

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS DAS DISCIPLINAS
DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, DO CURSO DE
FORMAÇÃO DE DOCENTES – NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO.**

**SEED/PR
CURITIBA
2006**

ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA

GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ

MAURÍCIO REQUIÃO DE MELLO E SILVA

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RICARDO FERNANDES BEZERRA

DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE

SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

APRESENTAÇÃO

Os textos ora apresentados e que se seguem, foram escritos por diversos professores autores com a perspectiva de serem analisados e discutidos no I Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio, acontecido em Faxinal do Céu (Município de Pinhão-PR) – setembro de 2005.

Trata-se de textos elaborados de forma individual, tomando como referência as disciplinas específicas que compõem o referido Curso, com o objetivo de indicar os pressupostos e o tratamento metodológico das mesmas.

Além desses elementos, os textos refletem o cuidado que cada professor e professora teve em construí-los, de não colocá-los como prontos e acabados, considerando que seriam e foram discutidos e apreciados pelos participantes do Simpósio.

Com essa perspectiva, a presente coletânea, contribui para a reflexão contínua da Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio, cuja reelaboração e reorganização, contempla o resultado das discussões feitas a partir dos textos e das ementas, por todos os participantes do I Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal.

Nesse sentido, é importante ressaltar que todos os professores da Rede Estadual que estiveram presentes no referido evento, são co-participes nesse processo. Sendo assim, está firmado o compromisso de todos com o processo contínuo de realimentação do currículo integrado que busca a formação integral, onde a cultura geral integra a cultura profissional na perspectiva de uma escola comprometida com uma educação emancipadora.

O texto da professora Ileizi L. Fiorelli, apresenta inicialmente um histórico da Formação de Docentes, no período de 1971-2003, para posteriormente desenvolver uma análise sobre a oferta do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio, no Estado do Paraná, a partir de 2004, assim como da Proposta Pedagógica Curricular do referido curso.

A professora Lilian Anna Wachowicz, no seu texto: “A epistemologia da educação”, faz uma análise importante sobre a educação, situando historicamente o papel da mulher nesse contexto, para posteriormente articular com a formação docente. Também trata no seu texto sobre a aprendizagem por reflexão. “Aprender a reflexão é, a nosso ver um dos objetivos mais importantes da educação escolar”, diz ela. Para tanto, apresenta a reflexão de vários autores, para finalizar reiterando o postulado de Vigotsky sobre o tema apresentado.

“O desafio da formação integrada de professores”, é o texto que a professora Marise Ramos desenvolveu, na perspectiva de mostrar a partir de uma análise clara, sobre a formação de professores no ensino médio, de forma integrada. Assim temos na leitura do texto, o real sentido da integração colocada como uma provocação para os professores formadores, cuja maior desafio é a compreensão do objeto da

formação, ou seja, a relação “entre o que se ensinar, para que ensinar e como ensinar.”

Em seguida, temos os textos que fundamentam as disciplinas específicas do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio. Inicialmente, apresenta-se a análise do professor Edmilson Lenardão, sobre a disciplina de Fundamentos Históricos da Educação. Como ele mesmo indica, “o presente texto tem como principais objetivos propor reflexões e apontar sugestões ao tratamento pedagógico que deve merecer a disciplina de Fundamentos Históricos da Educação”.

Os textos que se seguem ao de Fundamentos Históricos, são os que fazem a reflexão sobre os sentidos e significados das disciplinas que fundamentam teórica e metodologicamente o Curso, ou seja, Fundamentos Filosóficos da Educação, da professora Maria Auxiliadora Cavazotti Fundamentos Sociológicos da Educação, da professora Ileizi Luciana F. Silva, Fundamentos Psicológicos da Educação, do professora Adjuto Eudes Fabri, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil e Trabalho Pedagógico da Educação Infantil, da professora Catarina Moro.

Além das disciplinas de Fundamentos, compõe também a coletânea do presente livro, as disciplinas de Concepções Norteadoras da Educação Especial, da professora Maria Inês Delgado, Organização do Trabalho Pedagógico, do professor João Luiz Gasparin e Literatura Infantil, da escritora Glória Kirinus. Na mesma perspectiva dos autores que desenvolveram uma análise sobre os fundamentos da educação que norteiam o Curso Normal, os professores que escreveram os textos sobre as disciplinas acima mencionadas, tiveram o cuidado de apresentá-los como as que articulam o processo pedagógico, no sentido de apontar a real finalidade da escola quanto ao ensino e aprendizagem para todos.

As Metodologias de Ensino, confere ao Curso, em situações de estudos e aprendizagens significativas, vivenciadas pelos futuros professores, a identidade do mesmo. É nessa perspectiva que os autores dos textos desenvolvem as suas análises. A reflexão se dá em torno das *formas de fazer*, ou seja, da práxis pedagógica, integradas ao ensino de Português/Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Seus autores são: Metodologia do Ensino de Português, professora Carmen Sá B. Sigwalt, Metodologia do Ensino da Matemática, professora Vera Lúcia L. Petronzelli, Metodologia do Ensino de História, professor Geysso D. Germinari, Metodologia do Ensino de Geografia, professor Roberto Filizola, Metodologia do Ensino de Ciências, professor Marcílio R. de Miranda e Carlos Petronzelli, Metodologia do Ensino de Arte, professora Consuelo Alcioni B. D Schilichta e Metodologia do Ensino de Educação Física, da professora Ana Nelly de Castro Gregório.

Em relação a disciplina de Prática de Formação, a professora Claudia Mara de Almeida, apresenta o seu texto que, como ela mesma diz: “as considerações procuram apresentar e fundamentar algumas idéias iniciais a respeito dos objetivos e possibilidades de organização da disciplina de Prática de Formação, no contexto da formação inicial de professores para Educação infantil e séries iniciais, em nível médio.”

Em seguida a professora Maria de Fátima T. Cruz, indica no seu texto, alguns encaminhamentos para o desenvolvimento da disciplina de Prática de Formação. Também sugere, a partir dos eixos temáticos da referida disciplina, a metodologia a ser considerada no processo de formação dos jovens que fazem a opção por trabalhar com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E para finalizar essa apresentação, no texto final do livro, a mesma professora expressa uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no Curso Normal. A partir do texto apresentado, desenvolve uma análise dos sentidos e significados da avaliação da aprendizagem, na dimensão da formação docente. Para tanto, apresenta em seguida à sua reflexão, algumas sugestões de práticas avaliativas, numa perspectiva diagnóstica, qualitativa e formativa.

Esperamos que este material que colocamos a disposição de todos os professores, possa contribuir com a constante reflexão do currículo do Curso de Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal e que se expresse no cotidiano de cada escola, de cada sala de aula, tendo como resultado a formação de professores conscientes com a educação do Paraná e do Brasil.

Sandra Regina de Oliveira Garcia
Chefe do Departamento de Educação e Trabalho

A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM NÍVEL MÉDIO, NO ESTADO DO PARANÁ – 2003.¹

Ileizi Luciana Fiorelli Silva²

Refletir sobre a formação de docentes como um problema social e sociológico, isto é, pensá-la do ponto de vista político e científico, significa comprometer-se com o esforço de aproximar-se, o melhor possível, da compreensão dessa problemática com os instrumentos das ciências sociais, envolvendo-se com as tarefas da construção das propostas e dos espaços necessários para a configuração de um sistema público de formação de professores.

As pessoas que ocupam os cargos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, nos departamentos do Ensino Médio e da Educação Profissional, têm enfrentado esse desafio com o nível de comprometimento citado acima, uma vez que têm procurado, como ponto de partida, estudos, experiências e reflexões acumuladas ao longo da história da educação das últimas décadas. Obviamente, os desafios são específicos do contexto atual e isso também é um eixo importante nas elaborações de políticas para esses níveis de ensino no Estado do Paraná.

Do ponto de vista político e pedagógico, ressalta-se que a retomada do Ensino Médio e Tecnológico/Profissionalizante de forma integrada possui um sentido muito diferente daquele existente nos cursos organizados sob a égide da Lei 5.692 de 1971. A concepção de formação de professores em nível médio também é diferente daquela que orientava o antigo curso de Magistério (profissionalizante de 2º Grau) até a reformulação de 1990.

A Proposta de Reformulação Curricular do Curso Normal em nível médio, elaborada em 2003³, representa o primeiro passo no resgate desse espaço público de profissionalização e formação em nível médio de forma integrada. De modo algum, devemos olhá-la como pronta e acabada. Entendendo que o currículo é algo mais dinâmico do que a grade curricular e o desenho formal do curso. É no processo de implementação que estamos encontrando os problemas e os defeitos dessa *Proposta*. Entretanto, há nesse documento inicial alguns fundamentos, pressupostos e princípios teórico-metodológicos que são muito importantes para o atual contexto da educação brasileira. É isso que deve ser ressaltado nesse momento: a pertinência das teorias do conhecimento baseadas no materialismo-histórico como orientadoras

¹ Texto elaborado para discussão com os docentes do curso Normal em nível Médio das escolas públicas do Estado do Paraná.

² Doutora em Sociologia pela USP e Professora do Depto. Ciências Sociais da UEL/PR.

³ PARANÁ. SEED.SUED.DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. *Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio*. Curitiba, 2003.(74 pp)

da proposta pedagógica de formação no Ensino Médio e na modalidade Normal. Como essa *Proposta*⁴ se situa na história recente da educação do Estado Paraná?

1. A FORMAÇÃO DOCENTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARANAENSE (1971-2003)

Como nos demais estados do país, no Estado do Paraná, a formação de docentes para as primeiras séries do ensino fundamental deu-se, inicialmente, nos Institutos de Educação, em cursos denominados de Normal, como etapa subsequente ao antigo ginásio. Até os anos de 1970, quando se expandem os cursos de pedagogia, a tarefa de formar professores ocorria no nível médio do sistema de ensino, continuando assim até os anos de 1990. As Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas preparavam os professores para o Ensino Médio, numa perspectiva humanista, em que as ciências e as disciplinas escolares não estavam em graus elevados de especialização, em termos de habilitação para o ensino, ou seja, o licenciado nessas faculdades, normalmente, podiam lecionar várias disciplinas. Era comum, também, que profissionais liberais, tais como, advogados, médicos e engenheiros ministrassem disciplinas nos cursos de nível médio e no curso Normal de formação de professores primários⁵.

Os historiadores da educação identificam nesse período (1920-1960) o predomínio de concepções humanistas e tradicionais de educação, ciência e pedagogia, ou seja, o sistema de ensino estava configurado segundo os pressupostos de uma cultura erudita e elitista, com uma pedagogia autoritária em termos de relações no processo de aprendizagem. A contraposição a essas concepções vinha dos intelectuais denominados de "escolanovistas", porque defendiam a modernização da sociedade e da educação, segundo os princípios pragmáticos e liberais de John Dewey e das propostas da Escola Nova. O embate entre liberais escolanovistas e católicos tradicionalistas desenvolveu-se durante todo o governo de Getúlio Vargas (1932-

⁴ Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio. Curitiba, 2003.(74 pp)

⁵ A terminologia utilizada para designar os níveis do sistema de ensino brasileiro tem sido sempre modificada quando entra em vigor uma nova legislação educacional. No período de 1926 a 1964, denominava-se de Escola Primária as quatro primeiras séries e de Escola Secundária ou Ensino Médio, o Ginásio (4 anos) e o Colegial (3 anos) (cada reforma colocava pequenas alterações mas a nomenclatura era essa). A formação de professores para a Escola Primária ocorria nos Cursos Normais, em Institutos de Educação, que até o aparecimento das Faculdades de Filosofia e Ciências no Ensino Superior, formavam também para o magistério nas Escolas Secundárias. A partir de 1971 (lei 5.692), muda-se essa nomenclatura para a seguinte: o que era a escola primária e o ginásio (no Ensino Médio anterior) passa a ser Ensino de 1º grau (1ª a 8ª série); o que era Ensino Médio passa a ser Ensino de 2º grau (com três séries). O Ensino de 2º grau passa, compulsoriamente, a ser todo profissionalizante. Os professores são formados nos cursos de Magistério de 2º Grau, Pedagogia de 3º Grau e Licenciaturas de 3º Grau. Com a LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, muda-se novamente. Estabelece-se que a Educação Básica contempla a Educação Infantil (0 a 6 anos), o Ensino Fundamental (antigo 1º grau - oito séries) e o Ensino Médio (antigo 2º grau - 3 anos). A Educação Superior deverá formar professores para todos os níveis, preferencialmente, em Institutos de Educação, que ofertariam cursos de Normal Superior, habilitando para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; licenciaturas para o ensino das quatro últimas séries do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e as três séries do Ensino Médio.

1945), sendo que os escolanovistas foram derrotados ou cooptados em diversos momentos da ditadura Vargas (Bomeny, 2001).

O período de 1946 a 1961 foi marcado pelo crescimento das campanhas em defesa da escola pública, gratuita e laica, como estratégia importante para a democratização do país e a incorporação das classes populares no processo de industrialização e escolarização. As disputadas concentraram-se na elaboração da LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que mais uma vez foi capitaneada pelos interesses privatistas organizados em torno das escolas católicas. A Lei 4.024/1961 não desenhou um sistema de ensino público nacional com financiamento estatal exclusivo para as escolas públicas; permitiu-se a transferência de recursos para às escolas privadas. Pode-se afirmar que as concepções de educação, ciência e pedagogia em confronto foram sendo diversificadas, e muito da crítica dos escolanovistas já influenciava às práticas pedagógicas e a formação de professores. Contudo, o caráter elitista e conservador era predominante no curso Normal, nos Institutos de Educação. A feminização do magistério, as condições de trabalho nas escolas, a incorporação das classes populares no ensino primário, o trabalho do professor leigo, a precariedade das escolas rurais, entre outros fatores, caracterizaram a configuração da formação de professores e do ensino primário no país.

Conforme o capitalismo brasileiro expandia-se em suas formas subordinadas ao capital internacional, as contradições internas se aprofundavam no campo do trabalho e das tessituras sociais. A urbanização, a migração de regiões tradicionalmente empobrecidas para as regiões de desenvolvimento econômico acelerado, no sentido nordeste-sudeste, ensejaram a emergência de novos sujeitos sociais, típicos da transição do rural para o urbano; novas demandas por serviços sociais apareceram e a educação escolar tornou-se um equipamento necessário e almejado pelas classes trabalhadoras.

Como uma reação eficiente diante do quadro que se desenhava no país, amadureceu-se o movimento dos militares, que sempre tiveram presença marcante no Estado brasileiro. Os setores dos militares e dos empresários ligados ao capitalismo norte-americano, às concepções positivistas de sociedade, estado e educação conseguiram se apropriar do Estado, num golpe em 1964. O projeto dos militares foi bem sedimentado em todos os setores sociais, garantindo uma longevidade para seus projetos e concepções de sociedade e educação (Rezende, 2001).

No que se refere à formação de professores, destaca-se a Reforma Universitária de 1968, que separou a formação docente das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, criou o regime departamental, as Faculdades de Educação e expandiu os cursos de pedagogia muito mais voltados para a administração escolar do que para as preocupações pedagógicas. Durante o período da década de 1970, ocorreu a expansão de todos os níveis de ensino, que quase universalizou as primeiras séries do primeiro grau e atingiu a casa dos 80% no atendimento da idade escolar nas quatro últimas séries do 1º Grau. Porém, nos 2º e 3º Graus, o crescimento foi mais contido no setor público e incentivado no setor privado. A formação de professores para

todos os níveis foi direcionada para as denominadas licenciaturas curtas, marcando o aligeiramento e a precariedade na formação docente. Intensificou-se a autonomização dos campos científicos e escolar, as fronteiras entre as dimensões da pesquisa e do ensino como atividades e funções sem articulação. A dicotomia entre bacharelado e licenciatura nas universidades desenvolveu-se no sentido de hierarquizar essas habilitações, dando proeminência para o bacharelado. Os professores das faculdades e departamentos das ciências/disciplinas básicas foram sendo socializados para não se envolverem com os problemas da educação e do ensino no país. Tais problemas seriam exclusivos dos especialistas, do campo da educação.

As dimensões do ensino e da pesquisa são interdependentes, porém, a forma de se comunicarem e de se identificarem foi sendo moldada em termos de desenvolvimento da autonomia relativa em relação umas às outras. Ou seja, o espaço da produção científica (pesquisa) foi se configurando de forma a se separar do espaço educativo, mesmo quando amparados em instituições de ensino. Esse processo é fundamental para a ampliação quantitativa e para a diversificação qualitativa dos objetos de pesquisas. A autonomia, a consolidação de uma esfera social propriamente científica possibilitou a agilização do desenvolvimento da ciência no Brasil. Entretanto, o aperfeiçoamento das "fronteiras" entre a ciência e as dimensões relacionadas ao ensino, tais como, a produção dos cientistas e a formação de professores para a educação escolar, começa a dificultar a comunicação entre os espaços de produção de pesquisa e de educação escolar.

Inspirando-se na palestra de C.P. Snow, em 1959, em Cambridge, quando cunhou a expressão "duas culturas" para se referir à falta de comunicação entre a ciência e as humanidades, ou ainda entre cientistas e não-cientistas, sobretudo os literatos e estudiosos da vida cultural, Snow provocou os intelectuais dos dois campos para mostrar que ambos desconheciam e eram indiferentes aos conhecimentos e aos modos de vida uns dos outros.

De fato, **a distância entre cientistas e os não-cientistas é muito menos transponível entre os jovens de agora do que era há apenas trinta anos.** Trinta anos atrás as culturas já haviam cessado de falar uma com a outra, mas pelo menos trocavam um sorriso amarelo através do fosso. **Agora a cortesia se foi, e elas só fazem caretas uma à outra.** Não é apenas que os jovens cientistas sentem agora que são parte de uma cultura em ascensão, enquanto a outra está em retrocesso. É também, em termos brutais, que os jovens cientistas sabem que com qualquer diploma que seja conseguirão um emprego confortável, enquanto seus contemporâneos e congêneres em Inglês ou História terão sorte se ganharem 60% do que eles ganham. (SNOW, 1995 [1959], grifos meus, p. 36-37)

No Brasil, construímos um fosso entre as dimensões da ciência (pesquisa) e da educação (ensino). As reformas implementadas no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus

caracterizaram-se por uma reorganização das ciências e das disciplinas nos currículos dos três níveis de ensino. Em todas as áreas ocorreram “simplificações”, junções de disciplinas e conteúdos. Por exemplo, no 1º e 2º graus o currículo mínimo ficou assim: Língua Portuguesa e Literatura foram fundidas em Comunicação e Expressão; História e Geografia foram resumidas em Estudos Sociais; Biologia, Química, Física e Matemática foram agrupadas em Ciências. A reforma universitária de 1968, começou a ter reflexos no Paraná a partir de 1971, com a criação de novos cursos de formação para professores, atendendo aos currículos do 1º e 2º graus. Assim, foram criados cursos de licenciatura curta ou plena em Estudos Sociais, Ciências e Comunicação e Expressão. Em cada curso poder-se-ia obter habilitações para as disciplinas e conteúdos que compunham a área. Nos cursos de Ciências, as habilitações possíveis eram a licenciatura curta em Matemática, Física e Química e a licenciatura plena em Biologia e Ciências. Os cursos de Estudos Sociais habilitavam para a disciplina Estudos Sociais de 1º e 2º graus, Educação Moral e Cívica para o 2º grau, OSPB para o 1º grau. Essa reorganização consagrou uma concepção de ciência e de educação nos termos de um enxugamento de conteúdos na perspectiva técnica da utilização e operacionalização dos conteúdos, tanto no processo de ensino (visto como técnica) como no processo de trabalho. A maioria dos conteúdos foram formatados em livros didáticos que tinham um mesmo fio condutor em termos de visão social, ideológica e política, ou seja, nas três grandes áreas Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais, os conteúdos foram disseminados na ótica do positivismo, funcionalismo e sobretudo do autoritarismo. As visões de sociedade e de natureza eram as mais ingênuas e simplificadas, do ponto de vista do conceito de educação e de ciência dos burocratas elaboradores das políticas educacionais e dos currículos.

Nesse período, as fronteiras entre ciência e educação foram aprofundadas pelo caminho do empobrecimento dos conteúdos na formação dos professores e no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. No 3.º Grau, os cursos que continuaram a desenvolver pesquisas e a construir o seu campo de conhecimento no espaço científico, separaram-se da formação de professores nas áreas de conhecimento. Assim, os que se formavam em cursos como Matemática, Física, Biologia, História, Geografia, Ciências Sociais, entre outros, dedicavam-se ao ofício de pesquisador, professor do 3º grau e, residualmente, ao magistério de 1º e 2º Graus. Os concursos para o magistério de 1º e 2º graus privilegiavam os formados em Ciências e em Estudos Sociais.

Os problemas relativos à produção dos cientistas e à formação dos que ensinam essas ciências nas escolas são direcionados ao campo da educação, que se organizou como uma comunidade autônoma, produzindo os discursos pedagógicos que “especializam a consciência do professor” a partir da Pedagogia (tecnologias) e da Psicologia (comportamento) (Bernstein,1996). Ocorreu uma tecnologização no “treinamento” e na formação dos professores, deslocando-se das áreas/disciplinas científicas que compõem os currículos nas escolas. Segundo Bernstein (1996), a educação se profissionaliza para além das ciências de referência. Se analisarmos os PCNS-Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), de maneira geral, abordam muito

mais noções de competências do que o ensino de conteúdos ligados às ciências, “Educar é desenvolver competências.”

Como a dimensão *pesquisa* está amparada em uma região do espaço da educação – universidades – ela está presente na formação (graduação/bacharelado). Mas, sem diálogo com a dimensão *ensino*. Os mesmos profissionais pesquisam e ensinam, porém sem refletir sobre essa tarefa. Essa fronteira passa a dificultar a reflexão sobre a dimensão do ensino da disciplina/ciência na escola e na formação de quem vai ensinar na escola.

Instauram-se “fronteiras” entre “duas culturas”, para lembrar de Snow, configurando duas dimensões com dificuldades de comunicação de fato.

Os sintomas mais visíveis:

- a) enfraquecimento das licenciaturas em todas as áreas nas universidades.
- b) empobrecimento quantitativo e qualitativo na formação de professores nas áreas de conhecimento.
- c) graves problemas de ensino-aprendizagem na educação básica. Os dados dos testes SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica e ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio, demonstram a falta de conteúdos e de domínio dos alunos sobre os fundamentos das ciências naturais e humanas.

Pouquíssimas análises sobre os dados do SAEB e ENEM, indicam a raiz mais profunda dessa situação do ponto de vista do desenvolvimento do sistema educacional no Brasil, enfocando as dimensões da *ciência* e da *educação* como componentes importantes na formatação de espaços de ensino, na formação de professores e no ensino das ciências nas escolas. O problema é de como se constitui o campo científico e da educação escolar no Brasil.

Os esforços por autonomizar foram tanto dos elaboradores das políticas educacionais como dos agentes envolvidos com a ciência e com a educação escolar. A construção social do discurso pedagógico, segundo Bernstein, na Inglaterra também caminhou para esse processo de autonomização entre educação e ciência, ou seja, o discurso pedagógico foi sendo montado no sentido de isolar o que seria educação em relação às áreas de conhecimento. O espaço social disseminador desse padrão de relacionamento foi e é a universidade.

Apesar do esforço para desenvolver esse padrão de comunicação entre ciência e ensino, o diálogo ocorria a partir de esforços das associações científicas de cada área e de setores do próprio campo da educação. A expansão dos cursos de pós-graduação em educação, resultou no aumento da produção de pesquisas sobre essa temática em vários aspectos. Os estudos críticos publicados nos anos de 1970 e meados de 1980 foram disseminados nos cursos de formação de professores e nas escolas, criando discursos que se opunham às concepções de sociedade e educação hegemônicas naquele período⁶.

⁶ Cito apenas alguns autores que marcaram e renovaram as análises acerca da educação brasileira, sem pretender ser exaustiva: Acácia Kuenzer, Bárbara Freitag, Carlos Jamil Cury, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Gaudêncio Frigotto, Luis Antonio Cunha, Miriam Warde, Moacir Gadoti, Otaiza Romanelli, Vanilda Paiva, entre outros...

Observa-se a intensificação das críticas ao modelo de formação de professores e ao curso de Magistério, que ganhou contornos claramente tecnicistas, desenvolvendo uma concepção de professor técnico e executor muito distanciada de uma visão de professor como intelectual e produtor de suas reflexões e práticas educativas.

Como em muitos outros estados do país, no Paraná, em 1983 inicia-se um ciclo de governos do PMDB, que vai até 1994. Nesses dez anos, os debates no campo educacional e científico indicavam a necessidade de romper com o “modelo” de organização do sistema de educação nacional dos governos militares. A politização marcou os esforços de mudanças nas escolas e nos currículos. Democracia, participação e autonomia tornaram-se “bandeiras de luta” no processo de redefinir as universidades, os cursos, o ensino profissionalizante, o 1º e 2º graus e a formação dos professores. Uma miscelânea de tendências pedagógicas, teóricas, políticas e ideológicas perpassavam os debates das equipes de ensino nas SEEDs e dos departamentos das universidades e faculdades. Colorações liberais e socialistas misturavam-se nas propostas que buscavam outros patamares para relação entre ciência e educação. Os cientistas e professores das diferentes áreas de conhecimento agiram nesse contexto para retomarem suas especificidades, suas autonomias no campo da ciência e da educação. Começaram a extinguir os cursos de Estudos Sociais, os cursos de licenciatura curta em Ciências, entre outros.

Nos 1º e 2º Graus, retomaram-se as disciplinas: Matemática, Física, Química, História, Geografia, etc. Nos cursos profissionalizantes de 2º grau, aumentaram-se os anos de estudos de 3 para 4 anos, para contemplá-los com as disciplinas autônomas já mencionadas acima. Enfim, todo um esforço de reorganizar os currículos a partir de concepções mais complexas sobre ciência e educação. A formação de professores é retomada em seus vínculos com as ciências de referência da disciplina escolar, contudo convivendo ainda com cursos de licenciatura curta e com as disputas com os professores formados no período anterior.

No período de 1983 a 1994, observa-se que no Paraná, o discurso pedagógico foi sendo mesclado pela proposta histórico-crítica (Saviani, 1985) com propostas de educação popular de cunho cristão (Cunha, 1995). Na última gestão de governo do PMDB (1991-1994) já tínhamos a predominância de orientações da educação popular, e propostas de financiamento do Banco Mundial encaminhadas (Gonçalves, 1994).

A partir de 1995, observa-se uma reforma em todos os sentidos da educação no Estado do Paraná. Fechamento dos espaços públicos de ensino profissionalizante, a rede estadual não oferece mais cursos técnicos, sobretudo os de quatro anos e integrados ao ensino médio. Cerca de 160 mil matrículas deixam de ser feitas na rede pública. O Ensino Médio é enxugado, ou seja, diminui-se a cada ano o número de horas/aulas nas escolas, levando a uma redução de aulas das diferentes disciplinas, mas sobretudo das ciências sociais, artes e educação física. Outras disciplinas são incluídas na parte diversificada do currículo (cerca de 5.000 em todo o Estado), tais como: empreendedorismo, informática, cidadania, gestão, empregabilidade, direitos

e deveres, entre outras. Disciplinas sem tradição teórica, de pesquisa e de ensino, ministradas a partir de vídeos do SEBRAE, de jornais e revistas (Silva, 1998).

A ênfase na educação geral está intimamente relacionada à dinâmica da reestruturação do trabalho, em que a existência dos *exércitos descartáveis*, precisa orientar a socialização de perfis adaptados às incertezas e às condições flexíveis de empregabilidade. Por isso não haveria mais necessidade de cursos de formação profissional de longa duração que dessem uma formação sólida em funções específicas, criando identidades profissionais difíceis de serem reformuladas no mercado de trabalho.

É interessante ressaltar que, no período de 1995 a 2002, no Paraná, sob o governo de Jaime Lerner, as reformas do Estado e da Educação foram aceleradas e antecipadas em relação aos demais estados do país. O governo do Paraná determinou o fechamento das matrículas nos cursos profissionalizantes, em outubro de 1996. Antes mesmo da promulgação da Lei 9394 de dezembro de 1996 e do decreto nº 2.208 de 1997. A radicalização e agilização da reforma nesse Estado fica evidente nessa antecipação em relação às decisões nacionais. Apenas quatorze escolas resistiram e não fecharam todos os seus cursos profissionalizantes, mantendo o curso Normal em nível médio.

Comparando os dois períodos, ditadura militar e década de 1990 diria que:

O Governo Militar empobreceu (simplificou) os processos de educação escolar no que se refere aos conhecimentos científicos. Mas, complexificou-os do ponto de vista da burocracia e da hierarquia educacionais. Simplificar significou alterar o papel do professor, aligeirar sua formação e “facilitar” os procedimentos didáticos; complexificar a burocracia significou criar um emaranhado de leis, órgãos, cargos, chefias, procedimentos e rituais de controle, intensificando o trabalho do professor nesse aspecto (preencher fichas, cumprir tarefas administrativas, etc.).

Essas tendências aprofundaram-se nas reformas de 1990, no Brasil. Políticas financiadas e condicionadas por organismos internacionais, como por exemplo o Banco Mundial. Mantendo uma prática existente desde os anos de 1950 no Brasil, ou seja, de contratar assessores estrangeiros para diagnosticar e propor políticas para o Brasil. A partir de 1964, o Governo Federal procedeu assim para direcionar a educação em todos os níveis de ensino, começando pelo Ensino Superior e pelo Ensino Médio, denominado na época por ensino de 3º e 2º graus (Fonseca, 1996).

Nos anos de 1990, os contratos com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, se multiplicaram pelo país. Contratos com o MEC ou diretamente com os Estados. Obviamente, as políticas não foram impostas por esses organismos, uma vez que os governantes poderiam ter optado por não realizar acordos de cooperação e de financiamento da educação. Foi uma opção política deliberada em reorganizar a educação nacional a partir das orientações e do financiamento desses organismos. Há uma continuidade no processo de complexificação da burocracia, da fragmentação maior das competências na estrutura estatal, entre a União, os Estados e os Municípios; diversificação dos níveis e das modalidades de educação; criação de

sistemas nacionais e estaduais de avaliação da educação em todos os níveis; a estrutura se moderniza ainda mais, valorizando ainda mais o papel dos gestores nas unidades escolares e nas universidades. O conceito de *Gestão* e sua dimensão torna-se central na estruturação do sistema de ensino. As concepções de gestão modernizam-se muito em relação às concepções de administração escolar elaboradas e disseminadas no período da ditadura militar. Os procedimentos propostos pelas teorias de gestão, tais como: *Qualidade Total*, *Círculos de Controle de Qualidade – CCQ*, entre outros, são amplamente disseminados no sistema de ensino brasileiro. Esses procedimentos resgatam uma “cultura” funcionalista na organização do trabalho nas escolas, com componentes de participacionismo no sentido da execução das políticas educacionais elaboradas por técnicos no MEC e nas Secretarias de Estado. O não financiamento de todas as necessidades das escolas procurou estimular os sistemas a levarem as escolas a adotarem, cada vez mais, práticas de autofinanciamento.

O movimento de constituição da educação brasileira faz parte do movimento de desenvolvimento do capitalismo nacional, que é caracterizado por especificidades de nossa história, assim, ainda é um processo de *modernização conservadora*. Consegue organizar a estrutura social em dois sentidos: no sentido de reprodução mais ampla do capital com todas as suas inovações tecnológicas e de dominação; e, no sentido de reprodução das desigualdades sociais seculares e suas respectivas culturas de justificação e sustentação.

A chegada ao poder de representantes das classes populares, obviamente não representou, em 2003, uma reconfiguração rápida e radical do espaço público. Entretanto, setores sociais com visões de educação críticas do modelo implantado até 2002, inseriram-se nas burocracias educacionais, no MEC e nas Secretarias estaduais, iniciando um novo ciclo de debates e reformulações das políticas educacionais. As iniciativas da SEED-Pr desde 2003, estão articuladas a essas possibilidades que se abriram pelos governos federal e estadual. Situo a *Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Formação de Docentes da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, nesse contexto de possibilidades de disseminação de concepções de sociedade e de educação que apontam em uma direção completamente diferente daquelas subservientes ao movimento de reprodução ampliada do capital.

Certamente é uma proposta ainda marcada pelas dificuldades estruturais e de definição mais profunda das práticas curriculares e das propostas pedagógicas em termos das teorias do conhecimento do materialismo-histórico. Contudo, os pressupostos, os princípios e os fundamentos que se pretende enraizar nas escolas estão bem claros e anunciados no documento. Pretendo problematizar essa proposta em termos de conteúdo e de implementação.

Para sintetizar o “quadro” de movimentação da sociedade, do estado e da educação no Paraná de 1971 a 2003, elaborei o esquema abaixo, que, certamente, empobrece os conceitos e a riqueza das concepções, contudo serve para uma localização sistemática da situação da elaboração das políticas educacionais e curriculares.

BASE ECONÔMICA: Capitalismo no Brasil e Especificidades do Paraná

SÍNTESE CONCEPÇÕES ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO PARANÁ

	1971-1983	1984-1994	1995-2002	2003 -
SOCIEDADE	CAPITALISTA	SOCIALISTA (?)*	CAPITALISTA	SOCIALISTA (?)*
EDUCAÇÃO	REPRODUÇÃO	TRANSFORMAÇÃO	REPRODUÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
CIÊNCIA	POSITIVISTA	MATERIALISMO-DIALÉTICO	RELATIVISTA "PÓSMODERNA"***	MATERIALISMO-DIALÉTICO
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	TECNICISMO	HISTÓRICO-CRÍTICO POLITECNIA	TECNICISTA MOTIVACIONAL "PÓS-MODERNO"***	HISTÓRICO-CRÍTICO POLITECNIA
ENSINO MÉDIO	FORMAÇÃO CAPITAL HUMANO	EMANCIPAÇÃO HUMANA INTELLECTUAL	EXÉRCITO DESCARTÁVEL EMPREGABILIDADE	EMANCIPAÇÃO HUMANA INTELLECTUAL
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO CAPITAL HUMANO	EMANCIPAÇÃO HUMANA INTELLECTUAL	EXÉRCITO DESCARTÁVEL EMPREGABILIDADE	EMANCIPAÇÃO HUMANA INTELLECTUAL
FORMAÇÃO DE DOCENTES	MAGISTÉRIO 3 ANOS	MAGISTÉRIO 4 ANOS	NORMAL SUPERIOR 3 ANOS/ PÓS-MÉDIO 1 ANO E MEIO	NORMAL MÉDIO 4 ANOS

*O tipo de sociedade esperada poderia ser a socialista, caso fossemos fiéis aos pressupostos do materialismo-histórico. Contudo, poderia ser uma sociedade democrática, republicana, ou outra denominação que designasse uma sociedade diferente do que conhecemos das estruturas brasileiras, com marcas e raízes fincadas na desigualdade social. Certamente o tipo de sociedade esperada é polêmico, pois isso não será "resolvido" no âmbito dos currículos e das escolas e sim das lutas políticas mais amplas na sociedade em geral.

** Entendo por **pós-modernismo** uma vertente que se tornou bastante forte nas últimas décadas, que despreza a história, as regularidades dos fenômenos sociais, enaltece as diferenças sem refletir sobre as desigualdades, fixa-se no imediato, no presente, como se a vida fosse algo instantâneo, sem passado e sem futuro. Terry Eagleton faz uma crítica minuciosa em "As Ilusões do Pós-Modernismo." A vulgarização das reflexões dos teóricos Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard que criticaram as meta-narrativas típicas das teorias clássicas das ciências naturais e humanas, e sobretudo das ciências sociais, reforçou o relativismo de toda e qualquer ciência, pois os objetivos do conhecimento ligados à emancipação humana não podem fundar nada e não são de modo algum possíveis. Para Eagleton esse posicionamento teórico possui nexos com a sociedade consumista, neoliberal das últimas décadas.

Analisando os documentos e as legislações produzidas pelos elaboradores de políticas educacionais no Paraná, no período de 1971 a 2003, é possível evidenciar que as intenções e os esforços em termos de configuração da educação pública foram marcadas pelas concepções de sociedade, educação, princípios pedagógicos, ensino médio, educação profissional e formação de docentes polarizadas pelas visões positivistas, do materialismo-histórico, liberais e relativistas. O conteúdo das propostas elaboradas nesse período representam as disputas em torno dessas visões e formas de compreender a ciência, a educação e a pedagogia⁷.

O problema que se coloca agora, a partir de 2003, é: como retomar as concepções dialéticas em um contexto de fortalecimento do capitalismo? Como efetivar uma proposta de formação de docentes e de ensino médio baseada em pressupostos do materialismo-histórico?

⁷ Nos estudos que venho desenvolvendo já cataloguei e analisei inúmeros documentos e legislações que direcionaram a educação no Estado do Paraná. Na bibliografia final cito, apenas alguns, que considero fundamentais para identificar as concepções de sociedade, estado, educação e ciência hegemônicas no processo de elaboração das políticas.

2. REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM NÍVEL MÉDIO (2003).

Se não acreditarmos que é possível organizar a educação escolar no sentido da superação das condições históricas do capitalismo e dos limites para a emancipação humana, será difícil enraizar a atual proposta nas práticas educativas nas escolas. Dessa forma, os pressupostos do currículo são: o trabalho como princípio educativo; a práxis como princípio curricular e o direito da criança à escola de qualidade social.

Orientada por esses princípios a proposta defende a formação integrada, ou seja, os conhecimentos gerais e os específicos articulados e entrelaçados no processo educativo de formação do professor para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Tendo o trabalho como princípio educativo não poderia ser diferente. Por quê?

2.1. O que significa ter o *trabalho* como princípio educativo?

O conhecimento para o materialismo-histórico é fruto da relação entre homem e natureza, e, das relações sociais mais amplas. As forças sociais que se materializam em instituições, grupos, formas de pensar e interpretar o mundo são a base sobre a qual criam-se os instrumentos de apreensão dos fenômenos naturais e sociais. Quando afirmamos que o trabalho é o princípio educativo que orienta o currículo, estamos dizendo que compreendemos essa produção histórica, o currículo integrado do curso Normal em nível médio, como parte da totalidade do trabalho, no sentido ontológico, ou seja, elemento pertencente ao ser humano. Ser humano significa que criamos para viver e sobreviver, criamos as condições materiais e espirituais de nossa existência.

A educação é tomada como trabalho porque é uma realização humana, histórica e que demarca possibilidades de reprodução e de transformação social. O trabalho do professor é pensado no sentido tanto ontológico (inerente ao ser humano) como epistemológico (práticas de apreensão do conhecimento e da realidade).

Ter isso como pressuposto de um currículo significa que entendemos o processo de formação humana como uma dimensão dessa totalidade do ser ontológico e do movimento histórico tecido nas diversas relações sociais a partir dessa energia criativa, laboral e reflexiva. Implica em que a formação dos docentes tem o sentido no trabalho e o significado na história para além do imediatismo e das necessidades mais prementes. Obviamente, está condicionada (a formação de docentes) pelo imediato, mas não se encerra nele, o que seria apenas adequar o curso às “necessidades do mercado” nos marcos do capitalismo brasileiro.

Adequar o curso às necessidades imediatas, pura e simplesmente, permitem a organização de cursos de curta duração, de 1 a 2 anos por exemplo. Ou, ainda cursos virtuais, através de vídeos gravados ou virtuais presenciais com mídias mais sofisticadas. Propôr um curso de quatro anos integrado, indica uma meta da organização curricular de **acessar para além do imediato** e, portanto, pensar a formação docente a partir do trabalho no sentido ontológico. No movimento contraditório, faz-se concessões, como por exemplo, abrir turmas de Normal em nível pós-médio, uma vez que estamos vivendo uma “transição” da estrutura arquitetada até 2002, em que a profissionalização era possível apenas após ou concomitante ao nível médio. O que oferecer para aqueles que concluíram o ensino médio e não tinham como opção cursos profissionalizantes na rede pública? Por isso, agora, quando retomamos a proposta integrada ainda temos que pensar nos concluintes dos anos anteriores. Contudo, deve estar claro que essa **não é a orientação principal da proposta de formação profissional que tem o trabalho como princípio educativo**.

A emancipação humana é o principal objetivo no processo educativo, através da compreensão científica da produção material, do saber e da vida, busca-se a libertação pela razão. O projeto iluminista ainda se faz presente no materialismo-histórico, mas como um ponto de partida dialético das relações sociais ao longo da história da humanidade. O movimento de conhecer e produzir saberes é coletivo e a apropriação de toda a produção também deve ser coletiva. Coerente com essa premissa, a educação só faz sentido se socializar essa produção de conhecimentos que poderá ajudar nos processos de emancipação humana⁸. Emancipar-se significa libertar-se de tudo que impede o exercício do ser criativo e reflexivo que constitui o homem. Tudo que nos faz unilaterais, unidimensionais, ignorantes, desconhecedores, oprimidos e alienados deve ser superado no processo político de formação humana.

2.2. O que significa ter a *práxis* como princípio curricular?

Esse conceito encerra uma historicidade fora e dentro do materialismo-histórico, que não vamos explorar aqui⁹. Nesse texto vamos partir da compreensão da *práxis* no interior do materialismo-histórico, nos eixos em que existem mais acordos entre os estudiosos. Kosik (1969, p. 202, grifos meus) afirma:

Neste sentido, o conceito de *práxis* constitui o ponto culminante da filosofia *moderna*, a qual, em polêmica com a tradição aristotélica, colocou em evidência o autêntico caráter da criação humana como realidade ontológica. A existência não é apenas ‘enriquecida’ pela obra humana; na obra e na criação do homem – como um processo ontocriativo – é que se manifesta à realidade, e de certo

⁸ Digo processos, porque a emancipação humana se dá em vários processos políticos, de lutas, conflitos em que a condição principal é a superação da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, enfim a superação das desigualdades sociais e econômicas.

⁹ O conceito de *práxis* remonta a filosofia grega desde Platão e Aristóteles até os iluministas, Locke, Kant, Hegel, em que se problematizava a ação humana, a prática e a teoria. Na teoria marxiana foi amplamente debatido por filósofos e cientistas sociais. Destaca-se a compreensão de Engels, Lênin e Gramsci, depois Lukács, Adorno, Marcuse, Habermas, etc.

modo se realiza o acesso a realidade. Na práxis do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade; não é mero símbolo, de qualquer outra coisa, mas possui uma importância ontológica.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). **A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.**

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.”

Afirmar que a práxis é o princípio curricular da formação de docentes no nível médio constitui-se no esforço de coerência com o princípio inicial de ter o trabalho como categoria central da formulação da proposta. A educação é vista como uma prática, uma atividade humana e social demarcada historicamente. Assim, num curso de formação de docentes compreende-se que as ações que irão tornar esse processo histórico real são elaborações teóricas e materiais que se renovam continuamente.

Pensar dessa forma implica em tomar o trabalho docente – a educação - como objeto de reflexão, simultaneamente à constituição dos sujeitos ativos, os professores/docentes/educadores. Ao “operacionalizarmos” o currículo, ministrando as aulas nas disciplinas, organizando os estágios e atividades didáticas estamos mais do que “praticando” tarefas necessárias para a “habilitação” para essa profissão. Estamos produzindo um sentido para a história da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e da formação de docentes. Estamos produzindo a história da formação de professores com todas as mediações possíveis: as ciências, a pedagogia, a filosofia, entre outros.

Anunciar o *trabalho* como princípio educativo e a *práxis* como princípio curricular gera uma responsabilidade muito grande do ponto de vista dos elaboradores da proposta e dos que agora passam a se relacionar com a mesma no ambiente de implementação nas escolas. Uma responsabilidade que ultrapassa a profissionalização, porque tem a grande pretensão de **conhecer a essência da e de transformar a realidade imediata**. Pensar a práxis como princípio curricular significa, então, comprometer-se com a transformação da realidade da educação: ensino médio, formação de professores, educação infantil e ensino fundamental. O objetivo é tomar as práticas docentes como objetos de estudo e de transformação da realidade educativa. Como isso será compreendido pelo conjunto dos professores

do curso, determinará se a práxis será ou não o princípio curricular. Contudo, o esforço deverá ser no sentido de configurarmos um espaço educativo que leve a essa compreensão e à ação de superação da realidade.

2.3. O que significa o direito da criança à escola?

A nossa compreensão de direito da criança à educação escolar, prende-se ao direito social e não ao direito individual/liberal. Significa que a escola para as crianças de 0 a 10 anos não é uma mercadoria e/ou serviço a ser comprado ou doado pelo Estado e/ou entidades privadas, filantrópicas, entre outras. Entendemos que a educação formal para essa faixa etária é dever do Estado e direito das crianças. Pensar em direito social, implica em ter compromisso prioritário com as classes trabalhadoras/classes populares. As crianças dessas classes sociais têm direitos sociais que devem ser respeitados. Para que isso aconteça é preciso que haja uma rede de escolas e professores com formação adequada para garantir a socialização dos saberes, condição para a emancipação dessas crianças e de suas classes sociais.

Esse pressuposto supõe, ainda, a formação de um professor intelectual, diferente do professor técnico e/ou entretenidor (animador). O professor que tem um trabalho intelectual, pensa sobre as ciências, sobre os instrumentos de ensino, sobre os recursos didáticos, elabora seu material e sabe selecionar o material já existente. Tem consciência do projeto educacional no qual está inserido e participa de sua elaboração. Formar esse professor poderá garantir o direito da criança ao saber que a escola deve socializar, no sentido da emancipação humana, como já afirmamos.

2.4. A Organização Curricular

É na forma como organizamos o currículo que definimos alguns eixos iniciais para buscar a concretização/materialização dos princípios anunciados como fundantes do currículo.

Assim, o primeiro eixo articulador é a formação do educador. Todos os professores do curso têm que estar plenamente voltados para esse eixo, ou seja, estamos formando um professor que irá atuar com crianças de 0 a 10 anos de idade e que tem o direito a uma educação de qualidade, sendo que essa qualidade depende da seriedade e compromisso na formação dos professores. Ministrando disciplinas no curso Normal em nível médio requer um compromisso com a transformação da realidade educacional imediata. Assim, não estaremos formando apenas para atender à demanda por professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e teremos mais professores no “mercado de trabalho educativo”. O nosso objetivo, coerente com os princípios anunciados, é a formação de um “tipo” de professor, no caso, um intelectual, capaz de “manipular” os conhecimentos e as tecnologias (conhecimentos transformados em técnicas) no processo de educação, nas atividades de transformação e estimulação ao desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos de idade.

Dessa forma, o esforço será no sentido de superarmos o fosso entre as “duas culturas”, a falta de diálogo entre as duas dimensões, a dimensão da ciência e a dimensão do ensino. As disciplinas das diferentes áreas deverão ser ministradas a partir do eixo do curso: formação de docentes. Isso implicará em um maior diálogo entre as chamadas disciplinas específicas e as disciplinas gerais. Como fazer o diálogo? Certamente, isso exigirá a criação de tempos e espaços na escola para que os professores se encontrem, estudem e formulem suas propostas pedagógicas. Esse eixo só será reconhecido por todos se conseguirmos criar condições para o encontro e a comunicação, o debate, a divergência, enfim, o confronto entre posições, idéias e concepções.

Os professores das disciplinas de educação deverão se abrir, também, aos problemas das disciplinas gerais, afinal os problemas considerados específicos estão enraizados nas ciências gerais.

2.5. A Prática de formação

Uma grande possibilidade de integração curricular serão as práticas de formação, o espaço da grade curricular que destina uma quantidade de horas-aula a serem cumpridas pelo estudante em forma de estágios e/ou atividades relacionadas direta ou indiretamente às práticas de ensino. Essa dimensão do currículo deverá ser mais um espaço de problematização das ciências gerais e específicas, em que a práxis educativa é tomada como objeto de estudo e de compreensão da transição dos conhecimentos puros para os conhecimentos tecnológicos-aplicados à realidade educativa. Aplicados tanto no sentido de análise como no sentido de operacionalização de atividades práticas de ensino-aprendizagem.

A proposta sugere alguns eixos articuladores para cada série.

Na primeira série, o eixo poderá ser “sentidos e significados do trabalho docente”. Na verdade, todo o curso irá se desenvolver até o fim em torno dessa problemática, uma vez que a formação dos professores irá ganhando sentido e significado ao longo do tempo de amadurecimento dos alunos. Entretanto, como uma primeira aproximação da realidade educativa, considera-se pertinente uma ênfase maior, já no primeiro ano de curso, sobre o “ofício de professor”. O *trabalho* e a *práxis* como conceitos fundamentais na instrumentalização do “olhar” do aluno para um “objeto”, inicialmente, de estudo e apreensão científica de uma realidade aparentemente conhecida pelos alunos.

Promover o contato dos alunos com as creches, pré-escolas e escolas sem uma preparação teórico-metodológica de pesquisa não ajudará em nada na construção do objeto de estudo e na apreensão das práticas educativas, ou seja, o empírico pelo empírico não altera, não transforma o sujeito do conhecimento e muito menos garante a transformação da realidade em que se pretende intervir.

A ação educativa é sempre de intervenção na realidade, o problema é que nem sempre se dá de forma consciente, cognoscente e científica. Superar o espontaneísmo na educação escolar, sobretudo na educação infantil, é uma das

metas de uma formação de docentes baseada em princípios curriculares como os anunciados pela atual *Proposta*.

Por isso é importante não perder de vista o conceito de trabalho e de práxis. Encaminhar os alunos para um “olhar” científico, tendo as diferentes ciências como instrumental, será a primeira parte do trabalho de formação, em que já se buscará o desenvolvimento de uma postura “profissional” diante da educação e do trabalho do professor.

O problema principal a ser refletido nas disciplinas e nas atividades práticas será: qual a natureza do trabalho do professor? O que faz o educador/professor? Qual a diferença do trabalho de educar em relação a outros tipos de trabalho? O que é o trabalho considerado produtivo e o trabalho intelectual? Qual a relação entre os dois? Como definir as tarefas do educador? É fácil mensurá-las? Qual o produto do trabalho do professor?¹⁰ O fato do trabalho do professor ocorrer em torno de outro ser humano traz conseqüências específicas para suas atividades, para o seu processo criativo?

No primeiro ano, o esforço deveria ocorrer no sentido de possibilitar o aprofundamento do que é o trabalho do professor nas creches e nas escolas. A aproximação com essa realidade poderá se dar através de pesquisas já existentes, reflexões teóricas metodológicas mais consistentes e da realização de pequenas pesquisas (levantamentos) em instituições próximas dos alunos, tais como: creches, escolas, instituições voltadas para portadores de deficiências físicas e mentais (APAES, Institutos especializados no atendimento de deficientes visuais, auditivos, entre outros), educação indígena (onde existir), educação de jovens e adultos, entre outros. O interessante seria abranger diferentes níveis e modalidades de educação para investigar e refletir sobre o trabalho do professor. Dessas “práticas” deveria ficar o problema: o que um professor precisa saber para ensinar? O que um professor de crianças de 0 a 10 anos precisa aprender para ensinar/educar?

Na segunda série, evidentemente o trabalho docente continuará presente, contudo, sugere-se um “olhar” mais enfático nos aspectos estruturais da relação entre educação e sociedade, “pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação”. O objetivo seria o de apreender como operam essas desigualdades sociais na esfera da educação. Como as diferenças de classes, gênero, etnia, religião, estética, entre outras se manifestam nas creches, nas escolas e nos diferentes espaços de educação formal e informal? Como as estruturas sociais são reproduzidas nos espaços educativos? Por que são reproduzidas e a às vezes alimentadas nesse espaço? O que isso tem a ver com o professor? Qual o papel do professor diante das desigualdades de todo tipo? Quais as especificidades do trabalho do professor diante dessas desigualdades? Caberia à escola ter um compromisso explícito com a superação dessas desigualdades? É papel da escola socializar os conhecimentos disponíveis no sentido da compreensão e superação das desigualdades entre as classes sociais, entre os gêneros, entre as etnias, etc?

¹⁰ “Mas e o professor? Qual é o produto do professor? O marceneiro transforma ao outro, os outros, a sociedade, através da mesa. O professor transforma o outro através do outro mesmo, sem mediações. O seu produto é o aluno educado, é a mudança social na sua expressão mais imediata.” (Codo, 1999, p.45)

A relação entre o saber, a socialização do saber, a escolarização de qualidade e as possibilidades de superação das desigualdades sociais deverá ser explorada do ponto de vista científico e da prática educativa e social. A formação dos docentes que irão atuar com as crianças de 0 a 10 anos de idade, que têm direito à educação de qualidade, tem que possibilitar o maior número de instrumentos teóricos e metodológicos capazes de apontar para a efetivação desse direito, implicando portanto, no domínio das ciências gerais e específicas desenvolvidas nos quatro anos do curso Normal.

Se é importante conhecer as estruturas sociais, as desigualdades e a relação com a escola, conhecer a construção social da infância e da família, não seria também um pilar importante na atuação do professor? O que é ser criança? O que é ser criança no Brasil?

Na terceira série, a proposta sugere o eixo: "condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil", tendo como um segundo elemento aglutinador, "Artes, brinquedos, crianças e a educação nas diferentes instituições".

O foco na infância e na família visa instrumentalizar o futuro professor para conseguir analisar como, ao longo da história, criou-se a fase da "infância", como se constituiu a "família" e como tudo isso está se modificando muito rapidamente nas últimas décadas. Visa também, contribuir para a construção de uma tradição em torno da educação infantil na faixa de 0 a 6 anos, pouco estudada e focada como alvo da política educacional brasileira, negligenciada nos cursos de formação para professores em nível superior e médio até meados da década de 1990. Enfrentar essa lacuna, buscar um caminho para a formação de professores que deverão atuar com essa faixa etária é uma das metas na construção curricular do curso Normal em nível médio.

Quem são as crianças brasileiras? Qual a relação entre infância e classes sociais? Como é a infância nas diferentes classes sociais? Como é a infância de quem trabalha? O trabalho infantil é compatível com a educação escolar? Os tempos de ser criança mudaram? A concepção de família ainda é a mesma do século XIX e XX? Como estão organizadas as famílias no Brasil? Como está pautada a relação homem-mulher no contexto familiar? Como as mudanças nas formas de organizar a família interferem nos papéis da escola?

Como se dá o desenvolvimento cognitivo? Quais são as "etapas" do desenvolvimento infantil em termos físicos e psicológicos? Como observar na prática? Quais pedagogias são adequadas para as crianças de 0 a 3 anos de idade no ambiente das creches/escolas? Qual o papel da educação infantil? Qual o papel do ensino fundamental? O que significa educar crianças de 0 a 3 anos, de 4 a 6 anos e de 7 a 10 anos? Quais as especificidades de cada fase?

A reflexão deve construir objetos de estudos relacionados a essas problemáticas, passando pela História da criança e da família em relação à escola. Os aspectos sociológicos das relações afetivas devem ser explorados e a

idéia de diversidade de formas de organizar as famílias, a partir do feminismo, do homossexualismo, do trabalho feminino e do desemprego masculino, da legalização do divórcio, da fluidez das relações amorosas, da flexibilidade das ligações afetivas, entre outras.

O envolvimento dos alunos (futuros professores) com as creches e as escolas deverá permitir a observação e o estudo sistemático da infância, da família e da escola, tendo como instrumentos teóricos, além das disciplinas gerais, os aportes da psicologia, da sociologia, da história da educação e da criança, das artes, da literatura infantil, entre outros. Ou seja, investigar e apreender o universo das brincadeiras infantis, as mais antigas e as mais modernas. As mídias, a indústria cultural em seu desenvolvimento crescente em torno da microeletrônica e sua relação com os novos padrões de socialização das crianças são mais um caminho interessante de estruturação das atividades práticas formativas, visando a compreensão da infância na sociedade contemporânea.

Na quarta série, a proposta indica como eixo o estágio supervisionado. Entretanto, isso precisa ser melhor esclarecido, uma vez que os alunos não iniciarão as práticas de ensino somente nessa fase do curso. Penso que nas outras séries, os alunos já estarão de alguma forma atuando como professores, realizando tarefas que lhes sejam compatíveis com os instrumentos já assimilados. Assim, talvez a idéia seja a de enfatizar na quarta série, **a ação docente, as práticas pedagógicas e a formulação da didática** para as diferentes fases da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, no sentido da reflexão e da operacionalização em situações concretas nas escolas. Os alunos deverão nessa fase ter mais autonomia intelectual e didática na condução das tarefas educativas.

Dominar e manipular os conhecimentos gerais e específicos nas atividades com as crianças de 0 a 3 anos, de 4 a 6 anos e de 7 a 10 anos de idade, nos espaços institucionais, nas creches e nas escolas. Seria interessante encontrar espaços ainda para pensar a prática na Educação de Jovens e Adultos, nos processos de ensino-aprendizagem dos portadores de necessidades especiais, na educação indígena e na educação do campo.

Nessa fase será importante a seleção e a elaboração de materiais didáticos. A pesquisa exaustiva em torno dos livros didáticos, das propostas pedagógicas das escolas e dos professores em cada fase, ciclo ou série.

3. Grade versus Currículo: a forma e o conteúdo na implantação do curso.

O currículo expressa o resultado de lutas, conflitos e disputas em torno do tipo de educação e de formação humana que se pretende desenvolver. Essa *Proposta* de reformulação curricular não é diferente. Ela reflete a retomada de propostas que já existiram oficialmente no Estado do Paraná, conforme já demonstramos, que buscam enraizar nas escolas uma formação em nível médio e de docentes de forma integrada.

Essa possibilidade gera inúmeros desafios do ponto de vista científico e político, que deverão ser enfrentados no processo de implantação do curso.

A grade de disciplinas, com sua distribuição de carga horária e séries já está em fase de implantação, uma vez que a primeira série já está em curso, com as disciplinas distribuídas entre os professores, alunos matriculados, enfim, já existe o curso Normal em nível médio integrado, do ponto de vista formal. Entretanto, a proposta curricular só será realidade se nós a compreendermos e se nós nos comprometermos com seus pressupostos, esforçando-se para operacionalizá-los em práticas educativas efetivas. Por isso, ela está em construção, porque dependerá de como os professores envolvidos com o curso conseguirão traduzir os princípios curriculares em práticas pedagógicas que efetivem a proposta de integração, tendo o *trabalho* e a *práxis* como princípios educativos.

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**: institui diretrizes curriculares para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal, 1999. Brasília, 19 abr. 1999.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Universidade de Brasília, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

EALGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p.141.

FONSECA, M. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p.169-195.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. **Magistério para as séries iniciais do ensino de 1º Grau**. Anais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1983.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. **O ensino normal no Paraná e os recursos para o desenvolvimento**. Curitiba, 1969.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tese (Doutorado).
- GONÇALVES, M. D. S. **Autonomia da escola e neoliberalismo**: estado e escola pública. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1994.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1986.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, K , ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d. v. 2.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975. v.1 l.1.
- NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.
- NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- NUNES, A.R. C.; TROJAN, R. M.; TAVARES, T.M. **Análise da implantação da proposta curricular do curso de magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período de 1990 a 1994**: Relatório de pesquisa realizada nos anos de 1993 a 1995. Curitiba: UFPR, Departamento de planejamento e administração escolar, 1995.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba, 1986.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto pedagógico 1987-1990**. Curitiba, 1987.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Reestruturação do ensino de 2º Grau**: projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º Grau. Curitiba, 1988.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Política SEED-Pr**: fundamentos e explicitação. Curitiba, 1984.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Fundamentação didática-pedagógica do currículo de 5ª a 8ª séries**. Curitiba, 1972.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Reforma do ensino de 2º grau. **Boletim Informativo do DOTP**, Curitiba, p. 1-30,1974.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo**. Curitiba, mar. 1976.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Estruturas educacionais do Paraná: currículos dos cursos de ensino superior**. Curitiba, 1977.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para habilitação magistério**. Curitiba, 1979.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular da habilitação magistério**. 2. ed. Cadernos do ensino de 2º grau, 9. Curitiba, 1993.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular da habilitação magistério**. 2. ed. Cadernos do ensino de 2º grau, 10. Curitiba, 1993.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação, trabalho e cidadania**.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular da habilitação magistério**. 2. ed. Cadernos do ensino de 2º grau, 2. Curitiba, 1993. Curitiba, 1991
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dez anos de educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.
- REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**. Londrina: EDUEL, 2001.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, M.V.C. et al. **Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo: USP, 1989. p. 23-33.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista ANDE**, São Paulo n.11, p. 15-23, 1986.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SILVA, I. L. F. **A educação pública como política**. Londrina. UEL, 1996. Monografia (Especialização)
- SILVA, I. L. F. **Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do Estado do Paraná? Uma análise da meta de igualdade social nas políticas educacionais dos anos 1990**. USP. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado).
- SILVA, I. L. F; HIDALGO, A. M.(Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: UEL, 2001.
- SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo, EDUSP. 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Lílian Anna Wachowicz¹

Alunos e professores, juntos no processo de aprendizagem, representam uma das maiores possibilidades da educação escolar nos tempos atuais. Principalmente na educação infantil e nos anos iniciais da escolaridade, esta é uma realidade muito valorizada pela população em nosso país, porque ainda não foram contaminadas pelo mercado essas etapas da Educação Básica, ou seja, não é o certificado de conclusão o mais importante elemento nessa etapa, mas sim, ainda, a interação entre professores e alunos, em sala de aula. A educação infantil chega a ser, historicamente no Brasil, marcada por uma aspiração muito forte, por parte da população na qual as mulheres progressivamente participam do mercado de trabalho profissional, antigamente dominado pelos homens. Também a educação fundamental, nos seus anos iniciais, é uma aspiração muito forte da sociedade brasileira: "até onde eu puder agüentar, meu filho vai estudar, para ter uma vida melhor do que a minha" (depoimento em pesquisa realizada nas escolas municipais de Curitiba, por Blanck Miguel, 1982). E quando o depoente fala em estudar, quer dizer aprender, não somente ter o certificado de conclusão.

Houve um momento da história da educação escolar (séculos XIX e XX, em sua primeira metade), no qual as autoridades alegavam a sexualização da profissão de professora, para os anos iniciais da escolaridade. Porém a pesquisa já demonstrou que a pretensa atitude maternal foi na verdade o escamoteamento da depreciação da mulher em termos de salário, ao lado da depreciação da própria profissão de magistério. Em trabalho anterior (Wachowicz, 1984), encontramos referências na documentação histórica, de trabalhos atribuídos a mulheres e a homens, com diferença de salários e de direitos. No início do período que estudamos, a percepção das autoridades em relação ao papel do professor, chegou a ser "pré-profissional":

Convém formar professores que diante de si nada mais tenham do que o prazer de como apóstolos trabalharem para a grandeza de sua pátria, sem recompensas de qualquer ordem. Convém formar professores que não venham da Escola Normal com uma bagagem pesada e repleta de sabedoria. (ESTEVAM DOS SANTOS, 1927).

Até 1921, todos os cargos de direção e de inspeção escolar eram exercidos no Paraná por professores homens: nesse ano, há uma diretora mulher, em todo o ensino público do Paraná. Por essa época, todos os professores da Escola Normal e do Ginásio ainda eram somente professores homens, com exceção da professora de prendas domésticas, que recebia honorários bem menores, lecionando na mesma escola.

¹ PHD em Educação e Conselheira do CEE/PR

O argumento era sempre a natureza da mulher, que tem o instinto da educação. Na escola primária, ela tem revelado possuir intuição genial dos grandes preceitos pedagógicos, e o que a bons professores só é dado conseguir das inteligências juvenis, a poder de grandes esforços de métodos, à mulher tem sido fácil mediante sua ternura cativante, sua fina perspicácia. (Miranda Ribeiro, 1888).

Ao lado da exploração da natureza intuitiva da mulher, observa-se naquela época a tendência para tratar intuitivamente a Educação, não como um campo de conhecimentos científicos, mas sim como um campo de conhecimentos espontâneos, ou naturais. Esse traço, da intuição, acompanhava e reforçava o preconceito, pois ainda se acreditava que as mulheres não poderiam ser cientistas. A primeira mulher que tratou cientificamente a Pedagogia, ou pelo menos a que publicou seus trabalhos nessa linha, foi Maria Montessori, formada em Medicina, na Itália, e dedicada à pesquisa com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem.

Nos Estados Unidos da América, em 1923, foram editadas normas para a contratação de mestras, com 14 itens, dos quais destacamos três:

1. Não casar-se. Este contrato fica automaticamente anulado e sem efeito se a professora casar-se.
2. Não andar em companhia de homens.
3. Não viajar em nenhum carro ou automóvel em companhia de um homem, exceto seu irmão ou seu pai.

Além da sexualização da profissão, registram-se outros dados muito importantes, porque marcam nosso campo de trabalho até hoje, como permanência histórica: o traço pragmatista e o traço da urbanização, este último trazendo em seu bojo toda a estratificação da sociedade em classes sociais que guardam até hoje diferenças brutais entre si e uma espécie de classificação muito forte das pessoas, com base no tipo de trabalho que exercem.

A relação entre esses três pontos, que a história da formação de professores foi tecendo, resulta no que hoje chamamos a depreciação da profissão do magistério, nos anos iniciais e na educação infantil. Embora os dados que temos sejam do Paraná, podem ser aproveitados para uma reflexão referente a esse tema no país.

O artigo 322 do Código de Ensino vigente em 1927 no Paraná permitia aos alunos do Ginásio (exclusivamente masculino) a transferência para o curso da Escola Normal, criado para as moças da capital que não podiam freqüentar o Ginásio por serem mulheres. A medida devia-se ao fato de que

muitos desses moços, nem sempre podiam terminar os estudos secundários, por motivos de ordem financeira e, quando procuravam aplicação no magistério, recuavam ante a exigüidade de vencimentos dos professores provisórios (FERREIRA DA COSTA, 1927).

Em Curitiba, tornou-se então comum a expressão de que a Escola Normal servia para os estudos das moças ricas e dos moços pobres.

Quando foi estabelecido o critério de habilitação dos professores para a obtenção de melhores salários, a opção pela divisão técnica do trabalho escolar apresentou mais uma característica na sua hierarquização: a urbanização. Quando o professor é habilitado, não se fixa no interior do Estado, a não ser como um passo necessário para fazer sua carreira. A habilitação pela Escola Normal seria desde aquela época um sinal de que a educação escolar estaria ingressando em um nível paradigmático, tomando-se a especificidade da formação dos profissionais de um campo científico como um forte sinal de sua consolidação (Fourez, 1995). Isto porém ocorre num contexto muito precário:

A Escola Normal no Brasil tem o destino das plantas exóticas - nascem e morrem quase no mesmo dia. Por quê? Por via de regra, só quer ser professor quem não pode ser outra coisa. Falta aqui o gosto pela instrução, faltam incentivos para os mestres, falta pessoal para as escolas desta categoria, e a província é pobre. Além das escolas normais, existe outro sistema, empregando-os como alunos-mestres, depois como ajudantes. Mas com quem aprenderão estes adjuntos, os métodos de ensino e o sistema prático de dirigir uma escola? Com os mestres das escolas? Mas estes, onde aprenderam estas coisas? Acredito numa conciliação entre os dois sistemas. Proponho a criação de uma escola preparatória. Os alunos que a freqüentarem, serão ao mesmo tempo alunos-mestres nas escolas primárias da capital. Assim, a prática andarà perto da teoria... Esta providência servirá de incentivo poderoso aos ânimos vacilantes, e muito contribuirá para que desapareça, ou ao menos diminua, essa aversão geral que se tem hoje às augustas funções do magistério... Em matéria de instrução, vale mais o saber fazer, do que o próprio saber. (BURLAMAQUE, 1867).

Nessa citação, o traço do pragmatismo revela o que na época ainda era uma crença, de que a teoria e a prática são separadas e distintas, não se estudando a Educação como o campo da ação comunicativa, portanto teórico e prático ao mesmo tempo. O saber fazer é hoje considerado um dos saberes necessários ao professor, não mais comparável em termos de importância aos demais saberes, e principalmente não mais mutuamente excludentes todos eles, mas sim integrados num processo de formação contínua.

Logo a seguir, mas ainda nessa época, existiam as categorias de professores definitivos e contratados, dos quais se faziam menos exigências. E no início do século XX já havia quem falasse, cumprindo mais uma vez a assertiva de que a História se faz pelas contradições:

Em geral os indivíduos que se preparam na escola normal para o magistério público, pertencem ao sexo feminino. Do sexo masculino, bem poucos seguem aquele curso. Entre os não diplomados, os verdadeiramente competentes são raríssimos. Penso ser de grande conveniência confiar as cadeiras vagas e as que forem vagando, sempre que for possível, aos professores que completarem a Escola Normal, mesmo quando o diplomado for uma senhora, e a cadeira para o sexo masculino. (PEREIRA MARTINS, 1905).

A mulher professora, duplamente depreciada, sempre teve menores salários no Brasil, mesmo se comparada aos níveis salariais das demais etapas da Educação Básica, o que não ocorre atualmente em outros países, nos quais a diferença de salários entre a etapa inicial e as demais é muito menor do que em nosso país, segundo o argumento de que o trabalho com crianças exige especialização e formação contínua de professores.

Nós sabemos que em todos os níveis os professores necessitam ser pesquisadores, ao mesmo tempo em que lecionam. Esta já é uma verdade consensuada pela academia, mas não está suficientemente claro o processo pelo qual se realiza essa aprendizagem contínua, como projeto de vida.

Os três fatores: preferência pela mulher para educar crianças, prioridade para os conhecimentos intuitivos e não científicos e a divisão de tarefas segundo uma ideologia da urbanização e da industrialização da sociedade - levaram pelas suas relações no tempo histórico a um tratamento depreciativo, em termos profissionais, não somente o magistério nessas etapas da Educação Básica, mas também os Cursos para a formação do magistério.

A formação inicial dos professores da primeira etapa da Educação Fundamental e da Educação Infantil, desde 1996 está a cargo do Curso de Pedagogia, ou do chamado Normal Superior.

Nos documentos difundidos pelas entidades que cuidam da normatização das diretrizes do Curso de Pedagogia no Brasil, as linhas básicas pelas quais, entre outras igualmente importantes, a polêmica instalou-se entre as entidades que representam os profissionais da educação e o MEC, são: 1) a base do curso de Pedagogia é a docência; 2) a Pedagogia é um curso de licenciatura; 3) pedagogo é o professor formado por esse curso.

Alguns autores já manifestam a previsão de que um dia, todos os professores da Educação Básica sejam formados na "Faculdade de Pedagogia". Com essa idéia concordamos, ainda que não com os termos, porque a instituição a nosso ver encarregada de formar professores em licenciatura é a Faculdade, ou Centro, ou Setor de Educação. Esse é o diferencial de nossa proposição: a epistemologia de que se trata é da Educação, não da Pedagogia.

Nossa abordagem dos saberes pedagógicos é que eles têm por natureza a característica do conhecimento científico, não sendo separáveis dos saberes do

conteúdo do qual se trata na aprendizagem. O traço que une ambos os saberes é justamente seu caráter científico, e portanto esta é uma questão epistemológica.

Entendemos que, no âmbito dos conhecimentos científicos, não é o objeto que define a ciência, mas a ciência é que define seu objeto. Então, o que definiria a ciência? Segundo Bachelard, é um projeto social. O método histórico se aplicaria também aos estudos epistemológicos, razão pela qual a epistemologia criada por Bachelard é chamada de histórica. Com isso, inverte-se a posição da qual partem os autores que não utilizam o método histórico. O ponto de partida é sempre a prática social, e não teórico.

Acima do sujeito, além do objeto imediato, a ciência moderna funda-se sobre o projeto. No pensamento científico, a mediação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de projeto. E dentro dessa perspectiva pode-se dizer que os fatos são interpretações que não se colocam em questão, geralmente porque se esquece (individual e coletivamente), por meio de qual recorte (*découpage*) do mundo eles foram construídos (BACHELARD, 1978).

Parece-nos claro que a Educação é um projeto social, não a Pedagogia. O componente de mediação é importante nesse argumento: o projeto tem um sujeito que, no caso da ciência, é um sujeito científico, a comunidade acadêmica que cuida desse projeto. Nessa mediação, do objeto de estudos pelo sujeito científico, fazem-se recortes que representam interpretações e concepções que o sujeito adota, segundo a correlação de forças incluídas na dinâmica do projeto. Esses recortes são paradigmáticos e, sendo a Educação um projeto social e objeto de política pública, a hegemonia das interpretações pertence ao grupo com mais força política.

No caso da Educação, torna-se mais complexo ainda a definição do paradigma e o esclarecimento das interpretações subsequentes, porque é um campo científico que tem o âmbito da teoria e da prática, ao mesmo tempo. Na definição da educação como projeto de uma sociedade, adotamos a expressão de Habermas: uma “ação comunicativa”, com a concepção ideológica de solidariedade, o que não deixa de ser idealista. Curioso é o fato de que os discursos dos grupos hegemônicos são iguais nessa opção, de solidariedade, porém o método de ação difere fundamentalmente.

O paradigma seria a construção teórica do projeto, na interação sujeito e objeto da ciência. Essa construção já contém uma opção teórica e ideológica. Por isso é que a hegemonia do tecnicismo durante o regime militar no Brasil definia a universidade como uma organização empresarial, a escola básica como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, as licenciaturas como cursos de curta duração e flexíveis o suficiente para cumprir compromissos com agências financiadoras, compromissos esses que evidentemente não passaram de estatísticas.

Torna-se extremamente importante definir esse projeto social e, mais que isso, atuar na política que o coloca ou não como hegemônico na sociedade. Sem

fraudes nem favores, nós é que vamos defini-lo, pois nós é que somos o sujeito científico da Educação, nós professores e acadêmicos, pesquisadores todos nós.

Na prática histórica dos últimos anos, tomando como um marco a Lei 9394/96, o mercado tem dado as definições mais claras à sociedade e nós, da academia, ainda não percebemos o quanto já perdemos nesse terreno. O mercado utiliza a ação, não apenas as palavras e, além disso, é protegido pela dubiedade da lei. Todas as clareiras produzidas pela omissão nas definições da LDB foram utilizadas pelo mercado rapidamente, e os nichos aproveitados com todas as possibilidades, de tal forma que a educação à distância tem proliferado na iniciativa privada, assim como a educação de jovens e adultos, os cursos técnicos e os cursos superiores, num contexto de "flexibilidade" no que concerne à forma, aligeiramento na sua organização e barateamento de seus conteúdos. Hoje considerada um setor da economia nacional, a "educação" que é ofertada nas instituições privadas de ensino atinge economicamente 2.000.000 de pessoas, calculando-se os 500.000 professores empregados como responsáveis pela renda familiar de quatro pessoas, em média. A citação não contém o número de alunos, que são chamados de contribuintes, ou clientes. O ensino entra numa linha de produção de mercadoria, cuja qualidade é calculada na medida das exigências do cliente. Assistimos hoje a aberrações tais como as escolas de educação infantil promovendo festas terceirizadas em empresas contratadas para esse fim pelas escolas, festas nas quais existem horários para brincar, custo do presente para o dia dos pais ou das mães, ou da criança, lembrancinhas fabricadas e pagas pelo cliente, tudo pré-determinado, incompatível com o que sabemos, nós professores e acadêmicos, que seja o brinquedo infantil, enquanto necessidade humana do lúdico e da criatividade. Outra forte necessidade humana, do transcendental, é traduzido por uma fábrica de imagens de duendes, Harry-Potters e companhia não limitada, que invade a decoração e o imaginário dos alunos, com a promoção das escolas.

Os objetos da ciência da educação são assim definidos por uma prática que utiliza o maior mercado cativo do mundo, que é a infância e a juventude. Enquanto a educação à distância não conseguir retirar a obrigatoriedade do ensino presencial em proporção significativa, para obter mais lucro em menos tempo, teremos nós educadores, os alunos freqüentando escolas durante alguns anos, por algumas horas por dia, durante 200 dias por ano. É muito promissora essa possibilidade.

Nessa linha de raciocínio, a formação dos professores torna-se assunto dos mais urgentes e importantes, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. O paradigma da formação de professores é um conjunto de regras estruturantes que definem, entre outros paradigmas, o objeto da ciência da Educação. Esse objeto, entre outros, é a própria formação de professores e as regras estruturantes desse objeto seguem o paradigma que nós, da academia ou comunidade científica da educação, lhe atribuímos. Houve momentos de nossa história recente nos quais a academia definiu as diretrizes para a formação de professores, de forma institucional. O MEC criou comissões e as financiou, por um período de dois anos após a LDB. Em 1999, as diretrizes foram aprovadas pela comissão, e como todos sabemos, não foram

homologadas pelos órgãos oficiais, até hoje. O caso da Pedagogia foi o único, entre as licenciaturas, que não tem essa homologação.

O que aconteceu? Novamente o método histórico nos embasa: o mercado atuou diretamente nesse filão e as autoridades constituídas não se pronunciaram, utilizando o procedimento da omissão, já tradicional na legislação e na execução das políticas da educação brasileira. Enquanto a política pública se omite, o mercado é livre para atuar. Ele mesmo, o mercado, percebeu que os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores não chamavam clientes, porque são instituições desconhecidas pela sociedade brasileira. A demanda mais forte, para as pessoas que querem ser professores de Educação Básica, seria pelo curso de Pedagogia. E assim, tratou-se simplesmente de mudar o nome dos cursos normais superiores para Pedagogia, emitindo a minuta de Resolução nº do Conselho Nacional de Educação, que por sua vez provocou um debate e um protesto em todo o país, envolvendo estudantes, professores e suas entidades representativas. Este é um triste exemplo do processo que mencionamos antes: a Educação é um projeto da sociedade. A Pedagogia é o recorte que a academia faz, historicamente no Brasil, para a formação de professores. Mas a legislação, leia-se o poder executivo, que no Brasil sempre foi superior aos demais poderes, determina outros modismos, ainda que teoricamente obsoletos, a partir do "lobby" das mantenedoras dos cursos particulares. Então podemos verificar que nem mesmo o recorte paradigmático é puramente teórico, nem somente determinado pela academia.

No que tange à normatização do sistema, algumas brechas se abriram também com essa omissão: a Educação Infantil, considerada agora a primeira etapa da Educação Básica, pode ser normatizada em nível de sistema estadual de ensino. No Paraná, o Conselho Estadual de Educação faz essa normatização, pela Deliberação nº de 2005, propondo a criação dos centros de Educação Infantil, e transformando as atuais creches e/ou pré-escolas em centros, para assegurar uma unidade no atendimento à especificidade do desenvolvimento infantil. O atendimento é definido como sendo educar e cuidar das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A formação inicial para os anos da primeira etapa do ensino fundamental, deve ser feita prioritariamente em nível superior. O Estado do Paraná reabriu em 2004 as matrículas para as escolas estaduais que mantêm cursos de magistério em nível médio, e a demanda tem sido muito expressiva.

Nossa postura teórica é por essa formação, como um passo para a formação superior. A Escola Normal tem muitos pontos positivos em sua História, fazendo-se a teoria e a prática ao mesmo tempo. Se os conhecimentos científicos vêm do projeto social da Educação, então é certo que seus estudos comecem já em nível médio, pois muitos jovens aos dezoito anos precisam inserir-se no trabalho profissional. Uma vez trabalhando, podem ir a um curso superior, e para ali levarem suas experiências, de tal forma que possam construir, junto com os professores da Universidade, o conhecimento científico aplicado, no campo da Educação.

Assim, as alunas e os alunos dos Cursos de Pedagogia podem ser os cientistas da Educação, na verdadeira acepção da palavra, porque estão inseridos no projeto social da educação escolar e aprendem as regras estruturantes do objeto da Educação, pela opção do paradigma a ser adotado, na definição desse objeto. No campo da Educação, é muito complexa essa opção, primeiro porque é coletiva, histórica e instituída; e segundo, porque as teorias da educação polemizam entre si a própria definição do objeto da ciência. Pode-se afirmar que os educadores polemizam entre si, o que é natural num projeto social aplicado, mas na forma em que historicamente vem se apresentando essa polêmica, ela fragiliza a própria academia e o conjunto dos profissionais que atuam em Educação, de tal forma que as demais academias vêem na Educação um campo cientificamente obscuro e passam a entendê-la como uma “terra de ninguém”, no qual os profissionais não necessariamente são formados para tal.

A discussão não pode ser corporativa, como em outros campos da Academia. A produção científica é que caracteriza a formação superior do cientista em Educação; mas, por sua característica de prática social e teórica, a formação superior desse profissional não segue os padrões ocidentais da formação científica, o que pode ser uma grande vantagem, ainda que se apresente como uma fragilidade, na história da formação. O padrão é a superioridade da teoria sobre a prática, e da razão sobre a emoção, desde a Grécia Antiga. A prática vem sendo confundida, na história das Ciências, com o trabalho manual, depreciado nas sociedades da Antigüidade Clássica. A epistemologia de cada ciência prioriza as descobertas científicas, como se elas não se originassem de um projeto social.

Os laboratórios, por exemplo, até o século XIX foram sempre um pouco suspeitos para os intelectuais, na medida em que implicam práticas manuais e somente então ganharam direito de cidadania, nas universidades, primeiro na Alemanha e depois na França e na Inglaterra.

No sentido etimológico da palavra, o laboratório é retirado, ou seja, um lugar abstrato e privilegiado, no qual se podem praticar certos experimentos controlados. Um laboratório é construído de maneira tal que as experiências que nele se realizam podem ser analisadas diretamente de acordo com os conceitos previstos pelo paradigma da ciência... O laboratório não é apenas o lugar onde o cientista trabalha, é a instituição que serve para traduzir os problemas do cotidiano em linguagem disciplinar e depois devolvê-los à sociedade, na forma de experiências controladas que podem ser reconstituídas em outros lugares. As condições de aplicação devem ser preservadas: a vacinação, por exemplo, é impossível sem condições suficientes de higiene. Esse deslocamento do laboratório para a sociedade é a chave de muitas tecnologias e, nesse sentido, pode-se dizer que muitas tecnologias são aplicações daquilo que foi bem sucedido em laboratório (LATOURETTE, 1982, in FOUREZ, 1995).

Na ciência da Educação, o laboratório é a sala de aula, um “lugar abstrato e privilegiado”, mais que um lugar, uma instituição. Por isso é que defendemos a sala de aula cercada das melhores condições possíveis, para todas as modalidades de ensino: educação infantil, anos iniciais, educação básica, profissional, de jovens e adultos, ensino à distância, educação superior, estudos de pós-graduação, *stricto e lato sensu*. As próprias reivindicações sindicalizadas já o entenderam, quando manifestam protestos contra a exclusão das creches do FUNDEB - Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica - (Moção, 2005). Também a educação de jovens e adultos faz esse protesto, e nesse caso se verifica o poder diretivo da legislação. O FUNDEB nem foi ainda regulamentado, mas o Governo Federal já encaminhou ao Congresso Nacional uma minuta, que está sendo discutida, pois a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, formal e expressamente. (PARANÁ, CEE, 2005). No caso da Educação de Jovens e Adultos, a exigência dos 100% de ensino presencial levou o DEJA/SEED a uma enorme polêmica travada com os diretores das instituições públicas que trabalham com a EJA, da qual somente poderemos sair se conseguirmos impedir a exploração das emoções artificialmente criadas e juntos tentarmos compreender as soluções possíveis.

Voltando à epistemologia: a ciência da Educação se faz nas salas de aula, não somente nos gabinetes das autoridades nomeadas. Aliás, essa autoridade, no campo da Educação, vem do conhecimento da prática, mas não pode parar ali, tem que se colocar no difícil processo de reflexão científica, no contexto dos conhecimentos sistematizados. Os saberes de que trata a Educação são os saberes da prática, os saberes sistematizados e os saberes inovadores, todos eles oriundos da pesquisa. A diferença entre o campo da Educação e os demais campos da Ciência está nas metodologias da pesquisa, preferentemente da pesquisa participante e da pesquisa em ação. Por ser um campo regulado pelas políticas públicas, é teórico e prático ao mesmo tempo. A reflexão que fazemos não é nem superior nem inferior às práticas sociais da educação, pois teoria e prática não se separam. O que se diz vulgarmente é que a teoria nunca chega à prática. Essa tradição para nós é um impasse, pois a teoria somente pode partir da prática, e portanto, não é compreensível que se afaste dela. Talvez, ao refletirmos com o conceito de “prática”, acrescentando-se a ele o atributo “social”, possamos compreender esse impasse. A ciência fala de uma prática social, na forma de projetos criados e mantidos por uma sociedade existente historicamente, e no Brasil, a linha do individualismo vem sendo acentuada, como traço cultural criado pela colonização, hoje norteamericana, no contexto do fenômeno da globalização.

As raízes vêm do positivismo, que pretendeu colocar todas as ciências na mesma epistemologia, sendo que o positivismo não é absolutamente um fenômeno do século XIX. Correntes visivelmente neopositivistas exercem ainda hoje uma influência decisiva, senão hegemônica, sobre as ciências sociais universitárias acadêmicas, oficiais e institucionalizadas, particularmente nos Estados Unidos. Evidentemente, as formas mudaram: o behaviorismo e o funcionalismo substituíram a caduca metafísica

de Augusto Comte e o modelo cibernético substitui vantajosamente o organicismo biológico de Durkheim.(LOWY, 1985)

Aliando-se essa razão instrumental imposta pela globalização e a tendência cultural do individualismo, vinda da colonização portuguesa, temos um quadro atual do pensamento brasileiro não afeito à reflexão e, além disso, aplicando o relativismo a muitos campos da prática social, especialmente o campo da ética. O “vale-tudo”, desde que os interesses individuais não sejam prejudicados, está infelizmente generalizado.

No campo da formação de professores, que elegemos para esse texto, estão acontecendo cursos à distância, muito aligeirados, na forma de pós-graduação lato sensu. Mas, como acreditamos que a história somente se faz pelas contradições, os próprios alunos desses cursos estão demandando pela qualidade da aprendizagem que, no caso da Educação, não pode separar teoria e prática, porque se trata de um projeto social e como tal, extremamente complexo. A sala de aula pode ser virtual, evidentemente, e a interação professor-aluno pode ser via eletrônica, mas não se pode perder de vista o fator principal de uma boa aula: o processo de reflexão coletiva, uma habilidade que, como qualquer outra, precisa ser estudada e praticada, a fim de se chegar à perfeição possível.

Utilizamos Dermeval Saviani na sua definição de reflexão filosófica, aplicada à formação de educadores:

Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar. Mas para ser filosófica, a reflexão deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Radical significa que precisa ir até as raízes do problema. Rigorosa significa que a reflexão deve ser sistemática, segundo métodos determinados; e de conjunto, significa que o problema com o qual se está refletindo não pode ser examinado de forma parcial, mas relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto no qual está inserido. (SAVIANI, 1980)

Aprender a reflexão é, a nosso ver, um dos objetivos mais importantes da educação escolar, e certamente essa aprendizagem é iniciada na educação infantil e nos anos iniciais, de modo a compor atitudes no aluno que venham a acompanhá-lo durante toda a sua vida. Não é uma tarefa fácil; além dos componentes desfavoráveis da cultura brasileira e da utilização indiscriminada da internet como fonte confiável de informações, a formação de professores não vem dedicando-se cientificamente à tarefa de estudar a aprendizagem da reflexão como o objeto por excelência da ciência da educação. Polêmicas à parte, o tema é muito complexo e por isso não se apresenta como uma escolha dos professores, principalmente na educação infantil e anos iniciais. As teorias de aprendizagem ainda não seguem, nos cursos que formam os professores, as principais conquistas da ciência da educação, e também não é

comum a opção pelas teorias cognitivas. Esse tema é mais afeito aos cursos de Filosofia do que de Pedagogia.

A tendência de se tratar interdisciplinarmente o tema da cognição envolve a Pedagogia, a Filosofia, a Neurologia, a Psicologia e a Lingüística, para citar somente alguns de seus campos. Grupos de estudo interdisciplinares já se fazem presentes há algum tempo no Brasil e bons livros já foram editados em português brasileiro.

Um deles é sobre as teorias cognitivas de aprendizagem, tratando de três delas: Vygotsky, Gestalt e Ausubel (POZO, 1998). Destacaremos a seguir os pontos pelos quais tais teorias se aplicam, e novamente queremos assinalar que a Pedagogia é o campo fértil para a produção do conhecimento aplicado, principalmente quando seus alunos já são profissionais atuando nas escolas.

1) Vygotsky - A sistematização e a tomada de consciência são inseparáveis da aprendizagem de conceitos científicos, contrariamente aos conceitos espontâneos, nos quais a atividade consciente do sujeito está dirigida aos próprios conceitos. Por esse motivo, os conceitos espontâneos e científicos se aprendem por caminhos opostos; os conceitos espontâneos vão do concreto ao abstrato, enquanto os científicos percorrem o caminho inverso. Segundo Vygotsky (1934), "o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança acontece de maneira ascendente e o de seus conceitos científicos de maneira descendente" (POZO, 1998: 202).

2) Gestalt - Já Vygotsky (1934) criticava a Gestalt por sua incapacidade para explicar os aspectos semânticos do conhecimento. Embora pretendessem estudar a conduta significativa, os gestaltistas não diferenciavam percepção e pensamento. Assim, Burton e Burton (1978) afirmam que o insight corresponde mais a uma experiência subjetiva irrepetível do que a um fato psicológico contestável. Na mesma linha, Resnick (1933) nota que o sentimento de compreender repentinamente algo pode não ter relação com uma autêntica aprendizagem - isto é, pode não implicar uma autêntica reestruturação cognitiva - mas sim com a tomada de consciência de uma aprendizagem previamente realizada. Em resumo, uma pessoa somente pode tomar consciência de algo que já esteja presente nela. (POZO, 1998 : 176) Não parece que a eliminação da consciência tenha sido um dos propósitos da Gestalt, mas pelo contrário podemos considerar que uma de suas contribuições mais relevantes é justamente a recuperação da consciência para o estudo da aprendizagem. Tal recuperação se faz inclusive a partir de posições computacionais, como mostra NEWELL (1985), ao analisar as contribuições de Duncker (1945) quanto ao estudo da solução de problemas, indicando sua coincidência com muitas das idéias desenvolvidas décadas mais tarde pelo processamento da informação.

3) Ausubel - Segundo a classificação de Piaget (1975), são possíveis três tipos de respostas, por parte do sujeito, ao conflito observado. Pode, em primeiro lugar (resposta alfa), considerar o observável como uma exceção ou um caso isolado que não influi diretamente em sua teoria. Para que se produza uma reestruturação da teoria será necessário normalmente ajustá-la aos observáveis, introduzindo mudanças em seu cinturão protetor. Tal ajuste se produz quando o conflito entre os dados e a

teoria dá lugar a uma resposta beta, que pressupõe introduzir mudanças pontuais na teoria, mas sem que se altere seu núcleo central. Ser a resposta alfa mantém intacta a teoria, no outro extremo a resposta gama consiste em modificar o núcleo ou as idéias centrais da teoria, em consequência do conflito observado. Podemos comprovar que normalmente a reestruturação da teoria é mais lenta e costuma ser precedida por diversos processos de ajuste aos novos dados observados. A resposta gama leva diretamente a uma coordenação de vários conceitos contidos na teoria que desemboca em uma integração hierárquica dos mesmos. (POZO, 1998: 246) Embora a teoria de Ausubel reconheça o fato (de que a aprendizagem de conceitos se produz tanto de maneira ascendente como descendente na pirâmide de conceitos), ao diferenciar entre vários tipos de aprendizagens significativas, parece excessivamente centrada na aprendizagem por diferenciação, afirmando que esta mostra-se psicologicamente mais fácil do que a integração. Além do tratamento insuficiente dos processos indutivos, a teoria de Ausubel apresenta um problema mais geral que afeta a todos os tipos de aprendizagem significativa, sejam indutivos ou dedutivos. Trata-se do escasso ou pouco desenvolvido papel da tomada de consciência na reestruturação. (POZO, 1998: 220).

Para finalizar, voltando ao que dissemos antes, a respeito da aprendizagem por reflexão, a tomada de consciência é a aprendizagem significativa e se cumpre pela integração de conceitos, num processo complexo e pleno de conflitos. Esse processo também se aprende na escola e é dele que estávamos falando, quando dissemos em texto anterior que a aprendizagem é possivelmente o mais importante sinal de vida humana no planeta e foi definida como

a compreensão verdadeira que somente ocorre por meio de uma interação entre as informações (que o meio disponibiliza ao estudante) e o projeto de vida que ele tem... A aprendizagem e a compreensão verdadeira não são senão essa interação, ou seja, a criação do sentido (MEIRIEU, 98:54).

Mais uma citação é necessária para encerrar, a que esclarece que a mediação mais energizada é aquela feita por pessoas, não por objetos apenas, ainda que tais objetos sejam sociais: Vygotsky rejeita a explicação associacionista segundo a qual os significados estão na realidade e somente é necessário abstraí-los por procedimentos indutivos. Porém sua posição se distancia também da de Piaget, que defende o acesso à simbolização através de ações sensório-motoras individuais. Sua posição coincide com a de Piaget ao considerar que os sinais se elaboram em interação com o meio ambiente; porém no caso de Piaget esse ambiente está constituído unicamente por objetos, alguns dos quais são objetos sociais, enquanto para Vygotsky está composto de objetos e de pessoas, que fazem a mediação na interação da criança com os objetos... No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro entre pessoas e depois no interior da mente da própria criança. Isso pode aplicar-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de

conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações entre seres humanos. (POZO, 1998).

Pensei numa analogia que pode interessar a nós, mulheres (aplicando os conhecimentos e aproveitando a pretensa sexualização, no que ela tem de bom): quando estamos deprimidas, nossos amigos nos dizem que o remédio é apaixonar-se. E os que pensam como Piaget dizem “pode ser pela vida, por um trabalho, um projeto...” Nós não gostamos de ouvir essa recomendação, parece que falta alguma coisa. Então pensamos com Vygotsky “tem que ser por uma pessoa”. E isso faz toda a diferença...

Referências Bibliográficas:

BACHELARD, G. **A filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BURLAMAQUE, P. C. **Relatório do Presidente da Província do Paraná à Assembléia Legislativa**. Curitiba: Lopes, 1867.

DOS SANTOS, E. **Offícios 1927**. Curitiba: Arquivo Público do Paraná. 1927.

FERREIRA DA COSTA, L.F. **Relatório 1927**. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1927.

FORUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL, 27. Sessão plenária, 2005, Curitiba. **Moção de apoio à Campanha Nacional pelo Direito à Educação contra a exclusão das matrículas de creche da composição do FUNDEB**. Curitiba, 18 jun.2005.

FOUREZ. G. **A construção das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

LOWY, M. **Método dialético e teoria política**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MEIRIEU, P. **Aprender, sim...mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA RIBEIRO. **Offícios 1888**. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1888.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberações 2005. Curitiba, 2005.

PEREIRA, M. I. A. **Offícios 1905**: Relatório do inspetor das escolas do litoral ao Diretor Geral da Instrução. Curitiba: Arquivo Público do Paraná. 1905.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. A Filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, D. Educação: **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980.

WACHOWICZ, L.A. **A relação professor/estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, L.A. A criação do sentido. In: Congresso Brasileiro de Educação e Cidadania, set. 2005, Curitiba. **Anais**. Curitiba, set. 2005. CD ROM.

DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRADA DE PROFESSORES¹

Marise N. Ramos²

Introdução

Partimos do princípio de que a formação humana é o processo pelo qual as pessoas se compreendem como sujeitos de produção da sua própria existência por meio do trabalho, produzindo, por consequência, conhecimentos e cultura. Por isto defendemos que a formação escolar, especialmente no ensino médio, tenha como eixo a articulação entre TRABALHO, CIÊNCIA E CULTURA. A formação integrada no ensino médio pressupõe que a formação geral e a preparação para o trabalho sejam indissociáveis. Quando componentes de um mesmo currículo, a mesma indissociabilidade se aplica ao que se designa como conhecimentos de cultura geral e conhecimentos específicos para o exercício do trabalho.

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral conferido a um conceito ou teoria está na sua capacidade de explicar fenômenos na sua generalidade e totalidade; enquanto um conceito específico se configura pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas, fenômenos ou situações de interesse produtivo, constituindo-se, então, como particularidade. Seu sentido, entretanto, só se compreende por suas relações numa totalidade.

A formação integrada tem o trabalho como princípio educativo, no sentido de que o trabalho é mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado.

Sendo assim, haveríamos que pensar o que são os professores como sujeitos de trabalho, de conhecimento e de cultura na sua prática pedagógica. Aqui está o sentido do trabalho pedagógico como princípio educativo. Qual o trabalho do professor? Ensinar, transmitir às atuais gerações os conhecimentos produzidos por outras; mas também de socializá-las segundo valores e normas de conduta de um grupo social, ou seja, de (re)produzir a cultura desse grupo. O trabalho do professor que forma professores é, então, formar outras pessoas para o exercício desse mesmo trabalho.

No caso da formação integrada de professores, a formação de novos professores ocorre ao mesmo tempo em que esses estão se apropriando dos conhecimentos e da cultura que irão transmitir. Por isso, talvez, mais do que outra profissão para a qual se forma no ensino médio, a formação de professores é

¹ Texto base para a conferência proferida aos professores dos cursos de magistério da Rede Estadual de Ensino do Paraná, realizada em Faxinal do Céu, Paraná, em 12/09/2005.

² Doutora em Ciências Humanas (Educação). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Vice-Diretora de Ensino da EPSJV/FIOCRUZ.

intrinsecamente integrada. Isto porque, a cada aprendizagem sua, ele irá dar sentido para se constituir em aprendizagem para outrem.

Nesse sentido, o professor, ao trabalhar ensinando, produz conhecimentos em duplo sentido: ao ensinar conhecimentos já construídos, ele os reconstrói pelos questionamentos, pelas problematizações, pelas relações que faz em determinado contexto sócio-cultural; este processo, chamado de recontextualização, é produtor de conhecimentos, que não são os mesmos das ciências nas suas origens, mas, ao serem apropriados pelos educandos, adquirem sentido para que esses se tornem também produtores de novos conhecimentos; na prática pedagógica, ele produz métodos, técnicas, orientações, que conformam conhecimentos próprios da Pedagogia.

Esta é a síntese do trabalho do professor, cujo sentido nem sempre é apreendido por nós, porque não nos ocupamos de fazê-lo. Quando o professor atua na formação de outros profissionais, ainda que a relação entre essas duas dimensões seja indissociável, não é ela que se constitui, normalmente, em objeto da formação, mas sim, os conhecimentos que se propõe a transmitir. Por essa perspectiva - não integrada - os conteúdos são o fim, enquanto a prática pedagógica é o meio. Porém, quando o professor forma outros professores é esta relação - entre o que se ensinar, para que ensinar e como ensinar - que deveria ser o próprio objeto da formação. Esta seria uma formação integrada.

Não obstante, não é este o "modelo hegemônico" da formação. Predomina uma ordenação mecanicista e positivista entre conteúdos e métodos da seguinte forma: primeiro se ensina/aprende o que é, para depois se ensinar/aprender para que é e, nem sempre, se ensina/aprende porque é. Por essa ordem primeiro vêm os conteúdos, a teoria, os fundamentos, a ciência; depois o método, a técnica, a tecnologia. Por isso, nas licenciaturas aprendemos a ciência de referência, depois como ensiná-la - as metodologias, as didáticas, a prática de ensino - como se todas as ciências admitissem métodos e técnicas universais e neutras.

Além das didáticas têm-se os fundamentos da educação. Mas estes são discutidos também sob a égide de uma universalidade, como se os conteúdos das ciências de referência não tivessem relação com todo o movimento sócio-histórico que caracteriza a disputa em torno da construção e da distribuição do conhecimento, associado à luta de classes e à divisão do trabalho. Na separação entre o trabalho do professor e do pedagogo há, ainda, o pressuposto de que o professor das respectivas áreas entende do que ensina e o pedagogo entende de como e porque ensinar.

A formação integrada supera essas separações, constituindo o objeto e o processo de ensino-aprendizagem como unidade, posto que integra conteúdo e método, como princípio tanto da produção quanto da transmissão do conhecimento. Em outras palavras, a integração entre conteúdo e método é princípio tanto epistemológico quanto pedagógico.

A integração conteúdo e método na formação de professores como princípio epistemológico e pedagógico.

Quando discutimos a integração entre conteúdo e método na produção de conhecimentos, destacamos o caráter social, histórico e cultural da ciência. Isto é, nenhum conhecimento é fruto do acaso, mas sim uma resposta a um problema que a humanidade precisou enfrentar. A ciência e a tecnologia

correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção”, constituindo-se em conteúdos históricos e dialéticos do processo pedagógico. “Histórico porque o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. (RAMOS, 2005, p. 120).

Do ponto de vista epistemológico, então, o método se constitui no processo histórico e dialético que levou a humanidade a desenvolver determinados conceitos, teorias, técnicas, procedimentos e tecnologia, partindo-se da realidade concreta e apreendendo-a no plano do pensamento.

Do ponto de vista pedagógico, o método visa constituir a aprendizagem como “a apreensão da realidade no plano do pensamento” como processo mediado por conhecimentos já construídos. Essa aprendizagem, porém, não se dá pela simples apresentação do conteúdo pelo professor ao estudante, mas à medida que o professor atua para que o estudante compreenda o significado de um conteúdo no seu contexto científico e tecnológico; e, fundamentalmente, nas suas relações sócio-históricas, políticas e culturais. Isto é, não como conteúdo abstrato e isolado, mas como parte de uma totalidade.

É nesse sentido que compreendemos que os conteúdos que compõem o currículo da formação integrada de professores no ensino médio deva ser trabalhado. Não a matemática, as linguagens, as ciências naturais e humanas porque fazem parte da “base nacional comum” ou porque se tratam de áreas de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, mas principalmente porque, a partir deles, pode-se compreender a história da humanidade, desde que ensinadas e aprendidas nessa perspectiva.

Igualmente, os conteúdos pedagógicos, sejam das ciências de referência da educação, sejam das didáticas, não são conteúdos técnicos, específicos da formação de professores, mas expressam disputas ideológicas históricas entre grupos sociais que tentam dar direção à sociedade - ter hegemonia. Afinal, a educação não é neutra!

Aqui está, talvez, o maior desafio e a maior fecundidade da formação de professores no ensino médio na perspectiva integrada. Trata-se do que dissemos anteriormente de que, na formação de professores, o objeto de ensino-aprendizagem

é a própria unidade entre “o que se ensina”, “para que se ensina”, “porque se ensina” e “como se ensina”. Ou seja, é a própria relação entre conteúdo e método.

Sendo assim, o desafio do formador de professores é conseguir desenvolver com seus estudantes o sentido do processo de ensino-aprendizagem por meio de um trabalho pedagógico que reestabeleça as relações dinâmicas, dialéticas e históricas entre conceitos, teorias e métodos que se ensina/aprende, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originam, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se em suas particularidades próprias.

O currículo integrado da formação de professores organiza o conhecimento a ser ensinado/aprendido e desenvolve o processo de ensino/aprendizagem - como processo que orientará o futuro professor na sua prática pedagógica - de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

A integração conteúdo e método como princípio pedagógico é a forma pela qual se possibilitará apreender esses princípios em seu sentido epistemológico e político.

TEXTOS QUE FUNDAMENTAM AS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA MODALIDADE NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO

Apresentação

Os textos ora apresentados e que se seguem, foram escritos por diversos professores autores com a perspectiva de serem discutidos no I Simpósio do Curso de Formação de Docentes - Normal, acontecido em Faxinal do Céu em setembro de 2005.

Trata-se de textos elaborados de forma individual tomando como referência as disciplinas específicas que compõem o referido curso, com o objetivo de indicar os pressupostos e o tratamento metodológico das mesmas.

Além destes elementos, os textos refletem o cuidado que cada professor e professora teve ao construí-los, de não colocá-los como prontos e acabados, considerando que seriam e foram discutidos e apreciados pelos participantes do Simpósio.

Com esta perspectiva, a presente coletânea, passa a integrar a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes - Normal, cuja reelaboração e reorganização, contempla o resultado das discussões feitas a partir dos textos e das ementas, por todos os participantes do I Simpósio do Curso de Formação de Docentes - Normal 2005.

Nesse sentido, é importante ressaltar que todos os professores da Rede Estadual que estiveram presentes no referido evento, são co-participes nesse processo. Sendo assim, está firmado o compromisso de todos com a construção de um currículo que esteja deveras articulado com uma profissionalização de qualidade, e por conseguinte com uma escola comprometida com uma educação emancipadora.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Edmilson Lenardão¹

Introdução

O presente texto tem como principais objetivos propor reflexões e apontar sugestões ao tratamento pedagógico que deve merecer a disciplina *Fundamentos Históricos da Educação (FHE)*, no “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal”.

Tomarei como base a Proposta Curricular do referido Curso (SEED, Departamento de Educação Profissional - DEP, jan/2005), o texto de SILVA (2003)² e reflexões oriundas das três etapas de formação descentralizada junto às/aos professoras/e responsáveis pela disciplina FHE, das quais participei a convite do DEP em 2004 (Cascavel, Maringá e Curitiba).

O caminho que buscarei percorrer, portanto, atendendo à demanda do DEP da SEED, estará voltado a aprofundar a discussão em torno da disciplina FHE, analisando a ementa presente na Proposta Curricular citada acima, acompanhada de reflexões sobre as implicações dos princípios pedagógicos e das categorias que vão sustentá-los³.

Neste sentido, tentarei manter-me fiel aos pressupostos do materialismo histórico que subjazem as discussões do DEP da SEED na Proposta Curricular em pauta.

Considerações Iniciais

Quando da discussão com as/os professoras/es nos encontros de formação descentralizada, citados há pouco, deixei claras algumas preocupações quanto a aspectos, digamos, estruturais da Proposta Curricular no que diz respeito à disciplina FHE, bem como apontei algumas possíveis alternativas de solução às questões levantadas.

Em primeiro lugar, considero pequena a carga horária da disciplina (80 horas aula/67 horas relógio). Embora a Ementa sugerida na Proposta Curricular tenha sido pensada de modo a adequar os conteúdos considerados relevantes ao tempo disponibilizado para a disciplina, a carga horária que lhe foi atribuída dificulta, de antemão, o aprofundamento necessário àquele conteúdo. Porém, como já dissemos naqueles encontros, tal redução poderá causar menor prejuízo se a articulação com as disciplinas gerais e específicas for tratada como elemento prioritário na “organização curricular”.

¹ Mestre em Educação - Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina

² SILVA, Ielzi Luciana Fiorelli. A formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, no Estado do Paraná – 2003. Mimeo.

³ (...) o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e, por último, o direito da criança ao atendimento escolar. As categorias que dão sustentação a esses princípios são: o trabalho, a ciência e a cultura.” (SEED 2005.p.27)

No caso da disciplina FHE, consideramos que a disciplina de História (com 160 horas) poderá contribuir significativamente. Sentimos, entretanto, a ausência das disciplinas de Sociologia e Filosofia nesta série, pois poderiam ter o mesmo efeito nas disciplinas específicas. SILVA (2003) reforça o necessário diálogo "inter" disciplinar (p.18).

A segunda questão diz respeito à disciplina "Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil". Tenho defendido que os conteúdos da História de Educação possibilitam o entendimento dos processos mais amplos do fenômeno educativo. Deste modo, seus conteúdos poderiam levar à compreensão das principais características pedagógicas dos diferentes períodos históricos: Que sociedade buscar? Que ser humano formar? Como educar este ser humano para esta sociedade? A indicação de uma "história" específica da educação infantil merece bastante cautela. Poderá induzir à conclusão de que a Educação Infantil, historicamente, não sofreu as influências das demais modalidades, que esteve, por alguma razão, apartada do ideal educativo da sociedade como um todo. No presente, tal indução poderia resultar em buscar construir uma Educação Infantil "peculiar", apática às pretensões "totalizantes" dos demais níveis e modalidades de ensino, o que, certamente, não estaria coerente com os pressupostos da Formação de Docentes apontados pelo DEF da SEED.

As especificidades metodológicas devem ter tratamento diferenciado, mas a abordagem histórica deve ser delegada à disciplina FHE, inclusive, se este for o entendimento, compondo de modo destacado sua Ementa.

Decorrente de tal postura, defendo uma disciplina para tratar da Política Educacional Contemporânea, com o mesmo recorte sugerido acima, voltado à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contendo também aspectos da legislação educacional brasileira.

Os encontros com os/as professores/as da disciplina FHE evidenciaram os poucos recursos de ensino para o trabalho com a História da Educação, o que de certo modo se explica pela retomada recente do Curso Normal. Deve-se atentar, porém, para que o acervo bibliográfico seja ampliado o mais breve possível, juntamente com a aquisição de outros recursos auxiliares. É bom lembrar que os recursos destinados às Escolas pela FUNDEPAR mensalmente podem e devem ser utilizados para este fim.

Entendo, por fim, que a disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação (prevista para a 3ª série do Curso), se não puder vir para a 1ª série, que se tente antecipá-la para a 2ª, de modo que a articulação com a disciplina FHE seja favorecida. Tal medida ajudará os futuros professores a compreenderem em que medida as condições históricas (objetivas) de produção condicionam e constroem os modos de pensar e por eles são alterados, com destaque à intencionalidade educacional neste processo.

A Ementa da disciplina Fundamentos Históricos da Educação

A disciplina FHE está localizada na 1ª série do Curso, com 80 horas/aula (67 horas/relógio). O primeiro conteúdo, certamente, deve propor reflexões acerca da

pertinência e objetivos da própria disciplina neste curso específico. Por que razões ela se faz presente no curso de Formação Docente? Quais as contribuições que ela pode trazer para a melhoria da qualidade formativa e, conseqüentemente, da futura prática docente dos alunos?

Quando vou às aulas de História de Educação, como professor, tenho me deparado com uma, cada vez maior, indiferença por parte das/dos alunas/os.

Esta atitude discente tem exigido cada vez maior tempo para discussões preliminares aos conteúdos propriamente ditos. Ou seja, faz-se necessárias mais aulas sobre a relevância da História e da História da Educação. E, dado que o pragmatismo/utilitarismo influencia fortemente ao conjunto da sociedade brasileira atual e à instituição escolar, encarar seriamente este debate é fundamental para que a disciplina FHE atinja seus objetivos.

Neste sentido, a ementa da disciplina FHE deve prever como primeiro tópico esta temática: o que é e para que serve a História e a História da Educação, refletindo sobre a relevância do conhecimento histórico e da disciplina na formação de professores. BLOCH (1997), LARROYO (1982) e BUFFA (1998) podem contribuir para subsidiar o trabalho com este conteúdo.

Os professores do Curso de Formação de Docentes que ministram a disciplina FHE não têm graduação em História; é preciso que haja intenso diálogo e divisão do conteúdo sobre as concepções e a historiografia com o docente de História (geral)⁴. Devemos nos apropriar destes conteúdos⁵, mas não sermos os maiores responsáveis por eles, neste primeiro tópico. Temos que destacar as implicações daquelas concepções para o campo educacional. GHIRALDELLI JR. (1990) pode ser útil, assim como os primeiros capítulos do texto de LARROYO (1982).

Para que se mantenha coerência com os princípios norteadores da Proposta Curricular é preciso aprofundar a concepção dialética de história e sua utilização em estudos sobre o fenômeno educacional. Aqui, sugiro os textos de PAULO NETTO (1998) e de RIBEIRO (1988). O primeiro autor, ao “reler” a teoria marxista da história e a correspondente metodologia afirma que,

Na investigação concreta - e esse é o problema da investigação, e é também o problema da investigação histórica - na investigação concreta, cabe o sujeito reproduzir racionalmente o objeto restituindo-lhe todas as suas (dele, o objeto) múltiplas determinações; não cabe a sujeito trazer uma imagem do objeto, mas é claro que isso só se sustenta na medida em que trabalhamos com a concepção clássica ocidental de verdade (PAULO NETTO, 1998 p.58).

⁴ A Ementa sugerida pela Proposta Curricular para esta disciplina, que será ofertada nas 1ª e 2ª séries, tem como primeiro tópico: “Conceitos de história e de tempo”.

⁵ Um dos textos que pode contribuir para apropriação da discussão em torno da historiografia e suas “sub-especialidades” é o produzido por BARROS (2004).

Trago esta citação, para argumentar a favor da inclusão na Ementa sugerida pelo DEP na Proposta Curricular, dos conteúdos “clássicos” da educação (grego-romanos especialmente). Tal inclusão é necessária para o entendimento de como o modelo “educacional” ocidental contemporâneo se manteve “fiel” a eixos originados naquelas sociedades. Eixos que serão “retomados” pela “Educação Humanística”, pela “Reforma” e “Contra-Reforma”. Do mesmo modo, o modelo social e educacional valorizado no medievo e contraposto pelo iluminismo está diretamente relacionado às construções históricas iniciadas nas sociedades clássicas. Fugir desta “cronologia”, me parece, aligeira e enfraquece a compreensão da totalidade histórica, responsável pelo “modelo ocidental” de sociedade e educação.

Pelas mesmas razões a Educação do Período Feudal (cristã/católica) merece maior atenção. A compreensão dos “rompimentos” históricos da “transição” do feudalismo ao capitalismo carece dos conteúdos referentes àquele período.

Um dos conteúdos principais (senão o principal) para a compreensão do modelo “ideal” contemporâneo de ser humano e de sociedade a ser perseguido pela educação, é o que trata desta “transição”.

Os valores liberais clássicos são gestados neste período. Compreender os determinantes históricos da gênese do pensamento liberal é fundamental para forjar a crítica consistente e a transformação destes mesmos valores. Neste momento histórico são fincadas as cunhas que marcarão as problemáticas educacionais posteriores expressas, dentre outras maneiras, na dicotomia: indivíduo x sociedade; autonomia x dependência; opressão x liberdade; essência x aparência; transformação x manutenção social; universalidade x contingência. CUNHA (1980) faz um resumo, que merece ser lido, a respeito dos princípios liberais subjacentes ao modelo social liberal.

A metodologia de ensino “comparada” parece-me a mais adequada a partir dos conteúdos do Século XVI. O entendimento da situação peculiar do Brasil e demais países da América Espanhola e Portuguesa no cenário da colonização europeia, em muito contribui para situar adequadamente a educação brasileira na Colônia, Império e Primeira República, principalmente.

O destaque à Educação Jesuítica é compreensível. Dentre outras razões, a seu favor, está o longo período (dois séculos) em que os jesuítas/contra-reformistas organizaram e efetivaram a educação “institucionalizada” do Brasil, montando até, uma grande rede física neste período (1549-1759). Dada a fragilidade das ações estatais no campo educacional, os “herdeiros” da educação jesuítica garantiram por muito tempo ainda a manutenção deste modelo pedagógico no Brasil.

Entretanto, dado a temática sugerida a seguir pela Ementa da Proposta Curricular, acredito que os temas, ou o tema, a ser tratado é o que aborda as pedagogias cunhadas de tradicional liberal e as pedagogias não-liberais⁶.

⁶ O quadro apresentado por LIBANEO (1992, p. 19-44) ajuda a visualizar umas e outras, embora o autor prefira chamar neste texto, as correntes não-liberais de progressistas.

Insisto neste ponto. A reflexão realizada por SAVIANI (1998) no livro "Escola e democracia" é fundamental. Do ponto de vista pedagógico (*O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Quando ensinar? A favor de quem ensinar?*) a história da educação brasileira explicita que as políticas educacionais (tanto da Rede Pública quanto da Rede Privada/Confessional) e debates acadêmicos estarão polarizados entre, de um lado, a perspectiva pedagógica conteudista/universalizante/coletiva, próxima semanticamente do que se convencionou nominar de "pedagogia tradicional"; de outro lado, a perspectiva formalista/individualizante. Não estou afirmando uma vinculação mecânica da primeira à escola pública e da segunda à escola privada/confessional. Ambas as redes de ensino vão "flutuar" por entre estas perspectivas que, ademais, resumem o debate educacional da modernidade.

Mesmo ciente das fortes críticas que recaem sobre as posturas ditas "maniqueístas" ou bipolares, como a que delineei acima, e sabedor da prevalência, nos dias atuais, das tendências pedagógicas ecléticas ou flexíveis me vejo inclinado a defender que as reflexões pedagógicas girem em torno daquela dicotomia. Dito de outro modo, o conteúdo da disciplina FHE deverá priorizar o debate entre a Educação "Tradicional" e a Educação "Nova": a explicitação dos contextos históricos; das respectivas correntes filosóficas e seus pressupostos; do pensamento pedagógico correspondente, suas principais características e a materialidade que alcançou no Brasil, passível de ser observada na análise da política educacional e dos programas escolares.

O conteúdo pertinente a estas "correntes" pedagógicas, suas vinculações às especificidades dos diferentes projetos das classes sociais no Brasil a partir dos anos 1930 é que deve ocupar, a meu ver, a parte final da disciplina FHE, no Curso de Formação de Docentes.

Este tema deverá favorecer, insisto, a correlação entre os principais elementos do sistema capitalista brasileiro e os diferentes projetos político-pedagógicos de Estado. Aqui, o diálogo com a disciplina de Política Educacional deve ser acentuado.

Com certo grau de aprofundamento nestes conteúdos, creio que as/os alunas/os se apropriarão da principal discussão que acompanha a História da Educação Brasileira e terão importante contribuição da disciplina FHE para compreenderem de modo mais substancial a realidade educacional brasileira e nela interferirem de modo efetivo.

As temáticas que perpassam a Educação Brasileira contemporânea devem ser abordadas, ainda que brevemente. Reflexões sobre as características do "capitalismo brasileiro" e as demandas que lança sobre o sistema escolar deverão ajudar as/os alunas/os a entenderem as diferentes perspectivas pedagógicas que têm influenciado as escolas. O próprio Curso Normal pode, neste caso, ser objeto de observação e análise.

Seria importante incorporar ao conteúdo da disciplina, sempre que possível, reflexões sobre a educação no Paraná. Tal inclusão, de um lado, pode revelar dificuldade de fontes (primárias e secundárias), e de outro, estimular o resgate da História da Educação Paranaense como constituída e constituinte da História da Educação Brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, J. D'A. B. **O campo da história:** especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BLOCH, M. **Introdução à História.** 1ª ed. Revista. Publicações Europa-América, 1997.

PAULO NETTO, J. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D. et all (Org.). **História e História da Educação:** o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Editora Autores Associados: Histedbr, 1998.

SAVIANI, D. et all (org.). **História e História da Educação:** o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Editora Autores Associados: Histedbr, 1998.

REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE O SER SOCIAL, A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO

Maria Auxiliadora Cavazotti¹

Introdução

A importância do estudo da Filosofia da Educação na formação do educador reside na necessidade de desenvolver uma reflexão consistente e aprofundada sobre as bases filosóficas que fundamentam a concepção de existência humana, de consciência e de linguagem e, em última análise, de conhecimento e de educação. Caso contrário, o educador em formação se torna refém das teorias sobre cognição, ensino-aprendizagem e papel do professor que contrariam os pressupostos proclamados de uma educação que propõe comprometer-se com as determinações do ser social, pois são contaminadas por idéias filosóficas que professam a individualidade destituída de história e inserção na sociedade.

Assim, coerentemente com a *Proposta de Organização Curricular do Curso Normal*, pautada nos pressupostos do “trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança à escola de qualidade social” (SILVA, 2003), os conteúdos da disciplina são direcionados pela reflexão sobre os fundamentos filosóficos que fornecem as bases da concepção histórica e social da existência humana.

A escolha desta matriz como norteadora da reflexão filosófica, que se pretende desenvolver na disciplina, traz algumas implicações no tratamento dos seus conteúdos. Em primeiro lugar, é imprescindível privilegiar o debate entre o materialismo e o idealismo, enquanto concepções de mundo que perpassaram a história do pensamento humano, ainda que comportem mudanças nas suas formulações, em diferentes momentos. Em seguida, faz-se necessário elucidar a concepção de produção do conhecimento, da consciência e da educação fundamentada no princípio histórico-social e na prática pedagógica decorrente. E, por último, demanda compreender a produção da escola e a inserção do educador no debate que permeia a sociedade atual, desenvolvendo-se a reflexão filosófica sobre as questões científica, ético-política, ambiental e estético-cultural que impactam sua formação. Vejamos, a seguir, as implicações teóricas pertinentes a cada um destes conteúdos.

O princípio histórico-social como fundamento da produção da consciência, do conhecimento e da educação.

A filosofia, enquanto se dedica à “busca do fundamento (princípios, causas e condições) e do sentido (significação e finalidade) da realidade em suas múltiplas formas” (CHAUÍ, 2003: p. 23), tem, desde sua origem, indagado sobre a relação entre

¹ Mestre e doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado - da Universidade Tuiuti do Paraná

o ser e o pensamento; entre a natureza e o espírito. Estas questões são tratadas em dois campos específicos da filosofia: a ontologia, que interroga sobre o elemento primeiro que determina a constituição da realidade, e a epistemologia, que questiona sobre possibilidade de se conhecer o real.

Tendo em vista, que o mundo real é manifestação inegável de dois elementos, a idéia e a matéria, as formas de respostas às questões formuladas definem duas matrizes filosóficas, cujo acento recai sobre a prioridade de um desses elementos em relação ao outro na explicação da realidade, a saber: o idealismo e o materialismo. As demais tendências teóricas são, na verdade, correntes que oscilam entre ambas as matrizes filosóficas, redutíveis em graus diferentes aos pressupostos de uma e outra.

O **idealismo**, como o próprio nome indica, confere ao espírito ou à idéia o caráter de elemento primordial constituidor da realidade. Esta matriz filosófica se manifestou ao longo da história do pensamento filosófico sob duas formas: o **idealismo objetivo**, para o qual o espírito é princípio de todas as coisas e existe fora da consciência do homem. Nesta perspectiva, os objetos e fenômenos do mundo são formas de existência da idéia objetiva que as engendrou. No caso do platonismo, a essência reside no mundo das idéias, sendo a "realidade existencial", que experienciamos, cópia imperfeita das essências transcendentais. Já, para Hegel, o grande filósofo idealista moderno, há uma Razão Suprema, demiurgo do mundo fenomênico que se apresenta aos homens. Por outro lado, o **idealismo subjetivo** é outra expressão da matriz idealista, segundo o qual o pensamento tem privilégio sobre as coisas e, portanto o sujeito se antecipa ao mundo e aos objetos (LALANDE, 1996: p. 486). Tudo o que existe é produto da subjetividade, portanto, redutível ao pensamento.

O **materialismo**, por sua vez, afirma que toda realidade é essencialmente material e, portanto, também o é a realidade humana. Assim, do ponto de vista ontológico, entende-se a emergência do ser social tomando-se por base o ser biológico. As correntes materialistas que se destacam pela importância de sua constituição histórica são o **materialismo vulgar** ou **mecanicista** e o denominado **materialismo científico**.

O **materialismo vulgar** ou **mecanicista** restringe-se à explicação da natureza, sem referência à história, ou, se a menciona, o faz de forma a dissociar a materialidade do mundo natural da história humana.

O materialismo científico funda-se na perspectiva histórico-dialética, articulando materialismo e história. Afirma o primado causal do modo de produção dos homens e de reprodução do seu ser natural (físico) por meio do processo de trabalho no desenvolvimento da história humana. O materialismo científico proposto por Marx, contempla duas dimensões: a dialética, que se refere às leis que regem a realidade em geral; a histórica, que se refere às leis particulares que regem as transformações econômico-sociais. Assim, o materialismo histórico pretende explicar a história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais,

essencialmente econômicos e técnicos. A sociedade é comparada a um edifício em que as fundações, a infra-estrutura, seriam representadas pelas forças econômicas, enquanto o edifício em si, a superestrutura, representaria as idéias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas, etc.). Vejamos, então, como se explica a produção da história humana nesta perspectiva.

Os homens desde sua origem, distinguem-se dos animais por produzirem os meios necessários à sua existência. Enquanto os animais se relacionam com a natureza de forma instintiva, adaptando-se a ela, os homens se apropriam dos recursos naturais, criando os meios necessários à sua transformação, a fim de atender suas necessidades. Trata-se do processo denominado de trabalho, que se realiza através de ações planejadas sobre a natureza, subordinando-a aos seus interesses.

A especialização da mão significa a ferramenta; e a ferramenta significa a tarefa especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, sobre a produção. Também os animais, entendidos num sentido limitado, possuem ferramentas; mas apenas como membro do seu corpo: a formiga, a abelha, o castor. Há também animais que produzem, mas sua influência produtiva sobre a natureza circundante é igual a zero. Unicamente o homem conseguiu imprimir seu selo sobre a natureza, não só transladando plantas e animais, mas também modificando o aspecto, o clima de seu lugar de habitação; e até transformando plantas e animais em tão elevado grau que as consequências de sua atividade só poderão desaparecer com a morte da esfera terrestre. (ENGELS, 2000: p.25).

Ao produzir seus próprios meios de existência, o homem produz a si mesmo, distinguindo-se cada vez mais do mundo natural pela capacidade de interferir na realidade através do trabalho social, construindo, assim, a história da humanidade.

A produção da existência humana, além de ser um ato intencional, não é realizada pelo homem enquanto ser individual, mas ocorre no interior do grupo ao qual pertence, com a cooperação de vários indivíduos, estabelecendo-se como relação social. Conforme as atividades de trabalho se tornaram mais complexas, exigindo auxílio mútuo entre os semelhantes, os homens desenvolveram a linguagem, que possibilitou a organização da atividade prática do grupo e a sistematização, preservação e transmissão das experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da história realizada.

Paralelamente à produção da linguagem, o planejamento das ações a serem realizadas e seus objetivos, fez surgir a necessidade das operações no âmbito do pensamento, entendido como produção da consciência. Segundo Marx e Engels (1996: p.43), "a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens". A consciência que, inicialmente se limitava a prever racionalmente a ação, desenvolve-se significativamente na mesma proporção

em que há o aumento da população e, conseqüentemente, as necessidades se tornam mais complexas, desenvolvendo forças produtivas e determinando formas de organização social. Os homens passam a pensar sobre sua ação, teorizar a sua prática, produzindo, assim, crenças, valores e o conhecimento.

Ao produzir-se historicamente, no interior da sociedade, o homem produz a educação, pois educar é um fenômeno próprio de sua existência como ser social. Com isso, podemos afirmar que todo o processo de produção da existência humana é permeado pela educação. O homem ao relacionar-se direta e indiretamente com a natureza e com a sociedade a que pertence, em um movimento contínuo e dinâmico, apropria-se dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, transformando-os em novos conhecimentos, que serão incorporados e transformados pelas gerações futuras. Nesse sentido, a educação se mostra presente em todos os momentos da vida e nas relações que os homens estabelecem entre si.

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003: p.23).

Fundada a concepção de existência humana, de produção da consciência, de conhecimento e de educação no princípio histórico-social, podemos refletir sobre como se efetiva a prática pedagógica norteada sob essa perspectiva.

A matriz epistemológica determina a concepção de prática pedagógica

Como vimos anteriormente, a realidade humana é uma realidade prático-teórica, ou seja, não há nada no mundo humano que não tenha uma existência prática e, ao mesmo tempo, teórica. Portanto, podemos afirmar que os homens produzem os elementos da realidade, ao mesmo tempo, que os conceituam:

Assim, não existe nenhum conceito sem o dado real que o justifique, da mesma forma que não existe nenhum dado real sobre o qual o homem não tenha elaborado algum conceito. Por exemplo, ao dominar o uso do fogo, o homem passa a se relacionar com o fogo não apenas de forma prática (assando, aquecendo-se etc.), mas também de forma teórica (nominando-o, falando sobre ele, refletindo sobre suas possibilidades de uso, registrando-o na forma de desenho, escrita, etc.) (KLEIN e CAVAZOTTI, 1993: p.334).

A importância de refletirmos sobre essa relação, é que no âmbito da prática pedagógica, enquanto uma prática social, como todas as demais, a forma como pensamos a realidade pode determinar as nossas ações educativas. Assim, tomando como referência a reflexão de Klein e Cavazotti (1993), Klein (2000), propomos algumas considerações sobre as matrizes filosóficas do idealismo e do materialismo e as tendências teórico-metodológicas, que orientam as práticas pedagógicas presentes na educação sistemática.

Assim, se para o idealismo a realidade existente é manifestação do pensamento, no âmbito da origem da inteligência humana supõe esta perspectiva que o elemento determinante da consciência é a herança genética. Ora, se a capacidade cognitiva é um traço hereditário, conseqüentemente, a educação e o ensino não tem papel primordial na produção ou desenvolvimento dessa capacidade, que se apresenta espontaneamente em decorrência da maturidade do psiquismo. Em razão disto, pode-se supor que *aprender é assimilar informações*, sendo função da escola e do professor fornecer à consciência um conjunto de dados, cuja compreensão decorre do desenvolvimento natural da capacidade do raciocínio. Do ponto de vista da prática pedagógica, o método de ensino-aprendizagem é centrado, portanto, na memorização de dados, e os conteúdos do ensino, transmitidos na forma de definições, regras e fórmulas dadas à memorização.

Numa perspectiva comportamentalista, pautada pelo materialismo vulgar que acentua a objetividade do mundo real, o fator determinante do desenvolvimento dos processos psíquicos são os estímulos recebidos do meio. Nesta perspectiva a consciência não é inata, mas decorre da influência do ambiente, tendo a educação o objetivo de provocar mudanças de comportamento no aprendiz. A função do professor é organizar bons programas de estímulo-e-resposta para a aquisição, pelo aluno, de comportamentos desejáveis e rejeição dos indesejáveis. A metodologia de ensino é baseada nos exercícios estruturais, pois se apoia na idéia fundamental de que a prática pedagógica se processa sempre com base em modelos que deverão ser repetidos passivamente pelo aluno.

Numa perspectiva construtivista piagetiana, admite-se que a consciência não é inata. Entretanto, diferentemente da teoria comportamentalista, afirma-se que o desenvolvimento cognitivo se realiza na forma de estruturas cada vez mais complexas que resultam de uma construção subjetiva, isto é, do próprio sujeito, num processo de coordenação das ações. Em outras palavras, ao realizar a equilibração progressiva de suas ações, o indivíduo constrói seu próprio intelecto. Neste caso, como o desenvolvimento resulta de um processo subjetivo, a prática pedagógica deverá cuidar de não atuar diretamente sobre o aluno, respeitando seu processo próprio de cognição. A função do professor limita-se a proporcionar ao aluno encontros com o objeto de conhecimento para que ele mesmo construa suas próprias conclusões.

Numa perspectiva materialista histórica, pautada nos conceitos de formação da consciência e da linguagem, segundo Vigotski, e dos demais autores da escola soviética de psicologia, parte-se do pressuposto de que a consciência e o conhecimento

são produções históricas e sociais. Assim, a consciência não pode ser tomada como uma capacidade inata, nem é resultado de uma simples relação estímulo-resposta, nem construção subjetiva, mas uma produção da sociedade. Da mesma forma, o conhecimento, sendo a expressão de uma dada realidade social, não pode ser nem uma elaboração subjetiva, nem um dado objetivo tomado na sua pura materialidade, mas uma relação social.

Nesta perspectiva a origem dos objetos humanos está assentada na forma como os homens se relacionam entre si, de modo que a decifração do significado desses objetos não poderá realizar-se plenamente sem a compreensão das práticas sociais que lhe dão sentido. O fator determinante da produção da consciência são as condições histórico-sociais, ou seja, a forma como os homens produzem sua existência real naquele momento histórico. Nesta perspectiva, o conhecimento se dá pela inserção do aluno nas práticas sociais que definem os objetos de conhecimento próprios desta sociedade, e neste caso, a experiência cotidiana, acaba sendo, na verdade o grande mestre.

Entretanto, a função da escola não perde sua importância, considerando-se que nosso cotidiano não contempla todas as práticas que o conjunto da sociedade produz, pelas seguintes razões, conforme explica Klein (2000: p. 15). Em primeiro lugar, algumas práticas são realizadas no cotidiano de uma forma não compreensível espontaneamente. Portanto, cabe à escola e ao professor a transmissão dessas práticas de forma sistematizada e intencional (diferentemente da forma assistemática e espontânea do cotidiano). Por outro lado, os homens estão divididos em inúmeras atividades práticas específicas, embora sociais, porque estão de alguma forma ligadas ou dependentes de outras práticas. Dessas atividades práticas específicas decorrem conhecimentos determinados que, embora produzidos numa teia de relações sociais, são apropriados por aqueles sujeitos que participam diretamente das atividades práticas; mas não são imediatamente socializados, pois precisam ser elaborados em forma de teoria e disponibilizados para o conjunto da sociedade. As expressões teóricas constituem conceitos formais, científicos, de caráter universal e sua apropriação demanda um tipo de reflexão que comporta a reconstrução de processos, requer um conjunto de referências que estão além das atividades práticas individuais.

Disto decorre: a) a sistematização do conhecimento em conceitos formais de caráter universal; b) o processo de ensino como instrumento de divulgação desse conhecimento; c) a importância da aquisição de tais conhecimentos pelos cidadãos, de modo geral; d) a condição para o processo civilizador à medida que permitem ao cidadão o exercício das suas decisões e ações; e) a necessidade de organizar processos sistematizados de transmissão desses conceitos; f) a função da escola, enquanto instância organizada pela sociedade como especificamente destinada à transmissão do conhecimento científico; g) a importância de que sua aquisição se realize desde a mais tenra idade, para que o cidadão possa usufruir as possibilidades

que lhe são oferecidas pelo domínio do conhecimento mais amplo que permeia a sociedade.

A concepção de conhecimento e de educação que se funda no referencial teórico-metodológico do materialismo científico, se debruça sobre a escola para analisá-la na sua historicidade, ou seja, busca compreender sua emergência e desenvolvimento no interior da totalidade mais ampla que a institui: a sociedade capitalista. Portanto, propõe-se, assim, apreendê-la no movimento de mudanças que realiza como manifestação das diferentes determinações do processo produtivo do capital e na produção da sua própria organização pedagógica. Vejamos, pois, o processo histórico de sua emergência e desenvolvimento.

Produção da escola contemporânea

A produção social da necessidade de universalização do domínio do conhecimento pela via do ensino escolar tem suas raízes na modernidade. Sua emergência se realiza no contexto da expansão do comércio de mercadorias produzidas na manufatura sob a forma do trabalho coletivo, e do desenvolvimento da nova ordem social burguesa, constituída por classes em ascensão: a burguesia empreendedora e os trabalhadores manufatureiros.

Por seu turno, os reformadores protestantes, coerentemente com o espírito burguês, preconizavam, desde o século XVI, o aprendizado da leitura, ainda que elementar, com a finalidade de conhecer o texto bíblico.

Neste contexto de transformações sociais, coube a Comênio¹, pastor protestante, considerado o pai da Pedagogia moderna, lançar no século XVII, os fundamentos da escola que perdura até nossos dias, segundo Alves (2000: p. 81), definindo a organização do trabalho pedagógico a partir dos elementos constituintes da produção manufatureira, já presentes na sociedade de seu tempo.

Ao preconizar o princípio bem conhecido “ensinar tudo a todos”, Comênio define em primeiro lugar o papel do professor. Nesta escola não há mais lugar para o sábio, que inicia cada discípulo nas fontes do conhecimento aprofundado, mas o mestre capaz de promover a instrução sobre “tudo”, pelo uso do método que generaliza o conhecimento necessário ao cidadão comum.

Tal como a manufatura, que abandona o artesão, conhecedor da arte de elaborar seu produto com maestria, e o substitui pelo trabalhador, que realiza tarefas parceladas no processo coletivo de trabalho, Comenius concebe a simplificação do trabalho do professor pelo emprego do manual didático como instrumento do ensino. O livro didático difere dos livros científicos ao apresentar o conhecimento não com a profundidade das fontes originais, mas compendiado em fórmulas e definições, que introduzem o aprendiz nos primeiros passos da instrução científica.

¹ Comênio (Jan Amós Komenský: 1592-1670). Suas principais obras são *Didáctica Magna* (1657) e *Pampaedia* (escrita por volta de 1645).

Nesta perspectiva, Comênio propõe a cartilha de ensinar a ler, elaborada com a preocupação didática de iniciação à leitura, ilustrada com as figuras ao lado das palavras, da sílaba e da letra do alfabeto. Nada mais parecido com os livros didáticos que perduraram ou ainda perduram, nas nossas escolas.

Um outro aspecto da escola de Comênio, que cabe mencionar, é a instrução simultânea, ou seja, a classe heterogênea, com os alunos realizando o aprendizado ao mesmo tempo, embora em graus e atividades diferenciadas. Trata-se da utilização do mesmo princípio do trabalho coletivo manufatureiro e sua concomitante divisão de tarefas, que viabiliza o aumento da produção. Na escola, o ensino simultâneo possibilita a realização do princípio "do ensinar a todos", embora sua realização só tenha sido efetivamente alcançada através de difícil e lento esforço social, apresentando os primeiros resultados em meados do século XIX.

Consagrada a organização do trabalho pedagógico da escola moderna, que com o professor e o livro didático ensinam o conhecimento sistematizado para muitos aprendizes, ocupando lugar de destaque no processo de escolarização, coube à Convenção Revolucionária Francesa propor os princípios que iriam reger o desenvolvimento da escola até a contemporaneidade, tal como reafirmados pelos nossos educadores, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, de caráter público.

Formação do educador: questões sociais da atualidade

A complexidade crescente da realidade e do conhecimento socialmente necessário demanda a inserção do educador no debate que permeia a sociedade atual, desenvolvendo uma reflexão filosófica sobre questões científicas, ético-políticas, ambientais e estético-culturais que impactam sua formação. Vejamos que conhecimentos cada uma delas contempla, segundo proposição de Klein (2000: p.57).

a) A reflexão científica demanda abordar todos os conhecimentos que permitem a compreensão dos processos da natureza e da sociedade.

O desenvolvimento de uma formação científica do educador objetiva superar conceitos de senso-comum, conceitos dogmáticos (pautados pelo princípio da autoridade), idéias obscurantistas por meio da apropriação das conquistas mais avançadas da ciência e do método (que lhe é próprio) como forma de se instrumentalizar para enfrentar os problemas e situações da vida social de maneira eficaz e autônoma.

b) A reflexão ético-política se assenta no pressuposto de que a sociedade, além dos bens materiais, também produz valores morais e espirituais, inerentes às formas de relação humana.

Os valores produzidos na sociedade muitas vezes se afastam do objetivo de sociabilidade, contribuindo para a desagregação social. É o caso do individualismo, consumismo, corrupção que caracteriza a relação ditada pela lógica perversa da fase

atual de reprodução capitalista, capaz de transformar todos os âmbitos da vida social em mercadoria.

Como assinala Klein (2000: p.58) “é importante destacar que essas idéias, por força de sua presença constante, acabam tornando-se *naturais* e se impondo como *legítimas*”. Portanto, a reflexão ético-política demanda desmistificá-las com base em princípios que reafirmam as idéias de igualdade, de solidariedade e de cooperação na perspectiva da transformação social, superadora das relações de classe, determinantes da exploração entre os homens.

Cumprir levar em conta, também, a importância do papel que a mídia desempenha na formação da consciência ético-política, difundindo valores, idéias e comportamentos muitas vezes contrários aos legítimos interesses do conjunto da população.

Também, é relevante assinalar a veiculação entre os próprios educadores de conceitos pretensamente democráticos, que desacreditam o papel formador da geração adulta em relação às crianças e aos jovens. Esvaziam, também, a função da escola e do professor, ao criticar qualquer ação mais direcionada e afirmar a necessidade de uma liberdade absoluta para que os educandos definam seus interesses e comportamentos.

Nesse contexto, reafirma-se a importância de revitalizar a função social da escola na formação ético-política dos aprendizes por meio da definição dos valores morais e ético-políticos construtivos de uma sociedade verdadeiramente humana e da promoção de uma prática pedagógica que os realize de forma coerente.

c) A reflexão ambiental extrapola as questões sobre a natureza, abarcando a sociedade humana, pois esta é parte integrante do meio ambiente. Por um lado, a exploração indiscriminada dos recursos naturais traz consequências para o meio ambiente, como: empobrecimento do solo, escassez de água, alterações climáticas, etc. (Moraes, Adimari e Garcia, *apud* KLEIN, 2003, p.59).

Este desequilíbrio, por sua vez, afeta a vida humana, pois segundo Silva (1998: p.01),

“O meio ambiente é o lugar onde se dá uma série de processos sociais, com diversas funções e formas espaciais, e que cuja distribuição espacial constitui a organização urbana.”

Esclarece, ainda, a autora:

No processo de organização do espaço o homem criou práticas espaciais, ou seja, um conjunto de ações que se desenvolvem diretamente sobre o espaço, modificando-o, preservando-o ou conservando-o em todo ou em parte, em suas interações e formas espaciais. Estas práticas envolvem padrões culturais, étnicos ou religiosos de cada sociedade; assim como técnicas que se dispõem em cada época, e que acabam por configurar de diversas formas a natureza e a organização espacial, e contribuem assim para viabilizar

diversos projetos que objetivam a gestão do território, através de administração e do controle da organização espacial e sua existência e reprodução. (SILVA, 1998, p.01)

Portanto, os ambientes urbanos, ao comportarem os problemas decorrentes das relações sociais de exploração inerente ao modo de produção capitalista que visa o lucro, tornam a sobrevivência sob a forma humana cada vez mais difícil.

Assim, o questionamento sobre as questões ambientais comporta superar conceitos equivocados e preconceitos em relação à realidade social e natural, demandando contemplar conhecimentos de diversos campos, capacitando os sujeitos para assumir comportamentos responsáveis na busca de qualidade da vida coletiva.

d) A reflexão estético-cultural requer revelar que, em consequência da sociedade de classes, a distinção entre cultura popular e cultura erudita cinde a elaboração cultural, ocultando o fato de que é o conjunto dos homens dessa sociedade que produz as condições efetivas de ambas. Segundo Klein:

Ocorre que as condições de elaboração, aperfeiçoamento e divulgação dos produtos culturais, embora sendo devida ao conjunto da sociedade, são apropriadas pela classe dominante, quer enquanto condições de produção, quer enquanto produto e por ela distribuídas segundo seus interesses, na forma de mercadoria (KLEIN 2000: p. 61)).

Por outro lado, a limitação das condições de produção da classe proletária faz com que se desenvolva preconceito em relação às manifestações culturais que legitimamente representam essa população.

A dualidade em relação à cultura dita erudita e popular também se verifica na exaltação de uma em detrimento da outra.

A superação dessas limitações requer que se reconheça o caráter social da cultura, seja ela erudita ou popular, contendo ambas, necessariamente, elementos singulares e universais. Portanto, faz-se necessário resgatar as especificidades históricas contidas na memória e nas tradições dos distintos grupos sociais. Ao mesmo tempo, objetiva-se buscar a universalização da produção mais avançada, a interlocução entre padrões culturais distintos, bem como o acesso aos bens efetivamente de qualidade.

Por fim, para concluir a reflexão sobre as questões sociais que impactam a formação do educador, cabe lembrar que a prática pedagógica, é condição de produção de novos conhecimentos. O exercício docente, na medida em que se configura como trabalho humano de intervenção na realidade, constitui *locus* de produção de conhecimento sobre o processo pedagógico, sendo capaz de revelar novos elementos, condições e propriedades que lhe são pertinentes.

Referências

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- KLEIN, L. R. **Proposta político-pedagógica para o ensino fundamental**. Campo Grande. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2000.
- KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M.A. Considerações sobre elementos teórico-metodológicos, a propósito de uma proposta de currículo básico. **Cadernos Pedagógicos e Culturais**, v.1, nº 1, 1992.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MAO T. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, I. L. F. **A formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná** - 2003.
- SILVA, M.C. B. et al. As práticas espaciais no centro formal da cidade de Curitiba. In: **Espaço: sociedade e meio ambiente**. Curitiba: IBPEX, 1998.

O ENSINO DOS FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS E METODOLOGIAS¹.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva²

O objetivo deste texto é o de refletir sobre os Fundamentos Sociológicos da Educação, tendo como eixo a efetividade do ensino de sociologia da educação ou como se chama nessa grade curricular, ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação. Começo, então com algumas perguntas que tentaremos discutir ao longo do artigo.

Para que servem os fundamentos sociológicos da educação? Qual sua função na formação de professores para a educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental? Em que sentido se insere na proposta geral do curso? O quê e como ensinar nessa disciplina “Sociologia da Educação”? E aí cabe a pergunta: quais são os Fundamentos Sociológicos da Educação?

São perguntas pertinentes a todos nós envolvidos com a formação de professores. São perguntas que teremos que responder aos alunos, mas que eles só irão compreender no final do curso, ou, ainda quando estiverem atuando como profissionais, ou, quem sabe se prosseguirem os estudos em nível superior. Mas, o fato é que precisamos enfrentar essas questões e, se possível, coletivamente no trabalho escolar. O objetivo é problematizar, debater ou ainda alimentar o debate nas escolas.

Não tenho receitas ou fórmulas mágicas para oferecer como nos programas de TV, nas palestras midiáticas de colegas da educação que tentam nos iludir com diagnósticos simplistas e soluções ainda mais ingênuas. Entretanto, trago reflexões que brotaram da minha prática educativa, iniciada exatamente com a disciplina Sociologia da Educação, no antigo curso de Magistério, implantando em 1991 e extinto na maioria das escolas, em 1996. Acompanhei o processo de formação de seis turmas, no Colégio Estadual Maria do Rosário Castaldi, em Londrina, que conseguiram concluir o curso: duas em 1994, duas em 1995 e duas em 1996. As turmas que concluíram em 1997 e 1998 não tive participação.

Tive a felicidade de lecionar Sociologia da Educação para a primeira e segunda série, o que me oportunizava acompanhar as alunas, muitas com 14 ou 15 anos de idade, que na segunda série se transformavam em outras pessoas; em apenas um ano, quando elas passavam a ter 15 ou 16 anos, a diferença de comportamento era visível. Nesse contexto de início de carreira no magistério público, eu tive a satisfação de apreciar alguns resultados do meu trabalho. Considero-me privilegiada, pois uma das frustrações do trabalho docente é não poder sempre apreciar o resultado de seu

¹ Ao longo do texto utilizo as duas denominações, ora Fundamentos Sociológicos da Educação e, ora, Sociologia da Educação, estou pensando na mesma disciplina e nos mesmos problemas de ensino.

² Professora de Metodologia de Ensino de Sociologia do Depto. Ciências Sociais da UEL. Mestre em Educação pela USP e Doutora em Sociologia pela USP.

trabalho e este lhe parecer vazio e sem sentido. Acho que por isso me encantei! Podia ensinar uma disciplina durante dois anos para os/as mesmas/os alunas/os!

Na segunda série, as/os meninas/os estavam intimas de Durkheim, permitindo-se a intimidade de chamá-lo de "Durka"; o Marx de "O nosso Barbudo"; e de já ter incorporado jargões de nosso discurso, tais como: "a escola reproduz a ideologia dominante"; "as classes populares não tem o capital cultural valorizado pela escola burguesa"; "a escola deve libertar e emancipar os trabalhadores"; e assim por diante...

Esses sinais me indicavam os limites do meu discurso pedagógico, mas também indicavam uma maior socialização das/os alunas/os com as especificidades da sociologia da educação. Obviamente, em outros instrumentos mais elaborados pude constatar avanços intelectuais e profissionais que decorriam não só da minha disciplina, mas do trabalho conjunto que realizávamos com as outras professoras de fundamentos, da história da educação, da filosofia da educação, da psicologia da educação, das práticas de estágio, entre outras.

Quando passei a lecionar na Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Ciências Sociais, fui designada para dar aulas para o curso de Pedagogia, continuando com essa disciplina para formação de professores. Mais tarde, passei a ministrar essa disciplina no curso de Ciências Sociais e no curso de Especialização em Sociologia e Sociologia da Educação da UEL. Por conta disso, decidi fazer mestrado em Educação, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação. Falo tudo isso para me legitimar como alguém que pode expor alguma reflexão sobre esse tema? Não! Faço esse pequeno memorial porque o que discuto sobre o ensino de Sociologia da Educação/Fundamentos Sociológicos da educação faz parte de uma trajetória pessoal que se confunde com o contexto histórico dos cursos de formação de professores no nível médio e no nível superior. Falo isso, muito mais, para advertir: *olha, o que eu estou pensando está no calor da emoção, do envolvimento e do compromisso com essa formação de professores na escola média e nas licenciaturas na universidade*. Isso significa que tem reflexão teórica, mas ela está condicionada por essa prática, por essa dimensão concreta de professora de sociologia da educação que, por isso resolveu estudar sistematicamente a educação, para buscar subsídios para o ensino, para as lides pedagógicas.

Voltando às perguntas iniciais, as quais pretendo debater:

Para que servem os fundamentos sociológicos da educação? Qual sua função na formação de professores para a educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental?

Em que sentido se insere na proposta geral do curso atual? O quê e como ensinar sociologia da educação? Quais são os fundamentos sociológicos da educação?

1. Para que servem os fundamentos sociológicos da educação? Qual sua função na formação de professores para a Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental?

O sociólogo francês Christian Baudelot, tentando responder às questões semelhantes a essas propôs que a sociologia da educação servisse para instrumentalizar os professores com *mapas* que os ajudassem a traçar seus itinerários, veja o que ele diz:

No fundo o trabalho do sociólogo da educação se assemelha ao trabalho de um cartógrafo. Levantar o mapa escolar, proceder ao levantamento topográfico do terreno e do relevo, representar uma escala precisa os principais maciços da paisagem escolar, medir os caudais dos rios, ter os mapas em dia, eis aqui em que o sociólogo da educação pode ajudar o professor. Pode ajudá-lo a orientar-se na "floresta" escolar. Ajudá-lo a orientar-se e não guiá-lo. Caberá aos professores depois traçar, com o mapa na mão, seus próprios itinerários em função de suas opções e da natureza do terreno em que se encontram. (BAUDELLOT, 1991)

A Sociologia da Educação comporia o arsenal teórico que ajudaria os professores a se orientarem, juntamente com as outras disciplinas, mas que deveria oferecer aos futuros professores instrumentos para olhar a sociedade e a escola, as crianças, as famílias, a sua prática docente e o contexto macro social e político.

Penso que os olhares dos alunos (futuros professores) deverão ser alterados pelos "óculos" das teorias sociais. Seus olhares deverão se desprender das imagens já construídas sobre a escola, os professores, os pobres, os ricos, as igrejas, as religiões, a cidade, os bairros, as favelas, a violência, os políticos, a política, os movimentos sociais, os conflitos, as desigualdades, entre outros.

O que significa alterar os olhares dos nossos alunos? Significa doutriná-los em nossas convicções ideológicas, religiosas, políticas? Significa dizer para eles que tudo o que eles pensam é senso comum, não serve para o exercício da profissão? Significa afirmar-se com um discurso moralista ou revolucionário?

Certamente que não. Mesmo que a neutralidade não exista na elaboração dos programas da disciplina e das aulas, um certo rigor é necessário. Como dizia Max Weber, sociólogo alemão, o professor não pode usar a docência para panfletar, para defender suas posições ideológicas, partidárias, religiosas, etc. Como homem público sim, poderá e deverá fazê-lo, mas como professor deve ter um rigor científico que lhe permita oferecer aos alunos o acúmulo de conhecimento da disciplina. Marx também advertia que a caracterização de uma teoria como representando o ponto de vista de uma classe determinada não significava, necessariamente, que fosse uma visão sem

valor científico. Por isso, Marx, em sua obra, estudou e discutiu com o que havia de mais sofisticado na Filosofia e na Economia dos séculos XVIII e XIX.

O ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação, muitas vezes, foi direcionado como um mecanismo de inculcação de valores, sejam conservadores, no antigo curso Normal, em que imperava o positivismo; sejam progressistas, muito comum nos anos de 1980 no Brasil, devido à ansiedade dos professores em romper com o autoritarismo do regime militar, passavam a fazer discursos em favor das mudanças, ora mais democráticas, ora mais socialistas-revolucionárias.

Ainda hoje, encontramos justificativas para o ensino de sociologia geral nas escolas, tais como: “essa disciplina deverá ajudar o aluno a entender seus direitos e deveres, muito mais seus deveres já que não se comportam adequadamente”; “a sociologia deverá ajudar na disciplina dos alunos, no controle da violência, etc”; “essa disciplina deverá dar mais civismo para os jovens”, e assim por diante.

Levar aos alunos o acúmulo de reflexões ou *o estado da arte* da disciplina não é uma tarefa fácil, porque exigirá recortes, escolhas, delimitações de conteúdos, de teorias, e parafraseando Weber, aqui nós podemos ser parciais. Até porque o tempo das aulas, o número de aulas por semana, por mês e por ano exige que selecionemos o que consideramos o melhor desse “acúmulo”. Bem, uma vez feita a escolha, a seleção e as divisões dos conteúdos, devemos cuidar para sermos “neutros”, fiéis à ciência, ou como diria Marx, sermos comprometidos com a busca da *essência* superando as visões que temos sobre *a aparência* da vida social.

O fato de estarmos comprometidos com uma classe social, no caso, a classe trabalhadora, exige ainda mais rigor científico. É o contrário do que propalam algumas versões vulgares de pedagogias liberais, do ensino por competências, do “aprender a aprender”, em que os pobres deverão ter um ensino mais leve, mais palatável, simplificado e resumido no imediato das experiências cotidianas, normalmente tratadas de forma sincrônica (sem história)³.

Com esses princípios poderemos enriquecer os olhares dos alunos, futuros professores.

2. Em que sentido os Fundamentos Sociológicos inserem-se na proposta geral do curso atual de Formação de Docentes? O quê e como ensinar Sociologia da Educação?

Vou tentar pensar o ensino de Sociologia da Educação, tendo como base duas realidades: 1) a primeira é a de que os Fundamentos Sociológicos da Educação não são mais dados em dois anos, com 136 horas mais as horas de estágio como era na grade de 1991, agora são ministrados em um ano no curso integrado e meio ano (quatro meses) no subsequente, perfazendo respectivamente 68 horas e 60 horas; 2)

³ Conferir a brilhante reflexão de Newton Duarte em *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*, CEDES, Campinas, vol,19, n.º 44, abril 1998.

a segunda realidade é a de que estamos no segundo ano de implantação do currículo e que não existem, ainda, as condições ideais para o desenvolvimento do ensino coerente com seus pressupostos teóricos anunciados no currículo, além do que, os professores pedagogos estavam afastados dessas atividades, tendo que reaprender sobre essa disciplina.

O que podemos fazer?

Em primeiro lugar, compreender o lugar dessa disciplina na proposta geral do curso. Lembrando, então, que o currículo tem o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar.

A Sociologia da Educação deverá ajudar os alunos a perceberem as determinações sociais da sua prática profissional, da configuração do sistema educacional no país, da sua inserção na estrutura de classes do capitalismo, do significado da educação no capitalismo, entre outros. Ou, como diria Baudelot, a Sociologia da Educação deverá fornecer *os mapas* para orientação dos futuros professores, *mapas* que permitam estabelecer itinerários nas escolas e nos centros de educação infantil.

Nesse sentido, a disciplina uma existência histórica que coincide com a historicidade da educação nas sociedades modernas e que deve ser compreendida dessa forma, como um instrumento científico que altera os olhares e, conseqüentemente, a prática pela *práxis* educativa. Práxis, porque não nega, não escamoteia seu sentido político, de transformação. A disciplina, como todo o currículo, intenta transformar os alunos no sentido de um educador comprometido com **o direito sagrado das crianças ao atendimento escolar de qualidade**. Ser comprometido com esse direito pressupõe a compreensão da sociedade capitalista, dividida em classes sociais. Pressupõe a compreensão da gênese das relações sociais no país, as formações e os modos de vida no Brasil em suas manifestações culturais, a escola em relação às religiões, aos sem-terra, aos latifundiários, aos negros, aos portadores de necessidades especiais, às mulheres, aos índios, aos filhos de trabalhadores, aos filhos da pequena burguesia, da burguesia, da classe de renda média, entre outros.

Em segundo lugar, estabelecer algumas diretrizes para o ensino da disciplina de acordo com o seu papel no contexto geral do currículo. E aí vou defender uma forma de ensino dessa disciplina, que é para ser debatida.

Tomando a ementa dos Fundamentos Sociológicos da Educação e a bibliografia sugerida no documento da Proposta Curricular de 2003, vamos lembrar:

- A educação na perspectiva sociológica e antropológica.
- As teorias clássicas e contemporâneas sobre a sociedade e a educação.
- Estudos sócioantropológicos sobre educação e escola no Brasil (urbano e rural).
- Concepções de criança/infância como construção histórica e social.
- A Infância no Brasil (urbano e rural)
- A educação no Campo.

- Experiências das escolas rurais, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e das ONGs voltadas para a educação dos Trabalhadores Temporários do Campo, dos Jovens e Adultos, entre outras.

Cada um desses itens enseja uma longa bibliografia e inúmeros conteúdos e teorias. Podemos olhar para essa ementa e para sua bibliografia e perguntar se está coerente com os pressupostos do currículo, se está coerente com a carga horária, com a idade e o estágio dos alunos do ensino médio e do curso subsequente, enfim podemos fazer inúmeros questionamentos e avaliações. E é oportuno que façamos nesse momento.

Mas, eu estou ansiosa para propor encaminhamentos para a disciplina e os próprios encaminhamentos indicarão minha discordância em relação aos itens da ementa (falo disso tranquilamente porque participei da elaboração dessa ementa).

3. Diretrizes para os Fundamentos Sociológicos da Educação

1. Buscar a coerência com a proposta geral, portanto, na definição das atividades, lembrar que a disciplina está na segunda série e, que o eixo temático da prática de formação é "Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação" (pág. 41).

Esse eixo está proposto para aglutinar as diferentes disciplinas nas atividades de estágio. Assim, ao elaborar o programa anual/semestral, a professora responsável pela sociologia da educação deverá conversar com as demais professoras, no caso, as responsáveis pelas disciplinas: Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Concepções Norteadoras da Educação Especial, Trabalho Pedagógico da Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado.

2. Participar do esforço coletivo de instrumentalização didática da pedagogia histórico-crítica, esforçando-se para organizar os conteúdos e as atividades de ensino-aprendizagem a partir desses pressupostos. Assim, os programas deverão refletir essa concepção de educação.
3. Associar os pressupostos da sociologia crítica de Florestan Fernandes e da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e outros.

Compreendemos por sociologia crítica o respeito à tradição teórica clássica, portanto, ao ensinar sociologia, as diferentes teorias devem ser acionadas, mas não como uma história das idéias sociológicas. Elas devem servir para iluminarmos

fenômenos sociais que não são inteligíveis num primeiro momento. Dessa forma, após “testar” várias teorias pode-se criticá-las e indicar aquelas mais ou menos adequadas para determinados fenômenos. Assim, ao estudar educação vamos colocá-la sob o holofote de várias “luzes”- teorias, mas, dependendo do contexto histórico, determinadas luzes/teorias iluminarão melhor os fenômenos educativos. Florestan Fernandes, na fase mais madura, “optou” pelo materialismo histórico, pois concordou com Marx, que outras teorias sofisticadas tinham um limite: estavam aprisionadas pelo horizonte burguês.

Concluindo, então, sugiro que os pressupostos de ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação sejam a Sociologia crítica de Florestan Fernandes e a pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani (e outros).

3.1 Quais são os Fundamentos Sociológicos da Educação?

Tentando ser fiel a esses pressupostos poderíamos iniciar o curso com os três primeiros itens da ementa. Ressalta-se que, na minha opinião, só esses itens tomariam o ano todo, ou seja, desdobrados em diversos problemas e recortes.

Penso que a discussão da *história da criança* poderia ter sido feita na disciplina *Fundamentos da História da Educação*, na primeira série e poderá ser feita, na segunda série, nos *Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil*, esta tem em sua ementa os seguintes itens: *contexto sócio-político e econômico em que emerge e se processa a educação infantil e seus aspectos culturais constitutivos; concepções de infância; infância e sociedade; infância e cultura.*

Com isso, não estou sugerindo para não cumprirmos a ementa, mas para repensá-la. De imediato podemos articular com a professora de *Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil*, atividades, textos em comum, que somem no trabalho pedagógico e enriqueçam um tema tão importante para o currículo.

No caso dos itens sobre educação no campo e experiências de educação dos movimentos sociais, especialmente do movimento dos sem-terra, podemos pensar em estudos de caso, ou alguma estratégia que envolva educadores do movimento dos sem-terra com palestras e seminários nas escolas. De qualquer maneira, adianto que esses itens ficaram meio deslocados no conjunto da ementa, muito específicos; outros tópicos mais próximos das escolas formais poderiam contemplar a ementa, mas isso pode ficar para pensarmos, debatermos e enviarmos à SEED nossas sugestões.

3.1.1 A educação na perspectiva sociológica e antropológica. As teorias clássicas e contemporâneas sobre a sociedade e a educação. Estudos socioantropológicos sobre educação e escola no Brasil (urbano e rural).

Quando pensamos a educação na perspectiva sociológica e antropológica, estamos refletindo sobre processos de socialização orientados pelo conjunto de

códigos e práticas sociais desenvolvidas em sistemas simbólicos, sistemas culturais, ou seja, em dimensões das sociedades que organizam os processos de reprodução dos valores, da moral, das regras, dos costumes, dos modos de vidas considerados “normais”.

Os antropólogos, sobretudo, nos estudos etnográficos levantaram inúmeras formações sociais, com seus modos de vidas e de produção, em que determinados indivíduos se responsabilizavam pela educação dos mais jovens, das crianças. Carlos Brandão, no livro *O que é Educação*, da Editora Brasiliense, traz a carta de um índio americano escrita em resposta ao convite do governo americano para educar os jovens de sua tribo. A resposta é negativa, pois o cacique avaliava infrutífera essa educação, uma vez que os jovens retornariam sem saber caçar, resistir ao frio, guerrear, orar, dançar, enfim não teriam identificações com essa sociedade. Esse episódio inspira toda a reflexão de Brandão sobre a construção das identidades através da educação, mostrando que cada sociedade criará formas de educar que garantam a reprodução de indivíduos identificados com os valores e práticas sociais hegemônicos. A educação depende da cultura dos povos. Essa é a mensagem primária das ciências sociais.

A diferença da sociologia em relação à filosofia, afirma Durkheim é que a sociologia deve identificar como é a educação nas diferentes sociedades ao longo dos tempos. Durkheim a vê como um fato social, uma coisa, que existe externamente ao indivíduo e se impõe a ele de modo irresistível. A filosofia se ocupa de pensar como a educação deveria ser e propõe modelos de homem, sociedade e de educação, portanto. Nesse sentido, a sociologia tende a “incomodar” porque sempre está buscando desnaturalizar o que parece natural. Até bem pouco tempo, a maioria dos nossos costumes eram vistos como algo natural, com existência mágica. O iluminismo traz a razão para a história e propaga que tudo é criação dos homens. Quando Giambattista Vico, no século XVIII, afirmou que o homem é sujeito da história, provocou uma revolução em termos da compreensão dos fenômenos sociais.

Então, quando nossas alunas chegam no curso de formação para docentes pode ser que considerem “naturais” uma variedade de rituais, normas, formas de ensinar, avaliar e promover. As frases do tipo: “sempre foi assim e sempre será”; “porque alterar algo se sempre funcionou assim”; “por que desmistificar nossos próprios costumes?”.

Assim, a sociologia da educação nos revela que as mulheres se ocupam, primordialmente, da educação dos filhos e, mais tarde, dos filhos dos outros nas escolas em função de uma construção sócio-cultural patriarcal e não em função do instinto natural de ser mãe. O próprio instinto para maternidade é, hoje, analisado como uma “invenção” social e não só como um instinto puramente biológico.

A idéia durkheiminiana de que a *consciência coletiva* se impõe ao indivíduo não é de toda descartável, como faz a crítica do funcionalismo. As sociedades criam as religiões, a moral e o direito que são homogeneizados e internalizados nos processos de socialização, sobretudo nos processos educativos implícitos nos ambientes sociais e explícitos em ambientes especializados nas artes de ensinar, doutrinar e domesticar.

As diferentes teorias sociológicas pensam a escola e o sistema de ensino a partir de projetos sócio-educativos coerentes com seus pressupostos. Dessa forma, a sociologia que se inspirou em Durkheim, destacou a educação escolar como fator essencial do equilíbrio, da harmonia e do progresso da sociedade capitalista. No Brasil, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho defendiam arduamente a organização de uma educação republicana, laica, moderna, capaz de contribuir com a industrialização e democratização do país. Nos anos de 1930, esses intelectuais produziram estudos e elaboraram propostas para a escola e para constituição de um sistema de ensino público.

É comum na Sociologia da Educação essa postura “militante” do cientista, ou seja, ao mesmo tempo que analisa a educação, engaja-se em movimentos de defesa de suas propostas sócio-educativas.

Max Weber não produziu muitos estudos específicos sobre a educação e a escola se comparado com o que produziu Durkheim. Entretanto, nos seus estudos sobre racionalização, desencantamento, burocratização do Estado e das empresas, formação dos quadros para as burocracias, problematizou sobre os rumos da educação racional e burocratizada das sociedades modernas. Em textos sobre a universidade, comparou o modelo alemão e o americano, destacando o quanto o modelo americano caminhava para uma pedagogia do treinamento, para uma educação em que os princípios administrativos se sobrepujam aos princípios pedagógicos. Destacou que a burocratização estava ensejando uma escola baseada na pedagogia do treinamento, centrada na busca pelos títulos, na euforia pela qualificação cartorial. Diferente da formação dos mandarins chineses, os letrados chineses que se formavam na pedagogia do cultivo, centrada no conhecimento clássico, em literatura e artes.

Weber era “pessimista” com esses processos de racionalização, porque aprisionava os indivíduos em processos técnicos sofisticados, mas com o fim em si mesmos. Com o tempo os esquemas racionais, como as burocracias, passavam a ter autonomia relativa em relação às necessidades sociais, tornando-se máquinas centradas em sua própria reprodução. As escolas e os processos pedagógicos também passaram pela racionalização/irracionalização.

Quando ouvimos, de todos os lados, **a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais**, a razão disso é, decerto, **não uma ‘sede de educação’** surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais. Hoje, o ‘exame’ é o meio universal desse monopólio e, portanto, os exames avançam irresistivelmente.(p.279) Como a educação necessária à aquisição do título exige despesas consideráveis e um período de espera de remuneração plena, essa luta significa **um recuo para o talento (carisma) em favor da riqueza**, pois **os custos ‘intelectuais’ dos certificados de educação são sempre baixos**, e com o crescente volume desses certificados os custos intelectuais não aumentam, mas decrescem. (WEBER, p.279, grifos meus)”

Nos anos de 1920 a 1940, surge outro sociólogo na Alemanha, de origem Húngara, K. Mannheim (1893-1947), que se dedicou a estudar a educação. Fugindo ao pessimismo weberiano, propõe que a sociologia sirva de embasamento teórico para educadores e educandos no objetivo de compreenderem a situação educacional moderna. Concordava com Weber que a educação escolar moderna levou a um declínio da formação do homem integral, porém, a democratização da educação arejou as relações sociais, permitindo a criação de personalidades mais racionais e mais democráticas. Se os Estados convocassem intelectuais para organizarem e planejarem detalhadamente os serviços sociais, entre eles a educação, a racionalização se efetivaria em favor do desenvolvimento da democracia, da paz e da prosperidade. A educação seria uma *técnica de planejamento social*. De certa forma, os países que tiveram um Estado de Bem-estar social, baseados na social-democracia, implementaram esses princípios.

Nos anos de 1950, no Brasil, Florestan Fernandes, foi muito influenciado por essa visão de Mannheim acho até que isso, foi umas das razões que o impulsionou a se engajar na luta, nas campanhas em defesa da escola pública, andando pelo Brasil a debater meios de implantarmos essa educação. Seus textos desse período são explicitamente inspirados em Mannheim.

Quais são os limites dessas teorias tão sérias e sofisticadas?

Como diria Marx, talvez o aprisionamento no horizonte burguês. Eu diria que pensam a educação sem enfrentar a condição essencial da estrutura da sociedade capitalista. Vários limites da educação escolar nas sociedades modernas estão precisamente ligados às desigualdades econômicas e sociais produzidas pelas relações de produção baseadas na acumulação e apropriação privada dos bens materiais e espirituais.

K. Marx (1818-1883) não pode ser rotulado como sociólogo, pois, não foi sua preocupação o estabelecimento dessa ciência. É um pensador completo, podemos afirmar que é um cientista social e produziu no século XIX uma teoria fantástica, que marcou as ciências sociais e muitas outras áreas que, mais tarde, beberam na fonte do materialismo-histórico. O que pensou sobre educação o fez no interior de sua análise sobre a alienação dos trabalhadores no processo de produção, ou seja, o trabalho na sociedade capitalista torna o homem um ser unilateral, que não pode desenvolver suas potencialidades intelectuais, de criador, de pensador. Nesse sentido, perde a possibilidade de se realizar como ser histórico, fica bitolado em tarefas repetitivas, na teia complexa do cotidiano de sobrevivência difícil, enfim, passa a vida se debatendo com o trabalho para outro e a sobrevivência material, a busca do alimento, da moradia e da reprodução enquanto ser humano vivo.

A educação no capitalismo é marcada pelas classes sociais, é dividida. A burguesia terá seus métodos e espaços educacionais e aos trabalhadores será ofertada uma educação parcial de disciplinamento para as fábricas. No tempo de Marx, o trabalho infantil estava sendo regulamentado, e uma das idéias era a de que as fábricas oferecessem a educação profissionalizante. Marx defendia a educação nas

fábricas. Entretanto, indicou a educação politécnica como uma forma de superar a unilateralidade dos trabalhadores. Não desenvolveu muito sobre esse tema, que foi retomado por Gramsci e sociólogos, filósofos, pedagogos contemporâneos.

Gramsci, socialista e filósofo marxista, viveu na Itália, grande parte de sua juventude na prisão de Mussolini. Essa realidade condicionou sua produção intelectual. Por viver no país católico, sede do Vaticano, e ter morado no sul da Itália, mais rural e "atrasada" pode perceber o quanto seria complicado o estabelecimento de uma sociedade comunista, pois os homens estavam sendo socializados com essas ideologias religiosas e semi-feudais.

Pensa a educação como uma esfera de constituição de hegemonia e contra-hegemonia. Seria importante que os socialistas se dedicassem a pensar a educação do homem socialista, superando a visão de classes predominantes. Daí propõe a Escola Unitária, acima das diferenças entre as classes. O trabalho como princípio educativo e o esforço para superação do pensamento do senso comum/folclórico. Essa visão de educação influenciou e influencia até hoje a sociologia da educação e as ciências sociais voltadas para a educação de modo geral. M. Apple, Henri Giroux, Saviani, Frigotto, Kuenzer e a própria elaboração dos currículos para o ensino médio e profissionalizante no Paraná.

O eixo crítico da educação e da sociedade capitalista dedicou-se nos anos de 1960 a 1980 a estudar os condicionantes macro sociais e políticos dos sistemas educacionais. A educação é colocada como uma instância de reprodução social, das desigualdades sociais, como reprodução da ideologia dominante (Althusser) e a escola como Aparelho Ideológico do Estado. Bourdieu e Passeron demonstraram as formas de violência simbólicas nas pedagogias dominantes no sistema de ensino francês. Violência, porque era exercida de forma implícita nos comportamentos dos professores, nos processos de avaliação dos alunos das classes populares.

Na Alemanha, nos EUA e no Brasil inúmeros pensadores destacaram a relação intrínseca e necessária entre a divisão do trabalho, a escola e a preparação da força de trabalho para as empresas capitalistas. Claus Offe, sociólogo alemão destacou como o sistema de ensino alemão estava organizado para produzir mão-de-obra para as empresas e para os serviços. Carnoy, Bowles e Gintis fizeram o mesmo nos EUA, destacando que as escolas americanas não estavam interessadas em formar trabalhadores que dominassem os atributos cognitivos, mas sim os atributos de personalidade e de comportamento adequados às exigências dos mercados, das empresas e dos administradores de recursos humanos. No Brasil, vários estudiosos, nos anos de 1970 e 1980 demonstraram esse processo, Lucíola Machado, Frigotto, Kuenzer, Cunha, Freitag, entre outros.

Infelizmente, a popularização e vulgarização dos resultados desses estudos passou uma mensagem "pessimista" do papel da escola e da educação, deixando muitos professores desanimados com a sua função. Estudar sociologia da educação nos levou a saber que nós reproduzimos as desigualdades, somos responsáveis pela

violência simbólica e pela disseminação da ideologia burguesa, reproduzimos uma educação técnica comportamental, enfim somos uns verdadeiros “agentes do mal”.

Talvez, por isso, muitos pesquisadores perceberam que deveriam se ocupar de estudar mais a escola em si, os processos pedagógicos locais, os fenômenos de sucesso nas classes populares e de fracasso nas classes burguesas; como o fracasso escolar é produzido e como pode ser superado, enfim, inspirados nos métodos antropológicos, na etnografia e nos estudo de caso, sociólogos da educação se voltam para os aspectos micro sociais, do espaço genuíno da escola tomada como um “mundo” autônomo.

Essa vertente traz à tona a possibilidade de transformação nas relações escolares, relacionando escola-família, escola-criança, escola-comunidade, escola-pais, escola-professores, escola-juventude, e assim por diante.

As críticas são no sentido de que esses estudos correm o risco de perder os aspectos macro sociais determinantes, e não raro, muitos estudos, sobretudo, os americanos, ingleses e brasileiros, caem nessa armadilha.

Entretanto, estudos sérios como de Paul Willis, que fez um estudo etnográfico sobre a educação de filhos de trabalhadores na Inglaterra, apreendem os aspectos mais específicos, micro sociais articulados aos condicionantes macro sociais. Esse desafio é o mais instigante na sociologia da educação. O estudo de Acácia Kuenzer sobre a pedagogia da fábrica, em que analisa o trabalho na VOLVO, também dá conta dos aspectos específicos, micro sociais articulados aos determinantes do capitalismo.

Há muita produção de pesquisas e teorias sobre a educação moderna e, certamente, não daremos conta aqui nessa fala e nas aulas no curso de formação docentes aí nas escolas. Entretanto, pode-se pensar em quadros explicativos e através de aproximações com a realidade, num primeiro momento de forma mais despreziosa, levar as/os alunas/os a se interessarem pelos fundamentos sociológicos da educação.

Propondo pesquisas, no nível de um objeto comum, ainda não científico, mas que serve como passo didático na aprendizagem de olhar a realidade de forma sistemática. Ao longo do curso, as alunas poderão ir formulando objetos científicos, já tratados pelas teorias, mas inicialmente precisamos ter paciência, apresentando o que for possível, mas o que é essencial para a formulação dos mapas que orientarão o trabalho das/os professoras/es nas escolas.

Os demais itens da ementa poderão ser inseridos no conjunto de debates até mesmo dessa primeira fase de aproximação com os fundamentos teóricos e deverão compor as atividades de práticas de ensino em conjunto com as outras disciplinas.

3.1.2 Concepções de criança/infância como construção histórica e social. A Infância no Brasil (urbano e rural).

O texto de Ariès pode ser refletido nas duas disciplinas ou em uma delas.

A educação no Campo.

Experiências das escolas rurais, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e das ONGs voltadas para a educação dos trabalhadores temporários do campo, dos jovens e adultos, entre outras.

As experiências das escolas rurais e do Movimento dos Sem Terra poderão ser estudos de casos, em que as alunas irão a campo procurar materiais junto aos próprios movimentos, cartilhas, documentos, textos, etc. A Escola Florestan Fernandes do MST pode ser pesquisada, verificando sua proposta educativa, como funciona, por que esse nome Florestan Fernandes e assim por diante.

Espero que, como socióloga da educação e professora de ensino Médio e nos cursos de formação de professores, tenha conseguido fornecer alguns "mapas" para nos orientarmos no ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação.

Com as questões de vocês poderei esmiuçar as possibilidades de itinerários. Muito Obrigada!

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAUDELLOT, C. **A sociologia da educação: para quê?** Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 3. p. 29-42, 1991.
- BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CARVALHO, L. M. G. de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Rio Grande Sul: UNIJUÍ, 2004. p.392.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 2ª ed. p. 165. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. 2ª ed. p. 483. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11ª ed. p. 91. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERNANDES, F. **A natureza sociológica da sociologia**. São Paulo: Ática, 1976.
- DURKHEIM, E. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- FORQUIN, J.C. (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes.

- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. SP: Autores Associados, 2002.
- GRAMSCI, A . **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.1997.
- MANNHEIM, K.; STEWART, W. A C. **Introdução à sociologia da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1972.
- MANOCORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação do final dos Anos 60/ início dos anos 70**: o nascimento do paradigma da reprodução. Brasília, ano 9, nº 46, p. 49-58, abr. jun. 1990.
- NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35ª ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira**. Revista ANDE, São Paulo nº 11, 1986, p. 15-23.
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- ALTHUSSER. L. **Aparelhos ideológicos do estado**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BOWLES & GIANTS. **Scholling in capitalist América**. New York: Routhedg e Regan Paul, 1976.
- CARNOY, M, LEVIN, H. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo; Cortez, 1987.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador: Cortez, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômicos**:1984. In:MARX. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. In: MARX, K. e ENGELS, F. Obras Escolhidas, vol. 2. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

MARX, K. **O capital**. vol.1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.

OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. p. 241., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ANEXO

PROPOSTA DE PROGRAMA

Conteúdos Relevantes

Primeiro Bimestre – 16 aulas.

Unidade 1 – A Educação como um fenômeno que é estudado pelas ciências sociais, especialmente pela sociologia. – 16 aulas.

A) Conteúdo: O que é educação e o que é sociologia?

A Educação como um fenômeno que é estudado pelas ciências sociais, especialmente pela sociologia.

Os diferentes olhares sobre a educação.

- A Educação e o Funcionalismo de Emile Durkheim: a pedagogia e a vida moral. A educação como fato social, com as características de coerção, exterioridade e generalidade. Indivíduo e Consciência Coletiva. A Educação em diferentes formações sociais. A Educação Republicana, laica e de acordo com o desenvolvimento da divisão do trabalho social. Os sociólogos brasileiros que desenvolveram estudos a partir dessa teoria, tais como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.
- A educação como fator essencial e constitutivo do equilíbrio da sociedade

- A educação como técnica de planejamento social e desenvolvimento da democracia
- Críticas a essa visão teórica.

B) Vivência do conteúdo:

O que os alunos já sabem - que cada povo tem sua forma de educação, que as regras sociais se impõem a todos nós independente da nossa vontade; que a escola apresenta aspectos coercitivos, que a educação é diferenciada na sociedade, que a educação inicia-se na família, no bairro, na igreja; que o Estado regula a educação; que a sociedade pode ser comparada a um corpo humano, um corpo biológico, tendo cada instituição uma função assim como os órgãos do corpo humano, etc....

O que os alunos gostariam de saber mais: Por que o indivíduo é sufocado pela sociedade, pelas regras? Não poderíamos ser mais livres? A escola poderia ser vista de outra forma, menos diferenciadora? Por que Durkheim pensava dessa maneira? Ele defendia que tipo de Escola? Por que temos que estudá-lo? Quais os tipos de educação existentes no mundo? Como são as escolas nos outros países? Essa teoria pode explicar tudo isso?

C) Problematização:

Discussões sobre questões importantes

O que é educação para a sociologia?

Afinal, o que é sociologia ?

Qual o papel da educação escolar na sociedade capitalista?

O que é escola laica, pública republicana?

A sociedade funciona mesmo como um corpo humano? A Escola cumpre suas funções sociais? Quais seriam as funções sociais da escola?

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

Conceitual/científica

Social e histórica

Política e de poder

Operacional

D) Instrumentalização

Ações didático-pedagógicas

Recursos humanos e materiais

E) Catarse

Síntese mental do aluno

Expressão da síntese

F) Prática social final do conteúdo

Nova postura prática

Desejar conhecer mais sobre as teorias sociológicas da educação e sobre a própria educação

Repensar conceitos de educação

Ações do aluno

Ler um novo texto sobre o assunto

Analisar a escola e a educação já utilizando conceitos do funcionalismo

Elaborar um texto explicando a educação como fato social, indicando as críticas possíveis para essa forma de estudar a educação.

Segundo Bimestre - 16 aulas

UNIDADE 2 – As teorias sociológicas críticas da educação escolar - 16 aulas.

A) Conteúdo: O trabalho e a educação no pensamento de Karl Marx e F. Engels. A racionalização da sociedade e a educação no pensamento de Max Weber.

A educação como esfera de constituição de hegemonia e de contra-hegemonia.

A educação, produção e reprodução social.

A escola como aparelho ideológico do estado.

O sistema de ensino enquanto sistema de violência simbólica.

A escola pública enquanto mecanismo de integração da força de trabalho

Terceiro Bimestre

Os itens: Estudos socioantropológicos sobre educação e escola no Brasil (urbano e rural), com mais 16 aulas.

- Como estudo de caso: pesquisa que deve ser apresentada no quarto bimestre

A educação no Campo. Experiências das escolas rurais, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e das ONGs voltadas para a educação dos Trabalhadores Temporários do Campo, dos Jovens e Adultos, entre outras.

Quarto Bimestre

Concepções de criança/infância como construção histórica e social; A Infância no Brasil (urbano e rural) poderiam ser tratados no quarto bimestre, com mais 16 aulas.

FINALIZAÇÃO DA PESQUISA

A educação no Campo. Experiências das escolas rurais, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e das ONGs voltadas para a educação dos Trabalhadores Temporários do Campo, dos Jovens e Adultos, entre outras.

Bibliografia para o Aluno (livros didáticos)

Sociologia da educação

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação:** uma Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1988.

TOMAZI, N. D. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Atual, 1997.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, Evaldo. **Sociologia da Educação:** Reproduzir e Transformar. São Paulo: FTD, 1994.

Sociologia Geral

COSTA, Cristina. **Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1997.

MARCONDES, Ciro. **Ideologia. O que todo Cidadão precisa saber sobre ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

MARTINS, Carlos B. **O que é Sociologia.** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MEKSENAS, Paulo. **Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida.** 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução a Sociologia.** 23ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

QUINTANEIRO, Tania et al. **Um Toque de Clássicos:** Durkheim, Marx, Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

RIDENTI, Marcelo. **Política pra quê?** São Paulo: 1992.

SEVERINO, A. J. **Métodos de Estudo para o 2º Grau.** Campinas: Papyrus, 1989.

TOMAZI, Nelson D. (org.). **Iniciação à Sociologia.** São Paulo: Atual, 1993.

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

A PSICOLOGIA DIANTE DA FORMAÇÃO E DA PRÁXIS DOCENTE

Adjuto de Eudes Fabri¹

“O problema educativo (...) ocupa lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem.

Decorre daí que a nova Psicologia seja um fundamento para a educação numa medida muito maior do que era a psicologia tradicional (...). O novo sistema não terá que esforçar-se para extrair de suas leis as derivações pedagógicas, nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução ao problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que menciona”.

Lev Semionovitch Vigotski

Tendências pedagógicas

Como expoentes no estudo das tendências pedagógicas que dominaram, ou estiveram em confronto, dentro da política educacional brasileira em determinados períodos, José Carlos Libâneo² e Dermeval Saviani³ já debateram suficientemente a questão, desde as origens de cada tendência até seus representantes principais (incluindo a discussão sobre suas bases filosóficas-epistemológicas). Em função disso não temos a intenção nem a necessidade de retomar as classificações feitas por estes autores, as quais têm se tornado parte do discurso dos professores. Contudo, o fato de se ter discutido e apontado caminhos não implica em que no nosso cotidiano as coisas estejam bem claras sobre qual a postura pedagógica tomamos.

Na práxis educativa corrente na maioria das escolas e na maioria das instituições de cunho educativo ainda temos muitas dificuldades, somos limitados e nos confundimos com o bombardeio de propostas, autores, psicologias e tendências.

De dentro do mar de confusões conceituais, chavões, modismos, pactos de mediocridade, medos, desesperança e da falta de recursos materiais mínimos, queremos buscar um desvendamento inicial de uma questão ainda indefinida: a relação entre a chamada Pedagogia Histórico-Crítica e a contribuição da Psicologia Sócio-Histórica.

O que poderá haver de comum entre Vigotski e uma pedagogia crítica?⁴ Entendemos que deva ser, fundamentalmente, a base filosófica materialista dialética

¹ Doutor em Educação – Professor UNICENP

² LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1986.

³ SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

⁴ Existe inclusive uma discussão sobre o que vem a ser uma pedagogia crítica uma vez que se pode colocar várias tendências pedagógicas dentro de uma denominação geral como “Pedagogia Progressiva”. Mesmo se definíssemos Pedagogia

a partir da qual pretende-se entender o homem na totalidade das relações que compõem sua existência. O eixo comum entre Vigotski e uma pedagogia crítica há de ser a visão de mundo, a concepção de homem, e o método de abordagem da realidade. Nos autores da Psicologia Sócio-Histórica o método dialético é fundamental. Para VIGOTSKI (1984)⁵ ele se traduz em três pontos básicos:

- a) Entender o objeto de estudo como processo e não como fato;
- b) Explicar a essência de tais processos e não ficar na sua aparência; e
- c) Estudar os processos já formados pelo entendimento de sua gênese.

O que temos colocado até agora vai na direção de dizer que as produções da Psicologia Sócio-Histórica têm sua gênese em um contexto histórico específico e formam um sistema teórico vastíssimo com sua própria coerência e pluralidade interna, com sua autonomia em relação a outras tendências em Psicologia.

Ao mesmo tempo, a Psicologia Sócio-Histórica, principalmente nos trabalhos de Vigotski não é uma ramificação de alguma outra corrente psicológica, como o Behaviorismo, a Psicanálise, a Gestalt ou a teoria de Piaget, mas é uma tendência própria e distinta de todas as anteriores, ainda que dialogue com elas e não negue suas contribuições. Pode-se dizer também que a Psicologia em Vigotski é mais do que uma ciência psicológica fechada em si mesma, é uma proposta de construção de uma ciência social ampla e unificada (abordando questões filosóficas mais amplas, passando pela semiótica, pela antropologia cultural, sociologia, e teoria da evolução; e propondo trabalhos em educação, psicopatologia, neuropsicologia, análises estéticas e semióticas da linguagem literária e cinematográfica, entre outros).

Da mesma forma que a psicologia vigotskiana não pode se reduzir à Pedagogia, uma pedagogia crítica e voltada ao contexto da sociedade brasileira e de seu sistema educacional também não pode se reduzir à psicologia sócio-histórica. A pedagogia não se resume às questões psicológicas (mesmo que se trate de uma visão psicológica abrangente como a de Vigotski). A pedagogia em autores como Saviani, Libâneo, e muitos outros importantes autores brasileiros, levanta questões fundamentais sobre as políticas educacionais historicamente instituídas em nosso país, sobre as características peculiares à estruturação do capitalismo brasileiro e seus reflexos sobre as nossas instituições educacionais públicas e/ou privadas, e ainda outros aspectos políticos e filosóficos para os quais a própria psicologia sócio-histórica (em toda a sua abrangência) não atenta. O fato é que toda a pedagogia tem em sua base, uma concepção psicológica (explícita ou não), tanto quanto uma fundamentação teórico-metodológica, uma concepção filosófica e um direcionamento político. Resta saber em que sentido a psicologia é incorporada por cada tendência

Crítica, restringindo-a às tendências de inspiração marxista, ainda assim teríamos uma gama de tendências possíveis, desde althusserianos a gramscinianos. O que talvez deva ser um ponto comum entre as tendências de cunho progressista, às quais a contribuição de Vigotski possa se aliar, seja a posição política de pensar a educação como determinada socialmente, como um dos determinantes da formação social da mente, e o empenho pela socialização real dos bens econômicos como um princípio inalienável.

⁵ VYGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

pedagógica, e quais os fundamentos das diferentes psicologias que embasam as distintas pedagogias.

Resta perguntar: poderão Vigotski e a Psicologia Sócio-Histórica contribuir para uma pedagogia crítica? Tudo indica que sim. A proposta psicológica de Vigotski e de seus colaboradores e seguidores, dentre suas diversas possibilidades entra em cheio na questão do processo de aquisição do conhecimento, na medida em que estuda a gênese dos processos mentais complexos, propriamente humanos e tal gênese se dá nas relações sociais nas quais o indivíduo ativamente se insere. A atividade coletiva, e fundamentalmente a atividade onde a própria interação com pessoas mais experientes orienta o sujeito na conquista de determinados objetivos, tem um papel fundamental na formação da mente.

É possível (e necessário) aprofundarmo-nos nas obras de Vigotski para ampliar nossas possibilidades de trabalho com o conhecimento e especificamente com a apropriação do conhecimento científico no contexto escolar. Contudo isso não exclui a necessidade da compreensão da escola enquanto realidade política, dentro de um sistema sócio-econômico historicamente determinado, entre outras questões, para as quais Vigotski, por exemplo, não dedicou seus principais trabalhos.

De qualquer maneira, a discussão sobre as bases econômicas, políticas e culturais da educação não ficará completa sem a reflexão sobre a gnoseologia (teoria do conhecimento), a epistemologia (filosofia do conhecimento científico) e a psicologia cognitiva. É nesses três últimos campos, fundamentalmente, que poderemos avançar com a ajuda de autores como Leontiev, Luria, Vigotski, entre outros.

Concepções de aprendizagem

A proposta pedagógica que deriva da concepção de aprendizagem nos trabalhos de Vigotski distingue-se, por exemplo, das propostas behaviorista e psicanalítica.

O Behaviorismo em sua proposta tem visado a melhor adaptação possível do indivíduo ao sistema educativo tal como se coloca tradicionalmente. Pretende um sujeito mais apto a lidar com os controles sociais e capaz de exercer o “contra-controle”, tal fato só será possível na medida em que for possibilitado ao sujeito um amplo repertório de comportamentos verbais (os conhecimentos, dentro desta visão) e domínio de técnicas socialmente utilizadas. Esta ampliação de repertório que possibilita ao sujeito um número cada vez maior de formas de atuação social de modo que não apenas seja socialmente manipulado, mas passe também a controlar determinadas variáveis de forma que tenha uma vida mais reforçadora.

A aquisição de repertórios comportamentais passa inevitavelmente pelo processo de modelagem (uma das formas de condicionamento), regulado pelo educador que controla a situação educacional através de reforçamentos e (menos freqüentemente) punições. O controle sobre os comportamentos do aluno é inevitável, uma vez que a liberdade na análise skinneriana é uma espécie de mito metafísico, desta forma cabe exercer o controle da melhor maneira possível.

Numa visão skinneriana, os processos cognitivos são relegados a um segundo plano, sendo o pensamento equivalente ao comportamento verbal encoberto, fala sem vocalização⁶. Skinner considera as explicações cognitivistas desnecessárias e de origem metafísica. Contudo o próprio behaviorismo tem sua evolução história, e frente à inevitável necessidade de revisão de alguns de seus paradigmas mecanicistas, têm surgido várias formas alternativas de behaviorismo, mesclando interpretações cognitivistas, sócio-culturais, e em alguns casos, até existencialistas.

Dentro desta evidente crise epistemológica, ainda não fica claro como as diversas posturas de dentro do behaviorismo encaminharão uma proposta pedagógica que supere os trabalhos de Skinner com as famosas máquinas de ensinar. O que fica mais ou menos claro é a postura de que existe a necessidade em elaborar adequados esquemas de modelagem, e técnicas de controle que possibilitem aos alunos atingirem o comportamento desejado.

A proposta psicanalítica, tradicionalmente muito mais distante de questões educativas do que o próprio behaviorismo (que em essência é uma teoria da aprendizagem), remete o professor à posição de um dos modelos fundamentais⁷ para a formação dos alunos, pessoa sobre a qual incidem os mecanismos inconscientes de identificação e projeção, numa relação transferencial. De certa forma, como lembra BRUNER⁸ (texto sem data) a proposta psicanalítica coloca o professor numa posição de terapeuta, cuja função é proteger a criança, resgatando-a do drama familiar e das hipocrisias sociais.

Usando os termos lacanianos, o professor tanto quanto o terapeuta está em um lugar de *sujeito do suposto saber*. Quando um cliente busca a análise movido por um componente fundamental de sua estrutura psíquica que é a angústia ou a ansiedade, ele imagina que o terapeuta sabe algo sobre seus problemas, e mais, sobre como solucioná-los. A boa análise será aquela que utiliza-se desses mecanismos do cliente apenas para auxiliá-lo a entender que ninguém tem a solução para os seus problemas e que ele mesmo é que vai ter que enfrentá-los por si mesmo. O que a análise possibilita é que o cliente reconstrua suas formas de significação sobre o real e sobre sua própria posição no mundo, desencavando significados ocultos no inconsciente desde tempos muito remotos e dando a estes significados uma nova estruturação de significantes, através de sua re-atualização via transferência.

Na psicanálise propriamente dita, enquanto prática terapêutica, o que se visa não é inculcar no cliente a personalidade do terapeuta, não é modelá-lo de acordo com os moldes sociais vigentes, mas criar um espaço para que ele mesmo re-construa seu saber sobre si e lide melhor com a sua estrutura de personalidade (a qual para a psicanálise não pode ser mudada). Pode-se deduzir daí que o papel do professor

⁶ Como veremos mais tarde a teoria da relação entre pensamento e linguagem em Vigotski nada tem a ver com isso, pois entende-se que pensamento e fala se influenciam mutuamente, mas não são idênticos e que a passagem da fala externa à fala interior implica transformações qualitativas na estrutura da linguagem e do pensamento.

⁷ Em que se pese que a questão dos modelos também foi posta por Bandura, autor que tem interface com o behaviorismo.

⁸ BRUNER, J. *Concepciones de la Infancia: Freud, Piaget y Vygotsky*. Tradução par ao espanhol de Maria Victoria Sebastián, s/d.

não seja o de assumir o lugar daquele que sabe, mas o de dar lugar ao conhecimento do outro. Contudo mais uma vez ainda não fica claro qual a posição da psicanálise no que diz respeito ao processo de apropriação do conhecimento sistemático, ou de outros códigos culturais a serem trabalhados em instituições pedagógicas. A postura pode oscilar entre a lida com o aperfeiçoamento dos modelos para que a identificação do educando com o educador se dê a contento, e o espontaneísmo (e a suposta neutralidade) do educador/terapeuta frente a alguém sobre quem nada se sabe, e para quem nada se tem a ensinar. Há quem, de dentro da própria psicanálise, diga que ela não pode ser tomada como uma “psicologia” (pois ela é uma outra esfera do conhecimento humano que está além das preocupações da “psicologia”), que dizer então da psicanálise como relação à pedagogia?

Realmente para Freud, o que gera a cultura é internalização do social, refreando os impulsos biológicos, que vão ter vazão pela sublimação. Para Freud é um absurdo falar de psicologia social como uma “área da psicologia”, uma vez que toda a psicologia já é social. Ao mesmo tempo este social de Freud é um contexto mais ou menos circunscrito à relação familiar, triádica, do complexo de Édipo, é uma relação estrutural que se repete independente do contexto histórico, não é variável no tempo nem no espaço.

Não está ao nosso alcance a realização de uma discussão mais aprofundada sobre as relações entre tendências psicológicas como a psicanálise e o behaviorismo com a pedagogia, o que pudemos fazer até aqui foi apenas levantar alguns pontos de interseção entre a educação e estas teorias. É impossível fazermos uma avaliação neutra destas concepções uma vez que temos um compromisso político e uma concepção de sociedade diferente do que tradicionalmente manifestaram tais tendências. Sempre corremos o risco de fazer avaliações simplistas das teorias que não são as que entendemos como as mais avançadas nem as mais coerentes com a nossa concepção de homem e de mundo. No entanto fica aberto um espaço de debate, estamos ansiosos para poder saber mais sobre o que há de mais atual dentro destas posições teóricas no que diz respeito à educação, e em que sentido elas poderão contribuir para uma pedagogia crítica e para uma sociedade realmente democrática.

A proposta de Vigotski (em relação aos conteúdos escolares) visa a reformulação do próprio espaço vital no qual se dá o trabalho pedagógico. A organização do meio educativo deve estar de acordo com os princípios que regem a formação dos processos cognitivos do aluno enquanto sujeito concreto (isto é: o sujeito que se faz na/pela relação que estabeleceu e estabelece com todo o contexto social), possibilitando-lhe meios e oportunidades de inserir-se de forma ativa e criadora no próprio processo de conhecer. Cabe ao processo educativo propiciar real acesso e domínio dos conhecimentos culturalmente formulados e validados, assim como dos mediadores necessários para a formação ética, e do caráter, na medida em que se trabalha com o sujeito entendido como totalidade.

Conforme dissemos, em Vigotski, o próprio processo ensino/aprendizagem tem que ser reformulado, enquanto outras tendências procuram mudar os alunos em

função de se adequarem melhor à transmissão de conhecimento tal como se coloca no modelo escolar (ou educacional) vigente em um determinado contexto social (por exemplo: criando sistemas de reforçamento para que o aluno preste mais atenção a uma aula, que não o motiva; ou confrontando-o com os limites de seu princípio do prazer, levando-o a entender que a escola nunca poderá satisfazê-lo realmente, pois todas as suas angústias remetem à castração e não à inadequação do sistema).

Vigotski, ao contrário, não centra-se unicamente nos aspectos relativos ao sujeito que aprende (considerado individualmente), ele propõe uma estruturação do próprio trabalho epistêmico em função da apropriação do conhecimento pelo aluno (entendendo este trabalho epistêmico em seus múltiplos determinantes sociais e individuais, subjetivos e objetivos). Não se trata de adequar o sujeito à escola, nem mesmo a escola ao sujeito, mas de estruturar a relação entre sujeitos, instituição e objetos de conhecimento, de acordo com os princípios psicológicos e sócio-históricos que regem a gênese do psiquismo humano e tendo como meta o avanço de todos os seres humanos em níveis mais avançados de compreensão da realidade e de relações éticas, estéticas e políticas. Não limitando-se simplesmente a adequação do sujeito às possibilidades do sistema educativo e da sociedade vigentes, a concepção vigotskiana tem em si uma profunda aposta na superação dos limites humanos, rumando às possibilidades ainda não atingidas e às fases de desenvolvimento futuras.

De certa forma Vigotski tem em comum com Piaget a postura de que a contribuição da psicologia à educação não pode restringir-se à adaptação do educando ao sistema educativo. Neste sentido ambos diferenciam-se de algumas concepções de aprendizagem menos comprometidas com o sujeito do conhecimento enquanto ser ativo e criador. Contudo, como já tem se tornado do conhecimento dos profissionais que atuam em educação, esta convergência entre Piaget e Vigotski não exclui o fato de haverem diferenças quanto às posturas pedagógicas derivadas das concepções destes dois grandes pensadores.

As concepções de Vigotski e Piaget, entre convergências e divergências que ainda precisam ser estudadas mais a fundo, apresentam pelo menos dois pontos fundamentais de distinção: a) a importância da linguagem na formação dos processos psicológicos complexos (ou superiores); e b) o significado e a posição das relações sociais no curso do desenvolvimento da criança. Sem pretender, neste momento explorar as múltiplas possibilidades do confronto entre as idéias destes autores, faremos algumas breves colocações sobre a postura de Piaget e Vigotski com relação à educação, a partir de um artigo de Jerome Bruner⁹.

Piaget coloca o processo de desenvolvimento como um monólogo, onde a criança enfrenta o mundo sozinha e tem como tarefa (que corresponda a seu nível de desenvolvimento) construir uma representação desse mundo, podendo assimilar e acomodar os resultados, de acordo com os processos lógicos, de um jogo, por exemplo. Bruner considera surpreendente a ausência de interesse e respeito à

⁹ BRUNER, J. **Concepciones de la Infancia: Freud, Piaget y Vygotsky**. Tradução para o espanhol de Maria Victoria Sebastián, s/d/

função do professor em Piaget, pois a criança em desenvolvimento é um ser solitário que trata de resolver por si os problemas de seu mundo.

Outro aspecto marcante em Piaget é o papel secundário que dá à linguagem, apesar deste autor colocá-la como uma das manifestações importantes da função simbólica, não a considera como responsável direta pelas alterações estruturais, só tendo função decisiva a partir dos estágios operativos, especialmente o formal. Com relação às concepções de Vigotski sobre a aprendizagem, BRUNER (s/d)¹⁰ coloca o seguinte:

Chego à conclusão de que foi Vigotski, mais do que seus companheiros titãs [Freud e Piaget], quem concebeu o problema da educação em seus termos mais viáveis. Para Vigotski, a educação era uma continuação do diálogo pelo qual se constrói um mundo social de realidades construídas. A consciência do professor e sua capacidade para fazer com que esta consciência seja acessível a outros como ajuda para obter conhecimentos e habilidades, é um ponto crucial em sua teoria. É muito interessante que esta forma de diálogo seja o mesmo processo que cria a realidade historicamente condicionada da cultura. Assim, nesta organização, a educação levada a cabo pelo professor é uma continuação do processo que cria a cultura. A educação 'sem mestre', em sua concepção é impossível. (BRUNER, s/d)

Além de Vigotski e Piaget, outro autor importante, que pode constituir-se em uma alternativa às concepções tradicionais de aprendizagem, mas que é ainda pouco estudado no Brasil é Henri Wallon (1879-1962). Na concepção de Wallon, que em muito se aproxima das idéias de Vigotski (por partirem de uma mesma concepção filosófica), predominava essencialmente a aposta no avanço do desenvolvimento em função das relações sociais, decorrente de sua concepção de criança e de desenvolvimento infantil.

Segundo WEREBE¹¹ (1986), para Wallon

"a constituição biológica, ao nascer, não será a única lei do destino ulterior da criança. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, sem que a escolha pessoal esteja ausente". (WEREBE, 1986)

Contudo o "otimismo" walloniano com relação à educação não é acrítico, nem espontaneísta. Wallon foi um dos pioneiros na crítica à ilusão daqueles que acreditavam fazer obras revolucionárias a partir de propostas educacionais utópicas (no sentido restrito do termo), fantasiosas, isoladas e de alcance limitado. Ou seja

¹⁰ BRUNER, J. **Concepciones de la Infancia: Freud, Piaget y Vygotsky**. Tradução para o espanhol de Maria Victoria Sebastián, s/d.

¹¹ WEREBE, M. J. G. e NADEL-BRULFERT, J. N. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

uma educação de qualidade não poderia se restringir a grupos minoritários, por mais “inovadora” que fosse.

As comparações críticas e aprofundadas entre diferentes formas de encarar o desenvolvimento do psiquismo e o processo de aprendizagem, exigem um grande esforço que não podemos realizar neste momento, dados os limites deste artigo. Além de tudo são questões polêmicas, sobre as quais pairam muitas dúvidas. De qualquer maneira, de uma forma bem simplificada podemos dizer que as teorias do desenvolvimento do psiquismo em Vigotski, Piaget e Wallon diferenciam-se marcadamente da Psicanálise e do Behaviorismo (nas suas formas ortodoxas, pelo menos) em termos de proposta educacional. Entretanto existem, como vimos, diferenças marcantes entre os princípios epistemológicos da Psicanálise e do Behaviorismo, e também uma marcada distinção entre Piaget e Vigotski no que diz respeito ao papel da linguagem e das relações sociais no desenvolvimento da criança, já Vigotski e Wallon estão muito mais próximos em termos de bases filosóficas e de concepção de desenvolvimento do que quaisquer outras tendências.

Assim, podemos afirmar que para Vigotski o professor deve ser organizador do meio educativo, mas não pode se considerar o motor principal do processo de aprendizagem, o aluno deve participar ativamente no processo de aprendizagem. O professor em Vigotski não pode omitir-se, e não se limita a mero “facilitador”, ao contrário, é também um ser ativo e com um sério compromisso, na medida em que propicia recursos e organiza-os de forma a possibilitar o avanço do aluno com relação aos conhecimentos e aos próprios processos mentais envolvidos na atividade ensino/aprendizagem. Tais avanços não existirão sem intervenção, sem preparo do professor, nem sem a ação conjunta, onde o aluno cria seus próprios meios e é construtor ativo de seus próprios processos psicológicos superiores com o auxílio do outro, numa integração dialética do individual com o social.

Se o professor é sempre sujeito ativo, organizando, intervindo sempre que necessário, possibilitando momentos de trabalho coletivo e individual, e assim por diante, isso não exclui sua posição de constante aprendiz.

Enfim, aprendiz em sua prática social, em seu trabalho cotidiano de interação com os alunos e com o conhecimento, em suas leituras, seus momentos de discussão com seus pares e em sua luta política.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRUNER, J. Concepciones de la Infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. In: Bruner, J. e Linaza, J. L. **Acción, Pensamiento y Lenguaje**. Madri: Alianza, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. El Problema de la Edad. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Psicología Infantil**. Vol. IV - Madrid: A. Machado Libros, 2006.
- WALLON. H. As etapas da personalidade da criança. In: WALLON, H. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.
- WALLON. H. A Atividade Proprioplástica. In: WEREBE, M. J. G. E NADEL, J. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.
- WALLON. H. Psicologia e Educação da Criança. In: WEREBE, M. J. G. E NADEL, J. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.
- WEREBE, M. J. G. e NADEL-BRULFERT, J. N. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Catarina Moro – UFPR¹

TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Catarina Moro – UFPR

PROPOSTA DE REVISÃO DAS EMENTAS REFERENTES AO CONTEÚDO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES - NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO, DO ESTADO DO PARANÁ.

Considerando os objetivos do processo educativo do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, do Estado do Paraná e, realçando as questões que implicam em eleger o trabalho docente como objeto de reflexão e a constituição de sujeitos/ alunos - professores ativos durante o mesmo processo, far-se-á sugestões para discussão das ementas e respectivas bibliografias, das disciplinas FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL e TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Introdução

É importante lembrarmos que em nosso País, a Educação Infantil (EI) vem se consolidando no cotidiano das instituições, como prática social, somente a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, ainda que frente a inúmeras adversidades. Como área de estudo, esta consolidação também vem ocorrendo e pode ser constatada pelo interesse de um número cada vez maior de pesquisadores, a partir da década de 90, por esta temática.

Isso significa que tem havido uma redução da hostilidade acadêmica para com a criança pequena e a EI. Resultados importantes surgiram de pesquisas, entre as de Ferreira (1988), Oliveira (1988), Rossetti-Ferreira e Oliveira (1993), Jobim e Souza (1994), Pedrosa e Carvalho (1995), Bufalo (1997), Gobbi (1997), que possibilitaram, inclusive, a revisão de algumas concepções sobre a infância.

Em diferentes cidades e estados brasileiros têm despontado grupos de pesquisa ligados às universidades, resultando inúmeras produções de graduação e pós-graduação (Geis, 1994; Merisse, 1996; Strenzel, 1996; Rocha e Silva Filho, 1997; Maistro, 1997; Prado, 1998; Sekkel, 1998; Rocha, 1999; Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira, 1999;

¹ Mestre em Educação – Professora da UFPR

Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira, 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2000; Fullgraf, 2001; Oliveira, 2001). No nosso Estado alguns trabalhos foram desenvolvidos, mesmo que não tenhamos grupos formais de pesquisa no campo da EI (Sebastiani, 1996; Souza, 1996; Moro, 2002; Silva, 2003). Em geral, os achados das pesquisas têm contribuído para a melhoria das práticas atuais e para a elaboração de políticas públicas, que considerem a experiência e o conhecimento dos principais agentes envolvidos nesta prática social - as crianças, seus familiares e os profissionais de EI.

Diante deste quadro vemos que a produção acadêmica acerca da EI, no nosso país, já nos permite pensar em orientações para a educação da criança pequena (0 a 6 anos), diferentes dos parâmetros estabelecidos para a infância escolarizada (os alunos do Ensino Fundamental (EF)). Rocha (1999) ao discutir a distinção entre as práticas pedagógicas destas diferentes etapas, refere que:

Mantém-se a passagem da infância de um âmbito familiar para um institucional, a creche, que, co-responsabilizando-se pela criança passa, também, a criar uma linguagem própria sobre as condições das crianças em seu interior, bem como, da configuração dos profissionais que nela vão atuar. Diferenciam-se escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a criança, e não o sujeito-escolar (o aluno); e quanto à definição de suas funções, ao contrário daquelas (que têm constituído historicamente como uma pedagogia escolar), suas funções aqui se encontram em processo de constituição. Uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil necessita considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança em seu próprio mundo, uma vez que se ocupa, fundamentalmente, de projetar a educação destes novos sujeitos sociais (ROCHA, 1999, 50).

Continuando a idéia sobre a Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância, que tem, como objeto de preocupação a própria criança, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. A autora afirma que:

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o

ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 1999).

Considerando o exposto, o diferencial entre estas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, é a função social que lhes é atribuída no contexto da sociedade, não implicando necessariamente qualquer diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Silva (2003) informa que alguns cursos de Pedagogia, de universidades públicas brasileiras, tem valorizado a multiplicidade e a simultaneidade das formas de ser criança, na formação de educadores infantis, apesar da dificuldade de tratar das especificidades da criança de 0 a 3 anos. O que queremos é que nosso curso de nível médio reconheça esta necessidade e importância em tratar as particularidades do trabalho pedagógico com a criança pequena.

Vários dados indicam existir correlação entre uma boa formação de pessoal, boas condições de trabalho e salário e a qualidade de serviços de EI. (Lantner, 1999; Campos, 1997; UNESCO, 2002). Segundo Campos (1997, p.125) os programas de EI de “melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro” e as crianças pobres “são justamente aquelas que mais se beneficiam de um bom atendimento”.

Na realidade brasileira, atual, ainda buscamos ampliação da oferta de vagas na EI e uma redução nas enormes diferenças de qualidade das instituições de EI existentes. A luta necessária tem a ver com a conquista da melhoria da prática cotidiana e um dos agentes importantes deste processo são os professores.

Segundo Kramer (1994) os professores só poderão favorecer a construção de conhecimentos pelas crianças, caso eles também sejam desafiados a construir os seus. Para isto, durante sua formação inicial e após, no seu exercício profissional, eles precisam ter acesso aos conhecimentos da cultura geral, bem como, aos conhecimentos da área.

Atualmente, a existência de serviços de creche (0 a 3 anos), ou mesmo de pré-escola (4 a 6 anos), está sob risco; embora seja a única instituição a registrar juntamente com, e até mais do que o ensino superior, um excesso de demanda nos grandes centros urbanos. É considerada, pelo Estado e por várias administrações que devem garantir sua existência, um serviço não essencial e dispendioso que poderia ser substituído, de modo eficaz, por modalidades domiciliares/particulares e mantidas pela família. A exemplo disto, temos hoje, a Proposta de Emenda Constitucional acerca do FUNDEB², que exclui as crianças de 0 a 3 anos do orçamento público nacional para a educação.

Em contrapartida, muitos pesquisadores e estudiosos brasileiros da área, afirmam que a EI é de extrema importância para a inserção social e para o ingresso da

² A referida PEC, no.415/05, foi enviada ao Congresso Nacional, para votação, pelo Presidente da República, no dia 14 de junho de 2005.

criança na cultura, servindo, inclusive, como instrumento na luta contra a exclusão em “uma sociedade contraditória como a nossa” (Lefèvre, 1994; Geis, 1994; Rosemberg, 1999; Palhares e Martinez, 1999).

Os documentos oficiais explicitam alguns destes ideários e reconhecem a educação infantil como essencial na atualidade (Brasil, 1994, p.11): “Não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão.” No entanto, qualquer governo, ao deixar de assegurar sua exeqüibilidade, por não garantir seu financiamento e operacionalização, perpetua a ameaça a sua existência, principalmente das formas dignas e de qualidade deste serviço.

É preciso colocar os conhecimentos acerca da EI de forma consistente nos cursos de formação inicial. É neste sentido que, para além de formarmos profissionalmente os/as alunos/as destes cursos, futuros/as docentes, estaremos formando pessoas conhecedoras de um direito social das crianças pequenas, já estabelecido como campo profissional.

Na seqüência são apresentadas as proposições das ementas e respectivas bibliografias, das disciplinas relativas ao conteúdo da EI.

Referências Bibliográficas:

AMORIM, K. de.; VITÓRIA, T.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. nº 109, p.115-144 , mar., 2000.

AMORIM, K.; YAZLLE, C.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Saúde e doença em ambientes coletivos de educação de crianças de 0 a 6 anos. In: Reunião da ANPED, vol. 22. 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BUFALO, J. M.P. Creche: **Lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. Campinas: FE/UNICAMP, 1997. Dissertação (Mestrado).

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 101, p.113-127 , 1997.

FERREIRA, M. C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 67, p.79-89,1988.

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis: CED/UFSC, 2001. Dissertação (Mestrado).

- GEIS, R. M. **Criar ou educar crianças?** Estudo das representações de mães e educadoras sobre o papel da creche. São Paulo: IPUSP, 1994. Tese (Doutoramento).
- GOBBI, M. **Lápis vermelho é de mulherzinha:** desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Campinas: UNICAMP, 1997. Dissertação (Mestrado)
- JOBIM E SOUZA, S. **Resignificando o desenvolvimento da criança a partir de uma teoria crítica da cultura.** Encontro "Criança dos 0 a 6 anos. Que perspectivas?", UNICEF, Cabo Verde, 1994.
- LEFÈVRE, F. A importância da creche para a inserção da criança na cultura. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano.** São Paulo, vol. 4, nº 2, p. 57-59, 1994.
- MAISTRO, M. A. **As relações creche-famílias:** um estudo de caso. Florianópolis: CED/UFSC, 1997. Dissertação (Mestrado).
- MERISSE, A. **A infância e seus lugares:** um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creche. São Paulo: IPUSP, 1996. Tese (Doutorado).
- MORO, C. de S. **Infância e educação infantil pública:** concepções maternas. Curitiba: UFPR, 2002. Dissertação (Mestrado).
- OLIVEIRA, A. M. R. **Do outro lado:** a infância sob o olhar de crianças no espaço da creche. Florianópolis: CED/UFSC, 2001. Dissertação (Mestrado).
- OLIVEIRA, Z. de M. R. **Jogos de papéis:** uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano. São Paulo: IPUSP, 1988. Tese (Doutoramento)
- PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA; A. L.G. M. S. PALHARES. (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados - FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, 1999, p. 5-18.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, nº 93, p.60-65 , 1995.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas: UNICAMP, 1999. Tese (Doutorado).
- ROCHA, E. A. C.; SILVA F., J. J. da. Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. **Perspectiva,** Florianópolis, v.15, nº 28, p.105-155, jul./dez. 1997.
- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 107, p.7-40,1999.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, nº 115, p.65-99, 2002.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; PIOTTO, D. C.; CHAGURI, A. C.; MELLO, A. M.; SILVA, A. P. S. da; ELTINK; C.; YAZLLE, C.; CARNIEL, I. C.; SORDI, G.; BALDIN, L. S. A.; FREDERICK, M. I. B.; MORAIS, R.; BESANI, V. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 105, p.52-77,1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 13, nº 2, p.281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 87, p.62-70, 1993.

SEBASTIANI, M. T. **Educação infantil**: o desafio da qualidade, um estudo da rede municipal de creches em Curitiba. Campinas: FE/UNICAMP, 1996. Tese (Doutorado).

SEKKEL, M.C. **Reflexões sobre a experiência com a educação infantil**. São Paulo: IPUSP, 1998. Dissertação (Mestrado).

CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Inês Delgado¹

INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem sido vista como qualitativamente diferente do ensino regular, pois na maioria dos trabalhos publicados, há diferenças entre ela e a educação de modo geral. Por outro lado, os textos produzidos na área da educação especial se propõem a uma integração com a educação, sem perder de vista a necessidade de um trabalho conjunto e integrado que se concretize interdisciplinarmente na aprendizagem do aluno, de modo a não se caracterizarem dois processos distintos e desvinculados, ou seja, duas "educações": a regular e a especial (Carvalho, 2000).

A idéia de integração surgiu na década de 60, por causa da reflexão e crítica dos direitos humanos, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, ao nível mais próximo possível do normal. Para tanto, cabe-nos refletir que a integração é um processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares, serem educados nelas.

A reflexão situa-se agora nas condições educativas, nas mudanças que são necessárias fazer nas escolas regulares e na provisão dos recursos para que os alunos com necessidades educacionais especiais recebam nelas um ensino satisfatório. Portanto, a integração não deve ser entendida como movimento que procura unicamente incorporar os alunos das escolas especiais à escola regular, juntamente com seus professores, os recursos materiais e técnicos que nelas existem. A integração não é simplesmente a transferência da educação especial às escolas de ensino comum, o objetivo principal é a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Finalmente a integração desenvolve em todos os alunos atitudes de respeito e de solidariedade em relação a seus colegas com maiores dificuldades, o que constitui um dos objetivos mais importantes da educação.

A inclusão das pessoas com necessidades especiais, vem ganhando a cada dia, mais espaço nas prioridades da sociedade. Isto porque a competitividade não admite que talentos sejam desperdiçados ou inibidos por rotulação, discriminação ou algo parecido. Entretanto, ainda existe a resistência a essas pessoas.

No âmbito da educação, pode-se indicá-la como a arma mais poderosa da sociedade para coibir a rejeição, de toda forma. A educação tem avançado muito neste sentido e uma de suas prioridades neste século XXI é ensinar as pessoas a viverem juntas.

No Brasil, a Educação Especial sempre esteve calcada em duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira tem grande influência das ciências

¹ Especialista em Educação Especial- Assessora DEE/SEED

médicas e biológicas e a segunda, parte da introdução dos testes de inteligência e da adequação de procedimentos para a educação dos deficientes intelectuais, segundo Kassar (1995).

Em razão desses aspectos, o interesse do tema da Educação Especial, foi quase exclusivo de áreas do conhecimento como a Biologia e a Psicologia. O enfoque atual da Educação Especial é relativamente recente e esse posicionamento vem abrindo possibilidades para uma discussão mais abrangente sobre o tema.

Sendo assim, a Educação Especial, como modalidade da educação escolar, está definida em uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Para melhor atender a esses serviços, ela organiza-se, ressignifica-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e político-filosóficos:

- A Constituição Federal de 1988;
- Plano Nacional de Educação - aprovado pela Lei nº 10.172/01;
- Estatuto da Criança e do Adolescente - aprovado pela Lei nº 8.069/90;
- A Declaração Mundial de Educação para Todos - Jomtien (1990);
- A Declaração de Salamanca (1994);
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- PCN's - Adaptações Curriculares (1999);
- Deliberação nº 02/03 - CEE;
- Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001).

Entre esses dispositivos, cabe destacar que a Declaração de Salamanca em 1994, contempla a necessidade de implementação de uma Pedagogia voltada para a diversidade e necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que possam beneficiar a todos os alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, especialmente quanto à inclusão escolar, que precisa também da participação da família num esforço conjunto de aprendizagem compartilhada.

Por sua vez, nos termos do artigo 1º da Constituição Federal Brasileira a democracia estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades e, também, um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão dos conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a liberdade, à tolerância, à sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.

Conforme Carvalho (2003), a lei é clara, porém as lutas continuarão intensas visto que existem distorções entre o discurso e a prática. Resta lembrar, que a garantia de ingresso e a permanência com evolução na vida escolar são direitos de cidadania de todos, para que possam cumprir com seus deveres participando e contribuindo para uma vida em sociedade.

Neste sentido, o presente texto tem como objetivo, fazer uma reflexão sobre o assunto da inclusão, partindo do conhecimento prévio dos alunos, apontando as necessidades dos mesmos, principalmente as que dizem respeito a sua inserção no contexto escolar.

No Paraná, a Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, é oferecida tanto na rede escolar de ensino quanto nas instituições especializadas conveniadas ou não, com início na faixa etária de zero a seis anos prolongando-se durante toda a educação básica até o ensino superior.

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As tentativas de se entender o que significa a terminologia de necessidades educacionais são muitas. Muitas áreas, como a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação, vêm se preocupando com crianças, jovens e adultos que apresentam essas necessidades, cada uma delas imprimindo a sua própria perspectiva.

A adoção da terminologia “necessidades educacionais especiais” para referir-se às crianças, adolescente, jovens e adultos, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, tem o propósito de deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-lo às respostas educativas que ele requer, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar.

As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de desenvolvimento da aprendizagem, apresentados pelo aluno em caráter temporário ou permanente, bem como, pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem que compreendem:

- I) **Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento** que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiência;
- II) **Dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- III) **Condutas típicas** de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos;
- IV) **Superdotação / Altas Habilidades;**

No Estado do Paraná, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional é o órgão responsável pela orientação da política de atendimento às

pessoas com necessidades educacionais especiais em cumprimento aos dispositivos legais e filosóficos estabelecidos na esfera federal e em consonância com os princípios norteadores da Secretaria do Estado da Educação - SEED, que fixa as normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado, onde assegura oferta de atendimento educacional especializado, amparado pela Deliberação nº 02/03 - CEE.

Os principais dispositivos legais, políticos e filosóficos que possibilitam estabelecer os horizontes das políticas educacionais asseguram o atendimento educacional especializado, com oferta preferencial na rede regular de ensino, de modo a promover a igualdade de oportunidade e a valorização da diversidade no processo educativo.

A oferta de atendimento educacional aos educandos com necessidades educacionais especiais no Estado, vem sendo orientada de acordo com a legislação vigente com destaque aos documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 Capítulo 5, art. 58, 59 e 60;
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Parecer nº 17/01 - CNE e Resolução CNE nº 02/01;
- Deliberação nº 02/03 - CEE.

A NECESSIDADE DA INCLUSÃO SOCIAL DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O PAPEL DA ESCOLA

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ter o caráter de um programa aberto que dá lugar a projetos diversificados nos diferentes centros educacionais.

O objetivo da inclusão está atualmente no coração da política educacional e da política social.

No campo da educação a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisição acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação, assim como também os aspectos referentes a todos os que trabalham na escola, entendidos como agentes educativos.

A finalidade principal da reforma é garantir o acesso e a participação de todo alunado em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas e garantidas pela escola pública àqueles que a elas se reportam, impedindo a segregação e o

isolamento. Apenas a matrícula não garante a permanência do aluno na escola. A cultura escolar deverá permitir aos educandos um transcurso contínuo e progressivo no Estabelecimento de Ensino, com apresentação de resultados positivos de aprendizagem.

No Paraná, a inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, em sua fase de transição o absoluto respeito e reconhecimento às diferenças individuais dos alunos e à responsabilidade quanto à oferta e a manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento, tais como: Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem, Sala de Recursos na área da Superdotação / Altas Habilidades, para o enriquecimento curricular, Profissional Intérprete para educandos surdos com domínio de língua de sinais / LIBRAS e Professor de Apoio Permanente para os alunos com acentuado comprometimento físico / neuromotor e de fala.

Como observamos, o Paraná, através da sua Secretaria de Estado da Educação, assume o compromisso de direcionar o respeito às diferenças individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e prevê a continuidade da oferta de apoios e serviços especializados, tanto em contexto inclusivo, preferencialmente, quanto "in locus" específico (classes e escolas especiais).

Neste sentido, promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos exige a avaliação permanente da eficácia dos serviços educacionais prestados, permitindo, quando indicada, a mobilidade dos educandos entre as diferentes opções de apoios e serviços especializados.

Portanto, o caminho para uma inserção pode estar no reconhecimento de que a diferença entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os outros, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais num universo plural, sem que isso signifique a perda do essencial da existência.

Neste contexto, o papel da escola é fazer intervenções e oferecer desafios com todos os alunos, além de valorizar as habilidades, trabalhar sua potencialidade educacional, reduzir suas limitações e apoiar na sua inserção profissional, almejando o seu desenvolvimento integral, ou seja, a sua inclusão na sociedade.

REFLEXÃO SOBRE A FILOSOFIA DA INCLUSÃO

A discussão referente à inclusão dos alunos com necessidades especiais não é recente. No final do século XIX, esses alunos eram tidos como indignos de educação escolar. No século XX ocorreu o atendimento a esses alunos em instituições apropriadas. A partir da década de 60, surgiram as políticas públicas e, mais tarde, as classes especiais dentro das escolas comuns. Na década de 70, ocorreu a fase de integração, permitindo, nas escolas comuns, a aceitação das crianças ou alunos com necessidades educacionais especiais. Mas foi a partir do final da década de 80, que intensificou-se a atenção à necessidade de educar esses alunos no ensino regular.

As iniciativas em prol da inclusão são muitas. A Declaração de Salamanca (1994) ressaltou que os alunos com necessidades educacionais especiais devem receber apoio suplementar de que precisam para assegurar uma Educação eficaz, apostando que a Educação Inclusiva pode ser a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos especiais e aqueles considerados normais.

Diante dos movimentos para universalizar o acesso às escolas, conclui-se que o paradigma da inclusão vem caracterizar uma orientação que, necessariamente, diz respeito à melhoria da qualidade das respostas educativas de nossas instituições de ensino-aprendizagem para todos.

Embora este movimento esteja predominantemente relacionado ao alunado da Educação Especial, é um equívoco supor que a proposta diz respeito apenas a este sujeito. A inclusão educacional implica no reconhecimento e atendimento às diferenças de qualquer aluno que, seja por causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresenta dificuldades de aprendizagem.

Ora, é importante salientar que a inclusão educacional depende não só da capacidade do sistema escolar em buscar soluções para o desafio da presença de alunos com necessidades especiais nas classes, como também de fazer tudo para que nenhum aluno seja excluído com base em alguma necessidade educacional especial. Para tanto é importante que cada escola tenha assegurado em seu Projeto Político Pedagógico o estudo e a sua reorganização para atender todos os alunos que dela necessitam e que sirva de referência para poder, a partir dela fazer as adaptações curriculares pertinentes.

Assim, a adaptação curricular, será, portanto, a modificação do currículo que se faz para dar resposta às necessidades educacionais especiais do alunado, quer seja de forma grupal ou individual, com caráter temporal ou permanente. Será o mecanismo que uma escola inclusiva tem para poder atender, com critérios de qualidade, seus alunos.

Portanto, a operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dia lógicas, envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola reconheça o atendimento educacional, bem como reexamine a sua própria prática pedagógica.

Como se percebe, a inclusão depende de uma comunidade eficiente e satisfatória. Isso serve para reforçar a importância de se pensar a inclusão de forma conjunta, ou seja, do apoio sincronizado de pais, alunos, professores, diretores, enfim, a sociedade como um todo.

A criação de comunidades escolares bem sucedidas, dinâmicas, acolhedoras e bem informadas, deve, segundo Stainback e Stainback (1999), estar baseada nos princípios igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos. Os princípios fundamentais dessa filosofia escolar passam pelo enfrentamento dos desafios e o apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da escola, sem esquecer de desenvolver redes de

apoio na escola, tanto para professores quanto para alunos que precisem de estímulo e de assistência.

Quanto ao trabalho do professor comprometido com a filosofia da inclusão, sugerimos alguns métodos que são essenciais. O primeiro deles é respeitar o potencial de cada aluno e aceitar todos os estudantes igualmente. Em seguida, acreditar nos alunos e em sua capacidade de aprender, aumentar a autoconfiança dos alunos, estar preparado para indicar recursos adequados às necessidades dos alunos, ser flexível nos métodos de avaliação, dentre outros.

Certamente, se propõe que os alunos sejam ouvidos e possam exigir decidir e contribuir para o seu próprio desenvolvimento. Contudo, não é só o professor que precisa estabelecer ações voltadas à inclusão.

Segundo Rita Thompson², citada por Assad (2005), o papel do gestor na transformação de uma escola comum inclusiva depende de alguns fatores, como a oferta de meios para que o professor possa aprender novas técnicas educacionais; o estabelecimento de relações pessoais entre os alunos; uma concepção de disciplina bem formada, que vigore em toda a escola e um ambiente acolhedor, além de promover uma filosofia baseada em princípios de igualdade, justiça e imparcialidade para todos. Esta autora elenca seis regras fundamentais que devem ser seguidas pela escola e pelo professor para maximizar os efeitos positivos da inclusão:

- a) Perceber discrepâncias entre o que aluno quer fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas;
- b) Adaptar esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos para a inclusão;
- c) Obter um maior conhecimento da realidade existente na escola, no que tange à inclusão escolar de crianças com necessidades especiais;
- d) Abrir um espaço canalizador de angústias e dificuldades sentidas pelos docentes na busca de alternativas para solucionar as questões evidenciadas no cotidiano escolar;
- e) Buscar mudanças atitudinais através de um olhar diferenciado para o aluno, que deixa de ser percebido como doente, para ser olhado como um indivíduo capaz de aprender;
- f) Desenvolver um maior aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar frente à diversidade do alunado.

A adoção dessas regras não encerra a matéria, mas abre espaço para uma profunda reflexão sobre o assunto, pois é nessa perspectiva que os gestores e professores precisam se referir aos alunos com necessidades especiais, que antes de serem especiais são alunos e sujeitos e suas necessidades só são especiais porque a sociedade assim as consideram.

² Psicomotrista, psicopedagoga e mestre em educação.

CONCLUSÕES

Não há dúvida que a inclusão é necessária visto que a segregação toma-se atualmente inaceitável. Porém, é necessário assegurar condições para que a inclusão educacional ocorra, pois as simples discussões e imposições de leis, dissociadas da prática, não garantem que aquela seja efetivada de maneira adequada. É importante não só criar leis, mas imaginar maneiras de assegurá-las na prática, estimulando a inclusão e o respeito decorrentes.

É essencial considerar que todos os professores devem refletir nas opiniões propostas neste trabalho, que são fruto de consagrados teóricos, visto que são eles que conhecem seus potenciais e suas limitações e, conseqüentemente, as intervenções necessárias para melhores condições da inclusão educacional.

É importante lembrar que o papel fundamental da escola no processo de inclusão educacional do aluno com necessidades educacionais especiais, não se resume apenas em desenvolver com eles habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução como pessoa.

Um processo de inclusão precisa estar apoiado em valores, políticas e princípios, que definirão o papel da escola, quais as suas funções, os seus problemas e a maneira de solucioná-los. Isso se concretizará de maneiras distintas conforme a realidade da escola, as características dos professores e a natureza da tarefa.

Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação aos que estão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, pois a meta da inclusão educacional deve ser a de não deixar ninguém fora do sistema escolar, que precisa se adaptar às particularidades dos alunos.

Como se observou, a inclusão educacional não é uma estrada fácil e nenhuma escola poderá ter sucesso neste contexto, se não desenvolver uma rede de parcerias envolvendo profissionais, professores, comunidade local, pais e alunos e outras escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSAD, G. **Revista Sinpro-Rio de Janeiro**. Disponível em www.tistu.com.br Acesso em 5/jul/05.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto escola viva, garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2000. v.1-2.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. In: **Conferência mundial sobre NEE:** acesso e qualidade - UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GORTÁZAR, O. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação;** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KARAGIANNIS, A; SAINBACK, W. STAINBACK, S. **Fundamentos do ensino inclusivo.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas: Papirus, 1995.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96:** diretrizes e bases da educação nacional.

LOPES, M. A. R. **Constituição federal.** 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, J. O. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1997.

NERIS, E. A. O direito de ser diferente. **Mensagem da APAE,** nº 83, p. 4-6, out./dez. 1998.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/03.** Curitiba, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO APRENDER, DESAPRENDER, REAPRENDER¹

João Luiz Gasparin²

Introdução

“A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa” (Juan de Mairena, in: MORIN, 2003, P. 21).

Os conhecimentos que são ministrados em nossas aulas, nem sempre se integram à vivência dos alunos, pois quando os conteúdos em si não se tornam conteúdos para eles, não entram com eficiência em seu cotidiano. Assim a aprendizagem, muitas vezes, é algo pouco significativo em suas vidas. O cotidiano e o científico não se integram no processo escolar. O empírico e o concreto estão distanciados. Há uma separação entre escola e mundo exterior. É bem verdade que a função da escola não é trabalhar com os conhecimentos cotidianos que podem ser aprendidos sem ela. A tarefa principal da escola é trabalhar com os conhecimentos sistematizados, científicos, mas a partir da realidade.

Fazer com que os conceitos cotidianos ascendam aos científicos para que se tornem científicos também, e o trabalho de possibilitar que os conceitos científicos desçam aos cotidianos para que se tornem científicos no cotidiano, através da mediação do professor, este é o processo pedagógico, a didática necessária para a escola atual.

Para que isso aconteça, é necessário que os conteúdos escolares não sejam vistos e comunicados como uma imposição, mas sim tratados como uma necessidade pessoal e social, a fim de que apreendidos e incorporados possam ser um instrumento de mudança social.

O processo pedagógico para que os conteúdos escolares passem a fazer parte integrante da vida dos educandos requer uma aprendizagem significativa, pois eles somente se interessam por aquilo que, de alguma forma, afeta diretamente suas vidas. É necessário, portanto, envolver intelectual e afetivamente os alunos na elaboração e reelaboração ativa do conhecimento sistematizado.

Este processo de trabalho implica que os conteúdos escolares sejam apreendidos dentro de uma totalidade, através de um método que os torne significativos para os educandos.

Buscando dar conta dessa tarefa, este trabalho foi estruturado em duas partes.

¹ Texto provisório – Universidade Estadual de Maringá – PR, 2005.

² Doutor em Educação - Departamento de Teoria e Prática da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - UEM - PR .

Na primeira - a complexidade do mundo atual e a educação - procuramos evidenciar que os conhecimentos adquirem significado para os alunos à medida que passam a fazer parte de sua vida fora da escola. Isto significa que a docência deve possibilitar aos educandos que se apropriem dos conteúdos, não de forma isolada, como um saber fragmentado, compartimentado, útil apenas para a escola, mas sim de maneira contextualizada, próxima e remotamente. A contextualização próxima consiste em relacionar cada disciplina com as demais, tentando realizar, em alguma medida, a interdisciplinaridade, mas também ligando os conteúdos com a vivência extra-escolar imediata. A contextualização remota se realiza à medida que os conteúdos escolares são compreendidos em sua relação com a vida dos educandos no complexo universal, planetário numa grande rede de interconexões.

Os desafios educacionais, no mundo complexo em que vivemos, representam uma tomada de consciência das necessidades a serem assumidas e respondidas pela educação dentro de suas especificidades e limites.

Esta proposição constitui-se, essencialmente, das grandes questões que são propostas à educação atual e à complexidade universal do presente momento histórico.

Para uma compreensão mais adequada dessa parte, buscando oferecer subsídios para uma reflexão e um possível encaminhamento prático, desenvolvemos o tema fazendo, inicialmente, uma breve referência à complexidade do mundo atual, pois é dentro deste que se encontra a educação, não como uma entidade independente, mas como um de seus elementos fundamentais em interdependência dialética; em seguida, referimo-nos à complexidade desafiante da educação.

Na segunda parte - desafio didático: aprender, desaprender, reaprender - procurando por em prática a primeira, quando os professores estão em sala de aula realizando o processo ensino-aprendizagem, apresentamos o Método Dialético de elaboração do conhecimento científico, a partir do materialismo dialético, juntamente com a proposta teórico-metodológica de Vigotski - nível de desenvolvimento atual, zona de desenvolvimento imediato, nível de desenvolvimento atual - e os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final.

Apresentamos, portanto, uma proposta teórico-prática que busca, em alguma medida, expressar e responder aos desafios da educação na complexidade do mundo atual.

A complexidade do mundo atual e a educação

Considerando a educação em sentido lato, podemos afirmar que ela envolve todas as instâncias sociais. Uma destas é a escola que possui, entre suas funções principais, a de transpor para a sala de aula os conhecimentos científicos e culturais, a fim de que, pela ação docente-discente, os educandos se apropriem deles com sentido para suas vidas. Essa tarefa é um desafio tanto para professores quanto para alunos.

A sociedade, em todos os sentidos, é cada vez mais complexa, por isso, a educação e o processo ensino-aprendizagem escolar também devem ser considerados sob a complexidade dos múltiplos ângulos que os envolve.

Em tempos passados, o mundo era mais simples, por isso, os desafios para os cidadãos eram poucos; o mundo atual é complexo e, conseqüentemente, os problemas a serem superados são múltiplos. Da mesma forma, em sociedades fechadas, a educação era simples porque o mundo também era simples. Naquelas sociedades, a reprodução era suficiente; nas abertas, não mais. Na sociedade atual, exige-se cada vez mais criatividade, diversidade, iniciativa, responsabilidade individual e coletiva. Esta é a nova forma de sobrevivência social, por isso, a educação deve a ela corresponder e o processo ensino-aprendizagem deverá passar da monocultura escolar para o multiculturalismo a fim de preparar, senão tecnicamente, ao menos em seu espírito, os profissionais do futuro, para que possam fazer frente aos desafios que lhe são propostos.

Por isso, a instituição escolar é sempre uma expressão da estrutura social como todo. A escola não existe em si e para si. Existe para cumprir uma função dentro dessa sociedade, respondendo a seus desafios.

Redescobrir, hoje, a função da escola é o primeiro passo fundamental para definir seu novo papel, bem como a importância da ação docente.

Um breve olhar sobre os problemas que a sociedade precisa enfrentar, no momento presente, de imediato nos mostra os desafios que a escola e o professor são solicitados a enfrentar para responder às exigências dos novos tempos.

Globalização, nova ordem mundial, terceira revolução industrial ou revolução técnico-científica, multipolaridade, competição econômica e tecnológica, crise em todos os setores, novos valores sociais, força e audácia dos meios de comunicação social, tendência neoliberal, fim dos empregos, sociedade pós-capitalista, pós-neoliberalismo, multiculturalismo: estas são algumas das manifestações e desafios que estamos acostumados a ver e a ouvir quotidianamente.

Dentro da escola, esses desafios da sociedade se manifestam em tendências novas como: interdisciplinaridade, psicopedagogia, escola responsável, alfabetos tradicionais e novos alfabetos digitais; qualidade total na educação, sociedade do conhecimento, inclusão; cotas para negros, índios; passagem da monocultura escolar para o atendimento às diversas correntes culturais etc.

Como a escola e os professores darão conta dessa nova realidade? É permitida a omissão? Que caminhos seguir?

Desafios Educacionais

Tratamos, aqui, apenas de alguns aspectos que julgamos significativos e que poderão dar um encaminhamento à nossa reflexão sobre o desafio didático, apresentado adiante.

Dentre os muitos desafios que a educação deve enfrentar, gostaríamos de fazer uma breve menção aos apontados por Edgar Morin, em suas obras **A cabeça bem-feita - repensar a reforma, reformar o pensamento e Os sete saberes necessários à educação do futuro**.

O autor inicia dizendo que

há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais, planetários (MORIN, 2003, p.13).

Nesta perspectiva, a especialização exagerada impede que se vejam a totalidade e a essencialidade que são universais. As questões particulares, para serem adequadamente compreendidas, devem ser pensadas dentro de seu contexto próprio e este no contexto planetário. Se levarmos em conta apenas as disciplinas em si, independentes umas das outras, jamais compreenderemos o que é algo complexo, isto é, feito junto, "tecido junto". A compreensão da parte dá-se, pois, necessariamente, no todo que é complexo. Portanto, defrontar-se com o mundo global para compreender o específico da educação e do ensino-aprendizagem escolares é, obrigatoriamente, defrontar-se com o desafio da complexidade. Esta se manifesta quando os elementos constitutivos da totalidade possuem entre si um vínculo que não pode ser desfeito e um tecido interdependente de ação e reação entre o todo e as partes. Por isso, afirma Morin (2004, p. 38) que "complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade".

Para uma compreensão mais adequada da educação e do ensino atuais, é urgente desenvolvermos a capacidade de situar cada objeto do conhecimento, a ser estudado em sala de aula, em seu contexto e no complexo planetário, pois, como afirma Morin (2003, p.15), "uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável". Não basta conhecer os dados e as informações de maneira isolada. Para que adquiram sentido, é necessário situá-los no contexto mais amplo, pois, conforme ainda Morin (2004, p.37) "o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional".

As disciplinas escolares, tais como as conhecemos hoje, apresentam a superespecialização, o despedaçamento do saber, o que, por um lado, produz conhecimento, mas, por outro, gera ignorância e cegueira. Assim,

na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a compor; a eliminar tudo o

que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes em integrá-los em seus conjuntos (MORIN, 2003, P. 15).

O que deve ocorrer é exatamente o contrário. Todos os educandos devem ser desafiados e orientados a fazer com que o conhecimento científico que vão adquirindo na escola, para que de fato se torne pertinente e significativo para suas vidas é necessário que seja contextualizado próxima e remotamente. É urgente, pois, passar da compartimentação dos saberes e de sua desarticulação para a aptidão de integrar e contextualizar.

Esta tarefa torna-se mais premente à medida que, junto com os desafios da globalidade e da complexidade, há outro fator muito forte e grande: a expansão descontrolada do saber, o que nos impede de o apreendermos de forma sistemática e integrada. Vivemos no mundo das informações, mas nem todas se transformam em conhecimento. No dizer de Morin

o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega a sequer tomar conhecimento das informações concernentes à sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano. (MORIN 2003, p.16-17)

Como organizar de maneira coerente na cabeça dos professores e dos alunos a quantidade de informações de toda ordem que recebemos cotidianamente? O Próprio Morin responde:

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento (grifos do autor). (MORIN 2003, p. 20)

Reformar o pensamento pressupõe, necessariamente, que antes tenha sido formado. Portanto, para reformá-lo devemos des-formá-lo, para reconstituí-lo em seguida em novas bases, em novas dimensões. Este processo é árduo, pois implica em despir-nos de algo que construímos ao longo do tempo e que nos dá segurança. O novo, ao contrário, nos inquieta, ao mesmo tempo em que nos desafia a assumir riscos. O processo é sempre dialético.

Morin (2003, p. 21) nos aponta a seguinte direção: A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem

cheia. O significado de 'uma cabeça bem cheia' é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. 'Uma cabeça bem-feita' significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de :

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Em primeiro lugar, quanto mais desenvolvida a inteligência geral, mais possibilidade e capacidade possui o indivíduo para tratar e resolver problemas particulares. Uma das formas de incentivar o desenvolvimento da inteligência geral é incentivar a curiosidade, a interrogação, a dúvida, a atividade crítica, a problematização, a resolução de problemas sociais, mas também a solução de questões propostas pelas disciplinas escolares, cujo conhecimento científico, envolvendo a indução, a dedução, a argumentação, a discussão, deve estar ligado à vivência do educando.

Num segundo momento, uma cabeça bem-feita é aquela capaz de organizar os conhecimentos científico-culturais recebidos, evitando acumulação desordenada e inútil. Sendo o conhecimento constituído de tradução e reconstrução, sua organização

comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese. (MORIN, 2003, p. 24)

No ensino escolar, a partir de nossa civilização, privilegia-se a acumulação, a separação e a análise, em detrimento da ligação, da síntese e da organização que ligam os conhecimentos. É necessário, pois, descobrir o que une os objetos de conhecimento entre si a fim de que tomem sentido no todo de que fazem parte (o todo sempre envolve dimensões como: ambiente cultural, social, econômico, político, científico, religioso etc). "*A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação*" (MORIN, 2003, P. 24) (Grifos do autor).

Para realizar este desiderato, torna-se necessário descobrir quais os princípios que elucidam as relações entre o todo e as partes, quais os elos que unem as coisas mais distantes e as mais diferentes, as mediatas e a imediatas. Para isso, segundo Morin,

é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto". (MORIN, 2003, p. 89)

Desafio didático: aprender, desaprender, reaprender

A vida nos ensina, por isso aprendemos. A aprendizagem não necessita da escola. A função da escola é fazer-nos desaprender tudo o que aprendemos antes. E no processo de desaprendizagem, reaprendermos.

O processo didático-pedagógico - aprender, desaprender, reaprender - cujo fundamento é o materialismo histórico, trata da apreensão do conhecimento científico-cultural, na escola, através das três fases do método dialético de elaboração do conhecimento que se expressam no processo: prática-teoria-prática. Esses três momentos do método fundamentam a teoria histórico-cultural de Vigotski que se concretiza nos seguintes momentos: a) o nível de desenvolvimento atual do educando, isto é, o que o aluno realiza sozinho, independentemente do professor; b) a zona de desenvolvimento imediato, que consiste no trabalho de aprendizagem que o educando somente consegue desenvolver com o auxílio do professor ou de alguém mais experiente; c) e o retorno ao nível de desenvolvimento atual, em estágio mais elevado e concreto, que passa a ser a nova forma de ação do aluno, sem a presença do mestre.

Essas três fases da ação docente-discente expressam-se na proposta da pedagogia histórico-crítica de Saviani que se traduz em cinco passos fundamentais: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Nossa proposta de ação docente-discente traduz, pois, para a didática os pressupostos do método dialético de elaboração do conhecimento, a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Essa forma de trabalho constitui-se uma nova didática na qual o professor, não trabalha pelo aluno, nem contra o aluno, mas com o aluno. Nessa perspectiva, Vigotski (2001, p. 341), referindo-se à aprendizagem dos conceitos científicos, afirma que o educando os havia aprendido porque "ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar".

Esta metodologia dialética de ação docente-discente parte da prática social, vai à teoria e retorna à prática social. Estes três momentos do processo representam as fases de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem. Assim, a prática social que o educando leva para a sala de aula é a aprendizagem que ele realizou fora da escola, anteriormente, sem a ajuda do professor, ou em anos anteriores de escolaridade. É tudo o que já sabe. O segundo momento, a teoria, é um salto para frente, realizado com a ajuda do professor. Numa linguagem figurada, podemos dizer que o aluno, neste passo, desaprende o que já sabia, isto é, passa do empírico, do cotidiano para a dimensão científica do conteúdo, o que possibilita uma nova visão mais elevada teoricamente do saber. Neste processo de passar do que sabia para o que ainda não conhecia, dá-se, intelectualmente, um novo salto que é a reaprendizagem, onde se unem o cotidiano e o científico em uma nova dimensão.

Este processo todo desenvolve-se nos cinco passos propostos por Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica.

Cada um dos cinco passos em que se divide a nova didática tem como objetivo envolver o educando na aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos. Desta forma, os conteúdos são estudados na interligação que mantém com a prática social próxima e remota dos educandos.

A primeira fase deste processo pedagógico - **a prática social inicial**: nível de desenvolvimento atual do educando - se expressa pela prática social inicial do conteúdo. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados.

Este passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos: a) o professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos; b) busca conhecer, através de um diálogo com os educandos, qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo, antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando, ao mesmo tempo, os educandos para que manifestem suas curiosidades, ou seja, o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo.

A segunda fase do método - a teoria: zona de desenvolvimento imediato do educando - estrutura-se em três passos: problematização, instrumentalização e catarse.

A problematização consiste na explicitação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Este passo desenvolve-se na realização de: a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar merece ou precisa ser aprendido; b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc., conforme os aspectos sob os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Essas dimensões do conteúdo não serão trabalhadas nesta fase, mas sim na próxima, a instrumentalização

A instrumentalização se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor: a) apresenta aos alunos, através de ações docentes adequadas, o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações específicas para a apropriação do conteúdo, estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo; b) neste processo usa-se de todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.

A catarse é a expressão elaborada da nova forma de entender a teoria e a prática social. Ela se realiza: a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz

um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É elaboração mental do novo conceito do conteúdo; b) esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que apreendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.

A terceira fase do método - nova prática social final: novo nível de desenvolvimento atual do educando - consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Este passo se manifesta: a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; b) pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

O desafio que se apresenta, neste momento, à educação, à escola, aos professores e aos alunos é: como iniciar e desenvolver esse processo didático-pedagógico?

Uma possível resposta é: a) assumir o desafio de conhecer teoricamente a proposta e criar condições para implantar essa mudança didático-pedagógica na escola; b) por em prática a nova didática para a pedagogia histórico-crítica, iniciando pela nova forma de planejar os conteúdos e as atividades escolares, e executando-os com os alunos.

Todavia, isso não é tão simples, pois a teoria e a prática dessa proposta implicam numa profunda reforma do pensamento, das idéias, das concepções, o que somente se consegue com muito esforço, dedicação, estudo, experimentações, coragem de inovar, de divergir, de arriscar, de assumir desafios. Daí que não são suficientes boas intenções, nem apenas mudanças de orientação na educação, na reforma de currículo, na elaboração do projeto político-pedagógico. Torna-se necessário transformar a teoria da pedagogia histórico-crítica numa didática e esta numa oficina, num laboratório onde professores e alunos e toda a equipe pedagógica e técnico-administrativa participem ativamente no encaminhamento da nova proposta educacional.

Em sala de aula, contudo, cabe ao professor implementar, na prática, esse desafio. Isso ele conseguirá à medida que, segundo a teoria vigotskiana, **trabalhar com** os alunos explicando, comunicando conhecimentos, fazendo perguntas, corrigindo e possibilitando que os alunos dêem sua explicação, partindo da prática, indo à teoria e retornando à prática.

Acreditamos que esta é uma forma eficaz de enfrentar **os desafios educacionais, num mundo complexo** e, ao mesmo tempo, de iniciar, na prática, o DESAFIO DIDÁTICO: APRENDER, DESAPRENDER, REAPRENDER, pois a "finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'des-saber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa".

Referências Bibliográficas

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas: autores associados, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAQUERO, R. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CORAZZA, S. M. **Manifesto por uma dia-lé-tica**. Contexto e educação. Ijuí, vol.6, nº 22, p. 83-99, abr./jun, 1991.

CORAZZA, S. M. **Tema gerador: concepção e práticas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DANIELS, H. **Vigotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

EYNG, A. M. (Org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2002.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLESHNER, E. A. Psicologia da aprendizagem e da aplicação de alguns conceitos de física. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e outros. **Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa, Ed. Estampa, 1977.

LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003.

LEONTIEV, A. et al. Inter-relação entre noções novas e noções adquiridas anteriormente. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e outros. **Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa, Ed. Estampa, 1977.

- FONTANA, R. A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T. E BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- MELLO, G. N. **Parecer CEB nº 15/98**. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.
- MINGUET, P. A. (Org.). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOYSÉS, L.. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas: Papirus, 1997.
- Natadze, R.G. A aprendizagem dos conceitos científicos na escola. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY E OUTROS. **Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa: Ed. Estampa, 1977.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- REIG, D. e GRADOLÍ, L. A construção humana através da zona de desenvolvimento potencial: L.S. Vygotsky. In: MINGUET, P. A. (Org.). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: Imprensa oficial do Estado, 1992.
- SMOLKA, A. L. e GÓES, M. C. R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1996.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- TEIXEIRA, Edival. **Vigotski e o pensamento dialético : uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural**. Pato Branco: FADEP, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R. de e VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação - estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática:** ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. **Obras corrigidas II.** Madrid: Centro de Publicaciones del MEC e Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** Campinas: Papirus, 1989.

LITERATURA INFANTIL

Imaginário e Vertente Transdisciplinar

Gloria Kirinus¹

Como em qualquer texto, neste aqui, também entram as leituras e apoios teóricos do autor. O conhecimento é construção contínua e lenta que, neste caso, conjuga a leitura de Literatura, os estudos sobre o imaginário, a vertente transdisciplinar e uma metodologia e prática da "Pedagogia do Bom Senso", de Célestin Freinet.

Como entrar no universo da Literatura Infantil, neste texto que é produto de longo percurso na convivência com professores, sem antes entrarmos na compreensão do imaginário e da vertente transdisciplinar?

Entendemos que ambos, o imaginário e a vertente transdisciplinar, permitem que o estudo em geral, aliado à vida, e o estudo, em especial, da viva Literatura Infantil ganhe janelas ampliadas para o mundo, sem barreiras entre saberes e sem rígidas posturas dogmáticas e acabadas.

O imaginário encontrado na Literatura Infanto-Juvenil recupera nossa alfabetização simbólica, aquela que nos acompanha desde sempre. E também permite que os tempos que arbitrariamente insistimos em colocar entre cercas cronológicas rígidas, ganhem um movimento constante, fundindo presente, passado, futuro, numa grande unidade.

A vertente transdisciplinar oportuniza uma conjunção entre o sujeito e o objeto do conhecimento, integrando ambos numa dimensão prospectiva, ampliada e fundamentada em novos níveis de percepção. Igualmente, os tempos se visitam e trocam na sua complexidade recortes lúdicos, culturais, movimentando balizas conceituais presas a datas extremamente exatas.

Para quem não está familiarizado com o termo transdisciplinaridade, considerando que temos palavras semelhantes como interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, ajuda muito na compreensão, identificar o prefixo trans. Assim, a palavra em questão, ganha significado de estar - entre, através e além - das disciplinas. Não significa que uma precise substituir a outra, mas compreendemos que elas apresentam marcadas singularidades e que podem conviver simultaneamente.

Vejamos ponto a ponto nesta fonte do imaginário e na vertente transdisciplinar alguns pontos introdutórios da ementa preparada para este curso:

A Primeira Leitura

Nascemos leitores.

Uma lei tácita, interior e natural nos marca como seres humanos no momento da primeira respiração. Tomamos consciência, deste vasto mundo, munidos de sentidos e de sentimentos. Movidos pelo instinto de sobrevivência e comovidos

¹ Escritora e Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP)

pela curiosidade leitora que nos torna indagadores, reflexivos e criadores, cumprimos as normas gerais de uma misteriosa gramática da existência.

O mundo, enorme página aberta, escancara céus, mares, vales, montanhas e desertos como primeira oferta de leitura. As cores das frutas, dos bichos, dos pequenos insetos, assim como as sementes, a dança do beija-flor, as flores, as folhas e suas rugas traçando encruzilhadas como se fossem avenidas, estão aí, propondo páginas livres, naturais e abertas.

O homem indaga nestas páginas *mundiabras* e seu assombro permite a criação de novos signos que ficam. Os significados grandes ou pequenos permanecem convidativos a novas e múltiplas leituras, promovendo inusitado ponto em cadeia, no momento da escrita, da leitura, da nova escrita.

Podemos ler gratuitamente uma Via Láctea que se derrama em urças, umas maiores, outras menores, ou então, podemos sonhar nos anéis de Saturno e soletrar estrelas num código particular de novas significações. O homem decifra e devora todos os *signos ficantes* das páginas abertas, de todas as planícies generosas: do céu, da terra, dos mares.

A passagem da leitura das planícies do mundo à leitura das páginas do livro é natural. Basta querer nascer muitas vezes, a cada nova leitura. E saber sentir, como a primeira vez, a curiosidade inata que acompanha o ser humano desde os primeiros dias de vida.

Nascemos leitores de planícies, de páginas, de telas. Nascemos interlocutores do mundo, do texto e seus contextos. Nascemos leitores das linhas do horizonte, das linhas que enfileiram sonhos, conhecimentos, assim como das entrelinhas de múltiplas leituras.

Quando o conhecimento, o sentimento e o sonho chegam ao grau máximo de harmonização e consciência, nasce o homem histórico, o homem criador de novas leituras, que inscrito de mundo, fatalmente se escreve. O homem leitor/escritor de todos os textos - das planícies do mundo, das páginas informativas, das páginas reflexivas, das páginas artísticas dos livros, das telas, dos palcos está aí, latente em todo ser humano, querendo ser descoberto.

O nome é do **Homem**, diz Guimarães Rosa. O nome é deste nomeador que naturalmente faz a leitura do mundo. O nome é deste homem que se faz histórico à medida que se coloca como leitor de todos os textos. O nome é do homem nomeador que condensa significados na síntese expressiva da palavra inaugural. Daquela palavra que nasce do assombro, do espanto e da admiração, tão natural como o choro que inaugura o primeiro bom dia à vida.

Natureza Mito-Poética na Infância da Humanidade e na Infância do Homem.

O homem primordial, aquele que sabia ouvir as vozes do chão, a fala das águas e até o silêncio das pedras (na poética especial de Manoel de Barros)

e sacramentava, num batismo de metáforas, nomes aos seres do ar, da terra, das águas, parece ter decretado nossa natureza poética. Como não concordar com a expressão “copo de leite” na flor que leva o mesmo nome? E com a palavra girassol? Como não brincar de esconde-esconde com a palavra bem-te-vi e com o pássaro que nos denuncia em presença? Estão aí os nomes de rios, lagos, montanhas, os nomes próprios, os sobrenomes, as lendas, fábulas e a origem de todas as coisas, explicada com uma fantástica poética de substantivos bem dispostos.

Somos herdeiros de uma fatalidade lírica, épica e dramática. Somos herdeiros da capacidade criativa, dando nascimento inusitado para anjos e demônios; flores e trovões e somos herdeiros também do olhar contemplativo que por vezes insistimos em ocultar.

Nosso olhar admirado diante do mundo, um pouco embaçado, talvez, pela rotina, pelo cotidiano prosaico, utilitarista e imediato, recupera nossa existência conciliadora de razão e fantasia na voz dos poetas, na voz de quem conta histórias e na voz do professor transformado. Explico: transformado, perpassado, recuperado de sua voz inauguradora de seu discurso único, intenso, verdadeiro. Aquele que sabe e que sente ser sujeito do seu saber e do seu pensar.

A história da arte apresenta um legado de poemas, danças, cantos, pinturas em que o registro deste primeiro olhar reafirma nossa condição mito-poética. E se ainda alguma dúvida restar, temos na voz das crianças uma bússola indicadora desta atualização do olhar admirado:

– Luz! Fala o meu neto.
E seu rosto de 7 meses fica iluminado.
Como negar nosso berço
de assombros?

Na infância do homem as crianças confirmam, com a escuta de sua totalidade física e metafísica, sua fome de mundo. Escutam com o corpo os barulhos que permitem um giro rápido da cabeça voltando sua atenção curiosa para o lugar de onde vem o ruído, o som, a música. Escutam com os olhos e seus neurônios não domesticados pela rotina propõem analogias surpreendentes e respostas mais surpreendente ainda:

- O que é uma linha reta? Pergunta a professora.
- É uma linha torta desentortada.
-
- Veja o tom em que você está falando?! Mude o tom.
- Qual tom, professora? A senhora está falando do Tom e Jerry?

Essa lógica infantil que ingênua e genialmente surpreende os adultos, também incorpora o prazer pelo jogo de palavras, pelas repetições, pela ambigüidade e pela

simultaneidade de gestos aliados à palavra e ao corpo, nessa unidade quase bárbara do homem primordial que na voz da criança reúne a dança, o canto e a poesia.

Se a palavra jogo nutre a fantasia no faz-de-conta, no universo do texto literário também temos um belo suporte para correr mais riscos, mais aventuras, na permissividade do possível, do invento. A cada página viajamos por infinitos mundos.

A palavra jogo, a palavra brincar essas e outras tantas palavras rimadas, ritmadas, anagramadas, estão intimamente relacionadas à palavra arte e esta é articuladora por natureza e por raiz etimológica. A raiz latina "ars" fonte da arte e do ato articulatório de sons, cores, sensações, movimentos, formas, sentimentos, faz elo com a intenção estética que dá origem à Literatura em geral e, no caso de nosso interesse, à Literatura Infantil em especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASARAB, N. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trioon, 1999.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martin Fontes, 1988.

KIRINUS, G. **Criança e poesia na pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

RAMOS, A. C. **Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil**. São Paulo: DCL, 2006.

RESENDE, V. M. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSELL, J. F. **La literatura infantil: um ofício de centauros y sirenas**. Buenos Aires: Lugar editorial, 2001.

METODOLOGIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS E ALFABETIZAÇÃO

A Formação do Professor de Alfabetização e Língua Portuguesa.

*Carmem Sá B. Sigwalt*¹

Os dados relativos à aquisição da leitura e da escrita no Brasil são muito preocupantes. O SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) categorizou o aproveitamento em Língua Portuguesa, dos alunos que concluíram a quarta série do Ensino Fundamental em quatro grandes estágios: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado.

O critério "Muito Crítico" foi considerado para os alunos que não desenvolvem habilidades mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente e não conseguem responder os ítems da prova.

A categoria "Crítico" apontou os alunos que não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série e construíram apenas o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando somente informações explícitas.

No nível denominado "Intermediário" fizeram parte os alunos que estão começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto, a idéia principal e são capazes de apontar os elementos que formam uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.

O conceito "Adequado" foi utilizado para os alunos considerados leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos, reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto; além de outras habilidades.

As avaliações divulgadas em 2001 e 2003 com base nas categorias expostas acima, revelaram que os alunos da quarta série do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, foram classificados como:

Estágio:	2001	2003
Muito Crítico	22,2%	18,7%
Crítico	36,8%	36,7%
Intermediário	36,2%	39,7%
Adequado	4,9%	4,8%

¹ Mestre em Educação – Professora - UFPR

Embora tenha havido uma pequena melhora de aproveitamento na comparação dos indicativos de 2001 e 2003, podemos concluir que mais da metade dos alunos de quarta série do Ensino Fundamental: 59% em 2001 e 55% em 2003, não apresentaram um nível satisfatório de domínio da leitura e da escrita na sua língua materna, ou seja, são limitados na capacidade de leitura e interpretação de textos escritos.

Sabe-se, por outro lado, que a participação numa sociedade letrada depende, fundamentalmente, do acesso aos instrumentos que expressam, identificam ou registram o conhecimento acumulado. Acompanhar o desenvolvimento e alterações do mundo contemporâneo requer, portanto, como condição básica, o domínio das formas pelas quais as pessoas se comunicam, codificam e expressam suas aquisições e conquistas.

A leitura e a escrita atuam como instrumentos básicos e ferramentas necessárias para que a humanidade se aproprie do conhecimento acumulado, registrado no código escrito.

Assim, a prioridade da escola básica é promover, no indivíduo, a aquisição da leitura e da escrita, na sua forma mais completa, de modo a possibilitar o exercício competente do entendimento e da expressão escrita na Língua Portuguesa.

Neste sentido fica clara a importância da formação dos alfabetizadores nos cursos de Magistério e conseqüentemente a abordagem dada às diferentes disciplinas que contribuem para esta formação.

A redefinição de disciplinas e conteúdos tem revelado o esforço da Secretaria de Educação do Estado do Paraná na busca de uma formação satisfatória para os futuros professores do Ensino Fundamental.

Nesta tarefa de análise curricular dos cursos de Formação Docente vêm recebendo destaque especial a questão da qualificação do professor alfabetizador. Esta preocupação tem sido alicerçada pelo fato dos índices relativos à alfabetização no Brasil serem bastante críticos (aponta-se que existem hoje quase 20 milhões de pessoas consideradas analfabetas e em torno de 34 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, sujeitos que têm um domínio tão precário de leitura e escrita que não são capazes de fazer uso efetivo dessas habilidades), o que tem apontado a necessidade da preparação de um professor que seja capaz de alfabetizar com sucesso.

Partindo do pressuposto que as atividades educacionais não podem ser percebidas e analisadas independentemente das situações históricas. Para entender a educação hoje, temos que entender o momento histórico que tem o capitalismo como modo de produção, compreendendo questões que vão desde a acumulação primitiva, ou seja, o processo histórico real através do qual a classe operária sem propriedades e a classe capitalista rica foram criadas, até as conseqüências da acumulação, tais como: a concentração econômica, as crises econômicas e a miséria crescente do proletariado. E, evidentemente, as implicações deste movimento histórico nas representações sociais e, portanto, na educação.

Assim, para entender as questões educacionais é preciso contextualizar o momento histórico em que estas questões se configuram. Portanto, um primeiro ponto a ser abordado decorre da interrogação: - Que tipo de sociedade temos, da qual a escola, o ensino e a educação são expressões?

Não podemos ignorar que com o advento do capitalismo o que determina as atividades científicas e educacionais é o conhecimento útil ao capital. Então nos perguntamos: - Interessa ao capital garantir a alfabetização a todos? Em que medida é fundamental para o tipo de sociedade em que vivemos a existência de sujeitos que não saibam apenas decifrar um código, mas que sejam de fato leitores e escritores, com possibilidade de uma verdadeira leitura do mundo?

Seria desnecessário lembrar o caráter dispensável da alfabetização, enquanto pré-requisito para que trabalhadores operem máquinas de trabalho simples. Como o capitalismo acentua o corte entre trabalho intelectual e trabalho manual, cabe aos primeiros a aquisição da leitura e da escrita, enquanto que para os segundos, este é um saber que não se faz necessário.

Reconhecendo que a análise educacional enquanto processo e produto histórico nos aponta limites e possibilidades, nos indagamos:- Afinal, hoje, como podem e devem ser formados os futuros professores?

Parece-nos que a questão fundamental é trabalhar com uma concepção de alfabetização ligada a uma concepção de linguagem e a uma concepção de linguagem escrita.

Um dos caminhos para o desenvolvimento deste trabalho poderia ser o estudo das diferentes propostas de alfabetização e ensino da língua portuguesa utilizados, analisando, com os futuros professores, os procedimentos de cada um deles, de forma a evidenciar os pressupostos teóricos que os sustentam; explicitar a concepção de ensino e de aprendizagem, a concepção de língua escrita e a corrente da psicologia a que estão atrelados.

A concepção de língua escrita enquanto um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, encaminha o processo de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa para além do mero domínio do sistema gráfico, propondo um efetivo domínio da língua escrita, tomada na sua totalidade.

O futuro professor precisa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, sustentando-se, por conseguinte, em atividades pedagógicas que envolvem o uso da língua em situações reais, através de textos significativos e contextualizados. Nesta direção, o domínio do sistema gráfico é parte de um processo mais amplo.

Uma ação pedagógica pressupõe, além da concepção de língua, de escola, de educação e de sociedade, o conhecimento das diferentes dimensões da alfabetização. Portanto não se forma o professor alfabetizador apenas com a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa e Alfabetização, mas com a articulação desta com as diferentes disciplinas do currículo do curso de Magistério. Há que se buscar a necessária unidade teórica entre as diversas disciplinas estudadas durante o curso. A formação do futuro

professor exige profundo domínio teórico de modo que as disciplinas desenvolvidas no curso contribuam para a compreensão do homem como ser histórico e para uma leitura mais abrangente da realidade.

É necessário que os futuros docentes compreendam a existência de uma relação íntima entre concepção filosófica, correntes da psicologia, idéias pedagógicas e a concepção do objeto de conhecimento, ou seja, a Língua Portuguesa.

Outro aspecto que deve ser considerado na formação dos docentes é o fato de que as diferenças econômicas, culturais e sociais determinam homens diferentes.

Desta forma, a ação pedagógica não pode deixar de levar em conta tais diferenças. Contudo, não se há de, ingenuamente, acreditar que estas impossibilitam qualquer aprendizagem ou que a escola possa suprir todas as desvantagens determinadas pela condição social.

É preciso destacar as contribuições da Lingüística no preparo dos docentes, garantindo aos futuros mestres algumas noções básicas como: - conceito de texto, características do sistema gráfico da Língua Portuguesa, vogais e consoantes na sua dimensão gráfica e fonética, padrões silábicos da Língua, tipologia textual, funções da linguagem, trama dos textos, unidade temática, consistência argumentativa, coerência, unidade estrutural, coesão, emprego da norma padrão, adequação lexical, redundâncias e repetições, ambigüidade, respeito às convenções do código, relação oralidade-escrita, variedades lingüísticas e uso adequado de recursos gráficos. E como considerar didaticamente estas questões enquanto direcionador do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Do ponto de vista de uma proposta metodológica de Língua Portuguesa, propomos que a prática pedagógica leve em consideração três grandes eixos: - compreensão da função social da leitura e da escrita; aquisição da leitura e da escrita; domínio do sistema gráfico.

Estes eixos não significam etapas sucessivas; deverão constituir-se num trabalho distinto, mas não disjunto.

Desta forma o trabalho metodológico em Língua Portuguesa deverá garantir quatro práticas fundamentais:

- Leitura e Interpretação;
- Produção de Textos Oraís e Escritos;
- Análise Lingüística;
- Atividades de Sistematização para o Domínio do Código.

Se considerarmos a Língua na perspectiva do que a leitura e a escrita representam, de seus valores e usos sociais, bem como a compreensão da estrutura desse sistema de representação, então o trabalho estará direcionado para um ensino que permita ao aluno (criança, jovem ou adulto) compreender, desde o início, a função social da leitura e da escrita; e delas faça uso efetivo, constituindo-se como leitor e escritor.

O futuro docente deve estar preparado para criar uma prática rica em estimulações e significações, garantindo, no interior da escola, a forma de aprender que acontece fora dela, ou seja, pela interação entre os sujeitos.

O trabalho que envolve a leitura e a produção de textos representa o caminho mais coerente para efetivar o processo de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa.

Os discentes dos cursos de Magistério devem ter consciência de que a oralidade é um aspecto fundamental e que precisa ser desenvolvida. Torna-se necessária uma organização das atividades orais, de forma a ir além do espontaneísmo e garantir, através de situações significativas, ricas e variadas, o desenvolvimento da expressão oral do aluno.

O trabalho com a leitura e a produção de textos dá-se simultaneamente às atividades orais. Em situações concretas, o aluno participa ativamente, ditando textos ao professor, ajudando a escrevê-los, depois lendo o que escreveu, discutindo o conteúdo dos textos, realizando atividades de sistematização, estabelecendo relações entre palavras, sílabas e letras, descobrindo e formando novas palavras e voltando a novos textos produzidos por eles e/ou pelo professor.

Estas atividades serão realizadas segundo um planejamento prévio, no qual o professor poderá estabelecer um roteiro para o seu desenvolvimento, assegurando ao aluno tanto o trabalho de produção como de discussão dos conteúdos desenvolvidos nos textos e de domínio sistemático da grafia.

Neste sentido, impõe-se, nos cursos de Formação de Professores, um trabalho que vá além ao da abordagem dos chamados "métodos tradicionais" ou do estudo da Psicogênese da Língua Escrita. Centrar a formação docente apenas nestas duas perspectivas é reduzir a qualificação do professor da Língua Portuguesa e Alfabetização.

Quer trabalhando com os métodos ou com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, os formadores de professores não dão conta da questão da Alfabetização, pois ambos, cada um em sua perspectiva, trabalham apenas com um dos aspectos da questão, ou seja, como se ensina ou como se aprende.

A prática pedagógica dos docentes capacitados na perspectiva "tradicional" esteve muitas vezes traduzida num aluno que aprendeu a escrever, mas não a se expressar e aprendeu a ler, mas não a compreender o seu mundo. Por outro lado os professores formados apenas a partir dos estudos psicogenéticos, nem sempre realizaram sua prática pedagógica de forma a resultar em uma melhoria substantiva do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

Assim, a formação docente em Língua Portuguesa e Alfabetização exige a superação daquele rol de conteúdos considerados básicos.

A disciplina Metodologia da Língua Portuguesa e Alfabetização precisa desenvolver conteúdos envolvendo: - concepção de linguagem, - concepção de linguagem escrita, - concepção de alfabetização e de letramento, - concepção de ensino e de aprendizagem, - teorias sobre a aquisição do conhecimento e da leitura e da escrita, - concepção de variação lingüística, conceito de leitura e de texto, - processo de avaliação, - história da escrita, - análise crítica dos processos de alfabetização, - técnicas e recursos, - noções de fonética e do sistema gráfico do português e - procedimentos metodológicos - e deve-se ter clareza que a qualificação

docente necessita da articulação das diferentes disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Formação de Professores.

A verdadeira formação do professor exige, efetivamente, um repensar de toda a organização e desenvolvimento deste curso, consoante com as condições históricas que hoje determinam o perfil da realidade humana.

A superação do quadro crítico de rendimento dos alunos da escola básica passa, entre outras questões, por uma formação mais consistente dos docentes oriundos das Escolas de Formação de Professores. É impossível qualificar um bom professor de Língua que não domine a Língua Portuguesa; que não compreenda de que forma ocorre a relação ensino/aprendizagem; que não saiba planejar e organizar coerentemente sua atividade pedagógica e que não tenha compromisso político com o desenvolvimento de uma prática educativa da melhor qualidade possível no momento histórico atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BICUDO, M. A. V. (Org.). **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, s.d.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.
- HISTÓRIA e educação matemática. **Cadernos Cedes**. Campinas, nº 40.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, T.M.M., NUNES, T. **Tendências atuais do ensino e aprendizagem da matemática**. Brasília: UnB, 1994.
- CANAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CANAU, V. M. **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.
- CONDORCET. **Matemáticas y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus, 1996.
- DAVIS, P. J., HERSH, R. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: Alves, 1989.
- DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo, construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto**. Campinas: Autores Associados, 2000 .
- DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, s.d.

- FARACO, A. F. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. Z. **Educação, linguagens e tecnologias**: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GERMER, C. M. **A relação abstrato/concreto no método da economia política**. Curitiba: UFPR, 2003.
- HOGBEN, L. **Maravilhas da matemática**: influência e função da matemática nos conhecimentos humanos. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1970.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002.
- KLEIN, L. R. **Trabalho, linguagem e educação**. Curitiba: UFPR, 2003. Espaço-Marx.
- KLINE, M. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, 2003.
- KUENZER, A. Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. **Cultura, linguagem e objetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.
- MARX, K ; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARX, K ; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- SMOLE, K. S ; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Resolução de problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- STEPHEN, K., REYS, R. E. **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.

METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Vera Lúcia L. Petronzelli ¹

verapetronzelli@brturbo.com.br

O presente texto objetiva discutir o que a escola brasileira contemporânea, na superação dos princípios da Escola Nova, Tradicional, Tecnicista e Construtivista vem definindo como conteúdo e formas metodológicas da Matemática. Além destes elementos, pretendemos demonstrar que a lógica formal, como método de elaboração do conhecimento, é um momento da lógica dialética e, portanto, os pressupostos metodológicos para o ensino da Matemática deverão levar em conta esta articulação, ou seja, a relação entre os homens e a natureza, os próprios homens e a práxis social; a teoria e a prática, o conteúdo e as formas, o sujeito e o objeto, o indivíduo e a sociedade. O pressuposto teórico que explicita esse problema encontra-se na obra de Marx e Engels, *A Ideologia Alemã*, na qual os autores esclarecem que, a produção de idéias, de representações e da consciência é produto da atividade material dos homens sobre a natureza e do intercâmbio entre os próprios homens, ou ainda, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Esclarecem também que conhecer é substituir essa mistura de confusão e de dissociação, que é a representação puramente concreta das coisas, pelo *mundo das relações*.

A constatação, portanto, é que a força da pedagogia atual, deve estar centrada na superação do modelo conteudista, cujo método é a mecanização, através da repetição das atividades sócio-intelectuais.

Necessário se faz investigar, de forma mais precisa, a relação entre o conteúdo e o método, processo-produto, pois o educador necessita trabalhar nos bancos escolares não só o conhecimento científico em sua forma mais elaborada, mas, também, como este conhecimento foi desenvolvido e suas formas de utilização na prática, ou seja, quais as necessidades históricas e de sobrevivência que levaram os homens a produzirem tais conhecimentos. E ainda, a escola deve “tomar para si” os modos pelos quais o conhecimento é produzido.

Concretamente, o acesso ao saber, através do ensino de matemática - conteúdo, formas e método - deverá estar regulado por elementos que explicitem o real, tais como: a superação da mecanização do conhecimento; a integração entre trabalho e ciência; a crescente implementação das novas tecnologias na sociedade capitalista; a necessidade de formação do pensamento reflexivo como elemento constitutivo do “processo de decisão”; o entendimento do movimento de elaboração do conhecimento científico e tecnológico - matemático - através da superação da lógica formal e a incorporação das lógicas não-formais (Paraconsistente e Fuzzy); a compreensão de que a lógica formal é um momento da lógica dialética. Estes elementos, aliados à categoria trabalho - como atividade vital, valor de uso, forma

¹ Mestre em Educação - Assessora de Matemática / SABE - Editora Positivo

de o homem produzir-se historicamente - devem constituir um conjunto de relações que expressam o movimento dialético e contraditório que é a prática material e, por conseqüência, a prática escolar.

Neste quadro, cabe objetivar que a **Metodologia do Ensino de Matemática**, deverá trabalhar os conteúdos, as formas, os métodos e as técnicas que, no plano educacional matemático, superam a polaridade entre: teoria e prática, sujeito e objeto, concreto e abstrato, promovendo a unidade dialética, através da totalidade, entre ambas.

Ao promover na Educação Matemática reflexões destinadas ao ensino e aprendizagem, verificamos que a prática pedagógica continua suprimindo da escolarização básica pública as elaborações intelectivas - as tecnologias, as linguagens, as representações, os símbolos, os conceitos - necessárias para o entendimento do(s): modo de produção capitalista, seus movimentos de acumulação do capital e suas correlações de força entre capital e trabalho; produtos tecnológicos elaborados pelos homens como frutos do seu domínio sobre a natureza e da própria relação entre os homens.

Estimula-se uma aprendizagem descontextualizada, dissociada da apreensão da totalidade enquanto modo de produção da vida em sociedade; uma aprendizagem meramente técnica, a qual é traduzida, pedagogicamente, pela realização de incessantes repetições de tarefas excluindo do processo até mesmo o desenvolvimento do raciocínio lógico-formal; uma aprendizagem que não coloca o domínio das diferentes linguagens - linguagem matemática e linguagem tecnológica - como um conteúdo escolar revelador do desenvolvimento tecnológico; uma aprendizagem que não prevê a socialização do acesso às diferentes linguagens; uma aprendizagem que continua formando seres humanos "rígidos" incapazes de compreender a produção material e científica, as relações sociais, as relações de classe.

Estamos, portanto, formando homens e mulheres sem capacidade práxica de reagir às situações determinadas pela divisão do trabalho, pela expropriação, pela exclusão, pelo desemprego, pela desigualdade ou miséria absoluta, nossa realidade.

Isto nos remete a esclarecer, que a educação na *área da matemática* deve estar voltada para a superação do saber fazer e, ao mesmo tempo, desenvolver formas que passem a exigir a incorporação do pensamento de caráter cognitivo mais elaborado.

Estas formas podem ser traduzidas como o domínio da análise, síntese, estabelecimento de relações internas ao próprio conteúdo matemático e entre as demais ciências, resolução de situações-problemas, compreensão e agilidade nos cálculos e/ou algoritmos, interpretação de problemas sociais que podem ser modelados matematicamente e uso de diferentes representações da linguagem matemática, o raciocínio lógico-formal e dialético aliado à produção tecnológica, e também, as diversas formas de desenvolvimento do relacionamento humano; solidário.

A **Metodologia do Ensino de Matemática** deverá estar demarcada pela superação do(s):

- os projetos pedagógicos concernentes à área da matemática que não têm adotado pressupostos teórico-metodológicos que articulem conteúdo e método, gerando um empobrecimento do conteúdo científico trabalhado no ensino desta disciplina;
- ensino que tem privilegiado a técnica em detrimento da compreensão; o rigor matemático em prejuízo à linguagem matemática e suas representações; as definições estanques no lugar da conceituação; a técnica de resolver problemas em detrimento da Resolução de Problemas; a seqüência de fatos, datas, produções científicas como sinônimo de História da Matemática em prejuízo à História da Humanidade; o método de “ações mecânicas e repetitivas” em detrimento da construção do pensamento formal.

Acreditamos que a finalidade da resolução de problemas, em primeira instância, é a de incorporar no educando que o conhecimento científico é a sistematização da produção material da vida de todos os homens e mulheres, e que o mesmo, representa o resultado coletivo do esforço do Homem no entendimento do mundo social e natural.

Nesta linha de interpretação, partimos da conjectura que o ensino de matemática não tem privilegiado o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nos fundamentos de suas produções, ou seja, a partir da atividade humana - trabalho - como relação social.

Isto significa que nos atuais projetos pedagógicos, o ensino de matemática tem ratificado o desenvolvimento de competências e habilidades do “modo de fazer”, excluindo, deliberadamente, processos pedagógicos que articulem trabalho, conhecimento científico e educação.

Em decorrência desta suposição, apontamos que a Metodologia do Ensino de Matemática deverá contribuir para o aprimoramento do pensamento reflexivo, ou ainda, devemos concebê-lo como elemento constitutivo de nossa consciência, para que possamos de maneira cada vez mais elaborada, pensar e interferir na realidade humana.

Nosso interesse, nesta disciplina, não se restringe apenas em fornecer os conteúdos matemáticos e métodos que devem estar contidos nos currículos das escolas públicas, ou seja, nas Propostas Curriculares, mas, principalmente, discutir a articulação no ensino e aprendizagem de matemática, entre os pólos: lógica formal e lógica dialética; parte e todo; teoria e prática; sujeito e objeto; abstrato e concreto; unidade e totalidade; conhecimento científico-tecnológico e conhecimento sócio-histórico; individual e coletivo; como categorias que nos remetem ao plano do método do conhecimento.

Também pretendemos identificar que a Metodologia do Ensino de Matemática deverá: explicitar a concepção de ciência e tecnologia determinadas pelas relações sociais e produtivas; recuperar o conteúdo matemático, a linguagem matemática, o raciocínio lógico-matemático e as formas metodológicas adequadas a cada conteúdo; avançar no método de ensino e aprendizagem de matemática, que tem como último elemento o processo de abstração - conceitos - que se caracterizam por um processo

descritivo; reconhecer a importância pedagógica da transposição didática, ou seja, da elaboração do pensamento reflexivo - concreto pensado -, e, identificar que o processo de conhecer vai além da relação do homem com o conhecimento, ele é o produto das múltiplas relações sociais e históricas do trabalho dos seres humanos.

A Metodologia do Ensino de Matemática, nesses termos, com esses “novos” encaminhamentos, tais como, os conceitos matemáticos e sociais, a linguagem matemática e suas representações, os cálculos e/ou algoritmos, a resolução de problemas, a modelagem matemática, a história da matemática e os jogos e desafios, volta a ser elemento constitutivo do desenvolvimento do pensamento humano.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, s.d.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**, São Paulo: Unesp, 1999.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999 .

CAMPOS, T.M.M.; NUNES, T. **Tendências atuais do ensino e aprendizagem da matemática**. Tendências na educação matemática. Brasília: UnB, 1994.

CANAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.

CONDORCET. **Matemáticas y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

DAVIS, P. J.; HERSH, R. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: Alves, 1989.

DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo, construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, s.d.

FARACO, A. F. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. Z. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo**

- do trabalho e as relações entre conhecimento e método.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GERMER, C. M. **A relação abstrato/concreto no método da economia política.** Curitiba: UFPR, 2003. Espaço-Marx. História e educação matemática. Cadernos Cedes, Campinas: Papirus, n. 40.
- HOGBEN, L. **Maravilhas da matemática:** influência e função da matemática nos conhecimentos humanos. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1970.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002.
- KLEIN, L. R. **Trabalho, linguagem e educação.** Curitiba: UFPR, 2003. Espaço-Marx.
- KLEIN, L. R. **O fracasso da matemática moderna.** São Paulo, Ibrasa, 1976.
- KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, 2003.
- KUENZER, A. Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. **Cultura, linguagem e objetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. vol. 63. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.
- MARX, K ; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach).** 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARX, K ; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.
- SMOLE, K. S ; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Resolução de problemas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- STEPHEN, K.; REYS, R. E. **A resolução de problemas na matemática escolar.** São Paulo: Atual, 1997.

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Geysa Dongley Germinari¹

Durante o século XVIII, o pensador Leopold Von Ranke, defendeu um paradigma histórico, fortemente centrado na investigação política, tendo como fonte documentos de arquivos oficiais.

O movimento inspirado nas idéias de Ranke tornou-se hegemônico, não dando margens para outros tipos de história. No século XIX, os discípulos de Ranke, na busca da profissionalização do historiador foram intoleráveis com a história não política. A produção historiográfica divulgada nas revistas profissionais, *Historische Zeitschrift* (1865), *Revue Historique* (1876) e a *English Historical review* (1886), concentrava-se na história dos eventos políticos. Esse pensamento historiográfico foi em obras voltadas a definição dos métodos da produção histórica, exemplo deste tipo de trabalho são os escritos dos franceses Langlois e Seignobos.

A história como disciplina curricular surgiu no sistema público de ensino francês, no século XIX, no contexto da tradição rankeana, das lutas burguesas, do nacionalismo, da formação dos Estados-Nação e do enfrentamento pelos segmentos dominantes às reivindicações proletárias feitas na Comuna de Paris. Neste contexto, o conteúdo da disciplina buscava justificar a formação do cidadão para pátria e a importância da classe social burguesa emergente. É o momento em que a educação passou a ser direito de todos numa perspectiva laica, universal, gratuita e obrigatória.

No século XIX, o conhecimento histórico escolar, junto ao objetivo de afirmar a importância da classe burguesa, serviu também para justificar e consolidar os ideais nacionalistas.

No Brasil, o conteúdo de história foi inserido no currículo do colégio Pedro II² em 1838. Tratava-se da "(...) necessidade de retornar-se ao passado, com objetivo de identificar 'a base comum' formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalismo, Cidadania." (NADAI, 1986, p. 106)

O ensino de História tinha como objetivo criar uma identidade nacional homogênea em torno de um Estado politicamente organizado. Assim, segundo NADAI (1993, p.146) "(...) a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegado aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem

¹ Instituição de ensino superior do Rio de Janeiro fundada em 1739. Foi convertido em instituição de ensino secundário, sob a denominação de colégio Pedro II em 1837.

² Instituto Histórico e Geográfico do Brasil.

uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas.

Os conteúdos selecionados para História do Brasil tinham como referência a produção historiográfica do IHGB³, e, como a historiográfica europeia enfatizava, a história da nação.

No final do século XIX, a influência da historiografia europeia sobre a produção historiográfica brasileira acentuou-se. O ideal nacionalista republicano brasileiro encontrava no processo de formação dos Estados-Nação europeus o seu referencial. Tais concepções eram influenciadas pelo pensamento positivista⁴, conhecida como História Tradicional. O positivismo trouxe conseqüências à disciplina, que pretendia basear-se em suas leis. CARDOSO (1998) destaca alguns pontos desta influência: a) afirmação dos fatos e seu estabelecimento por meio da crítica das fontes; b) pessimismo quanto à possibilidade de explicar os fatos por meio de leis; c) acúmulo de fatos segundo critérios rigorosos de erudição crítica; d) existência real do fato histórico, externo ao observador; e) problemática da causalidade ligando causa e conseqüência a uma ordem cronológica linear.

A história tradicional pretendia uma investigação científica objetiva, que buscasse verdade dos fatos acontecidos, afastando qualquer especulação interpretativa em suas análises. Os historiadores positivistas acumularam fatos políticos que podiam ser verificados e comprovados por meio de documentos escritos (oficiais) produzidos pelo Estado.

Desta forma, produziu-se uma história voltada aos estudos dos acontecimentos políticos, da genealogia das nações, evidenciando as "datas importantes", "os grandes personagens", os "heróis" da nação.

Apesar da hegemonia acadêmica de uma história preocupada exclusivamente com fatos políticos, havia vozes discordantes no século XIX. Michelet, Burckardt, Fustel de Coulanges, Marx e Engels tiveram visões diferentes dos seguidores de Ranke. Burckardt via a história como um campo, no qual interagem três forças: Estado, Religião e Cultura. Michelet desenvolveu estudos sobre as classes menos favorecidas. Fustel de Coulanges no livro *A Cidade Antiga*, dedicou-se à história da família, religião e moralidade. Marx e Engels desenvolveram um paradigma histórico contrário ao de Ranke, onde as causas das mudanças históricas ocorrem no interior das estruturas socioeconômicas.

³ Filosofia sistematizada por Augusto Comte (1798-1857). O positivismo consistia na aplicação dos métodos utilizados na matemática e nas ciências experimentais aos fenômenos sociais e políticos, a fim de apreender as leis que regem a estrutura e o desenvolvimento das sociedades. No Brasil, o positivismo alcançou grande expressão, sua influência verificou-se principalmente em iniciativas da legislação brasileira.

⁴ Filosofia sistematizada por Augusto Comte (1798-1857). O positivismo consistia na aplicação dos métodos utilizados na matemática e nas ciências experimentais aos fenômenos sociais e políticos, a fim de apreender as leis que regem a estrutura e o desenvolvimento das sociedades. No Brasil, o positivismo alcançou grande expressão, sua influência verificou-se principalmente em iniciativas da legislação brasileira.

Uma outra possibilidade para o ensino de história

O ensino de história fundamentado na concepção materialista da história, cerne do pensamento marxista, pauta-se no trabalho como conceito fundamental e princípio organizador do currículo, e toma as relações sociais e de produção como objeto de ensino. Essas idéias foram amplamente discutidas por Gramsci, com base em Marx, e por outros marxistas contemporâneos.

O trabalho constitui a principal categoria da concepção gramsciana da escola unitária, e torna-se elemento fundamental da formação profissionalizante, visto que base da cultura e da educação é a prática produtiva do mundo do trabalho como tendência natural da sociedade moderna.

A formação da escola unitária não busca atender estritamente as necessidades do mercado de trabalho, ao contrário, deve ser formativo, de uma cultura geral humanista. Trata-se de garantir, ao educando, uma visão geral, capaz de dar conta da complexidade das relações sociais de produção da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a proposta curricular de História deve ter a função principal a superação do saber meramente acumulativo, enciclopédico e fragmentado. Há que se voltar para uma concepção de ensino de História que permita melhor apreender o movimento do real humano.

O trabalho como princípio pedagógico do ensino de História, parte do pressuposto teórico marxista, de que o trabalho humano, ao longo da história, impulsionou o desenvolvimento e transformações da existência humana.

Entretanto, se quisermos entender a história humana em um sentido global e de longo prazo, como utilização e transformação progressivamente mais eficazes da natureza pela humanidade, então é essencial o conceito de trabalho social em geral. (HOBSBAWN, 1998, p. 173)

Essa concepção encontra-se nos Manuscritos de 1844, entendido por alguns filósofos, como o embrião de desenvolvimento do pensamento de Marx, que culminou na concepção de trabalho em geral esboçada em "O Capital". Para Marx, o trabalho não é apenas a força produtiva, mas é a essência da atividade humana.

A partir das idéias de Marx acerca da categoria trabalho é possível concluir que o homem ao produzir as condições de sua existência, produz a si mesmo, faz a história e é determinado pelas relações sociais e de produção.

Vale ressaltar que o trabalho é tomado como categoria essencial que explica não só o mundo e a sociedade do passado e do presente, mas permite ao homem uma prática transformadora e o desafio de construir uma sociedade fundada em novos princípios e valores.

Tendo estabelecido o trabalho como princípio metodológico para a compreensão da sociedade, torna-se fundamental, ao lado disso, entender a noção

de que a história se movimenta devido às contradições, aos antagonismos e conflitos que estão na base da sociedade e porque são fruto da ação dos próprios homens.

Nas últimas décadas a contribuição mais significativa da produção historiográfica marxista vem dos historiadores ingleses. Durante décadas, os historiografistas ingleses permaneceram, em sua maior parte, indiferentes às soluções propostas pela teoria marxista. De outro lado, muitas vezes tomaram o conhecimento desta teoria à luz da vulgarização.

O que podemos observar, nas últimas décadas, é certo *boom* da historiografia inglesa em alguns países do mundo e, principalmente no Brasil. Esta movimento emerge na Inglaterra a partir da década de 1950. O ponto comum é inspiração marxista dos diferentes autores. Tanto E. P. Thompson, quanto Eric Hobsbawm, C. Hill, e outros situaram-se no campo do marxismo, mas desenvolveram suas pesquisas em oposição frontal à vulgata Stalinista que imperou em grande parte da produção marxista da época.

Esses historiadores criticaram um tipo de interpretação marxista que mantinha distância de qualquer diálogo com o processo histórico e com os sujeitos históricos reais. Como afirma Hunt,

embora dificilmente se pudesse considerar o marxismo como novidade nas décadas de 1950 e 1960, estavam vindo a primeiro plano, dentro daquela modalidade explicativa, novas correntes que fomentavam o interesse dos historiadores pela história social. (HUNT, 1992, p. 2)

Esses intelectuais lançaram-se ao estudo de uma “história vinda de baixo” preocupada com a história operária e a cultura popular. Revelaram e fizeram falar a história de homens e mulheres trabalhadores, sujeitos que por muito tempo estiveram excluídos da produção historiográfica.

As contribuições de THOMPSON para o debate estão presentes nos livros: *A miséria da teoria* (1981) e *A formação da classe operária inglesa* (1987), os quais trouxeram inovações, revisões metodológicas e conceitos que acompanharam a sua vida intelectual. Tendo a formação da classe operária como principal objeto, o autor, revigora o pensamento marxista. Suas reflexões sobre a formação da classe operária se originam na vivência concreta de homens e mulheres trabalhadores, privilegiando nessa análise as ações simbólicas e ritualizadas dos operários.

THOMPSON escreveu sobre as experiências das classes populares, por meio da análise dos seus gestos, rituais, sociabilidades, crenças, resistência e formas de ocultar o poder. Ele constrói efetivamente a idéia de que a história é feita pelos homens, por suas ações transformadoras, e não apenas por modelos teóricos e conceitos fechados. Para THOMPSON (1981, p.16): “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.”

Uma nova perspectiva para o ensino de História não pode ficar limitada a uma concepção de história que destaque apenas as classes dominantes. O conhecimento histórico escolar tem o desafio de superar tal obstáculo, objetivando uma noção mais ampla, onde as classes populares sejam também inseridas em suas análises.

Há necessidade da escola reencontrar as memórias perdidas da história, resgatar o cotidiano, “memória enfim dos ‘abandonados’ da história, camponeses, pescadores, artesãos, operários, culturas desprezadas, cujos gestos e trabalho são estranhos à memória da escola.” (CITRON 1990, p. 114)

O professor ao tomar as experiências vividas pelas pessoas comuns, como objeto de ensino da história, romperá com conteúdos tradicionalmente selecionados que pouco sentido fazem ao educando, bem como precisará de metodologias de ensino adequadas para o trabalhado em sala de aula.

Referências Bibliográficas:

BURKE, P. **A Escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia.** São Paulo: UNESP, 1997.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à história.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

CITRON, S. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e encontrada.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990. p. 293-298.

GARCIA, T. F. B; SCHMIDT, M. A. Projeto recriando a história de Pinhais. In: PORTUGAL-BRASIL: MEMÓRIAS E IMAGINÁRIOS CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 1., 1999: Lisboa. **Actas.** Lisboa, 2000. p 582 - 588.

HOBSBAWN, E. A história de baixo para cima. In: HOBSBAWN, E. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 216-231.

HOBSBAWN, E. A outra história: algumas reflexões. In: KRANTZ, Frederick. **A outra história: Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988. p. 18-33.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: HUNT, L. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 1-29.

LE GOFF, J. **História e memória.** São Paulo: Unicamp, 1992.

Mc LAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v.6, nº 11, p.99-116, set.1985/fev.1986.

SCHMIDT, M. A. O uso escolar do documento histórico. **Caderno de História: ensino e metodologia,** Curitiba, nº 2, 1997.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Considerações teórico-metodológicas

Roberto Filizola¹

Introdução

O que ensinar, para quem, por que e como ensinar são alguns dentre os inúmeros questionamentos que mobilizam o interesse de professores e educadores atuando na Educação Básica. Tais questionamentos, é necessário destacar, encontram-se permanentemente presentes no ambiente escolar, não se esgotam, sinalizam sua presença nos tempos futuros, têm “vida” longa... Afinal o movimento da história contém, a um só tempo, a evolução e a transformação das coisas. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento, que também se insere nesse movimento, determina que a Escola esteja a todo instante lidando com novos e desafiadores enfrentamentos, sejam eles sociais, econômicos, políticos ou culturais. Portanto, não existe metodologia de ensino, quaisquer que sejam as disciplinas escolares, pronta e acabada, com respostas definitivas para as práticas docentes.

Essa afirmação é tão evidente e incômoda quanto melhor nos certificamos, de um lado, das peculiaridades da dinâmica do espaço escolar e, de outro, daquilo que caracteriza o mundo contemporâneo. Embora a Escola se encontre inserida nesse mundo, é da máxima importância reconhecer e compreender suas especificidades, sobretudo diante dos saberes com os quais ela trabalha. Isso significa dizer que não é possível (nem desejável) que ela incorpore toda a produção cultural da humanidade, aí presente o conhecimento acadêmico. Até porque, trata-se de tarefa hercúlea, além de representar o risco de um enquadramento da escola em relação à Academia, como se a primeira ocupasse uma posição subalterna, hierarquicamente inferior à da segunda. Ora, a instituição escolar lida com um saber específico, o saber escolar e é com essa referência que devemos nos ocupar sempre que nos referimos às metodologias do ensino.

Feitas essas observações, estaremos desenvolvendo ao longo de nosso trabalho uma reflexão tratando de determinados aspectos da história da disciplina escolar Geografia, com o intuito de explicitar as mudanças que se processaram não só diante de seu objeto de estudo como, e, sobretudo, de suas finalidades no ensino. Esperamos, com isso, proporcionar subsídios para a edificação de uma prática pedagógica em relação a seu ensino que se mostre coerente com os reclames da sociedade brasileira diante dos desafios do momento atual.

¹ Mestre em Educação - Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação- UFPR.

Geografia escolar: do que estamos tratando

O que é uma disciplina escolar? Quais as características de sua relação com as disciplinas acadêmicas? As disciplinas escolares são anteriores às universitárias? É possível falar numa certa autonomia das disciplinas escolares diante das ciências? Esses questionamentos permitem perceber ao menos dois aspectos relevantes dessa temática. Primeiro, que o entendimento a respeito da relação disciplina escolar-disciplina acadêmica é de extrema complexidade. Em segundo lugar, e como decorrência do anterior, é necessário reconhecer a existência de uma história das disciplinas escolares, na qual a geografia também se insere. Sendo assim, é preciso conhecer, minimamente que seja, os transcurso dessa história. Por exemplo, por que um determinado rol de disciplinas integra o currículo num dado tempo? Ou, ainda, o que pode levar ao desaparecimento dessa ou daquela disciplina escolar?

Vejamos, de início, o que é a Geografia Escolar para, a seguir, tecer alguns comentários acerca de sua trajetória. Segundo Carvalho

a atuação da Geografia escolar abrange, em especial, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio (incluindo o ensino técnico e a habilitação magistério), a educação especial, bem como a educação de jovens e adultos. (CARVALHO, 1999, p. 26) Decorreria disso ainda segundo esse autor, que a Geografia Escolar aconteceria exclusivamente através da instituição escolar, na forma de ensino presencial, ou através de outros meios [...] utilizados para viabilizar a educação à distância. (CARVALHO, 1999, p.27)

Estabelecer o locus da disciplina escolar, isto é, circunscrevê-la ao ambiente escolar, não é condição suficiente para defini-la. Seria a Geografia Escolar tão somente o resultado de uma "transposição didática" de um conjunto de conteúdos ou conhecimentos acadêmicos a serem trabalhados na Educação Básica? Ou, apontando numa outra direção, podemos considerá-la como uma entidade específica?

Tomando como referência o pensamento de pesquisadores como o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel², defensores da idéia de que a disciplina escolar é uma entidade epistemológica relativamente autônoma, é necessário retomar a história das disciplinas escolares, ou seja, é preciso apreciar os contextos em que as disciplinas surgem, evoluem, transformam ou desaparecem. Portanto, essa apreciação não pode e deve se dar independentemente do papel da Escola exercido historicamente. É nesse ponto que a instituição escolar pode ser tomada como o lugar de produção de um saber específico, o saber escolar. Nesse sentido, é de todo conveniente salientar que "o que se ensina e como se ensina nela não é uma questão menor mas se encontra no centro de uma compreensão mais acurada sobre as relações entre educação, cultura e poder" (SOUZA, 2000, p.5).

² BITTENCOURT (2003) oferece, por meio de uma rica exposição, uma síntese da história das disciplinas escolares no âmbito da pesquisa educacional e apresenta as idéias de André Chervel e Ivor Goodson, além de outros pesquisadores da cultura escolar.

Considerando-se que a escola vem exercendo um papel específico, conforme o contexto histórico considerado, e que esse papel diz respeito à formação de hábitos, valores, enfim, ao atendimento de finalidades diversas, como as religiosas, as políticas e as sociais, conclui-se que o rol de conteúdos, os saberes escolares, apresentam finalidades distintas dos objetivos das ciências ou das disciplinas acadêmicas. Consequentemente, a seleção e a organização dos conteúdos escolares não podem ser tomadas como uma transposição linear e mecânica dos conhecimentos acadêmicos. Não podemos, com isso, perder de vista o processo de sua produção e a articulação dos objetivos da Escola com aqueles, mais amplos, definidos pela sociedade. Decorre daí a importância de analisar o papel social da Geografia no currículo escolar.

Por que ensinar geografia ou a finalidade social da geografia escolar?

A Geografia se faz presente nos currículos escolares em nosso país desde longa data³. Contudo, é nas primeiras décadas do século XX que um debate renovador a respeito de suas finalidades é desencadeado. Nesse processo, a presença de Carlos Miguel Delgado de Carvalho foi muito marcante⁴.

Delgado de Carvalho foi cientista político, muito mais do que isso, foi um árduo defensor do florescimento de uma Geografia que ultrapassasse o nível raso e empobrecido em que se encontrava o estudo dos estados brasileiros, aliás, recheado de nomes a serem memorizados. Daí, ainda segundo ele, a urgência de se construir no país uma Geografia de fato científica, com um objeto de estudo devidamente estabelecido.

Para tanto, Delgado lança mão da mesma estratégia epistemológica utilizada por Vidal de La Blache, quando, empenhado em garantir unidade e identidade para a ciência geográfica nascente, definiu-lhe claramente um objeto – a região – e um método – a síntese regional. Por congregar elementos naturais e culturais, o objeto escolhido constituiria uma base adequada para o estudo da relação homem-meio, desde que estabelecidos alguns parâmetros de objetividade científica. A noção de região natural tomada de empréstimo por Delgado de Carvalho da geografia francesa, enquadra-se exatamente nesse objetivo. (PEREIRA & ZUSMAN, 2000, p. 58)

Não podemos deixar passar em branco que Delgado de Carvalho fazia parte de uma intelectualidade, ou de uma elite se assim o preferir, que se encontrava debruçada sobre a questão da consolidação do Estado brasileiro. Em outras palavras, ele reconhecia claramente que a Geografia poderia desempenhar, juntamente com

³ Nos programas de ensino do Colégio Pedro II, há referências à presença da Geografia no currículo da escola secundária desde ao menos 1841. Ver VECCHIA & LORENZ.

⁴ Isso não significa afirmar que Delgado de carvalho monopolizasse o debate sobre a renovação do ensino da Geografia no Brasil. Pensadores tais como Everardo BACKHEUSER, Raja GABAGLIA e Antonio PROENÇA tiveram importante presença nesse processo.

a História, um papel da máxima importância na formação e na cristalização de um patriotismo fundamentado em novas e sólidas bases. Nas suas palavras:

O ensino da geografia pátria é, entretanto, um dever de inteligência e de patriotismo. Aos nossos jovens patrícios não devemos apresentar a geografia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo... Por meios de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografias, se for possível, é preciso torná-la fácil e cativante. É pelo conhecimento do país, pela consciência de suas forças vivas que podemos chegar a apreciá-lo no seu justo valor. O histórico dos acontecimentos econômicos e sociais nos permite compreender sua formação e explicá-la. Em semelhantes estudos será colhido um patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente, sem frases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cego, mas sim justificado e nobre. (CARVALHO, 1925, p. 87-88)

Na realidade, tratava-se de assegurar via sistema escolar, a inculcação da ideologia do nacionalismo patriótico. Sendo assim, convém observar que a formação de uma identidade nacional, no caso do Brasil, era cercada de aspectos muito específicos, a começar pelo fato de ser uma ex-colônia, ou seja, ao se tornar um país independente de Portugal, a consolidação da identidade nacional necessitava ser, literalmente, construída. Afinal, os elementos de coesão nacional eram relativamente inconsistentes para um país com as dimensões do Brasil e da maneira como se deu o processo de sua formação territorial⁵. Foi nesse contexto, portanto, que o ensino primário despontou como um importante veículo para a difusão do nacionalismo. Daí, como já foi dito, a preocupação da parte de Delgado de Carvalho com a edificação de uma Geografia científica no país, capaz de contribuir para a formação da nação brasileira, até porque, no seu entender, as crianças e os jovens somente compreenderiam o sentido da formação do Brasil por meio de um estudo assimilável e cativante, com o auxílio de diversos e variados recursos, ao contrário, uma disciplina mnemônica, desinteressante e austera em nada contribuiria para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo e a um território que fossem comuns a todos⁶.

No seu entender, a Geografia era apontada como de fundamental importância para a formação de valores dando-se no ambiente escolar. Como vimos, a Geografia no âmbito escolar desempenhou esse papel de formação da Nação. Sendo assim, o conteúdo (e o método) necessitava apontar nessa perspectiva. Por exemplo, era necessário conhecer o país, seu vasto território, suas múltiplas paisagens, bem como os diversos tipos e aspectos do povo brasileiro, à escola, com o uso de "bons" livros didáticos, caberia essa tarefa. Contudo, o momento presente exige outros objetivos e finalidades. Até porque não nos resta dúvidas a respeito dos elementos que dão coesão

⁵ No tocante a essa questão, é importante analisar o pensamento geopolítico no Brasil do início do século XX. Ver MIYAMOTO (1995).

⁶ Na obra *Methodologia do ensino geographico*, constante na bibliografia, Delgado de Carvalho expõe com profundidade essa idéia.

e unidade nacionais. Sentimo-nos brasileiros, temos consciência de pertencermos a uma Nação. Dessa realidade nem mesmo os imigrantes mais antigos e ainda vivos, bem como uma boa parte das sociedades indígenas, escapam. Generalizações à parte, o que se quer provocar, de fato, é uma reflexão mais consistente em torno da presença da Geografia nos currículos escolares.

Essa reflexão é muito significativa, pois é dela que podem ser extraídos os “conteúdos” fundamentais da Geografia da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como os seus encaminhamentos metodológicos.

De um modo geral, sempre que se pergunta “para que serve ensinar Geografia?” as respostas apontam situações tais como:

- Saber se localizar;
- Compreender o mundo em que vivemos;
- Formar cidadãos críticos e atuantes;
- Estudar o bairro, o município, o estado, o país;
- Saber usar (ou desenhar) mapas;
- Estudar rios, clima, vegetação, etc⁷.

Não resta dúvida de que a Geografia desenvolve na escola esses aspectos todos e mais alguns. Mas, o que de fato torna seu ensino singular, além de necessário? Notem que, no caso desse questionamento não ser satisfatoriamente respondido, a Geografia poderia ser simplesmente retirada do currículo e substituída por “algo melhor”⁸. Percebem o alcance dessa “simples” questão? Ademais ela traz consigo outros desdobramentos, inclusive que dizem respeito ao grau de envolvimento dos alunos e alunas em formação na Escola Normal e ao alcance do comprometimento dos professores e professoras diante de suas turmas, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. O que estamos querendo salientar é que, no momento presente a Geografia é tomada como uma “disciplina de segunda classe”, relegada a um plano secundário, uma vez que a Matemática e a Língua Portuguesa ocupam o “centro das atenções”⁹. Mas, voltemos ao nosso questionamento: para que ensinar Geografia?

Na atualidade é crescente a idéia de que à Geografia cabem dois objetivos e finalidade que se complementam. De um lado, proporcionar o desenvolvimento do raciocínio geográfico e, de outro, assegurar a formação de uma consciência espacial, em outras palavras, a Geografia pode contribuir para um verdadeiro **pensar o espaço**. De acordo com Cavalcanti: “de minha parte, tenho insistido na importância dos objetivos de ensino para geografia, referidos principalmente ao caráter de espacialidade de toda prática social.

[...] A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve

⁷ Para um melhor entendimento dessa consideração, vide CAVALCANTI (2003), em especial os capítulos 2 e 3.

⁸ Na obra *A geografia, isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra*, LACOSTE (1988) nos revela o ponto de vista de Ministros da Educação na França, favoráveis à “liquidação” da disciplina nos currículos escolares franceses.

⁹ Embora a afirmação careça de um estudo mais sistematizado, o autor já presenciou em inúmeros encontros com professores das séries iniciais afirmações que atestam esse fato.

ser justamente a de ajudar a formar raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, dentre os quais se encontra o espacial. (CAVALCANTI, 2003, p. 24)

Diante dessas colocações, nos parece recomendável uma breve consideração a respeito do objeto de estudo da Geografia, para a seguir, retomarmos suas finalidades e seus objetivos no ambiente escolar. Vamos a ela.

A Geografia estuda a sociedade humana

Estudo da Terra. Esta talvez seja a definição mais conhecida e que, de certa forma, atesta quão “popular” é a Geografia. Contudo, já vai longe o tempo em que essa definição dava conta de expressar o real significado da ciência geográfica, aliás, essa afirmação nos faz salientar que a Geografia enquanto ramo do conhecimento possui uma história. Para alguns estudiosos, suas raízes se encontram na Grécia Antiga; para outros, na Alemanha do século XIX¹⁰. Uma coisa é certa, e este deve ser o foco de nossas observações: a ciência geográfica retrata um contexto de época, isso significa dizer que a Geografia acompanha o movimento da própria sociedade na qual ela se encontra inserida, se a sociedade muda, a Geografia também muda. E foi isso o que ocorreu ao longo do século XX, de modo que, nos dias de hoje, a Geografia pode ser concebida como o **estudo da organização do espaço geográfico pela sociedade humana**.¹¹ Sendo assim, o que é o espaço geográfico? Qual o real significado de organização espacial?

Antes de tudo, é importante destacar que o ser humano vivendo em sociedade realiza desde o passado remoto, há dezenas de milhares de anos, verdadeiras intervenções na natureza. Tais intervenções, como bem sabemos, se dão por meio do trabalho humano, no que resulta uma natureza transformada, ou seja, uma natureza humanizada, em outras palavras, as ações humanas geram, produzem, o espaço geográfico.

Contudo, o processo de produção do espaço é cercado de intenções, guardando com isso as finalidades, os interesses, os objetivos dos grupos humanos com ele comprometidos. É nesse sentido, portanto, que o espaço geográfico deve ser concebido como possuidor de uma organização, de um arranjo. Portanto, a disposição dos diversos objetos espaciais¹² que compõem o espaço possui uma lógica, obedece

¹⁰ LACOSTE (1988) não vacila quanto à origem remota da Geografia ao afirmar que “A geografia existe desde que existem os aparelhos de Estado, desde Heródoto (por exemplo, para o mundo “ocidental”)” (LACOSTE, 1988, p. 24-25).

¹¹ Cf. Pierre GEORGE, apud MOREIRA (1982, p. 40).

¹² FONSECA & PAIVA (2003 p. 62-78) fazem uma interessante e “didática” exposição desse conceito, fundamentando-se no pensamento de Milton SANTOS.

a um sentido. Nada há de aleatório ou gratuito em sua organização. Por conseguinte, cabe à Geografia interpretar, desvelar, explicar essa lógica.

É interessante observar que, ao se estudar uma organização espacial, acaba-se investigando a sociedade que empreendeu tal organização. Daí termos afirmado no subtítulo desse texto que o objeto de estudo da Geografia é a sociedade humana. Assim, a maneira, o jeito particular de a Geografia estudar a sociedade, como diria o professor Roberto Lobato Corrêa, é por meio do espaço geográfico, de sua organização.

Contudo, é necessário frisar que os inúmeros objetos espaciais, como um campo de cultivo, uma usina hidrelétrica, o arruamento de uma cidade, bem como suas edificações, encontram-se fortemente articulados, integrados. Isso nos remete às palavras de Milton Santos:

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre esses especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais. (SANTOS, 1988, p. 71)

Portanto, e ainda tomando como referência o pensamento de Milton Santos, o espaço geográfico somente pode ser concebido como tal se a ele associarmos os sistemas de ações. Ou seja, as ações humanas, o trabalho de seres humanos vivendo em sociedade, carregados de intenções, de finalidades, de desejos e de objetivos, são o conteúdo do espaço. Nesse contexto, de nada interessa, para a Geografia, estudar uma hidrelétrica ou um campo de cultivo descolado das ações, ou melhor, das práticas sociais que se desenrolam em relação a esses objetos espaciais. Para nós, educadores, um exemplo muito apropriado é a escola. Não basta atentarmos para suas salas de aula, seu pátio, sua biblioteca e tudo o mais que compõe seu espaço se não observarmos as práticas sociais que nela ocorrem. Na realidade, seu estudo ficaria destituído de qualquer sentido.

Diante do exposto, gostaríamos de salientar dois aspectos: primeiro que, pelo fato de no espaço desenrolarem inúmeras práticas sociais, fica realçada a tese de que a Geografia é uma ciência humana, tendo por objeto de estudo, portanto, a sociedade; segundo, estudar a organização espacial sem fazer referência à sociedade que vive e produz seu espaço é fazer uma Geografia oca, vazia de significado. É algo tão reprovável quanto estudar a Geografia fragmentada em Geografia Física e Geografia Humana ou, nas palavras do professor Milton Santos, estudar "o espaço viúvo do homem".

Nesse ponto, nos parece recomendável destacar o real significado do ensino de Geografia na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

De volta aos objetivos e finalidades da geografia Escolar

Por que ensinar Geografia? Para saber pensar o espaço e nele melhor atuar, como diria Yves Lacoste, um professor de procedência marroquina que vive na França há décadas, além de se tratar de um grande pensador da Geografia.

Quando Lacoste destacou, em 1976¹³, o papel da Geografia, estava chamando a atenção para a importância (estratégica) dos saberes geográficos. Porém, ele salientava que tais conhecimentos encontravam-se em poder dos chamados Estados Maiores e das grandes empresas transnacionais. No seu entender essas instituições, e não o cidadão comum, é que sabem “pensar o espaço”. No caso dos Estados Maiores, para fazer a guerra; no das empresas transnacionais, para tirar o melhor proveito econômico das localizações (de suas fábricas, de fornecedores, de mercados consumidores, etc.).

A partir das estratégias que capitalistas e militares traçam, e tomando como pano de fundo o espaço, Lacoste teceu ácidas e ásperas críticas à Geografia Escolar. Segundo ele, a excessiva fragmentação das informações, a oposição entre sociedade e natureza, a utilização de termos acadêmicos de difícil compreensão, além de uma supervalorização da memorística, faziam (e ainda fazem) dos estudos de Geografia Escolar um verdadeiro instrumento de alienação. Nessa perspectiva, Lacoste salientava a necessidade de se repensar não apenas os conteúdos, mas, e sobretudo, os procedimentos metodológicos do ensino da Geografia.

Decorridas três décadas após suas contundentes declarações, hoje parece haver uma convergência relativa para o seguinte papel da Geografia Escolar: o de proporcionar aos educandos elementos minimamente necessários para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da formação de uma consciência espacial.

Na realidade, essas duas competências andam juntas, para não dizermos que são a mesma coisa. Contudo, gostaríamos de salientar que o raciocínio geográfico é um raciocínio escalar. Nesse caso, guarda uma relação com a escala de análise ou escala geográfica¹⁴. É importante salientar de que o estudo, a investigação de um “problema geográfico” requer que se defina sua localização e se estabeleça o “tamanho” do espaço onde esse problema se inscreve. Afinal, alguns temas podem ser investigados no âmbito da rua ou do município, como, por exemplo, as áreas verdes, ou certos espaços de consumo. Outros, contudo, somente podem ser devidamente apreendidos a partir de dimensões espaciais mais amplas, como o estado, o país e até mesmo o Globo. Pense no caso de um fenômeno da magnitude das placas tectônicas e até mesmo da “descoberta” do Brasil. Pois bem, a Geografia realiza um verdadeiro vai-e-vem, envolvendo os diversos níveis ou dimensões espaciais. Esse trânsito não apenas desenvolve como também exige o chamado raciocínio geográfico.

Além da escala de análise, ou melhor, juntamente com sua utilização, a Geografia Escolar trabalha com ao menos três questões que se complementam: (1)

¹³ La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre.

¹⁴ Ver CASTRO (1995), CALLAI (2003) e LACOSTE (1988).

onde? (2) por que aqui e não noutro lugar? E (3) como é esse lugar? Assim, o “problema geográfico” tende a ser melhor “solucionado” na medida em que definimos a escala de análise mais apropriada e nos servimos das três questões para balizar a investigação.

Por fim, resta comentar a formação da consciência espacial. De um determinado ponto de vista, a consciência espacial diz respeito a um “sentir-se bem no espaço”. Isso corresponde a possuir um domínio espacial, um domínio sobre as direções e as localizações. Que rumo tomar? Onde fica meu “porto seguro”? Essas são questões que atestam sua dimensão e são tão melhor respondidas quanto melhores forem trabalhadas as chamadas relações topológicas, as relações projetivas e as relações euclidianas¹⁵.

Parece evidente que o papel da Educação Infantil é basilar para a formação da consciência espacial. As brincadeiras, os jogos, as cantigas dentre outras linguagens possibilitam tanto um conhecimento, uma consciência de seus movimentos e de seus próprios corpos quanto dos espaços que elas, crianças, vivenciam. Saltar, pular, se arrastar, escorregar, encostar e muitas outras ações envolvem o espaço e o seu entendimento. Não há como desconsiderar o papel da pré-escola para que as crianças se apropriem do espaço.

E por falar nisso, a lida com as categorias ou conceitos centrais da ciência geográfica no âmbito da Geografia Escolar também reforça a formação da consciência espacial.

De fato, criar situações devidamente problematizadas e contextualizadas, pode se prestar para que as crianças se apropriem do real significado ou mesmo vivenciem aquilo que conhecemos por lugar, paisagem e território. Isso pressupõe um trabalho pedagógico que dê a devida atenção às diversas práticas sociais que se desenrolam no e pelo espaço. Trata-se tanto daquelas de caráter afetivo e identitário, como determinados espaços de vivência das crianças e seus respectivos símbolos (a rua, uma árvore, a praça, uma estátua, a cidade, um marco, etc.), como daqueles em que os conflitos e as relações de poder são mais exaltados (invasões, ocupações, formas de gestão do espaço, etc.).

A seguir estaremos indicando uma referência que, além de ter balizado nosso texto, pode se prestar para a fundamentação da disciplina.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo : Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. Aurélio T.; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista : EDUSF, 2003. p. 9-38.

¹⁵ Estamos nos reportando à construção da noção de espaço na criança. Ver PIAGET & INHELDER.

CARVALHO, A. L. P. Considerações sobre as perspectivas para a pesquisa em geografia escolar e educação geográfica: o exemplo do ensino da geomorfologia. In: NUNES, F. G. (Org.). **Caminhos da Geografia para o século XXI**. Cascavel: Edunioeste, 2002. p.73-80.

CARVALHO, A. L. P. **Geomorfologia e geografia escolar: o ciclo geográfico davisiano nos manuais de metodologia do ensino (1925-1993)**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999. Dissertação (Mestrado)

CARVALHO, D. **Methodologia do ensino geographico**. Petropolis : Typographia das "Vozes de Petropolis", 1925.

CASTRO, I. E. de et all (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CASTRO, I. E. O problema da escala. In: CASTRO, I. E. et all (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Op. cit. p. 117-140.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 2. ed. São Paulo : Ática, 1987.

CUNHA, M. V. (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FONSECA, F. P.; OLIVA, J. T. A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia. In: CARLOS , A. F. A.(Org.). **A geografia na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 62-78.

GABAGLIA, R. **Praticas de geographia**. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1930.

PEREIRA, D. Geografia Escolar: identidade e interdisciplinaridade. In: **Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 5. Anais vol. 1. Curitiba : AGB, 1994.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3.ed. Florianópolis : Editora da UFSC, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

PROENÇA, A. F. **Como se ensina geographia**. São Paulo : Melhoramentos, s/d.

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade**. São Paulo : Atlas, 1987.

LACOSTE, Y. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas : Papirus, 1988.

MOREIRA, R. (Org.). **Geografia: teoria e crítica**. Petrópolis : Vozes, 1982.

MOREIRA, R. **A geografia serve para desvendar máscaras sociais**. In: MOREIRA, R. (Org.). op. cit., p. 33-63.

- MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo : Hucitec, 1987.
- MIYAMOTO, S. **Geopolítica e poder no Brasil**. Campinas : Papirus, 1995.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo : Hucitec, 1988.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo : Hucitec, 1996.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4.ed. Campinas : Autores Associados, 2003.
- SOUZA, R. F. **Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar**. In: CUNHA, M. V. da (Org.) op. cit., p. 3-27.
- VECHIA, A.; LORENZ, K. M. **Programa de ensino da escola secundária brasileira**: 1850-1951. Curitiba : Ed. do Autor, 1998.
- ZUSMAN, P. B.; PEREIRA, S. N. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho. In: **Terra Brasilis**. ano I, n.1, jan/jun. 2000. p. 52-82.
- ANSELMO, R. C. M. S. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p.247-253.
- VLACH, V. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo : Contexto, 1989.
- CAVALCANTI, L. S. **Práticas de ensino de geografia**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CALLAI, H.C.; SCHAFFER, N.O.; KAERCHER, M.A. (org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. p. 57-63.

METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Marcilio Rubner de Miranda Neto¹

Carlos Petronzelli²

METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Ementa:

O ensino de ciências e a construção de uma cultura científica que possibilite ao cidadão comparar diferentes explicações sobre o mundo. A energia para a vida e a inserção do homem no contexto do universo tomando como referência os três eixos do Currículo Básico do Paraná e as Diretrizes Curriculares de Ciências para a Educação Básica que norteiam o ensino de ciências. Aprendizagem integrada das ciências naturais, ciências exatas e das ciências humanas como possibilidade para compreensão das relações ciência, meio ambiente, sociedade, tecnologia e cidadania. A construção dos conceitos científicos, o pensamento racional e o pensamento intuitivo na aprendizagem de ciências. O papel dos professores, das famílias e da comunidade na aprendizagem formal e informal de ciências.

Sugestão de programa:

1. Análise e compreensão das Diretrizes Curriculares e da proposta para o Ensino de Ciências do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná com enfoque na Educação Infantil e Ensino Básico – 1ª a 4ª série;
2. Histórico da disciplina de Ciências no Brasil;
3. O ensino de ciências e a construção de uma cultura científica como forma de:
 - superar o senso comum por meio da popularização dos conhecimentos científicos;
 - conhecer, comparar e respeitar diferentes explicações do mundo visando à construção de uma sociedade mais justa, ética e fraterna;
 - questionar as relações dos conhecimentos científicos e das novas tecnologias frente à forma de produção e acesso aos bens materiais e culturais por diferentes classes sociais: quem produz? A quem serve? Quem se beneficia? Alguém se prejudica? É ambientalmente e moralmente correto?
4. Ler, escrever, interpretar e discutir as informações do mundo da ciência e da tecnologia: notícias (jornais, revistas, filmes e programas de rádio e televisão), artigos científicos; livros; sítios na internet.
5. Leitura de textos técnico-científicos (leitura de reconhecimento e leitura de apreensão)

¹ Doutor em Ciências – Professor do Departamento de Ciências Morfofisiológicas da Universidade Estadual de Maringá.

² Mestre em Educação – Professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. Co-autor da Proposta de Ciências do Ensino Fundamental do Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná.

6. Estratégias para dinamização do ensino de ciências:

- Aulas Práticas: compreensão e produção de materiais e experimentos para aulas práticas em laboratório; uso do computador; Leitura, análise e interpretação de gráficos, imagens, gravuras, tabelas e esquemas; elaboração de modelos e maquetes; estudos de caso e de problemas sócio-ambientais; pesquisas bibliográficas; entrevistas; entre outros.
- integração com outras áreas do currículo: matemática, música, literatura, dramatizações, dentre outras;
- saídas de campo;
- Convite a visitantes envolvidos em trabalhos que apliquem conceitos científicos que os alunos estejam aprendendo;
- programas científicos informais, excursões organizadas pela escola. Sugestão aos alunos e pais ou responsáveis para que realizem programas que reforcem o ganho científico que está acontecendo na escola (visita a museus, universidades, ambientes naturais, zoológicos, aquários, indústrias, planetários, entre outros).
- feiras do conhecimento: (Feira de Ciências, Mostra Cultural, Feira da Saúde, dentre outras).

7. Feiras do conhecimento (Feiras de Ciências):

- etapas da organização de uma Feira do Conhecimento;
- feiras do conhecimento enquanto meio para produção de recursos didáticos e aprofundamento de conteúdos estruturantes da proposta curricular;
- feiras do conhecimento e seu papel na socialização de conhecimentos científicos e na divulgação de novas tecnologias para a comunidade em que a escola está inserida, bem como instrumento de articulação de conteúdos de diversas áreas.
- tipos de trabalhos apresentados nas Feiras do Conhecimento;
- papéis do professor e dos alunos na elaboração do projeto e no desenvolvimento da pesquisa;
- itens que compõem o projeto (Metodologia Científica);
- formas de exposição, apresentação e avaliação dos trabalhos;

Apresentação

Os alunos e alunas do Curso Normal, em nível médio, ao cursarem a disciplina “Metodologia para o Ensino de Ciências” deverão, entre outros estudos, conhecer as propostas que norteiam o Ensino de Ciências. Portanto, a leitura e a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares e o Currículo Básico para As Escolas Públicas do Paraná é imprescindível enquanto atividade que fundamenta a ação docente na área de Ciências. É necessário ter em mente que o método deve estar vinculado a um conteúdo explicitado no Currículo. Infelizmente a prática tem demonstrado que, na maioria das vezes, as propostas curriculares e seus fundamentos são ignorados gerando um

grande descompasso entre o ensino que se espera que aconteça e o que realmente ocorre no cotidiano das escolas. Gasparin (2005) ao propor uma didática para a pedagogia histórico crítica, também argumenta sobre a necessidade de integração método-conteúdo, e da necessidade de buscar os conteúdos na proposta curricular como ponto de partida para elaboração do projeto de trabalho docente-discente em que se pauta o binômio ensino-aprendizagem.

A proposta do ensino de Ciências tem por objetivo possibilitar a compreensão do mundo natural nas relações sociais de produção, com vistas a garantir ao aluno uma análise concreta da realidade através da apropriação do conhecimento científico, ao mesmo tempo, que permite comparar a explicação científica do mundo com outras explicações. Para compreender a proposta é preciso compreender a ciência enquanto elemento da cultura, que resulta na produção de conhecimentos que são fruto do trabalho do homem e de seu esforço criador e recriador, que tem em comum com o conhecimento artístico, técnico ou filosófico o seu caráter de criação e inovação. O ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante.

A disciplina “Metodologia do Ensino de Ciências” visa instrumentalizar os futuros professores no desenvolvimento de estratégias que enriqueçam e tornem atrativas e significativas suas aulas e que lhes permitam situar os conteúdos de Ciências dentro de um contexto histórico e social. Partindo da História da Ciência e dos conteúdos estruturantes (Corpo Humano e Saúde, Meio Ambiente, Matéria e Energia e Tecnologia) devem ser criados espaços efetivos de discussão e reflexão a respeito de uma identidade científica, ética, social e cultural em diferentes contextos históricos. Enfim, uma disciplina que prepare os alunos do magistério para formar pessoas capazes de utilizar o conhecimento científico para compreender e intervir no mundo de forma consciente.

Delizoicov & Angotti (2000) argumentam que a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências será uma etapa do curso de formação, organizada com os seguintes atributos mínimos:

- A) explicitação e fundamentação das metodologias e práticas estabelecidas durante o processo ensino-aprendizagem nas disciplinas de cunho científico - Física, Química e Biologia;
- B) reflexão sobre um conteúdo científico a ser desenvolvido com as crianças e a correspondente adequação das metodologias de ensino praticadas.

A proposta de Delizoicov & Angotti exige a unidade método-conteúdo durante a aprendizagem de conhecimentos universais em Ciências pelos professorandos. Bem como, unidade entre este processo de aprendizagem, sua análise e fundamentação, para sistematizar a atividade didática de modo que esta se torne um instrumento de trabalho do futuro professor. Destacam que de um lado, a abordagem deve levar em conta a necessidade de ensinar Ciências nas primeiras séries do Ensino Básico e, conseqüentemente, a necessidade desse ensino nos cursos de Magistério. De outro

uma reflexão sobre o processo de produção do conhecimento científico em diferentes contextos históricos. Procura-se com isso evitar a visão do conhecimento científico como produto acabado e estanque.

A análise crítica do momento histórico e de seus condicionantes sociais, políticos, econômicos, ambientais e religiosos contribuirão para a explicitação dos fatores que interferiram e interferem nos rumos do desenvolvimento científico, pois a ciência enquanto elemento do universo sociocultural possui uma história completamente entrelaçada com a história da evolução das diferentes organizações sociais, uma história que se renova a cada dia posto que a vida e os conhecimentos não são estáticos.

É fundamental que os alunos se dêem conta de que o conhecimento científico não é neutro e que o desenvolvimento técnico e científico atende sobretudo aos interesses das classes dominantes. É fundamental analisar as causas e consequências dos avanços da ciência e não, simplesmente apresentar o conteúdo. É indispensável que os alunos aprendam a questionar o conhecimento científico refletindo se sua aplicação é prudente e se irá tornar melhor a vida da coletividade dada a situação de classes, ou se irá beneficiar apenas uma pequena minoria de pessoas, enquanto grande parte da sociedade e da natureza é explorada ou prejudicada. Uma boa maneira de se questionar um conhecimento pode ser buscando a resposta para as seguintes perguntas: quem produziu? A quem serve? Quem se beneficia? Quem se prejudica?

Desta forma deixaremos de tratar os alunos como consumidores de conhecimento e de idéias e estimularemos o desenvolvimento de suas capacidades crítica e reflexiva. Neste processo a interdisciplinaridade mostra-se eficaz ao proporcionar a convivência de diferentes saberes humanos, fortalecer o espírito de grupo, valorizar o “nosso” em detrimento do “meu” abrandando o egoísmo, a vaidade e o orgulho. A integração rompe com as defesas de território típicas do ensino fragmentado, substitui a visão estreita por um horizonte amplo, proporcionando uma visão panorâmica do mundo, na qual a disciplina isolada é desprovida de significado.

A visão disciplinar resultante da concepção mecanicista iniciada por Galileu e Descartes, fortalecida por Laplace e Newton, estimulou, especialmente nas sociedades ocidentais a ênfase no pensamento racional e na metodologia científica como única forma de conhecer a natureza de todas as coisas. Frente a novas necessidades históricas e sociais vários pesquisadores das ciências e das tradições humanas contrapõem-se a este tipo de visão, dentre eles, Albert Einstein que crítica a visão fragmentada da sociedade capitalista do século XX da seguinte Maneira:

O homem vivencia a si mesmo e seus pensamentos como algo separado do universo – numa espécie de ilusão de ótica de sua própria consciência. Essa ilusão é uma espécie de prisão que nos restringe a nossos desejos pessoais, conceitos e ao afeto por pessoas mais

próximas. Nossa principal tarefa é de nos livrarmos dessa prisão, ampliando nosso círculo de compaixão, para que ele abranja todos os seres vivos e toda a natureza em sua beleza. Ninguém conseguirá alcançar plenamente esse objetivo, mas lutar pela sua realização já é por si só parte de nossa libertação e o alicerce de nossa segurança interior. (ALBERT EINSTEIN apud GUIMARÃES, 2004)

A evolução científica, em especial no campo da neurologia, da neuropsicologia e da psicologia cognitiva vem demonstrando que o componente afetivo tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, e que a combinação do pensamento racional e do pensamento intuitivo promove a excelência no ensino. Por outro lado se queremos que o aprendizado de ciências possa ajudar na construção de uma sociedade mais justa e mais ética, devemos dar a seus conteúdos um significado social que desperte a afetividade dos alunos e acione a sua capacidade de se emocionar, alterando a produção de neurotransmissores envolvidos nos circuitos neurais da aprendizagem, pois desta forma processam-se aprendizagens significativas. Neste sentido novamente nos reportamos a Albert Einstein "Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque ele se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto".

Um outro aspecto falho no ensino de ciências é a ausência de uma política de leitura de textos técnico-científicos, ao invés disso os professores preferem queixar-se que os alunos de todos os níveis de ensino, inclusive os universitários, não sabem ler e remetem o problema para o professor de língua portuguesa. O professor de ciências é antes de tudo um professor da linguagem científica, pois é através da modificação da linguagem do aluno que poderemos avaliar o verdadeiro crescimento de sua cultura científica. Portanto é fundamental selecionar e solicitar aos alunos que selecionem textos técnico-científicos para a leitura em sala de aula. De acordo com Silva (2004) é importante que os alunos leiam o texto pelo menos duas vezes, a primeira vez, silenciosa e ininterruptamente (leitura de reconhecimento); na segunda vez, ler fazendo pausas, grifando palavras ou expressões desconhecidas e destacando passagens que lhes sejam importantes (leitura de apreensão). As palavras e expressões desconhecidas poderão ser anotadas na lousa, para que os alunos conheçam o vocabulário de cada área e formem o seu glossário, valendo-se para isto de dicionários. A compreensão de um texto técnico científico poderá ser facilitada se o aluno obedecer como roteiro para a busca de respostas as cinco perguntas que se seguem:

1. Do que o texto trata (tema)?
2. Qual o problema a ser solucionado (problema)?
3. Que idéia defende e que se quer demonstrar (idéia central ou tese)?
4. Como o autor demonstra sua tese (argumentação)?
5. O que é proposto como superação do problema (conclusão)?

Outra carência do ensino de Ciências é a integração com outras áreas do Currículo, o que pode ajudar o aprendiz a aumentar o seu desempenho mental. Segundo Harlam e Rivkin (2002), por meio da integração, crianças com talentos intelectuais diferentes podem encontrar vias de aprendizagem mais significativas e emocionalmente satisfatórias. As atividades matemáticas são partes integrantes do todo da ciência, uma vez que oferecem vias de quantificação e registro das observações. A música ajuda na compreensão científica de várias formas, pois suas letras podem usar idéias reais ou metáforas para intensificar as lembranças. Os elos com a literatura ampliam os conceitos científicos, associando-os à linguagem e imagens vívidas, sejam metáforas ou narrativas. Mesmo que incidentalmente envolvidas em ficção ou apresentadas como temas científicos de histórias e poesias com base nas ciências, as idéias científicas ficam registradas nas mentes dos aprendizes, à medida que encontram conhecimentos científicos em situações novas. Dramatizações permitem que os aprendizes testem e apliquem as idéias científicas, usando a imaginação.

No anseio por vencer conteúdos teóricos muitas vezes os professores deixam de realizar saídas de campo onde os alunos poderão avaliar na prática aquilo que já aprenderam, ou ainda encontrarem a motivação para as novas aprendizagens. O pátio da escola e as imediações podem ser ótimos locais de conexão entre os conceitos da sala de aula e o mundo real. É também importante trazer o campo científico para a sala de aula, isto é possível convidando para as aulas visitantes envolvidos em trabalhos que apliquem conceitos científicos que os alunos aprenderam.

Programas científicos informais podem ser realizados na forma de excursões organizadas pela escola, ou por meio de sugestão feita aos responsáveis e alunos para que todos possam aprender e se divertir com este tipo de atividade, ao mesmo tempo em que se reforça o ganho cultural científico que está acontecendo na escola. Podem ser visitados museus interativos de ciências, zoológicos, grandes aquários, planetários entre outros. Vale lembrar que o envolvimento da família e da comunidade influencia positivamente e complementa a estrutura para a aprendizagem científica.

As feiras do conhecimento, além de envolverem os alunos em atividades práticas, oferecem uma grande oportunidade de aprendizagem e integração escola-comunidade. Segundo Mancuso (2000) "As Feiras de Ciências são eventos realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a exposição dos trabalhos, proporcionarem o diálogo com os visitantes, constituindo-se na oportunidade de discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade dos alunos". Representam também uma excelente oportunidade dos alunos deixarem de ocupar uma posição passiva no processo de aprendizagem e de serem estimulados a realizar pesquisas que fundamentem os projetos que irão desenvolver e tornar público quando da realização do evento. A realização das Feiras de Ciências gera um grande movimento na escola, pois colocam os alunos na condição de pesquisadores, e os professores devem assumir o papel de orientadores. Esses novos papéis causam uma tensão positiva que desperta nos alunos e nos professores a necessidade de rever seus aprendizados anteriores e aprofundar conhecimentos, pois estão cientes que no

momento da apresentação do trabalho para a comunidade muitos questionamentos irão surgir.

A busca por conhecimentos possibilita aos alunos conhecerem diferentes fontes de informações que vão desde a pesquisa em livros, artigos de jornais e revistas, "sites" e, muitas vezes, centros de ciências, museus de divulgação científica e tecnológica e universidades. Portanto, o aprendizado ocorrido no desenvolvimento de um projeto, vai muito além do mero conhecimento de um conteúdo, pois amplia a capacidade do aluno para buscar informações, reuni-las, sintetizá-las e estabelecer suas próprias conclusões. As feiras de Ciências são tradicionais em alguns estados, em especial no Rio Grande do Sul. No Paraná um novo impulso vem sendo oferecido pela realização do "Educação Com Ciência", um conjunto de eventos realizados regionalmente com o objetivo de congregiar os trabalhos desenvolvidos pelas escolas. Cria-se dessa maneira uma rica oportunidade de troca de experiências e de avaliação pelos pares.

Para cumprir com o seu propósito as Feiras do Conhecimento devem ser planejadas, respeitando as seguintes etapas: definição no planejamento anual da escola, escolha da equipe organizadora, escolha de um tema geral, elaboração do regulamento, formação da equipe de cada projeto, definição dos temas que serão pesquisados por cada equipe de acordo com seu nível de conhecimento ou de aprendizagem e com os conteúdos que estão estudando, elaboração do projeto, desenvolvimento e apresentação dos trabalhos de cada equipe. Devem constituir-se também num meio para produção de recursos didáticos, aprofundamento de conteúdos estruturantes, socialização de conhecimentos científicos e divulgação de novas tecnologias com a comunidade em que a escola está inserida.

As atividades experimentais despertam o interesse dos alunos e proporcionam uma situação de investigação, devem dar margem à discussão e interpretação dos resultados obtidos. O professor deve atuar na apresentação dos conceitos, leis e teorias envolvidas na experimentação. Ele desempenha o papel de: catalisador que de acordo com Harlan e Rivkin (2002), auxilia os alunos a organizarem suas idéias e a perceberem-se como sujeitos que pensam e resolvem problemas; consultor, observando, ouvindo, oferecendo dicas para os alunos. Deve também fazer algumas perguntas à equipe que a auxilie a focalizar o que é relevante. É fundamental que os alunos tenham tempo para encontrar as respostas; **modelo**, deixar os alunos perceberem que ele reúne as qualidades necessárias ao sucesso na aprendizagem: curiosidade, persistência e criatividade. Deve-se tomar o cuidado para que as atividades experimentais não se resumam à simples execução de receitas e à comprovação da "verdade" daquilo que repousa nos livros didáticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O homem em sua luta pela sobrevivência encontra no trabalho o ponto de partida para explicar a própria aventura humana no desvendamento das leis que fundamentam a Natureza (KLEIN, 2004). É evidente, nessa condição a caracterização

de que o processo de humanização se dá pelo trabalho. Como se vê, agindo sobre a natureza para produzir as condições materiais de sua existência os homens, diferentemente dos demais animais, produzem-se a si mesmos criando instrumentos que lhe asseguram o domínio da Natureza. Assim procedendo, o homem vai adquirindo consciência de que está transformando a natureza para adaptá-la às suas necessidades básicas. Nesse sentido ratificamos que conhecer o ser humano é, antes de tudo situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Ou seja, todo conhecimento deve contextualizar o seu objeto, para ser pertinente e significativo. Assim, pode-se ampliar esse raciocínio formulando as seguintes questões: **Quem somos nós? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?** Questões essas essenciais para pensarmos a atividade prática humana como condição para entendermos o processo de humanização da natureza e simultaneamente do ser humano. Portanto, possíveis soluções frente às questões apresentadas vão além das leis da natureza para com elas estar integradas a prática social, isto é, nas condições de vida e de trabalho, processos de humanização da natureza e, reciprocamente, humanização dos seres humanos. Gasparin (2005) alerta que ao estabelecer os objetivos de uma unidade de conteúdo é preciso levar em consideração o que o aluno já sabe em função de sua prática social, o que ele irá aprender e para que aprende. Sendo que o para quê é sempre para fora da escola. Ou seja, para adquirir uma nova forma de pensar e de agir e conseqüentemente uma nova prática social.

A aquisição dos conhecimentos científicos, em especial os das ciências da natureza – física, química e biologia, possibilitarão aos educandos melhor compreensão da interação do homem com a natureza enquanto processo permanente de produção da existência humana. A esse propósito, Klein (1990) ratifica a ação transformadora do homem na medida em que ele também organiza a sua sobrevivência, impulsionando o desenvolvimento de novas necessidades:

... o homem supera, diferentemente dos demais animais, os limites da situação imediata que o desafia, produzindo além de sua necessidade pessoal e da sua prole. Ao fazê-lo, descobre nas coisas propriedades até então desconhecidas, penetra na sua essência, abstrai suas características e capta as relações nas quais se inserem, rompendo as fronteiras da experiência sensível. Realiza e incorpora, assim, experiências e conhecimentos, e, sobretudo, cria novas necessidades.

A ação humana está diretamente vinculada com a produção do conhecimento por meio da incorporação das experiências e da aquisição de conhecimentos acumulados e transmitidos de geração à geração. Este processo denominado de humanização diferencia os homens dos demais animais, contudo deve-se tomar o cuidado de não usar o processo de humanização para situar o homem num patamar de superioridade em relação aos demais seres vivos. Isto é um erro que tem gerado interpretações distorcidas do papel do ser humano na biosfera dando-lhe a falsa

idéia de que por ser mais “evoluído” e/ou “superior” possa transformar a natureza indiscriminadamente. Devemos reconhecer que as transformações direcionadas pelos homens são decorrentes do atual modelo de produção. Assim, ratificamos o fato dos homens usarem os recursos naturais na produção de bens materiais que atendem às demandas da lógica produtiva, muitas vezes supérfluas e sustentadas por apelos consumistas, típicas do capitalismo.

Segundo MARX o trabalho é uma atividade humana. E no decorrer do tempo o homem, por sua própria ação, foi controlando e impulsionando este seu intercâmbio com a natureza. De fato, ele defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 1982, p. 202)

Assim, uma rápida reflexão nos permite perceber que o homem através do trabalho incorpora diferentes experiências e acumula uma dada quantidade de conhecimentos. Exemplificando, damos destaque aos avanços referentes ao conhecimento científico tecnológico, cada vez mais relacionado à vida dos seres humanos. De fato, identificamos esses avanços nas indústrias, na informatização das escolas e até mesmo em nossas casas. Nessa mesma perspectiva poderemos perceber como o uso da informática revolucionou a vida humana a partir da segunda metade do século XX revolucionando o processo produtivo. Portanto, pretendemos com essa reflexão salientarmos a importância da interação entre Ciência e Tecnologia, como um elo fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Podemos evidenciar o quadro revolucionário técnico-industrial ao observarmos que ao nosso redor estas manifestações se fazem presentes de todas as formas a começar pelos objetos de uso cotidiano (celulares, máquinas fotográficas digitais, forno de micro-ondas, etc...). A propósito, também destacamos as influências da informática e da microeletrônica na qualificação dos instrumentos vinculados às indústrias de comunicação, de automação e das mais variadas formas de instrumentos relacionados às exigências do mercado consumidor.

“O primeiro momento” pode ser situado entre o final do século XVIII e o início do século XIX cujas transformações ninguém hesita hoje em chamar de revolução, teve o grande mérito de substituir na produção a força física do homem pela energia das máquinas – primeiro pela utilização do vapor e mais adiante sobretudo pela utilização da eletricidade. “No segundo momento”... a segunda revolução, que estamos assistindo agora, consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços. (SCHAFF, 1990, p.22)

Cabe esclarecer, dadas às condições históricas, que o desenvolvimento da Ciência e da própria Tecnologia estão associados aos anseios dos homens frente às novas exigências. Sobre essa questão, é interessante nos determos nas análises de Bacon (1973) como ponto de partida, pois as mesmas expressam o conteúdo da sociedade, revelando, de forma sistemática, as práticas e aspirações dos homens reguladas pelas trocas.

Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de analisarmos os princípios prático-metodológicos que fundamentam a Ciência Moderna de base experimental cujos resultados assinalam, de forma eficiente, o nosso domínio sobre as forças da natureza visando transformá-la e colocá-la a serviço de todos. Conforme bem esclarece Bacon (1973), a ciência moderna expressa o nosso domínio sobre a natureza. A esse propósito ele conclui enfatizando que:

(O homem moderno precisa...) investigar, a partir de sua origem, o modo e o processo de formação do ouro ou de qualquer outro metal ou a pedra, a partir de seus primeiros mênstruos ou de seus rudimentos até o estado acabado de mineral; ou apreender o processo pelo qual se gera a erva, a partir das primeiras concreções do suco da terra ou a partir da semente até a planta formada, acompanhando toda a sucessão de movimentos e todos os diversos e continuados esforços da natureza, igualmente investigar a geração dos animais, discernindo a partir do coito até o parto. E proceder da mesma forma em relação aos demais corpos. (BACON, 1973)

Pretendemos com essa reflexão acentuar que as novas exigências estabelecidas para atender as necessidades do mercado produtivo implicam que a ciência, com sua nova expressão – a tecnologia adquira novos comportamentos. É interessante, nessa condição, confirmar a importância da escola como espaço de reflexão fazendo com que a teoria seja explicitada ou “demonstrada” no concreto, garantindo as mediações entre o pensar e o agir na existência comum. Portanto, pautados pelas análises de Nagel acentuamos que:

Pensar a ciência como produto humano é pensá-la nos limites humanos, nos limites das relações sociais nos limites do saber construído de forma datada. É ter, inclusive, a coragem de, no tempo certo, questionar o próprio pensamento, criticar as próprias conclusões, e, principalmente, não ter medo de superar os próprios juízos ou afirmações feitas anteriormente. Como se vê, a ciência é o resultado do homem que se pensa e pensa a realidade (que lhe circunda) para si, não se confundindo com ela. (NAGEL, 1997, p.2)

Não é sem razão que, num dado momento histórico, pode através dos registros históricos identificar a construção do conhecimento científico, o qual permite explicar a Ciência enquanto uma necessidade humana. Segundo Bacon (1973), o conhecimento científico, enquanto tentativa de explicar a ciência, deverá

ser representado como uma atividade metódica, a qual exige uma análise rigorosa das condições de sua produção.

Para tanto, enfatizamos que o método é a expressão da forma como os homens organizam o processo produtivo. E além do mais, ele é usado na investigação dos fenômenos/elementos da realidade e define a concepção de homem, de sociedade e de ciência. Logo:

...ao expressar a maneira do homem se relacionar com seu objeto de estudo para produzir conhecimento, ao constituir o caminho necessário para explicação, o método carrega concepções de homem, de natureza, de sociedade, de história, de conhecimento que trazem a marca do momento histórico no qual o conhecimento é produzido, explicitando, assim, quais as exigências atendidas, quais as possibilidades realizadas. (ANDERY, 1988, p.438)

Nesse contexto, reafirmamos que o processo de apropriação se efetiva pela interação do homem com a natureza incorporando esse conhecimento à prática social. De fato, o conhecimento científico se expressa pela necessidade de entendê-lo em movimento e não como sendo estático, pronto e acabado. É, pois, evidente a relação entre as Leis da Natureza e as necessidades dos homens apropriarem-se das mesmas, em função da qualificação dos instrumentos. Nessa perspectiva Duarte (2000) acentua que um instrumento não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, ou seja, o instrumento assume uma função atribuída pela atividade social.

Para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, conhecer, as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações a partir da prática. De qualquer forma é indispensável um certo nível de conhecimento do objeto em si mesmo, isto é, do que o objeto é independente de sua inserção na atividade humana. É claro que tal afirmação só pode ser aceita como um processo histórico, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o homem. (DUARTE, 2000, p.119) (Grifos nossos)

Nessa concepção, reiteramos que o ensino de Ciências tem por intenção levar a criança a entender a realidade criticamente sendo ela sujeito constituinte da mesma. Como o objeto de estudo são os ecossistemas, os quais se definem como um conjunto formado pelos sistemas abióticos e bióticos que num determinado meio trocam matéria e energia, fica claro que não faz sentido uma análise dos elementos

naturais dos ecossistemas de forma restrita sem que se estabeleça uma relação entre o meio natural e as reais condições da existência humana.

Enfatizamos que os ecossistemas devem ser tomados como referência na organização do trabalho metodológico, como também na seleção dos conteúdos. E em decorrência desse princípio integrador julgamos necessário fazer uso do conceito de totalidade para garantir uma unicidade histórica na sistematização do conteúdo. Para tanto, os conteúdos e métodos, da presente proposta, estão articulados e inter-relacionados, para que não sejam tratados como assuntos isolados e/ou fragmentados. Segundo Bottomore (1983) a totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O ensino de ciências, numa perspectiva histórica, deve convergir para o domínio do saber científico historicamente acumulado, por meio de uma abordagem crítica e problematizadora de questões oriundas da prática social vivenciada pelos (as) alunos (as) que lhes permita romper com a visão fragmentada do mundo, conforme alerta Gasparin:

No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, freqüentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade. Desta maneira os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro aistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos. (GASPARIN, 2005, p.3)

Há, portanto, a necessidade de estabelecer uma prática pedagógica consistente, permeada por métodos de ensino eficazes. Os argumentos defendidos por Saviani nos ajudam a organizar os princípios dessa ação:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contradições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar

de valorizar o diálogo com a cultura (conhecimento) acumulada/ o historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1986, p.72-73) (os grifos são nossos)

Nessa perspectiva, é importante pontuar os argumentos de ANDERY esclarecendo que a ciência se caracteriza por ser uma atividade metódica regulada por ações passíveis de serem reproduzidas. Além do mais, acentua essa autora:

O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico. O método não é único nem permanece exatamente o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (as necessidades, a organização social para satisfazê-las, o nível de desenvolvimento técnico, as idéias, conhecimentos já produzidos) do momento histórico em que o conhecimento foi elaborado. (ANDERY, 1988, p.16)

Neste contexto metodológico é importante estabelecer condições adequadas para que os alunos possam expandir as suas idéias, pesquisar, trabalhar com situações-problema, enfim devemos criar as condições que objetivam a contextualização do conhecimento produzido frente às necessidades do próprio mercado. Assim, devemos contextualizar o experimento, ou seja, a aula prática no Ensino de Ciências deve relacionar a teoria com a prática, pois se trata de um trabalho de cunho pedagógico que oportuniza ao aluno entrar em contato com o objeto de estudo das ciências da natureza de forma significativa. Enfatizamos que se faz necessário adotar uma metodologia de ensino que envolva os educandos em observações, pesquisas e desafios, com o objetivo de desafiar-los a investigar aspectos da natureza e a contextualizar o conhecimento historicamente produzido, pois:

As crianças exigem o conhecimento das ciências naturais porque vivem num mundo no qual ocorre uma enorme quantidade de fenômenos naturais para os quais a própria criança deseja encontrar uma explicação; um meio no qual todos estão cercados de uma infinidade de produtos da ciência e da tecnologia que a própria criança usa diariamente e sobre os quais se faz inúmeras perguntas; um mundo no qual os meios de informação social a bombardeiam com notícias e conhecimentos, alguns dos quais não são realmente científicos, sendo a maioria supostamente científicos, mas de qualquer forma contendo dados e problemas que amíude a preocupam e angustiam. (VÁZQUEZ apud FUMAGALLI, 1984, p.17-18)

Vale destacar os argumentos de Saviani ao correlacionar a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem:

O movimento que vai da Síncrise (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 199, p.83).

Assim, a partir dessas reflexões apontamos alguns procedimentos que nortearão a ação pedagógica do professor para o ensino de ciências:

- Atividades de observação com desafios que motivem os alunos a perceberem detalhes no objeto de estudo;
- Visitas, excursões, passeios para observação e estudos sistemáticos com roteiro planejado e conteúdo estabelecido;
- Exploração de recursos de comunicação: revistas, jornais, vídeo, DVD, e outros.
- Recursos humanos para palestras e entrevistas: médicos, moradores antigos, autoridades, etc.
- Realização de experimentos, com coleta e registro de dados, exposições, feiras de ciências, debates, pesquisa, aula prática, etc.
- Preparação de ambiente estimulador disponibilizando recursos variados;
- Uso de diferentes linguagens para registrar, de forma diversificada, as observações e as pesquisas: expressão oral, teatro, painel, cartazes, folhetos, desenhos, mapas, tabelas, gráficos, relatórios, maquete, modelo, exposição, elaboração de jornais, etc;
- Realização de trabalhos contextualizados em situações reais e significativas.

A ação pedagógica deve ter como ponto de partida a prática social (experiência concreta), vivenciada pelo aluno e professor, que conforme nos esclarece Saviani (1987) do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. A seguir, devemos nos preocupar com a problematização e as situações-problema oriundas da prática social, pois são os elementos necessários para fundamentar uma análise consistente. E, conforme nos sugere Vasconcelos:

O (a) professor (a) parte do que o (a) aluno (a) tem de quadro de significação e vai introduzindo, pela problematização, novos elementos para análise. O conhecimento anterior do (a) aluno (a), como foi apontado, não pode ser desprezado, pois o novo vai ser construído a partir do existente. (VASCONCELOS, 1994, p.72)

Nessa mesma linha reflexiva damos destaque a instrumentalização (pesquisa, aula prática, observação, experimentação, leitura de textos, coleta de dados, etc.) que são as ferramentas pedagógicas que qualificam a ação reflexiva do (a) professor (a). Convém salientar também como ação docente a compreensão e a apropriação do saber sistematizado e/ou historicamente acumulado, para que possamos intervir de forma consciente nas situações-problema suscitadas pela prática social. É como afirma Saviani:

(...) a prática social referida no ponto de partida e no ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato. (SAVIANI, 1986 p. 76)

Este encaminhamento metodológico fundamenta-se nos três eixos orientadores do Ensino de Ciências do Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná que abarcam conteúdos estruturantes que dão sustentabilidade ao ensino de ciências. São eles:

EIXOS

- Noções de Astronomia;
- Transformação e Interação Matéria e Energia;
- Saúde e melhoria da qualidade de vida.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

- Corpo humano e saúde;
- Ambiente;
- Matéria e energia;
- Tecnologia

O ensino de Ciências, nesta perspectiva, deve ser um meio para que professor e alunos compreendam criticamente as inter-relações, fenômenos e objetos da ciência. Isto deve ser concretizado a partir dos conteúdos apontados pelos eixos que metodologicamente conduzem ao processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, a ação pedagógica do professor, deve estar ancorada na relação: homem-homem e homem-natureza, tendo como ponto de partida e ponto de chegada,

fazer reflexões acerca da sociedade em sua dinâmica, acentuando o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico historicamente construído, bem como, o acesso do homem a essa produção.

Noções de Astronomia:

Este eixo põe em evidência as relações históricas do Homem com o Universo. Os primeiros registros astronômicos demonstram que os homens na pré-história já tinham uma preocupação utilitária vinculada à necessidade de demarcação do tempo. As primeiras civilizações da região da Mesopotâmia sistematizaram algumas informações sobre o deslocamento dos principais planetas, posicionamentos de algumas estrelas e constelações, bem como acompanhavam o movimento aparente do sol e da lua. Certamente estas informações estavam relacionadas aos períodos de plantio e safras, o que exigiria a organização de um calendário. Diante dessas constatações evidencia-se que os rituais deveriam estar organizados a essas necessidades dos homens justificando-se, portanto as celebrações e oferendas aos deuses.

Este é um assunto que de uma forma geral, está presente nas reflexões dos homens em todos os períodos históricos até então pesquisados. Os registros rupestres nos indicam que os homens primitivos, dadas as suas necessidades, nos legaram várias representações de corpos celestes. É importante ainda salientar que os homens, diferentemente dos demais animais, fizeram representações de objetos e de fenômenos que, de alguma forma, estava relacionado à sua sobrevivência.

Astronomia, como ciência da representação dos astros, teve desenvolvimento no “velho” Egito, na Babilônia, mais especificamente entre os caldeus. Os antigos pergaminhos nos mostram que eles, muitos séculos antes de Cristo, já tinham formulado algumas idéias sobre o movimento de alguns dos nossos planetas e, dentre eles destacamos: Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno, como também já haviam identificado as constelações mais importantes. No entanto, é pertinente, dadas as circunstâncias históricas, frisar que foram os gregos os primeiros a dar forma científica a esses conhecimentos.

Assim, ao observarmos a evolução do conhecimento científico relacionado às observações astronômicas poderemos considerar estas observações dos astros – astronomia, como a Ciência mais antiga do mundo. De fato, estes conhecimentos, historicamente registrados pelos homens, constituem a base para o desenvolvimento de noções de tempo e de distância. Diante dessa constatação fica evidente que estes conhecimentos estavam diretamente relacionados ao seu cotidiano e os homens os utilizaram para registrar as estações do ano, localizar o lugar de sua moradia, elaborar calendários e até mesmo delinear o curso dos navios através das estrelas.

O homem pré-histórico voltou seu olhar para o céu noturno, e deve tê-lo feito ao mesmo tempo com espanto e curiosidade. Os argumentos elencados por Ronam nos evidenciam que a aparência inconstante do céu era algo que certamente cativava a mente e a imaginação do homem primitivo. E acentua esse autor:

O lento e majestoso movimento do céu durante a noite, conduzindo as estrelas de um lado a outro do horizonte, era uma visão extraordinária. Da mesma forma, o movimento da Lua, que não apenas se levantava e se punha como as estrelas, mas também mudava de forma, crescendo de uma fina linha no princípio do mês até se tornar um grande globo no céu, e depois minguar outra vez. Era também um medidor de tempo quase ideal, pois levava apenas vinte e nove dias e meio para completar seu ciclo de fases. Todos os calendários primitivos eram baseados na Lua. (RONAN, 1987, p.19)

De fato, estas reflexões nos levam a perceber que o homem, desde a pré-história, vem observando que na natureza diferentes situações ou fenômenos apresentam características cíclicas. Ou seja, as plantas num determinado tempo produzem frutos, as folhas em decorrência das condições climáticas caem e em outro momento surgem as flores e conseqüentemente os frutos, os animais se acasalam ou migram em determinados períodos do ano, identificando-se assim uma "certa ordem" na natureza. No entanto, é preciso salientar que tais necessidades estão associadas à própria preservação dos seres vivos. Desta forma, o homem deu um passo decisivo, frente à natureza, reconhecendo a passagem do tempo. Nesse sentido, não podemos deixar de observar a importância didática do reconhecimento dos elementos da natureza que identificam estes ciclos. O homem primitivo deu um passo decisivo nesse processo de emancipação, frente à natureza, reconhecendo a passagem do tempo. E ao aprender a registrá-lo, ele começou a medir as coisas e a organizar a narração dos acontecimentos passados. Nessa mesma perspectiva damos destaque às idéias de Tignanelli segundo ele:

Tanto na atualidade como na antigüidade, durante o desenvolvimento de todas as civilizações, a astronomia encontra-se incorporada à vida cotidiano do ser humano, seja explícita ou implicitamente. Existem muitos exemplos disso, entre os quais podemos mencionar os seguintes: o fluxo e refluxo dos mares (marés) e a navegação orientada pelas estrelas têm uma relação direta com o estudo da lua e das estrelas; a sucessão incansável de dias e noites e a duração do tempo civil (semanas, meses, anos) é tarefa própria dos astrônomos, assim como também o é a armazenagem desse tempo (relógios, agendas, calendários). (TIGNANELLI, 1998, p.57-58)

Portanto, é de fundamental importância para a formação integral do (a) aluno (a), apontar noções conceituais sobre a astronomia, integrando-as aos demais eixos. E, na perspectiva de promover o entendimento sobre a influência que os astros exercem sobre a dinâmica dos elementos básicos do universo, matéria e energia, que não existem separadas, isto é, elas coexistem, interagem e são interdependentes.

Eixo: Noções de Astronomia no Encadeamento com os Outros Eixos

Constata-se a necessidade do conhecimento de astronomia, na forma de noções ou conceitos básicos, para que os alunos possam interrelacioná-los com os conceitos dos demais eixos. Tem-se, como exemplo, o Sol, fonte primária de energia para as transformações de matéria e energia no ecossistema.

Falou-se, anteriormente, que na vida citadina já não existe o interesse pelas observações do espaço celeste, como outrora, dado que aquelas necessidades básicas não existem mais. Entretanto, ao planejar a construção de uma residência o conforto obtido será muito maior se o arquiteto ou engenheiro tomar em consideração os pontos cardeais e o trajeto percorrido pelo sol, dessa forma os cômodos em que se deseja a maior luminosidade deverão ser voltados para o norte e aqueles em que se deseja maior sombreamento para o sul. Também a colocação de aquecedores solares deve ser feita preferencialmente para o norte onde receberá luz solar em grande intensidade durante todo o dia.

Verifica-se que este eixo norteador reveste-se de valor numa perspectiva de totalidade (no caso o ecossistema) e na perspectiva de avanço científico-tecnológico contemporâneo.

Esta totalidade se explicita no estudo das relações existentes entre os fatos e fenômenos, tendo, evidentemente, o próprio homem como parte integrante nesse universo. Não podemos deixar de considerar que a Ciência tem se preocupado exageradamente com o estudo dos fenômenos isolados. E isto, sem dúvida, tem contribuído para desequilíbrios facilmente observáveis no nosso mundo, uma vez que a solução de problemas produz novos problemas, quer pela falta de visão de totalidade, ou falta de consciência holística, o que ocorre também no ensino de Ciências.

O avanço científico-tecnológico e o descompasso existente entre este e o ensino de ciências são notórios. Surge daí a necessidade de focar as questões de Astronomia, relacionadas às conquistas tecnológicas contemporâneas, uma vez que o homem faz parte deste momento histórico e suas condições de vida, dependem direta ou indiretamente deste conhecimento.

A questão pode ser exemplificada pela instalação de satélites na órbita terrestre. Fornecendo informações importantes para a previsão do tempo, tornam-se por suas vez, úteis em muitas atividades humanas, como a agricultura, as comunicações à distância, pela comunidade científica e pela população em geral, tais como o projeto "guerra nas estrelas", e outros de cunho bélico.

Vale destacar que o Astrônomo Francês Jean Jaques de Mairan em 1729 deu início às observações sistematizadas da Cronobiologia, ciência que une os conhecimentos básicos da astronomia com os de biologia possibilitando compreender as variações cíclicas que ocorrem nos organismos vivos na presença das variáveis ambientais, principalmente àquelas relacionadas ao movimento aparente do sol. Entre as variações estudadas destacam-se: as variações circadianas, em torno de um

dia; as variações circasazonais, em torno de uma estação; as variações circanuais em torno de um ano, entre outras que se relacionam aos ritmos da vida ou ritmos biológicos. A Ciência cronobiológica possibilitou avanços fundamentais: na indústria farmacêutica foram desenvolvidos medicamentos com menos efeitos colaterais, bem como o horário ideal para coleta de plantas medicinais visando a obtenção da maior proporção de princípios ativos, surgiu a cronofarmacologia e a cronoterapêutica; no ambiente escolar as avaliações de cronotipos vem colaborando para resolver problemas de aprendizagem quer seja pela alteração do turno do estudante, quer seja pela compreensão de que em locais com estações bem definidas, muitos alunos podem desenvolver depressão sazonal no outono e no inverno com queda no rendimento escolar, temos aí a cronopedagogia. Além disso, a aplicação dos conhecimentos cronobiológicos tem possibilitado a compreensão e o tratamento de diversas doenças desencadeadas pelo trabalho em turno e pela sociedade de 24 horas. O conhecimento da organização temporal de animais e plantas tem gerado um grande impacto na agricultura e na pecuária. O estudo dos ecossistemas agrícolas não pode prescindir da compreensão de como animais e plantas se comportam em função do tempo. Para compreender a variação sazonal na dinâmica dos ecossistemas é necessário observar a influência da luz sobre os organismos, a qual é considerada um fator ecológico fundamental. As manipulações do fotoperíodo para estimular o crescimento e a reprodução de animais em granjas vêm sendo praticadas comercialmente desde a década de 20 do século passado. Na pecuária a aplicação da cronobiologia envolve o crescimento, a reprodução, produção e saúde do rebanho, o que estimula a realização de mais pesquisas na área de bioclimatologia.

A iniciação da compreensão desta modernidade científico-tecnológica exige que nos dediquemos a organizar um corpo de conteúdos – forma capaz de dar conta de relações significativas entre os eixos – permitindo o reconhecimento da necessidade e importância da apropriação deste conhecimento para uma melhor compreensão do mundo em que vivemos.

Eixo: Transformação e Interação da Matéria e Energia

É importante também salientar que este eixo estabelece interação com os demais, na medida em que se expressa como unificador dada a sua perspectiva de abrangência no tocante à matéria e à energia, como amplos objetos de estudo das Ciências da Natureza (física, química e biologia).

Vale relembrar as constantes transformações entre matéria e energia que, ao longo da história, ratificam as próprias modificações da biosfera. Assim, observando-se a dinamização da vida em nosso planeta, a partir das necessidades humanas, podemos compreender as transformações ambientais em decorrência do próprio avanço tecnológico.

A interação entre as ciências físicas, químicas e biológicas e a tecnologia é de fundamental importância para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Diante disso, o professor deve fazer com que o aluno perceba os avanços e os

retrocessos vinculados ao desenvolvimento científico-tecnológico em decorrência das necessidades materiais do modelo econômico capitalista.

Ao se estabelecer a interação dos conceitos, possibilita-se aos alunos a compreensão mais aproximada do dinamismo dos elementos naturais, traduzidos conceitualmente nas relações de transformação e interação de matéria e energia. E de forma específica na disciplina de ciências procuramos fazer com que o aluno tenha um entendimento da natureza e das implicações da ação transformadora do homem na biosfera como um todo.

Nesta análise é importante fazer com que o sujeito se conscientize da necessidade de superação do conhecimento empírico – cotidiano. Portanto, é preciso partir de algumas premissas que sirvam de norte ao trabalho que estamos realizando. Nesse sentido, percebemos que seria estratégico desenvolvermos um conteúdo de análise que estivesse presente nos livros didáticos em uso e que representasse, ao mesmo tempo, um ponto comum com a dialética materialista. Nessa perspectiva optamos em desenvolver o conceito de matéria que, para a grande maioria dos autores que produzem livros didáticos, é “tudo o que ocupa um lugar no espaço” ou acaba sendo apresentado como “tudo o que existe na Terra é formado de matéria”. O que evidencia a forma reduzida com a qual o conceito de matéria está sendo utilizado. E, segundo estes autores o planeta Terra seria um lugar onde tudo o que nele existe seria formado unicamente de matéria. Perde-se, portanto, segundo essa visão estática, a concepção do planeta enquanto uma unidade em movimento, ou seja, em constantes transformações.

Esta análise evidencia que, ao se definir de forma reduzida a matéria como aquela que ocupa um lugar no espaço, fica claro que espaço está sendo concebido como algo que possui uma existência própria, independente da própria matéria. Portanto, os autores de livros didáticos não percebem o espaço como possuidor de uma existência objetiva e real e nem o caracterizam por ter uma propriedade fundamental da matéria.

Esta falta de articulação do conhecimento historicamente produzido e as exigências cotidianas explicitam que o real papel dos homens nas suas relações com a natureza jamais é tratado: o homem que enfrenta contradições, que resolve problemas, que cria formas de controlar a natureza, inexistente nos livros didáticos ora analisados.

Nesta concepção, é necessária uma organização coerente de conteúdos, dentro de uma visão de totalidade, ou seja, deve-se garantir a articulação do conhecimento científico à prática social, entendida como a realidade de todos os homens. Assim, a prática pedagógica deve ser encaminhada com a utilização de recursos como: textos informativos, músicas, recortes contendo reportagens e gravuras de jornais e revistas, experiências e fitas de vídeo com função social e pesquisas bibliográficas, desde que sejam realmente orientadas pelo professor. Esses recursos devem ser utilizados pelo docente, no sentido de melhor encaminhar o trabalho, desde que sejam adequados

às condições sociais, políticas e econômicas da comunidade escolar, visando uma melhor compreensão da realidade.

No entanto, devemos levar em consideração que ao se estabelecer a interação dos conceitos, possibilita-se aos alunos a compreensão mais aproximada do dinamismo dos elementos naturais, traduzidos conceitualmente nas relações de transformação e interação da matéria e energia.

Os elementos básicos do universo, matéria e energia, não existem separados, isto é, eles coexistem, interagem, um depende do outro. Desta forma, não se pode trabalhar isoladamente dado objeto sob pena de se apresentar um modelo de natureza, extremamente reduzido e estático, que inviabiliza a compreensão do real, na sua complexidade.

Exemplifica-se a forma de trabalhar este dinamismo numa perspectiva da totalidade, quando, ao se estudar o homem, água, ar, solo, sol, ou seres vivos, os grandes temas do conhecimento ocorrem desdobramentos dos conteúdos, prioriza-se o que é fundamental do que é acessório. É mais importante, para o aluno, decorar nomes de ossos e músculos, ou a "estrutura" relacionada à função do sistema ósseo e muscular, ou ainda, saber o que é necessário para o normal desenvolvimento deste sistema, sem perder de vista, as condições impostas socialmente para tal desenvolvimento.

Vale ressaltar que não se pretende invalidar o domínio da nomenclatura ou outro enfoque específico do conteúdo, mas trata-se de refletir e questionar esse conteúdo, nas perspectivas da aquisição significativa, enquanto elemento que contribui para a formação cidadã do aluno.

A propósito, o termo transformação, proposto neste eixo, na medida em que se trabalha a relação com alimentação, que por sua vez fornece a matéria-prima para estruturação de ossos e músculo, e ao mesmo tempo a "energia" para seu funcionamento (movimento – locomoção). Isto implica retomar a relação entre conceitos, de força, movimento e outros, quando necessário.

O homem, para satisfazer plenamente as condições básicas da vida, necessita estar em equilíbrio com o Ecossistema. Isso ocorre através da relação Homem - Seres Vivos-Meio Físico. As condições básicas de saúde (física, mental e social) decorrem da necessária relação equilibrada do homem com o meio ambiente.

Ao tratarmos das noções corporais, entendemos que o funcionamento e desenvolvimento adequados do corpo revelam-se fundamentais para a compreensão das necessidades vitais que proporcionam saúde. Por meio do estudo dos órgãos, aparelhos, sistemas e suas funções, analisamos as relações de equilíbrio destes com o meio ambiente e com as questões sociais. Quando trabalhamos o aparelho digestório e qualidade alimentar analisamos a alimentação rica em proteínas e sais minerais, onde é produzido o alimento, o uso de agrotóxicos e pesticidas que provocam intoxicação e o desequilíbrio físico no Homem. Faz se também necessário discutir a importância deste sistema na absorção dos nutrientes que serão "queimados" dentro de nossas células, na presença do oxigênio, para liberar a energia necessária à vida,

o que também possibilitará ao homem realizar suas atividades físicas e mentais. Desta maneira, o aluno poderá compreender que a respiração celular é um fenômeno químico que depende do sistema respiratório que, através da hematose elimina gás carbônico contido no sangue e ao mesmo tempo enriquece o sangue com oxigênio do ar. O sangue através da atuação do sistema circulatório possibilitará a chegada do oxigênio absorvido nos pulmões e dos nutrientes absorvidos nos intestinos até cada uma de nossas células. Dentre os nutrientes a glicose tem um papel fundamental, pois ela atua como combustível enquanto o oxigênio atua como comburente na reação de respiração celular liberando a energia para a vida. Assim, o aluno poderá perceber que os sistemas digestório e circulatório são tão importantes para a respiração celular quanto o sistema respiratório.

Associamos o estudo do sistema respiratório com a necessidade de ar puro, questionando as fontes poluidoras e processos alternativos de contenção dos mesmos. Precisamos conhecer quais são as doenças respiratórias relacionadas a um ecossistema poluído e também as implicações da desnutrição para o transporte de gases no organismo. É importante que o aluno compreenda que a função dos pulmões é promover a hematose, enquanto a verdadeira respiração é um fenômeno celular que tem por função a liberação da energia contida nas ligações químicas da glicose, um açúcar muito pequeno obtido, principalmente, a partir da digestão do amido contido em diversos alimentos como pão, arroz, macarrão, batata etc. Contribuirá também para um pensar mais amplo da natureza e questionar: por que os vegetais produzem glicose e amido? A glicose é produzida no processo de fotossíntese. Na fotossíntese os vegetais utilizam água, gás carbônico e energia solar para produzirem glicose. Neste processo a energia radiante do sol é transformada em energia química biodisponível. Após ser produzida a glicose pode ter dois destinos: a utilização imediata no processo de respiração celular do vegetal, para liberar a energia necessária a seus processos vitais, ou ser armazenada na forma de amido para utilização posterior. É importante que os alunos compreendam que a função da fotossíntese é a produção de energia química biodisponível, pois mesmo os vegetais não conseguem usar a energia radiante do sol diretamente em seus processos vitais, por isso, fazem fotossíntese visando produzir o alimento que será utilizado em sua própria respiração. O amido por sua vez é um composto de reserva, uma resposta do vegetal à rotação do planeta que gera os ciclos de claro e escuro (dia e noite) e também à translação do planeta, que por ser um globo imperfeito e ter o eixo inclinado promove as estações do ano. Desta forma durante o dia quando há grande disponibilidade de luz o vegetal realiza um intenso processo de fotossíntese que produz glicose em quantidade bem superior àquela que é utilizada na respiração. O excedente de glicose é transformado em amido que em situações de redução da fotossíntese, como ocorre à noite e com muitos vegetais no inverno, é novamente transformado em glicose para ser utilizado na respiração. Ao ingerirem alimentos que contém glicose ou amido os animais tomam para si os compostos energéticos que foram produzidos pelos seres fotossintetizantes que estão na base da cadeia alimentar. É importante destacar que, em condições normais, a única fonte de energia utilizada pelos neurônios é a glicose, e, portanto, cada pensamento

nosso depende da energia solar que foi transformada em energia biodisponível no processo de fotossíntese e que será liberada no interior de nossas células no processo de respiração. Talvez assim, possamos reduzir a arrogância humana e colaborarmos para formar seres mais éticos e preservacionistas.

É também interessante questionar o que é mais caro para ser obtido, glicose ou oxigênio. Realizamos esta pergunta numerosas vezes e a grande tendência são as pessoas responderem que a glicose é mais difícil de ser obtida, pois deve ser comprada com os alimentos enquanto o oxigênio está disponível no ar. Verifica-se aí um grande engano decorrente do ensino fragmentado. A glicose é encontrada geralmente em alimentos de baixo custo como farinha, batata, macarrão, rapadura etc. Por outro lado o transporte do oxigênio dos pulmões até as células depende da existência no sangue de um número ideal de hemácias, e que estas hemácias estejam ricas em hemoglobina (combinação de proteína com ferro) que transporta o oxigênio em direção às células e traz o gás carbônico por elas produzido. Acontece que as hemácias vivem cerca de 120 dias, após este período são destruídas pelo fígado e pelo baço e, substituídas por novas hemácias produzidas pela medula óssea vermelha. Para que a produção de novas hemácias seja eficaz faz-se necessária uma ingestão adequada de proteínas e ferro. Pois a proteína ao ser digerida nos intestinos transforma-se em aminoácidos que são lançados na corrente sangüínea e distribuídos para diferentes órgãos e tecidos onde podem ser utilizados para produção de enzimas, anticorpos, partes de células e novas células que garantem a renovação dos tecidos. A baixa ingestão de proteínas compromete todos os processos citados podendo resultar em maior incidência de infecções devido à redução das defesas do organismo, retardo no crescimento de crianças, envelhecimento precoce dos adultos, redução na quantidade e na qualidade das hemácias com comprometimento do transporte de gases.

Nas classes sociais em que o dinheiro para comprar alimento não se constitui problema o excesso de ingestão de alimentos ricos em amido em detrimento daqueles que contém vitaminas, minerais e proteínas está geralmente vinculado a maus hábitos alimentares. Entre os mais pobres a tendência a ingerir muito carboidrato é, em princípio, uma decorrência da questão financeira, pois os alimentos ricos em carboidratos são geralmente mais baratos e mais fáceis de ser obtidos que aqueles ricos em proteína. Concorrem, portanto para uma alimentação distorcida: questões culturais; questões ambientais (seca prolongada); questões políticas (falta de uma política adequada de distribuição de alimentos), questões econômicas e sociais (concentração de renda, baixos salários e desemprego), questões éticas e morais (desvios do dinheiro público, roubo da merenda escolar). Portanto, a análise de cada sistema pode levar a compreensão de sua integração com os outros sistemas do organismo, com as questões sociais e ambientais e com o cosmo, facilitando e enriquecendo a compreensão das relações Homem-Natureza e Homem-Homem.

O crescimento urbano, com grandes concentrações populacionais e com infra-estrutura inadequada de moradias, apresenta problemas de saneamento básico. Esta situação precária compromete, num primeiro momento, a saúde da maioria da

população que vive na periferia dos grandes centros, mas estende-se para além quando consideramos, por exemplo, um rio que nasce ou cruza uma cidade e leva lixo e dejetos lançados por esgotos não tratados para outras localidades, é o que acontece com o rio Iguazú, que após cruzar a Região Metropolitana de Curitiba percorre centenas de quilômetros pelo interior do Estado.

A análise da relação Homem-Meio Físico é vinculada através de elementos como: água, esgoto, solo, ar, lixo, poluição em geral. A água é um componente universal da natureza, pois todos os seres dependem dela para a sobrevivência. As cidades precisam de redes de captação de água para suprir as necessidades da população, sendo essencial o controle adequado das mesmas. Outro problema, são as redes de esgoto que, em sua maioria, são canalizadas diretamente para os rios. Como não ocorre o tratamento dos esgotos tornam-se poluídos e provocam novos focos de disseminação de doenças. Exige-se, portanto, a construção de centros de processamento de esgotos para eliminar os resíduos tóxicos e reduzir o seu grau de poluição.

O lixo acumulado das cidades de pequeno, médio e grande porte, representa outro grande problema para o ser humano. Os locais onde é depositado transformam-se em focos geradores de doenças devido a grande proliferação de ratos e mosquitos que contribuem para disseminação das mesmas. O desemprego e a ausência de uma política de distribuição de renda concorrem para que os lixões sejam a principal fonte de renda de numerosas pessoas, as quais freqüentam esses ambientes completamente insalubres e os reviram sem qualquer equipamento de proteção em busca de materiais recicláveis que possam ser vendidos, ou ainda na busca por restos de alimentos. A coleta seletiva, a reciclagem e o reaproveitamento do lixo orgânico para a produção de adubos orgânicos e gás eliminariam estes problemas e recuperaria as condições ambientais de equilíbrio. O investimento do estado em tecnologias sociais por meio da organização de cooperativas de recicladores, aquisição de equipamentos e montagem de usinas de reciclagem, bem como, a oferta de cursos de capacitação para os recicladores traria a necessária transformação social aliada ao ganho ambiental, conforme constatado em projetos desenvolvidos em nosso estado pela Incubadora de Tecnologias sociais da Universidade Federal do Paraná e pelo Núcleo da UNITRABALHO da Universidade Estadual de Maringá, em parceria com governos Municipais e Estadual e com Organizações não Governamentais.

A qualidade do solo é importante para a agricultura, através da qual extraímos o nosso alimento. O uso indiscriminado de agrotóxicos e pesticidas, com o intuito de acelerar e multiplicar a produtividade, cria problemas ambientais e de saúde devido aos resíduos de produtos químicos que permanecem nos alimentos.

Os desmatamentos, a exploração desordenada do solo e a falta de controle sobre indústrias poluentes contribuem para a poluição do ar e da água, com efeitos drásticos como o efeito estufa, as chuvas ácidas e o assoreamento dos rios. A água é um solvente universal, e um dos principais elementos que constituem os organismos vivos; enquanto o ar é fonte de nitrogênio, carbono e oxigênio que em

quantidades adequadas são fundamentais para a composição e funcionamento da matéria viva. Visto que água e ar, de boa qualidade, são elementos indispensáveis para a sobrevivência de plantas e animais, a proteção das áreas verdes, ainda existentes, a manutenção das matas ciliares e a ampliação das reservas florestais devem ser estimuladas, pois proporcionam a redução dos níveis atuais de poluição. Uma vez conscientizado sobre o equilíbrio do sistema do qual participa, o educando deve colaborar e lutar pela preservação do mesmo. É preciso conhecer os órgãos públicos e privados responsáveis pela saúde e preservação da natureza, participar das associações protetoras do meio ambiente.

Eixo: Saúde e melhoria da qualidade de vida

Os estudos desses conteúdos têm se direcionado unicamente nas questões referentes ao corpo humano sem a devida articulação com o meio ambiente, com o desenvolvimento científico e tecnológico e com as questões sócio-econômicas, éticas e políticas. A forma de abordagem nos livros e nos textos é geralmente enfadonha e repetitiva e poucas vezes são utilizados recursos alternativos como histórias, jogos e brincadeiras para o ensino/aprendizagem das questões inerentes à saúde.

Atualmente, em sintonia com o pensamento liberal e democrático dominante, o valor saúde costuma ser avaliado segundo a ótica dos direitos humanos e da justiça social. No Brasil a constituição Federal de 1988 destaca: "A saúde é um direito de todos e um dever do Estado." De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2005) três problemas merecem destaque, pela importância que assumem para a promoção dos direitos humanos e da justiça social: as elevadas taxas de mortalidade infantil e de mortalidade materna, a elevação das taxas de mortalidade por doenças não transmissíveis (câncer, infarto do miocárdio, acidente vascular cerebral e diabetes) e a elevada taxa de mortalidade por acidentes e violência.

Entendemos que a questão ambiental também merece grande destaque, pois fica difícil compatibilizar o direito a saúde, e até mesmo o direito universal à vida com a presença de poluentes químicos na água, no solo, nos alimentos e no ar.

Nosso objetivo é fazer com que o professor, o aluno, ou mais precisamente o indivíduo compreenda a saúde na dimensão social, onde as duas dimensões, homem-homem e homem-natureza dão condições de estabelecer a historicidade da saúde. Dessa forma fica explícito que saúde é um problema de natureza social, que depende de acesso à alimentação, vestuário, moradia, lazer. Isto evidencia que saúde é uma decorrência do nível de vida da população. Estes dados nos levam a questionar o modelo político-econômico vigente que estabelece as diretrizes básicas a serem seguidas.

É preciso questionar a política de saúde no Brasil, que atua de forma precária nos aspectos curativos e também não realiza o investimento necessário no aspecto preventivo do atendimento a população, apesar de a população brasileira pagar uma elevada taxa de impostos que vem embutida no preço dos serviços e nos produtos que consome no dia-a-dia, além da contribuição que os trabalhadores e

empresas destinam à Previdência Social. Cabe destacar que dentre as funções sociais dos tributos está a oferta de serviços públicos de qualidade para toda a população, entretanto o roubo, o desvio e a má utilização do dinheiro público comprometem seriamente os serviços públicos. Portanto a melhora das condições de saúde passa também pela conscientização de todo cidadão quanto a necessidade de acompanhar o orçamento público e cobrar prestação de contas de forma clara dos administradores públicos.

Ao questionar as soluções para elevar o nível de saúde da população, é preciso ter clareza que não adianta apenas investir em hospitais, equipamentos, qualificação dos profissionais da saúde e na indústria farmacêutica. Somente teremos o aprimoramento do nível de saúde da população quando houver vontade política para uma distribuição de renda mais justa.

O ensino de ciências tem apresentado a área de saúde de forma bem simplista e empobrecida, deixando de tratar temas de maior interesse para dar ênfase a questões secundárias. Os conteúdos trabalhados não superam o senso comum e os conceitos científicos elaborados não levam o aluno a estabelecer relações concretas entre o objeto de estudo e o sujeito. Este dinamismo sujeito – objeto de estudo fica restrito a explicações confusas, onde nomenclatura fragmentada e não contextualizada dificulta a compreensão do que está sendo estudado.

Vejamos alguns exemplos:

A dengue constitui-se em epidemia em todo o país e chegou a apresentar mais de 500 mil casos em 1988 e em 2002. A malária também continua a ter alta incidência, embora restrita aos estados da região amazônica. A dengue e a malária são doenças transmitidas por mosquitos que se reproduzem em águas limpas e paradas. O *Aedes Aegypti*, transmissor da dengue e da febre amarela urbana, chegou ao país em navios negreiros, na fase colonial. Isto foi possível porque seus ovos resistem meses antes de eclodir. Mesmo quando o recipiente permanece vazio, eles grudam nas paredes e quando se adiciona água novamente ocorre a eclosão. O aumento de carros e de recipientes plásticos a partir da década de 50, permitiu ao homem lançar ao meio ambiente grande quantidade de pneus e potes plásticos que se enchem de água e funcionam como criadouros. No Rio de Janeiro, uma das cidades mais atingidas pela dengue, 90% dos focos do mosquito transmissor são nas residências, sendo 70% em vasos de plantas, dos quais as bromélias são especialmente problemáticas pelo fato de serem plantas regadas todos os dias e também porque suas folhas formam copos onde a água se acumula. Como podemos perceber o crescimento da dengue no ambiente urbano conta diretamente com a ação do homem e decorre do hábito de lançar indiscriminadamente no ambiente os restos de materiais industrializados, ou ainda de uma atitude de "amor à natureza" como o ato de cultivar plantas sem os devidos cuidados com os vasos ou com a escolha das espécies.

No Brasil, de acordo com dados do IBGE 28,5% da população urbana (41,8 milhões de pessoas) não tem acesso simultâneo aos serviços de água, esgoto e coleta de lixo. Além disso, a distribuição desses serviços não é uniforme. A pior situação

é a do Amapá, onde 91,2% da população urbana não possuem saneamento básico adequado. A melhor situação é de São Paulo, que tem déficit de 6,7%.

A falta de saneamento básico (coleta de lixo, água tratada e esgoto) associada à desnutrição constitui-se em um grande problema de saúde pública para todo o mundo e causa a morte de cerca de trinta mil crianças por dia. No Brasil, em 2002, a diarreia e as infecções respiratórias agudas responderam por 10% das mortes de crianças menores de cinco anos de idade.

A Doença de Chagas, nunca está incluída entre as prioridades nos programas de saúde. É certo que as medidas preventivas contemplam o combate sistemático aos vetores, o barbeiro, com inseticidas de ação residual. Entretanto, somente será possível erradicar a endemia mediante a construção ou melhoria das habitações, tornando-as impróprias à proliferação do "barbeiro".

Postas estas considerações, verifica-se a necessidade de redimensionar a visão de saúde, estudando-a como um todo. Esse todo compreende a relação homem-natureza, com todas as suas implicações e indo além, envolve também a relação homem-homem, numa visão mais ampla, numa perspectiva social e de soluções também coletivas.

O meio ambiente vem sofrendo uma série de transformações em decorrência da atual política de desenvolvimento. Como se vê, uma rápida reflexão nos permite perceber que essas modificações ambientais estão associadas a uma política de produção predatória. E as consequências decorrentes desse processo penalizam uma grande parcela da população que vive em condições sub-humanas.

Assim, os conteúdos que compõem o eixo Saúde e Melhoria da Qualidade de Vida são influenciados por vários fatores, sejam eles: tecnológicos, sociais e até mesmo os naturais. Estas influências nos mostram como a vida dos homens/mulheres está condicionada pela forma como está organizada a sua sobrevivência. Portanto, saúde está relacionada às questões sociais, às condições de vida e de trabalho com todas as suas implicações. Como acentua ALVES:

Esse todo em saúde deve ser entendido sim, na relação homem-natureza, com todas as suas implicações. Mas deve ir além, abarcando também a relação homem-homem, vivendo-a sob uma ótica mais ampla, numa perspectiva social e de soluções também coletivas... Com isso, o pretendido é a redimensão do ensino de saúde (meio ambiente) como uma prática social ampla. Prática esta, que terá como causa e consequência o comprometimento político de todas as pessoas envolvidas no processo educativo na Escola. (ALVES, 1987, p.52).

É necessário também analisar o estudo sobre saúde nos livros didáticos, que na maioria das situações, tratam estes conteúdos desvinculando-os das questões sociais, das condições de vida, de moradia, de trabalho e atrelando-os às necessidades individuais como se bons hábitos de higiene, de orientações médicas e da Ciência resolvessem a grande maioria dos problemas de saúde.

Os atuais fóruns de debates sobre meio ambiente e saúde apontam para uma articulação política envolvendo a sociedade como um todo, porque não é possível pensarmos um mundo melhor sem que as decisões econômicas e políticas não estejam envolvidas nesse processo. Desta forma, fica explícito que saúde é um problema de natureza social, que depende do acesso à alimentação, ao saneamento básico, ao vestuário, à moradia, ao lazer etc. Assim, evidenciamos que saúde é uma decorrência do nível de vida da população, e não apenas de regras de higiene.

Nessa perspectiva, queremos salientar a nossa preocupação com a forma simplista com que os livros didáticos tratam o Meio Ambiente e a Saúde. E, de uma forma geral eles deixam de tratar os grandes problemas ao coibir o acesso ao conhecimento que proporcionaria uma análise mais crítica da realidade presente.

Neste contexto, são imprescindíveis a conscientização e a mudança de atitude em relação aos recursos naturais, pois os mesmos são passíveis de extinção. Portanto, são necessárias atitudes alternativas de recuperação para proporcionar às novas gerações uma opção de qualidade de vida.

Em face desse quadro é pertinente realçar a forma como a mídia em geral faz referência à saúde pública comprovando que o bem estar físico e mental da população é mérito individual dos mesmos. É importante destacar, frente à política de privatização, que cabe ao governo elaborar uma política pública para atender a saúde da população em geral.

Assim, em face do quadro social vivenciado pela população brasileira, damos destaque ao projeto de Lei nº 563/2004 do Município de São José dos Pinhais cujo conteúdo programático dispõe sobre a inclusão neste Currículo de Ensino o tema sobre: Conscientização da Importância da Doação de Órgãos e Tecidos. Sobre essa questão, é interessante nos determos nos dados apresentados pelos órgãos competentes que, segundo eles, de cada oito pessoas que morrem no Brasil, apenas uma delas tem seus órgãos encaminhados para doação. A propósito, destacando matéria da Tribuna de São José – Geral, convém salientar que de acordo com dados do Ministério da Saúde:

Em 2003 no Paraná, foram realizados 1143 transplantes de órgãos e tecidos, entre córneas, coração, fígado, rim, pâncreas e ossos, porém o número de pessoas que aguardavam por um desses órgãos ou tecidos era superior a sete mil. (TRIBUNA DE SÃO JOSÉ, 2004)

Neste contexto, devemos nos preocupar também com outras questões que são imprescindíveis quando nos referimos à qualidade de vida da população tais como o uso racional dos recursos naturais, moradia adequada, educação, alimentação, lazer e outras coisas mais. Assim, articulada as questões ambientais, a saúde também precisa ser analisada sob uma perspectiva mais ampla abrangendo aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Tecnologia e Educação Ambiental

A abordagem desses conteúdos oportuniza enfocar o avanço científico-tecnológico tendo em vista a preocupação que se objetiva com a qualidade de vida, caracterizando-se como um componente significativo de interação entre os conteúdos estruturantes das chamadas Ciências da Natureza (biologia, física e química) e suas aplicações. Nesse contexto ratificamos que o estudo da tecnologia é, a priori, a análise da forma material adotada pelo desenvolvimento das forças produtivas. Esse processo de mudanças associado ao desenvolvimento tecnológico, de fato, expressa a capacidade do homem em transformar a natureza por meio do trabalho.

Diante dessa constatação, é importante também refletirmos sobre a atual política de proteção ambiental para que possamos relacionar o desenvolvimento tecnológico e sustentabilidade como elementos constitutivos da qualidade de vida da nossa população. Nessa perspectiva destacamos o Decreto nº 4.281, de 25 de Junho de 2002 que regulamenta a Lei nº 9.795 de 27 de Abril de 1999, que instituem a Política Nacional de Educação Ambiental. Cabe esclarecer que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (LEI Nº 9.795, de 27 de abril de 1999).

De fato, é prioritário que os professores organizem discussões, em suas respectivas escolas, sobre a atual política de desenvolvimento visando um posicionamento crítico não só de nossos alunos como também de toda a comunidade. Devemos, portanto, associar as necessidades gestadas pela atual política de desenvolvimento sustentável e o quadro de pobreza que impera em todo o continente Latino-Americano, África e alguns países asiáticos. E, como consequência disso, constata-se um quadro de extrema contradição, ou seja, a alta produtividade caminha paralelamente com o empobrecimento de um grande contingente da população.

Convém salientar também que, o estágio inicial do desenvolvimento capitalista, baseado no trabalho assalariado, tem, na ciência da natureza, a resposta às suas necessidades. Quando o trabalho e o conhecimento ainda não haviam sido exteriorizados na máquina, quando o trabalho ainda tinha uma característica artesanal (o homem dominava o princípio que determinava a técnica), o conhecimento necessário à produção e explicação da sociedade referia-se à natureza.

Neste momento, a educação, como processo de transmissão do conhecimento, é organizada formalmente pela instituição da escola. Seu conteúdo – as ciências da natureza – e o método de ensino, que fragmenta o conteúdo em áreas, são as expressões dessa sociedade. Como o sujeito tem uma visão fragmentada do trabalho, isso impede que o mesmo compreenda essa sociedade em sua totalidade.

Cabe, aqui, uma reflexão com a finalidade de compreender a dinamização das forças produtivas como um elo necessário na transformação e organização da sociedade humana. Os relatos históricos nos evidenciam que o avanço, ou a estagnação e até mesmo os retrocessos da tecnologia podem ser mensurados pela

própria produtividade, pelo volume de meios de produção como também pelo grau de automatização atingido. Portanto, é importante destacar que os modos de produção não inventaram a tecnologia, mas impulsionaram ou frearam o seu desenvolvimento – dadas às necessidades dos homens na objetivação de sua sobrevivência. A tecnologia pressupõe a aplicação dos artefatos a formas específicas de trabalho. Desenvolve-se, segundo os estudos de Katz, por meio do trabalho, ou seja:

... na atividade que estabelece relações entre os homens de acordo com a forma de propriedade preponderante. Portanto, a tecnologia é um fenômeno eminentemente social. Um martelo é um martelo na plantation escravista, na fazenda feudal ou na fábrica capitalista, mas a forma e os propósitos de sua utilização mudam drasticamente em cada um destes casos. A mudança tecnológica é integralmente configurada pelo modo de produção dominante. (KATZ, 1996, p.10)

A produção organizada sob a gerência do modo de produção capitalista, implicou em duas grandes conquistas inestimáveis para o conjunto dos homens. Em primeiro lugar, damos destaque ao desenvolvimento da tecnologia, materializado na máquina, onde o trabalho braçal deixa de ser o fundamento da produção. E, num segundo momento, destacamos que, com o desenvolvimento da maquinaria, avança a possibilidade de libertação do homem do trabalho compulsório. Ou seja, estas conquistas tecnológicas atuais – diante do processo de automação, propiciam a liberação do homem do trabalho compulsório.

No entanto, nos deparamos com outro problema relacionado ao desenvolvimento das máquinas, é a redução do tempo de trabalho necessário para produzir um determinado número de mercadorias resultando na diminuição das jornadas de trabalho podendo ocasionar demissões em massa. De fato, a busca por lucros cada vez maiores condiciona a própria pesquisa tecnológica induzindo o mercado a caminhar segundo as exigências de um mercado ávido por ganhos de capital. Em contrapartida, ratificamos que, associada a esse processo o que verificamos é o desemprego em massa e a não objetivação do bem-estar social. Assim, fica objetivada uma das grandes contradições do modelo capitalista.

Nessa linha de reflexão devemos ter clareza que, apesar da objetivação do desenvolvimento da maquinaria, o ser humano ainda continua tendo a sua vida determinada pelo trabalho. Apesar da possibilidade dele não mais ser explorado, as relações de assalariamento permaneceram, mantendo-se, desta forma, a apropriação privada da riqueza social, produzida pelo conjunto dos homens, aprofundando ainda mais as desigualdades, ao invés de superá-las.

Se até meados do século XIX as ciências da natureza expressavam o avanço historicamente possível, dadas às necessidades do sistema produtivo, a partir de então, estas passam a expressar a manutenção das relações sociais que, a priori, impõe limites ao próprio sistema produtivo.

Neste ponto, cabe indagar qual deve ser o conteúdo escolar na perspectiva da compreensão das relações sociais vigentes. Os princípios de organização da natureza devem ser transmitidos e o seu ensino deve assegurar aos alunos a aquisição do conhecimento mais avançado, produzido pela sociedade no atual estágio de desenvolvimento.

Nesse sentido, é importante refletirmos que a compreensão da ação do homem sobre a natureza dominando as suas leis está diretamente relacionada à organização do processo produtivo. Ou seja, estamos cientes de que até mesmo os conhecimentos sobre a natureza devem ser compreendidos no contexto dinâmico da sociedade que os produziu, analisados a partir das determinações a que estão sujeitos no presente momento.

Do ponto de vista pedagógico, esses conteúdos devem ser explorados de forma ampla na disciplina de ciências utilizando-se dos conceitos de química, física e biologia de forma contextualizada como também deve estabelecer uma conexão entre três eixos. Por conseguinte as práticas pedagógicas devem expressar a total interação do conteúdo científico abarcando textos, artigos, entrevistas, que expressem a produção do conhecimento científico, as concepções das ciências naturais historicamente determinadas, os condicionantes e determinantes do contexto sócio-econômico sobre os caminhos da Ciência.

Desta forma, possibilita-se verificar, por parte dos alunos, a não neutralidade das Ciências Naturais no contexto social e, mais importante, os conteúdos básicos são trabalhados de forma articulada frente às novas necessidades - "novas descobertas", realçado pelo desenvolvimento científico e tecnológico. O que oportuniza, por sua vez, o repensar constante sobre o poder explicativo dos conteúdos que estão sendo trabalhados, no momento, acerca da realidade natural e social.

Faz-se necessário a constante atenção e estudo das transformações, inovações e descobertas científicas e tecnológicas, para articular estes elementos, não no sentido de domínio de suas técnicas, mas, fundamentalmente, de explicitar seus princípios gerais, enquanto conhecimento científico e tecnológico e suas relações com o modo de produção capitalista da sociedade.

Assim, têm-se dois momentos distintos e articulados desse encaminhamento. O primeiro, a compreensão da necessidade do modo de produção capitalista que determinou esse conhecimento; e o segundo, os princípios gerais desse conhecimento, que constituem o conteúdo básico das ciências naturais.

Nessa perspectiva, os conteúdos vinculados aos eixos devem ser desenvolvidos de modo que haja uma inter-relação entre os mesmos, sendo este encadeamento dos conteúdos resultado da ação objetivada por uma visão mais abrangente da realidade histórico-social.

AVALIAÇÃO

A importância da avaliação, bem como de seus métodos, tem variado no decorrer dos tempos, sofrendo a influência das tendências de valoração que se acentuam em cada época. Nesse contexto, uma concepção diferente de ensino de ciências, com práticas metodológicas renovadas, implica em alterações nos critérios e instrumentos de avaliação.

Diante dessa constatação comprovamos que para se fazer uma avaliação, é preciso definir claramente a tendência pedagógica que sustenta a proposta curricular, a concepção de ensino e a abordagem epistemológica da prática pedagógica. Assim, a avaliação mais condizente com os fundamentos da presente proposta é aquela que se processa de forma contínua e também seja acumulativa, objetivando a aprendizagem do (a) aluno (a).

De fato, é muito importante que o (a) professor (a) num processo de avaliação contínua consiga expressar com clareza e objetividade as idéias e conceitos relacionados aos conteúdos que estão sendo trabalhados. O que se constata e que ocorre com certa freqüência é que os conteúdos acabam sendo trabalhados de forma fragmentada e em consequência disso passam a ser avaliados apenas pela sua especificidade dificultando a sua apreensão.

Portanto, ao se refletir sobre a avaliação é preciso ter como pressupostos duas questões básicas:

- Clareza na definição da concepção de ensino e de escola que sustenta esta proposta curricular;
- E os elementos de sustentação da concepção de ciência que norteia a fundamentação teórica do presente currículo.

É importante ressaltar que o trabalho por nós desenvolvido deve levar o (a) aluno (a) a construir conceitos sobre o conteúdo trabalhado e estabelecer relações entre este e os demais elementos da biosfera como também com os infindáveis ecossistemas. De fato, é necessária a compreensão dos ecossistemas em suas múltiplas implicações científicas como também sociais pois é o bem estar da população que estamos priorizando. Isto possibilitará atingir a proposta educacional da escola como um todo, além de tornar possível repensar a prática pedagógica do (a) professor (a).

Assim, considerando o que foi acima exposto, julgamos necessário evidenciar que a avaliação deverá verificar a aprendizagem, a partir daquilo que é básico e essencial, isto é, deve estabelecer as relações e mediações dos homens para com os próprios homens como também dos homens para com a natureza. E nesse processo damos destaque às idéias defendidas por PETRONZELLI que acentua:

... ser fundamental que esta avaliação se processe de forma contínua. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola tem como função relacionar o que é domínio do aluno, isto é, o que ele conhece, e o conhecimento histórico, produzido pela humanidade. Através

da interação: professor – aluno, aluno – professor, aluno – aluno, se dará a apropriação e assimilação dos conceitos. O professor interage, participa do processo e direciona-o, a partir da reflexão e incorporação da Ciência da História. (PETRONZELLI, 1992, p.142)

É, ainda, necessária uma seleção de atributos significativos, no sentido de acentuar uma prática pedagógica consistente que valorize e dê significado à escola. Nesse sentido, ressaltamos que esses atributos têm que ser colocados de forma objetiva e precisa, privilegiando aspectos como: capacidade de reflexão crítica sobre a realidade; capacidade de relacionar dados, fatos e conceitos das diferentes áreas científicas; e interpretar resultados dentro dos níveis adequados para cada série.

Pretendemos com essa breve reflexão salientarmos a importância da avaliação, bem como de seus métodos. No entanto, é bom lembrarmos que ela, no decorrer dos tempos tem variado, sofrendo a influência das tendências de valoração que se acentuam em cada época e também a sua correlação com o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia.

Assim, teremos subsídios para compreender a avaliação como sendo uma diagnose do processo de ensino e aprendizagem. E os pressupostos elencados deverão também propiciar um entendimento da realidade científico-social que englobem as relações homem-homem e as relações destes para com a natureza.

Referências Bibliográficas

- ALVES, N. G. A saúde na sala de aula: uma análise nos livros didáticos. In: **Cadernos Cedes**. O cotidiano do livro didático. São Paulo: CORTEZ, 1987, nº 18. 64 p.
- ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**. São Paulo: Educ, 1988.
- BACON, F. **Novum Organum**: In: verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. São Paulo: Victor Civita, 1973. p.19.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BARROS, M.A.; IRAMINA, A. S.; PEREIRA, R.F.; GUERRA, W.; FUKUI, R.M. **O lúdico no ensino de astronomia**: viajando pelo sistema solar. Maringá: Arquivo Apadec, v.1, nº 9, p.53-69, 2005.
- BORDIGNON, C.V. Proteger a água é questão de cidadania para garantir a sobrevivência. Maringá: **Arq. Apadec**, v.1, nº 3, p.60-61, 1999.
- BORDIGNON, C.V. Algumas considerações sobre resíduos orgânicos e a degradação ambiental. Maringá: **Arq. Apadec**, v.1, nº 6, p.56-57, 2002.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- BRASIL. Ministério da Fazenda, Ministério da Educação. Educação fiscal no contexto social. Brasília: **Programa Nacional de Educação Fiscal**, 2004.

- BRECHT, B. **Vida de Galileu**. nº 6, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- CANIATO, R. **O que é astronomia**. nº 45, São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CANIATO, R. **A terra em que vivemos**. Campinas: Papirus, 1985.
- CHIAVENATO, J. J. Desenvolvimento sustentável para todos. In: KUPSTAS, M. **Ecologia em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.
- COGGIOLA, O; KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** p.10., São Paulo: Xamã, 1996.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DUARTE, N. Anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em VIGOTSKI e MARX e a questão do saber objetivo na Educação Escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, junho, 2000.
- FUMAGALII, L. O ensino das ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISMANN, H. **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto alegre: Artmed, 1998.
- GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GUIMARÃES, C.A.F. I – **O novo paradigma ecológico-holístico**. 2002. Disponível em: <http://br.geocities.com/carlos.guimaraes/holística.html>. Acesso em: 29/07/07.
- HARLAN, J.D.; RIVKIN, M.S. **Ciências na educação infantil: uma abordagem integrada**. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HOGBEN, L. **O homem e a ciência**. São Paulo: Fundo de Cultura Geral, s.d.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Radar social**. Brasília: IPEA, 2005.
- KLOS, E.C. A mudança do clima: desafio para as gerações presentes e futuras. Maringá: **Arq. Apadec**, v.1, nº 5, p.50-51, 2001.
- KLOS, E.C. A atmosfera como um bem público global: soluções cooperativas para a mudança do clima. Maringá: **Arq. Apadec**, v.1, nº 7, p.54-56, 2003.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1997.
- KLEIN, L. R. Trabalho, linguagem e educação. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. In: **5º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**: ANPED SUL. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.
- KLEIN, L. R. **Caderno de Alfabetização: Pressupostos Teóricos da Alfabetização**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação, 1990 – Departamento de Ensino Supletivo. p.4

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Lei Nº 9.795, de 27 de Abril de 1999**, Cap. II, seção II da Educação Ambiental no Ensino Formal, Art. 10.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, conseqüências. Contexto Educativo. **Revista digital de Educacion y nuevas Tecnologias**, nº 6, abril, 2000. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-7.htm>. Acesso em 24/09/2005.

MARQUES, N.; MENNA-BARRETO, L. **Cronobiologia: princípios e aplicações**. São Paulo: Edusp, 1997.

MASSARANI, L. **O pequeno cientista amador**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2005.

MILANEZE, M.; MIRANDA N., M.H. O cultivo de bromélias e suas relações com a dengue e a malária. **Arq. Apadec**, Maringá, v.1, nº 6, p.54-55, 2002.

MIRANDA N., M.H.; MACHADO, A.M.; SANT'ANA, D.M.G. Sol fonte de energia. **Arq. Apadec**, Maringá, v.2, nº 2, p.114-117, 1998.

MIRANDA NETO, M.H.; MOLINARI, S.L.; SANT'ANA, D.M.G. Relações entre estimulação, aprendizagem e plasticidade neural. **Arq. Apadec**, Maringá, v.1, nº 6, p.9-14, 2002.

MIRANDA NETO, M.H.; PELUSO, L.C.S.; DE CNOP, J.M.; CONEGERO, C.I. A razão e o sonho: uma proposta de uso da literatura e do teatro para um ensino interdisciplinar. **Arq. Apadec**, Maringá, v.1, nº 7, p.18-23, 2003.

MOLINARI, S.L.; PRADO, I.M.M.; MIRANDA NETO, M.H. Museu interativo e educação não formal. **Arq. Apadec**, Maringá, v.1, nº 9, p.70-72, 2005.

MOSQUETA, S.I. Notas complementares sobre a flor. **Arq. Apadec**, Maringá, nº 8, supl, p.81-83, 2004.

NAGEL, L. H. Ciência e Educação Física. **Palestra proferida na XI Semana Científica do Curso de Educação Física da UEM**, 12.11.97.

NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. 2ª ed., Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 1986.

NEVES, M.C.D. A astronomia do antigo Egito: a representação do céu na terra. **Arq. Apadec** Maringá, v.1, nº 5, p.44-48, 2001.

PETRONZELLI, C.; PINHEIRO, S. Ciências. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1992.

SANTOS, M. A. **Biologia educacional**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. São Paulo : Ed. Brasiliense, 1990.

SILVA, E.R. Contribuições à construção de uma prática de leitura de textos técnico-científicos. In: TRINDADE,D.F.; TRINDADE, L. S. P. **Temas especiais de educação e ciência**. São Paulo: Madras, 2004.

TRINDADE, L. S. P. Um estudo sobre a fragmentação da ciência moderna. In: TRINDADE,D.F.; TRINDADE, L. S. P. **Temas especiais de educação e ciência**. São Paulo: Madras, 2004.

TOMAZ, I. V. A educação na fase monopólica da sociedade capitalista. PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Ensino Supletivo. **Currículo básico de educação de adultos, 2º grau**. Fase III. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1991.

METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE: PISTAS PARA AVANÇAR

Consuelo Alcioni B. D. Schlichta¹

Nos últimos anos, o crescente interesse pelas formas de fazer reafirma a necessidade de se fazer uma crítica a três orientações teórico-metodológicas, modeladas no senso comum, que têm perpassado o discurso e a prática de muitos educadores. Primeiro, a postura que tem por trás a idéia de que a arte bem como sua apreciação são práticas restritas aos talentosos. Segundo, partindo-se do viés de que o fazer artístico e a apreciação da arte são práticas restritas a uma minoria, a posição calcada na idéia de que a arte é uma atividade aristocrática, um acessório da cultura, um enfeite, enfim, uma formação complementar. E a terceira, resultante das anteriores, aquela que evidencia uma concepção de que a arte é um fazer restrito ao espaço escolar, tendo-se como guia nas aulas de artes um receituário de técnicas voltado ao desenvolvimento ora das habilidades ou da destreza manual, ora do desenvolvimento da criatividade das crianças.

Pois bem, mesmo sumariamente, é necessário examinar a problemática acima destacada.

A arte é um fazer restrito aos talentosos

Em primeiro lugar, na hierarquia das disciplinas escolares, a arte historicamente tem ocupado um patamar inferior. Se a arte é vista como um fazer restrito aos talentosos, como seria de se esperar, ainda hoje acredita-se que apenas os seres acima do comum e dotados naturalmente de talento criam. Essa visão tem por trás a noção romântica de artista, do século XIX e alimenta a idéia de que o artista é dotado, pela virtude do dom, de uma capacidade natural para criar. Esse mito da divina inspiração, que Maiakovski ataca ironicamente ao descrevê-lo como uma "alma celestial" que desce sobre a "careca [do artista] na forma de uma pomba, um pavão ou um avestruz"², no âmbito da escola, se traduz em um currículo centrado no desenvolvimento da criatividade, uma capacidade tida como pertencente exclusivamente à esfera do talento inato.

Essa noção é inaceitável pois endossa uma vez mais a visão de que o fazer artístico é para uma minoria dotada de talento e encobre o fato de que em uma sociedade como a nossa, um modelo que privilegia o ter em detrimento do ser, organizada sob o princípio do intercâmbio dos produtos do trabalho humano, onde todos os bens apresentam-se como mercadorias, também o conhecimento e a produção artística não se distribuem por igual.

¹ Mestre em Educação pela UFPR - Doutoranda em História: Linha de Pesquisa Cultura e Poder pela UFPR - Professora do Departamento de Artes da UFPR

² MAIAKOVISKI, Wladimir. In: WOLFF, Janet. **A produção social da arte**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982, p. 26.

Esse viés apresenta-se politicamente como um dos problemas cruciais do ensino da arte: primeiro porque os significados da arte não são revelados, nem a produção artística se dá por meio da divina inspiração criadora. Segundo, o ato de apreciar, assim como o ato de criar objetos cujo sentido só existe para os sentidos humanos envolvem, sem dúvida, um processo de construção dos sentidos, em consonância com o processo de iniciação técnica. Deve-se ter presente que, como facetas integrantes de um mesmo processo, tanto a produção quanto a apreciação, enquanto duas formas de fazer relativas ao ensino, devem orientar e organizar a prática pedagógica.

A arte é um acessório da cultura

A arte, além de ser vista como uma atividade que pertence ao campo do mistério e que apenas os talentosos dividem entre si os seus benefícios também é considerada uma atividade aristocrática, portanto, fora das possibilidades da grande maioria que, de acordo com essa visão, precisa aprender apenas o saber elementar: a leitura, a escrita, a matemática³. Consequentemente, é vista como um acessório da cultura, um enfeite, uma formação complementar.

Queiramos ou não, esse segundo viés, também modelado no senso comum, exerce vigorosa influência sobre o fazer docente e, ainda hoje, quer no âmbito da escola quer da sociedade, acredita-se que o conhecimento necessário à grande maioria restringe-se ao domínio do necessário para ingressar no mercado de trabalho.

Em síntese, de um lado, os conteúdos e os exercícios identificados como sérios e úteis e que alimentam a reflexão e, de outro, as atividades artísticas, cujo objetivo é apenas proporcionar prazer, sustentando a velha e falsa idéia de que a arte é um mero lazer ocioso. Essa distinção pode gerar a idéia de que a arte é inútil e, consequentemente, levar a um equívoco: a prática muito comum de reduzi-la a ornamento, esquecendo-se que a sua função não é simplesmente embelezar as paredes das salas. Nesse caso, um comentário de Andy Warhol, a respeito de um de seus quadros, cuja temática é a cadeira elétrica, é muito esclarecedor: "Não se imagina a quantidade de pessoas que pendurariam em casa o quadro da cadeira elétrica, sobretudo se as cores das telas combinassem com as cortinas".⁴

Ora, esse comentário de Warhol parece deixar bem claro que saber ver ou ouvir vai além da capacidade de enxergar e de escutar, pois, conhecer é compreender, é ser capaz de extrair de um objeto seus sentidos ou suas razões. Conhecer, longe de ser uma mera assimilação do repertório de alguém, exige do apreciador um acervo e um esforço de interpretação da produção artística, para vê-la como a expressão de outro sujeito e como uma mensagem a ser compreendida.

³ Sobre a questão ler: Aristocratas e plebeus, de Louis Porcher. In: PORCHER, Louis (Org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** (Trad.) Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

⁴ HONNEF, K. **Andy Warhol (1928-1987)**: a comercialização da arte. Alemanha: Taschen, 1992, p. 58. Warhol chama a atenção para a legalização da pena de morte, o poder do Estado ou de uma minoria sobre a maioria, pondo a nu a banalização da violência no mundo atual e denuncia, através de cores e formas, a total feiúra em que mergulhou a sociedade, na década de 60, século XX

Por outro lado, sua crítica leva-nos a deduzir que comprar ou ter um quadro pendurado na parede, não é suficiente para se conhecer ou apreciar arte. Além disso, quando se aprecia um objeto artístico olha-se a própria experiência, pois este é portador de diferentes valores e significados. Neste sentido, a arte é um meio de conhecimento da vida humana, de humanização ou enriquecimento dos sentidos humanos necessários à superação da conformação ou robotização próprias deste modelo de sociedade.

Uma pintura dá visibilidade à maneira de viver de um grupo ou de uma sociedade, é um objeto revelador do comportamento das pessoas, instrumento de reflexão sobre a vida, portanto, supera uma função meramente decorativa. Aliás, a exemplo da Série Cadeiras Elétricas, de Warhol, um quadro nem sempre trata de um tema bonito, pois, ao desvelar as contradições do ser humano, mostrá-lo no seu contexto de vida, dá visibilidade a todo tipo de experiência humana, como por exemplo, a exploração do trabalho infantil, a pena de morte, as guerras, etc.

Trazendo esse raciocínio para nossa reflexão sobre as formas de fazer relativas ao seu ensino, saber ver uma obra de arte, pressupõe o domínio do conhecimento artístico necessário à compreensão dos seus sentidos ou daquilo que pretende exprimir. Daí a importância da escola, pois se a escola não possibilita o acesso a esses saberes, o conhecimento continua nas mãos de uns poucos privilegiados.

Contudo, não há como ignorar que, embora principal, o saber artístico e sua socialização continua em um patamar secundário no espaço onde deveria ser privilegiado: a escola. Isso é igualmente válido no caso do método que tem se limitado a uma prática pedagógica centrada nas técnicas e habilidades, confundindo-se o conteúdo com desenvolvimento de habilidades. De acordo com essa visão, basta ao professor trabalhar as habilidades técnicas necessárias ao domínio dos materiais utilizados nas atividades que os alunos conseguirão, naturalmente, se expressar artisticamente.

A arte é um puro fazer

Em terceiro lugar, é possível distinguir entre as práticas pedagógicas também atravessadas pelo senso comum aquela que vê o saber artístico restrito a um receituário de técnicas: um puro fazer. E mais, um fazer restrito às crianças e ao espaço escolar.

É comum, nesse sentido, um ensino centrado nas atividades, isto é, voltado somente para o domínio das famosas técnicas: desenho cego, desenho soprado, desenho raspado, pintura a dedo, recorte e colagem, dobradura da casinha ou da florzinha, confecção de carimbos, cantos com gestos associados ao tema da música, etc.

Nosso objetivo, cabe lembrar, não é propor um abandono da técnica, mas, entendê-la como um modo pessoal de expressão, uma maneira singular de se expressar. Nesse sentido, a técnica nunca é uma receita mas um meio de expressão: o estilo de alguém. Para o artista, longe de uma simples receita guardada na gaveta,

a técnica resulta do conhecimento de outros fazeres ou estilos artísticos criados até então, da pesquisa sobre novos materiais e instrumentos e do exercício contínuo e sistemático para chegar à técnica – o singular é importante! – ou a um novo fazer.

Trazendo este raciocínio para o âmbito da escola, podemos concluir que é fundamental ao aluno o conhecimento das técnicas, mas isso requer um trabalho pedagógico de familiarização com os procedimentos criados pelos artistas. O objetivo é possibilitar ao aluno o conhecimento dos diferentes estilos e, nesse sentido, compreender que a Arte

não é somente executar, produzir, realizar e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. (PAREYSON, 1984. p. 32)

Muito oportunamente, os argumentos de Pareyson, chamam a atenção para a especificidade do trabalho do artista: a criação de novas maneiras de representação da realidade humano-social por meio das linguagens artísticas. Porém, diferentemente do artista, em cuja atividade “execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis”⁵, ao educador cabe a tarefa de possibilitar ao aluno o conhecimento teórico-prático sobre as representações artísticas. Conseqüentemente, possibilitar de um lado, por meio do estudo dos recursos inventados, um exercício sistemático de apreciação – leitura e interpretação – das diferentes representações artísticas; de outro, dominar as técnicas artísticas como meios de expressão e representação de suas visões, seus conhecimentos, suas maneiras de pensar e interpretar a vida por meio das linguagens artísticas.

Eis aqui o objetivo de nossa reflexão: pensar o que é necessário, de um lado, saber para ver mais, conhecer para apreciar ou saber ver arte e, de outro, sem cair no mero receituário de técnicas, realizar uma série de exercícios artísticos, sem os quais toda expressão artística permanece ilusória.

O método só faz sentido na medida em que viabiliza o domínio do conhecimento artístico

A partir daí, tecemos algumas considerações a respeito do ensino da arte sob uma perspectiva histórica, abordando nossa temática central: a função da atividade artística fundamentada nos conteúdos, tendo como contraponto uma análise dos procedimentos, sem perder de vista que o método, não pode ser considerado em si mesmo, pois as formas “só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos”.⁶ Sem dúvida, as inovações nesse ensino não podem ser compreendidas apenas do ângulo metodológico, sob pena de se perder de vista que ensinamos um determinado conteúdo com uma finalidade específica. Aliás, como

⁵ PAREYSON, Luigi, *op cit*, p. 32.

⁶ SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992, p.79.

diz Wachowicz: "Isto significa que a área do conhecimento que se quiser abarcar é determinante dos procedimentos metodológicos que deverão ser adotados; o que já representa uma tomada de posição no que concerne à metodologia do ensino".⁷

Por estas razões, o conteúdo artístico e sua relevância na formação humana é o eixo de nossa reflexão para pensar os instrumentos necessários à apreciação dos objetos artísticos. E isso nos leva também a tomar a escola como espaço de acesso às linguagens artísticas e de socialização da arte.

Em princípio, nossa perspectiva se fundamenta, então, na seguinte premissa: como parte do que fazer não se pode perder de vista a relação entre o quê e o como fazer, com o objetivo de superar a dicotomia conteúdo-forma, já que o ensino é um processo ao mesmo tempo teórico e prático.

Nessa linha de argumentação, "o trabalho educativo, é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens",⁸ portanto, o ensino da arte requer dos educadores clareza em relação a duas dimensões: "de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo".⁹ A respeito da relação conteúdo-forma, Saviani ainda esclarece:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia a noção de "clássico". O "clássico" não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, com essencial. [...] Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico) trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 1992. p. 21)

No entanto, ainda hoje, muitos educadores criticam essa pedagogia considerando-a conteudista. Visão que se sustenta na percepção equivocada de que a proposta educativa de Saviani dá mais importância à aquisição do saber do que da consciência crítica, contudo, como argumenta,

tal objeção pressupõe que é possível desenvolver a consciência à margem do saber. É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente. Na verdade, o nível de consciência dos

⁷ WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991, p.20

⁸ Ibid, p.20.

⁹ SAVIANI, op cit, p.20.

trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada na medida em que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber. (SAVIANI, 1992. p. 82)

Para Saviani tal crítica é “descabida” pois fundamenta-se em uma visão reduzida “do saber como algo definitivo e acabado, tratando-se apenas de transmiti-lo”.¹⁰ Argumenta ainda: se “o saber é produzido socialmente, isto significa que ele está sendo produzido socialmente, e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais”.¹¹ Saviani, em outras palavras, deixa claro o descuido com que tem sido tratada essa questão, já que o conhecimento tem sido entendido como conteúdo escolar estático e a atividade artística como mero exercício de aprendizagem de técnicas.

Concordando com Saviani não separamos os objetivos da arte na escola de seus conteúdos e procedimentos metodológicos, entendendo que é vital manter as três dimensões em sua unidade dialética para se elucidar o método não só como meio de apreensão do conhecimento artístico, mas, também como a forma de concretizar os fins e possibilitar o domínio dos conteúdos.

As formas de fazer, então, só fazem sentido enquanto instrumentos de apropriação dos conteúdos, assim, ao nosso ver é fundamental no processo ensino-aprendizagem aprender a ver um quadro, tal como se necessita aprender a ler um texto, pois tanto um idioma, quanto uma pintura resultam de convenções construídas historicamente. Portanto, não é suficiente olhar uma imagem, é necessário saber ver e esse processo não se dá espontaneamente. Na prática, educar esteticamente é ensinar a ver, tomando como ponto de partida o domínio dos diferentes modos de compor com os elementos visuais, enquanto conteúdo que foi construído ao longo do tempo – cuja “transformação depende de alguma forma do domínio deste saber”¹² – e sistematizado na forma de História da Arte.

Por outro lado, essa reflexão traz à baila pelo menos dois pontos essenciais: o primeiro é a centralidade do conhecimento, enquanto “um saber suscetível de transformação”¹³; o segundo, a subordinação do método à concepção de arte e de conhecimento, sua função e seus objetivos na escola.

Evidentemente, não cabe aqui uma análise das tendências pedagógicas,¹⁴ mas, apenas evidenciar que, ainda hoje, a atividade artística na escola, perpassada por elementos da Pedagogia Tradicional, reduz-se ao domínio de um conjunto de regras pré-estabelecidas para representar objetos, cuja assimilação acontece se o

¹⁰ Id.

¹¹ Id.

¹² Id., p.82

¹³ Id., p.82

¹⁴ Para aprofundar o estudo sobre as tendências pedagógicas – Escola Tradicional, Nova e Tecnista – ler Demerval SAVIANI, e sua Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, da Editora Cortez, 1992.

aprendiz consegue copiar o modelo de acordo com esses critérios. Seu objetivo, relembrando, é oportunizar o desenvolvimento da capacidade de observação e a destreza em repetir esse padrão.

Tem-se constatado que boa parte do avanço ainda se prende à mudança de velhos métodos para novos, centrado na idéia de liberdade de expressão, originalidade e espontaneidade, esquecendo-se que a predominância dos procedimentos metodológicos tem por trás uma visão de que o acesso à arte se dá a partir de condições inatas a cada indivíduo esquecendo-se que, o maior ou menor acesso, tem relação direta com o modelo de sociedade.

Na verdade, apenas se substituiu uma prática tradicional centrada na cópia, por outra nova centrada na criatividade e na invenção de formas, não se esperando mais uma exatidão literal no desenho, mas uma criação original e expressiva, não uma cópia, mas uma obra pessoal.

Ora, é preciso pensar a prática pedagógica articulada às determinantes de ordem econômica, política e cultural, para se romper quer com um fazer centrado em exercícios de cópia, quer com a prática da livre expressão, postura muito próxima da Escola Nova. Não basta constatar que o conhecimento embora fragmentado era central na Escola Tradicional e cede lugar à expressão individual na Escola Nova. A questão, concordando mais uma vez com Saviani, não é de mudança na forma como se pressupõe na Escola Nova, mas de socialização do conhecimento produzido.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência as últimas conseqüências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o qual ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo esta contradição. (SAVIANI, 1992. p. 80-81)

A partir da análise desse autor, considerando que o problema não se reduz à criação de novas estratégias para o ensino, aponta-se um outro aspecto relevante: não basta a existência ou o retorno ao conhecimento enquanto saber artístico. Na prática, é necessário criar as condições de transmissão e assimilação, organizando-as de tal forma que o aluno passe gradativamente do não-domínio ao domínio do conteúdo.

Nessa forma de ver o problema, situa-se nossa crítica à Escola Nova, “pois é o fim a atingir que determina os métodos e os processos de ensino-aprendizagem”.¹⁵ O equívoco da Escola Nova, na medida que fez a crítica ao ensino tradicional, foi considerar “toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade”.¹⁶ Ora, tomar o automatismo como negação e não como condição para a liberdade é esquecer que é impossível ser criativo sem o domínio de determinados conhecimentos e processos.

Nesse quadro, não se pode deixar de chamar a atenção para o fato de que na Pedagogia Nova, embora se explicita uma ênfase nos meios, há uma diferença entre esta e o Tecnicismo, próprio dos anos de 1970. Se na Escola Nova, os professores e alunos decidem sobre a utilização dos meios, bem como quando e como o farão, estando os meios a serviço dessa relação, na Pedagogia Tecnicista a situação se inverte: “é o processo que dirige o que professores e alunos devem fazer assim como quando e como o farão”.¹⁷ Em síntese:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa coloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento decisivo passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1992. p. 16-17)

Embora não se possa deixar de reconhecer que a Lei de Diretrizes e Bases – 5.692/71 – torna obrigatório o ensino da arte na escola (o que é louvável!), não se pode deixar de evidenciar também o abismo cavado entre a letra da lei e a sua aplicação concreta. Esse fato impede que se afirme que a obrigatoriedade por si só tenha trazido reais condições de acesso à arte pela maioria. Pelo contrário, as atividades artísticas, ainda sob influência escolanovista, limitaram-se às técnicas e habilidades.

Em suma, é fundamental uma análise crítica das tendências pedagógicas, contudo, inserindo-as no contexto histórico e cultural que lhes dá sentido. É nessa perspectiva que se pode entender porque as aulas de artes, espremidas entre as atividades sérias, são jogadas para segundo ou terceiro plano no sistema educacional. Aliás, além das atividades artísticas, inclui-se (nesse grupo que parece de menor valor) outras que desfrutamos após terem sido realizadas as “obrigações”. Por exemplo, ir ao cinema, um tempo para ouvir música, cantar em um coral, ler um livro, etc. É por

¹⁵ Ibid., p.26.

¹⁶ Id.

¹⁷ Ibid., p.17

isso que na escola, as coisas consideradas sérias têm se traduzido na primazia dos conteúdos das disciplinas que respondem à necessidade de seguir adiante e isto em nossa sociedade significa ingressar na Universidade.

Essa contradição se estende não apenas à dicotomia entre útil e inútil, trabalho e prazer mas mergulha também em nossas consciências, separando sentimento e emoção de razão e reflexão. De fato, especialmente em nossa época, a Arte tem explicitado as funções mais contraditórias: de prazer estético e de consumo, de ornamento e de doutrinação, de humanização e de conformação ao pensamento vigente. Esquece-se que é, sobretudo, atividade criadora, produção de objetos que requerem sentidos estéticos para a sua fruição, cujos significados humanos precisam ser apreendido pelos outros homens.

Nesta perspectiva, a função do seu ensino e do método que lhe corresponde é possibilitar à maioria extrair da arte toda a sua riqueza humana.

Consequentemente, a tentativa de reduzir a arte a puro entretenimento, objeto de consumo e expressão de emoções superficiais, como se pretendeu problematizar nesse texto, não corresponde a um projeto político artístico cuja finalidade é possibilitar ao homem se expressar, se afirmar, portanto, humanizar-se. Aliás, uma arte feita a golpes de plástico, que se limite a embelezar a superfície da realidade, pode ser consumida em altas doses, sem saciar nossa fome de humanidade.

As atividades artísticas são importantes, enfim, não só porque possibilitam a ampliação do tempo e do espaço de contato com a produção cultural, mas, porque respondem também à necessidade de auto-afirmação humana, exatamente porque permitem aos diferentes sujeitos experienciar a produção artística não mais como objeto de museu, exposta a uma curiosidade indiferente, mas como via de humanização, de direito e de fato. Nessa perspectiva, não se reduz a ornamento ou mero prazer. É um modo peculiar de apropriação da realidade humano-social, possível a partir da humanização dos sentidos.

A obra de arte não só satisfaz a necessidade de expressão do seu criador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o, dialogando com ele. O objeto criado, é uma ponte ou instrumento de comunicação; o artista expressa por necessidade e também por necessidade, sua expressão, uma vez objetivada, deve ser compartilhada. (VÁSQUEZ, 1978. p. 85)

Pois bem, não há dúvida em relação à contribuição da Educação Artística, enquanto um projeto político-estético que possibilite a superação do empobrecimento espiritual a que o homem está subordinado na sociedade capitalista. Assim, como última questão cabe enfatizar que o valor da arte, consequentemente seu como fazer na escola, fundamenta-se no princípio de que a apreciação dos objetos artísticos não é outra coisa senão torná-los nossos verdadeiramente. É nessa perspectiva que o ensino da arte não se reduz a proporcionar um simples contato com uma forma bela,

mas, principalmente, o conhecimento da arte como uma fonte de prazer estético e de humanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HONNEF, K. A. W. (1928-1987): **A comercialização da arte**. Berlim: Taschen, 1992.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. p. 32., São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PORCHER, L. (Org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

WOLFF, J. **A produção social da arte**. p. 26. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Nelly de Castro Gregório¹

Apresentação

A Educação Física nas últimas décadas tem procurado sua legitimação no contexto escolar através da busca de uma autonomia pedagógica. A produção científica dos intelectuais da área tem sido expressiva e com significativas propostas para o seu ensino, em diferentes concepções teóricas de educação e ensino. Autores como Ferreira (1995), Caparroz (1997), Darido (2003), Gregório (2006), apresentam sistematizações a respeito dessas diferentes propostas em suas obras.

Um olhar sobre a história da Educação Física mostra que nas décadas de 1980 e 1990, os esforços dos intelectuais da área caracterizaram-se basicamente em definir a Educação Física como uma área de conhecimento e como uma prática social. Evidencia-se uma tentativa de superação do paradigma que configurou de forma hegemônica o estado teórico das ciências naturais e o das ciências humanas, buscando a totalidade do humano.

Caparroz (1997, p.13) identifica essa preocupação nas produções de cunho filosófico, sociológico, histórico, antropológico e pedagógico presentes na área. Tais produções buscam a visão de totalidade do homem, que até há pouco tempo ficava obscurecida pela biologização da Educação Física. Contudo, ainda segundo Caparroz, esta concepção biologizante ainda está fortemente presente nas discussões sobre o que é Educação Física neste início de milênio. Assim, é possível identificar na produção da área uma disputa pela hegemonia no pensamento pedagógico e científico. Corroborando com a afirmação de CASTELANNI FILHO (1999, p. 23) que “existe na Educação Física Brasileira uma considerável quantidade de concepções pedagógicas de distintos matizes teóricas”.

Assim, numa proposta de currículo que apresenta como pressupostos o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança à escola de qualidade social, o desafio para a disciplina metodologia da Educação Física é a formação integrada do aluno, articulando os conhecimentos gerais e os específicos.

Referencial Teórico

Entendendo então que quando tratamos da metodologia estamos indicando como vamos nos apropriar da realidade, já que a abordagem escolhida traz um referencial teórico- metodológico, conforme KOSIK (1976, p. 29):

o homem vive em muitos mundos mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade (...), os dois

¹ Mestre em Educação – Professora da Rede Pública Estadual do Paraná.

elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo.

Portanto, a chave usada nesta perspectiva será a proposta pelo referencial teórico baseado no materialismo histórico.

Ao analisar as diferentes propostas de ensino para a Educação Física identificamos que a abordagem crítico-superadora é a que apresenta suas bases no referencial proposto.

O subsídios teóricos da abordagem crítico-superadora, estão expostos na obra intitulada Metodologia do Ensino de Educação Física, que apresenta como objetivos, conforme Soares ² et all (1992, p. 18), expor e discutir “questões teóricometodológicas da Educação Física”.

Os autores trabalham com a concepção de sociedade dividida em classes sociais em permanente conflito, assim a proposta é baseada em uma concepção de currículo escolar ampliado. Segundo eles,

esse (currículo) deverá dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares, tem como eixo à constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória (1992, p. 28).

Deste ponto de vista, esse currículo ampliado exigirá uma nova organização curricular, tendo como objetivo desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética. Nesta proposição, questiona-se o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo, buscando situar sua contribuição particular para a explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque, conforme Soares et all (1992, p. 28), “o conhecimento matemático, geográfica, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da realidade e não sua totalidade”, vinculado a um projeto político-pedagógico, a função social da Educação Física se dará dentro da escola.

O confronto presente na obra entre a aptidão física e a cultura corporal indica que, na perspectiva da aptidão física, a função social da Educação Física tem contribuído para a manutenção da estrutura da sociedade capitalista, já que para Soares et all (1992, p. 36) esta

apoiar-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e sobretudo biológicos para educar um homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na

² Os autores que defendem essa proposta são seis: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Na área da Educação Física, esses estudiosos ficaram conhecidos como Coletivo de Autores, já que a sua obra resultou de uma proposta de estudo realizada pelos autores no início da década de 1990 (GREGORIO, 2006, p. 11).

sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo.

Conforme Soares et al (1992, p. 36), “o conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de suas capacidades físicas no trato com o conhecimento”. Assim, a seleção do conteúdo se dará na perspectiva que a escola elege para apresentar ao aluno, ou seja, os conteúdos são sistematizados na forma de técnicas e de táticas de alguns esportes. Na perspectiva da Cultura corporal, a função social da Educação Física seria, conforme Soares et al (1992, p. 38),

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Portanto, a existência de uma cultura corporal é “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola”. (SOARES et al, 1992, p. 39)

Na análise de Castellani Filho (1998, p. 65) a abordagem crítico-superadora apresenta suas bases teóricas no materialismo histórico dialético, situado dentre as teorias críticas da educação, autores de referência são José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. É denominada crítico-superadora, por ter como ponto de partida a concepção histórico-crítica defendida por esses autores. Nessa concepção, o conhecimento, entendido como sinônimo de conteúdo, é o elemento de mediação entre o aluno e seu apreender por meio de uma concepção ampliada de currículo. Assim, a Educação Física é uma disciplina pedagógica que tem como tema a Cultura Corporal e apresenta como conteúdos os jogos, a ginástica, as lutas, o esporte, a dança entre outros (GREGORIO, 2006, p. 13).

Encaminhamento Metodológico

Entendendo que a disciplina Metodologia do Ensino da Educação Física trabalha com conteúdos, formas, métodos e técnicas, ao longo do seu desenvolvimento deverão

estar presentes as seguintes questões: a) o conhecimento que trata a disciplina; b) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e c) os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo (SOARES et all, 1992, p. 49).

Para o Soares et all (1992, p. 49), a Educação Física é uma “prática pedagógica” que tem como objetivo “a transformação social”, já que na concepção histórico-crítica a educação é entendida como um processo que ajuda os indivíduos a por em questão as condições presentes de sua vida cotidiana geradas pelo modo de organização da produção em nossa sociedade, assim a escola, visa transformar o aluno em sujeito capaz de recuperar e realizar sua “humanidade” em um projeto coletivo e solidário de superação das condições atuais de trabalho (MERCADO, 1995, p. 28).

No que diz respeito ao conhecimento que trata a disciplina, na perspectiva crítico-superadora, é a “cultura corporal” , segundo Soares

o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (1992, p. 62).

Com relação aos conteúdos nessa perspectiva serão “os jogos, a ginástica, as lutas, o esporte, a dança e outros”. A avaliação se dá através de um fazer coletivo.

Já com relação ao tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento deverão ser considerados critérios, pois um mesmo conteúdo poderá ser tratado em todos os níveis escolares numa evolução espiralada (SOARES, 1992, p. 64).

Os procedimentos didático-metodológicos partem dos seguintes pressupostos: que os conteúdos da cultura corporal devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno; os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade (SOARES, 1992, p. 87).

A seguir estarei indicando a bibliografia que foi utilizada para a construção do texto bem como outras que podem auxiliar o desenvolvimento da disciplina.

Referências

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em educação física**. Kinein, v.1, n.1, dez. 2000.

- BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. **Lei n. 5692**, de 11 de ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências.
- _____. Decreto-federal nº 69450, de 01 de nov. 1971. Estabelece os objetivos para a Educação Física no 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.
- _____. **Lei n. 9394**, de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- _____. Lei n. 10172, de 09 de jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de jan. 2001.
- _____. Lei n. 10793, de 01 de dez. 2003. Altera a redação do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação da escola**. Vitória: UFES, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais de educação física** - "o que não pode ser que não é o que não pode ser que não". In: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E NA ARGENTINA – Identidade, Desafios e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papirus, 1994.
- _____. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.
- FERREIRA, M. G. Teoria da educação física. In: FERRANETO, A.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. (Org.) **As ciências do esporte do Brasil**. Campinas: Autores associados, 1995.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- GREGORIO, A. N. C. **As Concepções de educação física dos professores do ensino médio no atual momento redefinição das orientações curriculares no estado do Paraná**. Curitiba, 2006. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação (Mestrado)
- GUEDES, D. P. Educação para saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física 2**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.
- MERCADO, L. P. L. A questão dos conteúdos numa metodologia histórico-crítica. **Revista educação**. Maceió: UFAL, p. 27-39, 1995.
- MOREIRA, w.; CARBINATTO, M. V. Bases epistemológicas, a educação física e o esporte: possibilidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**. São Paulo, v. 20, p. 129-30, 2006.
- NAHAS, M. V. Educação para um estilo de vida ativo nos programas de educação física. In: NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2003.
- NETO, A. F.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. (Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 311**, de 09 de dez. 1988. Pronunciamento sobre a educação física. Curitiba, 1988.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 1093**, de 18 de dez de 2003. Pronunciamento sobre a educação física. Curitiba, 2003.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Reestruturação do ensino de 2º**: projeto de reestruturação de conteúdos essenciais de 2º Grau. Curitiba, 1989.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. 2. ed. Curitiba, 1992.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação fundamental**: educação física. Curitiba, 2005. Versão preliminar.
- PICCOLO, V. L. N.(Org.). **Educação física entre o ser... e não ter?** 2. ed. São Paulo: Unicamp, 1993.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, GO et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: USP, 1988.

PRÁTICA DE FORMAÇÃO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO: IDÉIAS INICIAIS

Claudia Mara de Almeida¹

Este texto tem como objetivo apresentar alguns aspectos que consideramos relevantes para serem discutidos no I Simpósio de Educação Profissional do Curso de Formação de Docentes - Normal, organizado pela Secretaria de Estado da Educação. As considerações abaixo procuram apresentar e fundamentar algumas idéias iniciais a respeito dos objetivos e possibilidades de organização da disciplina Prática de Formação (Estágio Supervisionado) no contexto da formação inicial de professores para educação infantil e séries iniciais, em nível médio.

A questão do estágio supervisionado na formação de professores tem sido discutida historicamente, a partir do entendimento de que seria este o elemento curricular dos cursos de formação de professores responsável por assegurar a unidade teoria e prática desta formação. O estágio é entendido, desta forma, como um elemento decisivo no que diz respeito à qualidade do ensino. No entanto, compreensões equivocadas do significado de prática no processo de formação profissional, têm, contraditoriamente, produzido processos de qualificação profissional deficitários e insuficientes no que diz respeito à profissionalização da função docente.

Os estudos de PIMENTA (1994) ao fazer uma retrospectiva histórica da configuração do estágio supervisionado nos mostram que a problemática da separação entre a teoria e as questões práticas do processo de ensino se fez desafio constante nas reformas dos cursos de formação de professores. Num primeiro momento a prática foi organizada a partir do entendimento de que seria o mesmo que "aquisição de experiência". Posteriormente a tendência de colocar os problemas práticos do processo educacional, observados e detectados nos momentos de observação do estágio, como determinantes da formação teórica, será merecedora de críticas como a de Luiz Carlos Freitas (apud PIMENTA, 1994, p. 66) que afirmará que "a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa - o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador". É a partir deste contexto que abordamos a temática do estágio supervisionado no Curso Normal em nível médio. Mais especificamente, das possibilidades do estágio supervisionado se estabelecer enquanto elemento articulador da relação teoria e prática na formação dos profissionais da educação.

Isso posto, nos parece que a primeira questão que deve ser pensada e que no nosso entendimento será a base de qualquer reflexão sobre que encaminhamento determinar para o processo de estágio supervisionado é a definição de que professor se pretende formar e para qual escola. Logo significa pensar que saberes estão implicados na formação do educador. Desta forma, se destaca que trabalhamos na formação daqueles que muito provavelmente atuarão na escola pública, por ser esta

¹ Mestre em Educação UFPR e Professora da FACINTER

a escola que na realidade brasileira, capitalista, atende à maioria da população, ou seja, os filhos das camadas trabalhadoras. Assim, nos interessa discutir, em que sentido e de que forma, a organização do estágio supervisionado na formação dos professores pode colaborar para sua "elevação cultural" (Gramsci) e, nesta direção, contribuir significativamente para a ampliação qualitativa do ensino ofertado às classes trabalhadoras.

Nas palavras de SAVIANI (1996, p. 145) "é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador", logo tentar responder à questão acima enunciada nos remete à necessária consideração da função social da escola e sua dimensão política no contexto da sociedade capitalista. Entendemos que este sentido da escola pode ser explicado pela análise que SAVIANI (1992) faz, numa perspectiva histórico-crítica, sobre a natureza e a especificidade da educação.

A educação é entendida, por este autor, como um fenômeno próprio dos seres humanos. Seres humanos que se constituem enquanto tal no processo de produção de sua existência. Esta produção se dá no processo de adaptação da natureza ao próprio homem, o que significa agir na e sobre esta natureza promovendo sua transformação. Esta ação intencional é definida como trabalho.

O trabalho é, pois a ação por meio da qual o homem produz o mundo humano. Assim, a educação é "ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 1992, p. 12).

No entanto, explica SAVIANI, a educação situa-se na categoria do trabalho não-material uma vez que diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Ou seja, a aula (produto do trabalho do professor) é produzida e consumida ao mesmo tempo. A aula se realiza no momento exato do seu consumo, pelo aluno.

Partindo deste entendimento é que SAVIANI define então a especificidade da educação, os elementos próprios do ato educativo:

(...) a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspectos de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1996. p. 12.)

A partir desta perspectiva, do que seja o processo educativo e o trabalho docente, SAVIANI (1996, p. 148) apresenta uma possível categorização dos saberes que deveriam integrar o processo de formação do educador e que consideramos aqui que poderia ser tomado como elemento direcionador da organização o estágio supervisionado, ainda que não tenha sido organizado com esta intenção pelo referido autor.

São cinco os saberes elencados por SAVIANI: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

O saber atitudinal, nas palavras do autor, “compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo”. Entre elas destaca “as atitudes e posturas como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades”.

O saber crítico-contextual expressa a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Pretende-se que o educador saiba compreender o “contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo”.

Aos saberes específicos correspondem as disciplinas “em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares”. Já os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais integram o saber pedagógico.

Finalmente ao saber didático-curricular corresponde o entendimento da dinâmica do trabalho pedagógico, ou seja, “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando”.

A essa altura o leitor poderia estar exclamando: mas estes saberes correspondem basicamente a todo o curso de formação de professores! Neste momento resgatamos o entendimento de que o estágio supervisionado é o elemento por meio do qual se pretende estabelecer a relação teoria e prática na formação do educador. Logo o que pretendemos reafirmar é que a definição do encaminhamento desta prática educativa (o estágio) não pode deixar de estar pautada numa reflexão que discuta o fazer pedagógico em todas as suas dimensões: o que ensinar, como ensinar, para quem e para que. (CANDAUI; LELIS, 1983 apud PIMENTA, 1994,P.66)

Neste momento retomamos o problema indicado no início deste texto de que uma das dificuldades na organização do estágio supervisionado (ou estágio curricular), para estabelecer uma efetiva relação teórico-prática no processo de formação do educador, estaria nas diferentes compreensões de prática que têm pautado a organização deste processo de ensino.

Não se tem a pretensão de esgotar nestas poucas páginas a discussão possível em relação a esta temática de cunho extremamente filosófico. No entanto algumas considerações a este respeito parecem imprescindíveis, uma vez que o entendimento que se possa ter sobre a relação teoria-prática será determinante dos procedimentos a serem adotados no processo formativo do professor.

Uma visão dicotômica da relação teoria-prática enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa e provoca discursos eloqüentes de que na prática a teoria é outra. Esta perspectiva tem reflexo na supervalorização da prática docente descaracterizando-se a importância do professor compreender os

fundamentos teóricos da sua atuação profissional. Isto pode ser explicado, segundo Sánchez Vázquez (1977), pela concepção posta no “senso comum”, de que teoria e prática são elementos distintos e opostos.

Na compreensão de Vásquez (1977, p. 233), com a qual compartilhamos, a teoria e a prática são concebidas como dimensão de um mesmo processo unitário que se efetivam através de uma dinâmica, em que a teoria orienta a ação, entendida como transformação da realidade, e esta, por sua vez, pode reorientar a própria teoria, fazendo-a avançar e progredir.

Desta forma como já destacado no Projeto para o Estágio Supervisionado

Embora diferentes, teoria e prática, são por natureza, inseparáveis, pois é absurda qualquer tentativa de circunscrevê-las em momentos isolados. Contra todo e qualquer resquício de positivismo, é preciso reafirmar que a teoria não é uma mera sistematização da prática num conjunto organizado e coerente de idéias, nem a mera ordenação de fatos e dados da experiência imediata. A prática, por sua vez, não é, antes do advento da teoria, um amontoado de ações que, através do trabalho sistematizador desta, seria convertido em conjunto ordenado de ações que seguem os ditames da teoria. (SEED/PR, 1989, p.3)

Transpondo este entendimento para a organização do estágio supervisionado destaca-se a compreensão de PIMENTA (1988), enfatizada no Projeto para o Estágio Supervisionado (SEED/PR, 1989), de que um curso não é prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente, ou seja, é uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola. Pois, como afirma Kuenzer

(...) o trabalhador se educa no e a partir do seu processo de trabalho, com apoio da formação teórica adquirida nos cursos de formação inicial e continuada; mas é no trabalho, e através das relações estabelecidas a partir dele, que se constroem as competências profissionais, pela articulação entre conhecimento e intervenção. (KUENZER 2002, p. 301)

Portanto, o que se pretende na perspectiva em discussão é instrumentalizar o aluno do curso de formação de professores na construção de sua práxis pedagógica. Práxis, entendida aqui no sentido marxiano de atitude humana de transformação da natureza e da sociedade. Pois como já dizia Marx, não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Transpondo esses conceitos para o trabalho docente poder-se-ia dizer que se trata de entender as relações imbricadas no processo de constituição da escola e do ato educativo, analisá-las criticamente e agir de maneira a estabelecer as transformações necessárias para que a função da escola se realize.

No entanto para que este processo se efetive há que se pensar uma outra questão anunciada, também, no início deste texto: como o estágio supervisionado

poderia ser organizado de maneira a estabelecer uma relação teoria e prática e possibilitar a construção de uma práxis pedagógica (criativa)² por parte do futuro profissional que está em processo de formação.

A pergunta sobre “o como” nos remete à definição de um método de trabalho. Em se tratando da perspectiva de construção de uma práxis pedagógica comprometida com a transformação necessária para a efetivação do papel da escola no atual contexto social, econômico e político em que a escola está inserida, o método sobre o qual podemos pensar a organização do estágio supervisionado é o método dialético materialista. Mais uma vez, estamos tratando de uma temática complexa e que possibilitaria sem sombra de dúvida uma discussão bastante aprofundada o que fugiria, nesse momento, aos propósitos do texto. No entanto alguns aspectos relevantes há que se considerar, para que possamos estabelecer a relação entre o método e a proposta/ou possibilidade de organização de estágio supervisionado aqui apresentada.

A análise apresentada por GADOTTI (2001, p. 79), sobre o método dialético materialista, destaca que há neste método um tríplice movimento: “de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Este movimento caracterizaria o método, “ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis”.

Estabelecer relações sobre uma dada realidade a partir de uma abordagem materialista histórico dialética, implica, segundo Frigotto (2001), compreender esta abordagem nas suas diferentes dimensões: enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis. Ou seja, toda tentativa de explicação do real, realizada a partir dos fundamentos de um ideário marxista, se faz a partir de uma determinada concepção de mundo, que compreende o real como síntese do modo de produção desenvolvido pelo homem na realização da sua própria existência e no movimento da história; faz-se, a partir de uma determinada forma de apreensão deste real, uma forma radical, que busca verificar as manifestações do objeto e compreender concretamente este fenômeno; e necessariamente, se faz, a partir de um determinado sentido, objetivo: a compreensão e transformação desta realidade.

Explicar o real, compreendendo-o a partir da abordagem materialista histórico dialética é conceber que “o homem se distingue do animal por sua atividade produtiva e, nesse sentido, a produção não é um traço entre outros da produção da existência humana, e sim um traço essencial. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. O que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção” (VÁSQUEZ, 1968). Portanto, para compreender qualquer objeto de estudo, é necessária a consciência de que os fatos ou fenômenos não existem em si mesmos, são determinações sociais atreladas ao modo de produção da vida material, pois:

² No sentido de práxis revolucionária, transformadora e não reiterativa, reprodutora da ordem estabelecida. (Vásquez)

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1980)

A história dos homens será a história do desenvolvimento do modo de produção da base material da existência humana, definida a partir das necessidades geradas nas relações estabelecidas entre os próprios homens e os homens e a natureza. A história dos homens será, desta forma, a história das lutas de classes, uma vez que, ao se agruparem em função das suas condições materiais no processo de produção, ou seja, de possuidores dos meios de produção ou possuidores da força de trabalho, estabelecem relações que caracterizam as suas condições sociais, econômicas e políticas de existência e essas condições são alteradas cada vez que as relações entre estas classes se modificam em função das alterações no processo de produção da existência humana. (Marx e Engels, 2001)

Tendo estas considerações como pressuposto é possível concluir que “não se pode julgar uma época de transformação pela consciência de si, é preciso explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (Marx, 1980). Portanto, na pesquisa educacional, é necessário buscar uma forma de apreensão radical do real, buscando compreender o fenômeno e verificar as manifestações do objeto.

Captar o fenômeno de determinada coisa indagando e descrevendo como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde, é o processo dialético através do qual é possível atingir a essência da coisa, destruindo o mundo da pseudoconcreticidade em que estamos submetidos e que nos permite, apenas, compreensões fetichizadas da realidade. (Kosik, 1976).

Para desvelar o mundo da pseudoconcreticidade, Marx (1980) observa que o método científico correto é aquele que parte do abstrato para o concreto, uma vez que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade e é por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida. Apesar de ser o verdadeiro ponto de partida”.

Assim, ao analisar concretamente um objeto de estudo é necessário de acordo com Kosik (1976): percebê-lo na sua totalidade que “não significa todos os fatos. Significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido”; e entendê-lo dialeticamente decompondo o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura

da coisa, e, portanto, compreender a coisa. Ou seja, como indica o próprio Marx (1985), no método de pesquisa nos cabe: captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Portanto, ser dedutivo, analítico e rigorosamente realista.

Desta forma, desvelar o real, a partir de uma abordagem materialista histórico dialética, é fazer uma "análise concreta das situações concretas e, análise e balanço da atividade prática correspondente. (Pois), só assim é possível salvaguardar o princípio da unidade entre a teoria e a prática." Sendo que, "a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente." (Vázquez, 1968)

É necessário entender o real a partir de uma determinada perspectiva, é necessário desvelar este real a partir de um determinado método, mas é necessário desenvolver esta atividade com algum sentido, por alguma razão, com algum objetivo, pois "a teoria, que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só ela é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna força efetiva - um poder material - quando é aceita pelos homens" (Vázquez). É necessário, então, na relação com o real, desenvolver uma práxis.

Se entendermos práxis, a partir da perspectiva de Vázquez, como uma atitude transformadora da natureza, uma abordagem materialista histórico dialética do real, será uma práxis na medida em que não apenas interpretar, mas sim transformar. "Mas, trata-se de transformar com base numa interpretação... (que) não pode deixar de ser uma interpretação científica, pois "não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza atividade teórica".

Enfim, uma pesquisa que se proponha a explicar o mundo criticamente, precisa desenvolver uma explicação, que se coloque ela mesma, no terreno da práxis revolucionária (Vázquez) e que tenha, portanto, um sentido histórico, social, político e técnico.

Ainda que as reflexões acerca do método dialético materialista possam parecer, a primeira vista, específicos do processo de pesquisa, nos parece que pode ser elucidador do movimento de construção do pensamento que deve se dar no estágio supervisionado do curso de formação de professores, uma vez que o objetivo anunciado seria a construção de uma práxis pedagógica, realizada pela relação teoria e prática construída no curso.

Portanto, buscou-se neste breve texto reafirmar o entendimento de que o estágio supervisionado se constitui como elemento articulador da relação teoria e prática e, enquanto tal deve ser pensado na perspectiva da formação de profissionais da educação capazes de partindo de uma análise rigorosa do contexto em que o sistema educacional no qual atuam está inserido, construir conhecimentos novos que

possam explicar e indicar alternativas para a construção de uma práxis pedagógica que vá de encontro às necessidades de uma educação de qualidade.

Referência Bibliográfica

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** São Paulo: Papyrus, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. de S.; BUENO, M. S. S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica,** Brasília: Ed.Plano, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PICHONES, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento do Ensino de 2º grau. Setor de Ensino. **Proposta para o estágio supervisionado.** Projeto de avaliação da proposta curricular da habilitação magistério. Curitiba, 1989.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas, S.P.: Ed: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas, S. P.: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETI, C. J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA JÚNIOR, C.; BICUDO M. A. V. **Formação do educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

A PRÁTICA DE FORMAÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES- NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO: QUESTÕES DE ENCAMINHAMENTO

Maria de Fátima Targino Cruz¹

O texto ora apresentado, tem o objetivo de indicar alguns encaminhamentos da Prática de Formação do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais, na modalidade Normal, em nível médio, assim como indicar também os eixos temáticos e a metodologia a serem desenvolvidos na Prática de Formação.

Além dos encaminhamentos, salientamos também a necessidade e a importância de um acompanhamento sistemático da Prática de Formação pelo Coordenador, no sentido de está observando a articulação teoria - prática, tendo em vista que a Prática de Formação, se constitui como eixo integrador que efetiva a inserção do aluno na realidade educacional. Considerar a avaliação como um processo investigativo indispensável do fazer pedagógico constituindo-se como um ato pedagógico contínuo e que se articula com a prática social, é imprescindível. Assim como é imprescindível conhecer e compreender a legislação que normatiza a Prática de Formação² do Curso de Formação de Docentes, a fim de desenvolvê-la de forma comprometida e responsável.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PRÁTICA DE FORMAÇÃO - ALGUMAS SUGESTÕES

As práticas pedagógicas se constituem no eixo articulador dos saberes fragmentados nas disciplinas. É o mecanismo que garantirá um espaço e um tempo para a realização da relação e contextualização entre saberes e os fenômenos comuns, objetos de estudo de cada ciência ou área de conhecimento específica. O objeto de estudo e de intervenção comum é a educação. Contudo, esse fenômeno geral será traduzido em problemas de ensino-aprendizagem contemporâneos, a partir dos pressupostos que orientam o curso e dos objetivos da formação.

Nesse sentido, as atividades realizadas na Prática de Formação, devem ser desenvolvidas considerando que esta Prática se constitui como eixo articulador:

¹ Especialista em Educação - Pedagoga e Professora da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná.

² • LDB 9394/96, artigo 82, parágrafo único

- Parecer 35/03 do CNE/CEB, que trata das “Normas para a organização e realização de Estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional”
- Deliberação 010/99, artigo 10, alínea “b”, do inciso II e parágrafo único
- Resolução n.º 01/04 do CNE/CEB que “estabelece as Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e EJA”.
- Parecer 01/99 CNE/CEB
- Resolução 02/99 CNE/CEB

- da unidade teoria - prática na formação do professor;
- da unidade ensino e pesquisa;
- da compreensão das relações do cotidiano escolar;
- do espaço para as reflexões das práticas pedagógicas.

Assim, sugerimos algumas situações metodológicas, entre outras que poderão ser definidas pelas escolas, e que podem ser utilizadas como alternativas para estabelecer as relações acima indicadas. São elas:

1. Atividades de PESQUISA;
2. Atividades de OBSERVAÇÃO / INTERVENÇÃO;
3. Atividades de VISITAS às Creches, Centros de Educação Infantil e Escolas de 1ª a 4ª dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
4. Atividades de INVENTÁRIO junto às Instituições de Ensino;
5. Atividades de ELABORAÇÃO DE ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO;
6. Atividades de ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS;
7. Atividades de ESTUDO DE CASOS;
8. Atividades de ESTUDOS DE TEXTOS;
9. Atividades ligadas à recuperação e outras atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem;
10. Seminários, debates, reuniões, cursos de pequena duração;
11. Oficina de material didático;
12. Atividades de AÇÃO DOCENTE envolvendo experiências vivenciadas nas classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo a observação crítica, a participação e atuação em classes e a reflexão sobre esta prática observada e vivenciada;
13. SEMINÁRIOS de apresentação das conclusões do trabalho realizado durante o período da Prática de Formação.

A disciplina de Prática de Formação, deve proporcionar ao aluno em formação a condição de refletir teórico e praticamente sobre a ação docente. Considerando que esta reflexão deve partir de elementos constituintes da prática diária da ação docente, esta disciplina não deixa de se constituir em um espaço de pesquisa, em que o aluno do Curso Normal irá desenvolver subsídios e competência para identificar e analisar os processos que fazem parte da ação docente. Sendo assim, o encaminhamento metodológico a ser desenvolvido nesta disciplina não pode deixar de considerar as etapas e os processos de uma pesquisa educacional.

Partindo do pressuposto acima, a cada ano/série os alunos poderão estar elaborando individualmente ou em grupo, a partir da orientação dos professores e coordenador da prática de formação, seus próprios projetos e relatórios. Estes projetos e relatórios deverão ser produzidos seguindo as normas da metodologia científica e abrangeriam basicamente a identificação da problemática a ser investigada,

a fundamentação teórica da temática, o levantamento de dados no espaço real utilizando-se dos meios científicos adequados e a análise dos dados.

A pesquisa como elemento direcionador na organização da disciplina Prática de Formação pode ser essencial na articulação entre as atividades a serem realizadas pelos alunos no desenvolvimento da Prática (exemplificadas acima) e as reflexões teóricas que deverão advir destas atividades.

Portanto, o encaminhamento da Prática deve proporcionar ao aluno uma preparação teórico-metodológica de pesquisa que possibilite o olhar científico para o objeto em análise, a educação, uma vez que a ação educativa é uma intervenção na realidade que deve se dar de forma consciente, cognoscente e científica.

A CARGA HORÁRIA DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO

A Prática de Formação nesta proposta de currículo possui a carga horária de 800 (oitocentas) horas, atendendo à legislação vigente (Resolução 02/99 da CEB/CNE e Deliberação 10/99 do CEE). A carga horária da Prática de Formação integra a do curso como um todo, considerando que o mesmo se configura como componente indispensável para a integralização do currículo. A Prática de Formação deverá ser um trabalho coletivo da instituição, fruto do seu Projeto Pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do educador deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico prática do seu aluno.

As 800 (oitocentas) horas da carga horária total destinada à prática de formação deverão ser distribuídas igualmente entre cada ano/série, totalizando em cada período 200 (duzentas) horas. No que diz respeito ao cumprimento desta carga horária alguns aspectos são destacados:

- A carga horária da Prática de Formação deverá ser cumprida no contra-turno em que o curso estiver sendo realizado e nos espaços e atividades definidos pelo projeto da Escola, de acordo com as temáticas de cada ano/série;
- A possibilidade de dispensa de carga horária da Prática para os alunos que comprovadamente estiverem atuando como docentes, deverá ser prevista no Regimento Interno e no Regulamento da Prática de Formação de cada instituição considerando as seguintes ressalvas: 1- a dispensa não poderá ultrapassar 25% da carga horária total do curso, não sendo a escola obrigada a dispensar o total de 25% da carga horária; 2 - deverá caracterizar exclusivamente dispensa de carga horária mas não de realização de atividades a serem solicitadas, de caráter diferenciado ou não das atividades a serem realizadas pelos demais alunos no mesmo período; 3 - o aluno só poderá ser dispensado da carga horária direcionada à realização das atividades diretamente relacionadas ao nível de ensino ou atividades de atuação docente desenvolvidas pelo aluno na sua prática profissional.
- A escola deverá apresentar no plano da Prática de Formação, um cronograma de distribuição da carga horária para cada ano/série. O plano e cronograma de

distribuição da carga horária, deve ser realizado a partir da realidade e possibilidades de organização de cada escola considerando os seguintes elementos: 1 - as possibilidades de espaço/tempo das instituições disponíveis em cada município; 2 - as temáticas definidas para cada série e que nortearão a análise das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no período da Prática de Formação; 3 - a soma da carga horária não pode ser inferior a 200 (duzentas) horas por série/ano.

Considerando que o momento da Prática de Formação é, na maioria dos casos, o único espaço que o aluno do Curso de Formação de Professores tem para conhecer e vivenciar a prática diária do trabalho que pretende realizar e, considerando que para estabelecer uma relação teórico-prática no curso será necessário que o aluno conheça a prática docente, indica-se que no cronograma de distribuição da carga horária da Prática de Formação de cada ano/série a soma da carga horária destinada às atividades que deverão ser desenvolvidas nas instituições de ensino em que o profissional docente da educação infantil e anos iniciais atua, (observação, pesquisa, participação, ação docente, etc.) deverá ser sempre maior do que a soma das atividades da Prática desenvolvidas fora do espaço de atuação do professor, como por exemplo, participação em palestras, cursos, realização de oficinas, aulas teóricas com os professores da Prática, etc. Sendo assim, deve-se privilegiar, em todas as séries, as atividades a serem desenvolvidas no próprio espaço em que o futuro professor poderá vir a atuar.

TEMÁTICAS DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE FORMAÇÃO

Com a colaboração da prof^a Ileizi L. Fiorelli Silva - UEL

Nesta parte pretende-se apresentar uma das possibilidades de reflexão sobre a organização dos eixos temáticos propostos na ementa da disciplina de Prática de Formação. Destaca-se que a formação dos professores irá ganhando sentido e significado ao longo do tempo de amadurecimento dos alunos, portanto o desenvolvimento das temáticas em cada série deve proporcionar ao aluno o entendimento do que é o trabalho docente.

As indicações abaixo não podem ser consideradas como completas ou como única alternativa para o desenvolvimento da ementa da disciplina, podem servir como referencial, mas deverão ser aprofundadas e adequadas de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

- Série: 1^a
- Número de horas: 200
- Eixo temático: “Os sentidos e significados do trabalho do professor/educador.”
- Objetivo: Possibilitar, ao aluno iniciante do Curso Normal, uma primeira aproximação com o “ofício de professor”
- Questões norteadoras do eixo: Qual a natureza do trabalho do professor? O que faz o educador/professor? Qual a diferença do trabalho de educar em relação a outros tipos de trabalho? O que é o trabalho considerado produtivo e o trabalho

intelectual? Qual a relação entre os dois? Como definir as tarefas do educador? É fácil mensurá-las? Qual o produto do trabalho do professor? O fato do trabalho do professor ocorrer em torno de outro ser humano traz consequências específicas para suas atividades, para o seu processo criativo?

- Disciplinas envolvidas: Fundamentos da Educação e Gestão Escolar.
- Metodologia: No primeiro ano, o esforço deve ocorrer no sentido de possibilitar o aprofundamento do que é o trabalho do professor nas creches e nas escolas. A aproximação com essa realidade poderá se dar através de pesquisas já existentes, reflexões teóricas e metodológicas mais consistentes e da realização de pequenas pesquisas (levantamentos) em instituições próximas dos alunos, tais como: creches, escolas, instituições voltadas para portadores de deficiências físicas e mentais (APAES, Institutos especializados no atendimento de deficientes visuais, auditivos, entre outros), educação indígena (onde existir), educação de jovens e adultos, entre outros. O interessante é abranger diferentes níveis e modalidades de educação para investigar e refletir sobre o trabalho do professor. Dessas “práticas” deve ficar a reflexão: o que um professor precisa saber para ensinar? O que um professor de crianças de 0 a 10 anos precisa aprender para ensinar/educar?
- Série: 2ª
- Número de horas: 200
- Eixo temático: “Pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a Educação”.
- Objetivo: Nesta série, pretende-se com a Prática de Formação, colocar os alunos em contato com situações - problemas no âmbito de algumas modalidades específicas educacionais, como: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, assim como as atividades extra-escolares desenvolvidas por ONG’s e outras Instituições. Espera-se com esta temática, não só ampliar a visão dos alunos quanto a natureza do trabalho do professor regente, como também perceber as especificidades do ofício de professor diante das diferentes demandas sociais e políticas, possibilitando um olhar mais enfático nos aspectos estruturais da relação entre educação e sociedade.
- Questões norteadoras do eixo: Como operam as desigualdades sociais na esfera da educação? Como as diferenças de classe, gênero, etnia, religião, estética, entre outras se manifestam nas creches, nas escolas e nos diferentes espaços de educação formal e informal? Como as estruturas sociais são reproduzidas e às vezes alimentadas nesse espaço? O que isso tem a ver com o professor? Qual o papel do professor diante das desigualdades de todo tipo? Quais as especificidades do trabalho do professor diante dessas desigualdades? É papel da escola socializar os conhecimentos disponíveis no sentido da compreensão e superação das desigualdades entre as classes sociais, entre os gêneros, entre as etnias, etc?
- Disciplinas envolvidas: Fundamentos da Educação, Gestão Escolar

- Metodologia: observação, reflexão e análise sobre a pluralidade cultural, diversidades e desigualdades na educação. As observações poderão ser desenvolvidas em Creches e/ou Escolas que apresentem um número significativo de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas em diferentes necessidades especiais (APAES, INSTITUTOS e outros). Em instituições que trabalham com projetos alternativos de Educação de Jovens e Adultos, coordenados por ONG's e/ou Prefeituras, assim como para Educação Indígena, do Campo, caso existam nas proximidades do Colégio. A relação entre o saber, a socialização do saber, a escolarização de qualidade e as possibilidades de superação das desigualdades sociais deverá ser explorada do ponto de vista científico e da prática educativa social. Para tanto, poderão ser realizados estudos e observações de maneira que o aluno possa ter elementos para buscar na prática das escolas as situações concretas que deverão ser, à luz dos elementos teóricos, analisadas e reelaboradas.
- Série: 3ª
- Número de horas: 200
- Eixos temáticos: a) “Condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil.”
b) “Artes, brinquedos, crianças e a educação nas diferentes Instituições”.
- Objetivo: O foco na infância e na família visa instrumentalizar o futuro professor para conseguir analisar como, ao longo da história, criou-se a fase da “infância”, como se constituiu a “família” e como tudo isso está se modificando muito rapidamente nas últimas décadas. Visa também, contribuir para a construção de uma tradição em torno da educação infantil na faixa de 0 a 6 anos, pouco estudada e focada como alvo da política educacional brasileira, negligenciada nos cursos de formação de professores em nível superior e médio até meados da década de 1990. Enfrentar essa lacuna, buscar um caminho para formação de professores que deverão atuar com essa faixa etária, é uma das metas a ser perseguida.
- Questões norteadoras do eixo: Quem são as crianças brasileiras? Qual a relação entre infância e classes sociais? Como é a infância nas diferentes classes sociais? Como é a infância de quem trabalha? O trabalho infantil é compatível com a educação escolar? Os tempos de ser criança mudaram? A concepção de família ainda é a mesma do século XIX e XX? Como estão organizadas as famílias no Brasil? Como está pautada a relação homem/mulher no contexto familiar? Como as mudanças nas formas de organizar a família interferem nos papéis da escola? Como se dá o desenvolvimento cognitivo? Quais são as “etapas” do desenvolvimento infantil em termos físicos e psicológicos? Como observar na prática? Quais pedagogias são adequadas para crianças de 0 a 3 anos de idade no ambiente das creches/escolas? Qual o papel da educação infantil? Qual o papel do ensino fundamental? O que significa educar crianças de 0 a 3 anos, de 4 a 6 anos e de 7 a 10 anos? Quais as especificidades de cada fase?

- Disciplinas envolvidas: Fundamentos da Educação, Gestão Escolar e Metodologias de Ensino.
- Metodologia: reflexão e análise sobre os condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da Educação Infantil, resultando em pesquisas e observações em Instituições de Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto às concepções de Infância, família e educação. Outro elemento a ser observado, analisado, é a questão das Artes, Brinquedos, Jogos, sua utilização nas diferentes escolas, como: creches, pré-escolas. Proceder um inventário apontando o maior número possível de artes e brinquedos usados e indicar os seus fundamentos sociopsicológicos e suas funções no desenvolvimento das crianças. Indicamos que seja feita uma exposição de todo o material confeccionado e/ou encontrado durante a pesquisa. Indicamos ainda como encaminhamento metodológico, a análise crítica das propostas pedagógicas das escolas, livros didáticos e suas relações com a aprendizagem pelas crianças, ou seja, a produção do conhecimento. É importante observar a construção de conceitos de cada área específica (Português, Matemática...) para a Educação Infantil e Anos Iniciais, ou seja, aspectos teóricos - metodológicos e recursos didáticos – metodológicos. Ação docente (que pode se dar de diferentes maneiras como aulas, oficinas, desenvolvimento de projetos de trabalho, etc.) nas classes da Educação Infantil, com observação crítica e acompanhamento dos professores regentes de classe. Seminários ou palestras com órgãos ou instituições responsáveis pelo atendimento da criança e da família no Município (Secretaria da Ação Social, Conselho Tutelar, etc.)
- Série: 4ª
- Números de horas: 200
- Eixo temático: “Práticas pedagógicas”
- Objetivo: A ação docente deve garantir que os alunos contextualizem os conteúdos desenvolvidos nas aulas, através das disciplinas, com a prática social, e também vivenciem as práticas pedagógicas nas escolas de 1ª a 4ª série dos anos iniciais. É importante também que se garanta ao futuro professor, através da Prática de Formação, a oportunidade de desenvolver de fato a práxis pedagógica e educativa, a partir das teorias estudadas durante o Curso.
- Questões norteadoras do eixo: Nessa etapa os alunos deverão responder à questões relacionadas ao manejo de turma, a utilização de recursos didáticos, aos conteúdos científicos a serem desenvolvidos com os alunos em cada etapa, às metodologias adequadas a cada área do conhecimento e ao acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. A ação docente deve garantir que os alunos contextualizem os conteúdos desenvolvidos nas aulas, através das disciplinas, com a prática social, e também vivenciem as práticas pedagógicas nas escolas de 1ª a 4ª série dos anos iniciais. É importante também que se garanta ao futuro professor, através da Prática de Formação, a oportunidade de desenvolver de fato a práxis pedagógica e educativa, a partir das teorias estudadas durante o Curso.

- Disciplinas envolvidas: Fundamentos da Educação, Gestão Escolar e Metodologias de Ensino
- Metodologia: Ação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de práticas pedagógicas, é onde os futuros professores poderão contextualizar os conteúdos desenvolvidos nas aulas e disciplinas que fundamentam o Curso, isto é, a ação docente deve garantir que os alunos vivifiquem os conteúdos aprendidos no curso, através das práticas pedagógicas. Os alunos deverão nessa fase ter mais autonomia intelectual e didática na condução das tarefas educativas. Dessa forma a Prática de Formação deverá possibilitar ao aluno, além da ação docente, a elaboração de materiais didáticos, a seleção adequada dos mesmos, o desenvolvimento de metodologias adequadas para um bom desempenho. Análise crítica de propostas pedagógicas, dos livros e material didáticos e a sua relação com o processo ensino - aprendizagem. É importante observar a construção de conceitos de cada área e disciplinas nos seus aspectos teóricos - metodológicos.

ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO - UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA.

É importante ressaltar a necessidade de que a Prática de Formação seja realizada a partir de um projeto onde haja a integração de todos os professores. Neste sentido, ela deve funcionar como uma "via de mão dupla", onde os alunos, professores do Curso e professores cooperantes da Prática de formação (regentes de classe) possam estar se beneficiando nessa relação e, sobretudo que os futuros professores, em busca de uma formação comprometida com um projeto político, social e pedagógico de qualidade e também pela democratização da escola pública, viabilize no contexto desta formação, uma reflexão também para os professores cooperantes da Prática de Formação.

Desta forma, para o acompanhamento da Prática de Formação, deverá o Curso contar com o Coordenador que tem como principais funções, a de organizar e acompanhar todos os momentos do desenvolvimento da Prática de Formação. Elaborar em conjunto com os professores, o Plano da Prática, bem como os instrumentos necessários para o acompanhamento e avaliação do mesmo. Orientar os alunos quanto a importância da articulação dos conteúdos apreendidos e a prática pedagógica. Manter contato permanente com o professor da Prática de Formação e o professor cooperante do local cedente, assim como o Coordenador do Curso, professores e Equipe técnico-pedagógica, provendo-os de todas as informações quanto aos procedimentos desenvolvidos na Prática de Formação.

Os professores deverão reunir-se periodicamente para organizar os encaminhamentos dessas atividades; discutir os resultados do desenvolvimento de todas estas atividades, realizando a avaliação no sentido de aprofundar os níveis de

problematização e redefinir os eixos de trabalho, além de indicar leituras prévias e obrigatórias para subsidiar e preparar os alunos para o contato com as Instituições.

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO - DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES

A avaliação da Prática de Formação deve ser processual e diagnóstica, ou seja, desenvolver-se de forma diferente da avaliação atrelada à classificação e hierarquização. Desta forma ela assume caráter integrador, no sentido de estar presente em todo o processo da prática. Neste sentido, a avaliação é um ato pedagógico que ocorre no interior da escola, a qual por sua vez, está inserida num determinado contexto social. Isto significa dizer que, para assumirmos uma avaliação na escola noutra concepção, é preciso termos compreensão dessa instituição no contexto das relações sociais.

Com base nesses pressupostos é significativo dizer que a avaliação da Prática de Formação, deve considerar alguns critérios no momento da avaliação da prática docente:

- Analisar os problemas e conflitos enfrentados pelos alunos docentes no momento da prática;
- Verificar a existência de momentos de reprodução e/ou construção do conhecimento no âmbito da prática docente, e também da avaliação da aprendizagem pelos alunos;

Portanto, indicamos que a avaliação deve ser encarada pelo professor da Prática de Formação, como um processo investigativo, pois é desta forma que possibilita - lhe analisar os progressos ou os aspectos que necessitam de orientação para continuar o processo de construção. Assim o professor estará exercendo sua função de orientador, de mediador entre os futuros docentes, e os conhecimentos sistematizados, buscando e organizando maneiras de facilitar as suas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, M. J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOCHINIACK, R. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

GIMENO, S.; J. El curriculum: **Uma reflexion sobre la prática**. Madri: Murata, 1995.

HADJI, C. **Avaliação demistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mito e desafio**. Uma perspectiva construtivista.

29.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 29.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho, s.d.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. **A avaliação em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, P. **Os pilares para a educação e avaliação**. Blumenau: Acadêmica, 2001.

SOUZA, C. P. de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

WACHOWICZ, L. A.; ROMANOWSKI, J. P. Avaliação: que realidade é essa? **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 81–100, jun. 2002.

Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem no curso de formação de docentes – normal, em nível médio

Maria de Fátima Targino Cruz¹

A avaliação é parte integrante da prática educativa, portanto também da prática social. Isto significa dizer que a todo momento estamos avaliando, comparando e revendo nossas ações, de modo a decidir sobre a sua continuidade, modificações ou até mesmo a interrupção das mesmas. Nesta perspectiva a avaliação permeia todas as ações humanas e exerce um papel importante no processo de desenvolvimento. A avaliação sendo uma forma de atividade humana, tem uma dimensão formadora, a qual tem como função a promoção do desenvolvimento do homem, em qualquer esfera da sua vida cotidiana.

Nesse caso, ela adquire também uma dimensão criadora, pois possibilita ao ser humano trabalhar com o novo, construir, reinventar, combinar e sobretudo assumir riscos. Ela tem um significado cultural profundo, ou seja, é a mediação entre a educação e a cultura, pois refere-se aos valores culturais e à maneira como estes são aceitos. Nesse processo de mediação, o homem lança mão de suas experiências, do que já sabe, do que percebe, do que construiu, enfim, dos conhecimentos acumulados presentes nas relações sociais e aos quais tem acesso, como do instrumental que adquiriu através da experiência cultural.

É a partir desse entendimento que a avaliação explicita o seu verdadeiro sentido pedagógico que é o de revelar resultados das ações do presente, as possibilidades das ações do futuro e as práticas que precisam ser transformadas. A avaliação escolar, portanto deve ser entendida como um dos aspectos do processo de aprendizagem, que permite ao professor e a escola, no seu conjunto, analisar os resultados da sua prática pedagógica e rever procedimentos para atingir os objetivos a que se propõe em seu Projeto Político Pedagógico.

Em se tratando da avaliação da aprendizagem, esta passa a ser um importante instrumento de que dispõe a escola para, num processo contínuo de ação e reflexão durante o ano letivo, possa identificar os fatores que facilitam e os que dificultam a aprendizagem, para posteriormente escolher as estratégias adequadas para abordá-los. Neste sentido, a avaliação deve ser assumida por todos que direta ou indiretamente atuam na escola.

É necessário que todos sejam envolvidos neste processo de tomada de decisões quanto às transformações a serem realizadas, desde a concepção de ensino, a metodologia e os recursos humanos e materiais a serem priorizados.

Constata-se que em cada conceito de avaliação subjaz uma concepção de mundo, de sociedade de ensino e de educação. Quando se trata especificamente da avaliação da aprendizagem, a escola realiza práticas que expressam a concepção pedagógica assumida – liberal ou transformadora.

¹ Especialista em Educação - Pedagoga e Professora da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná.

Na Pedagogia liberal conservadora própria da escola tradicional, a avaliação é classificatória e tem a pretensão de verificar a aprendizagem através de medidas, de quantificações. Tem como pressuposto a perspectiva de que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos. Isto é, algumas que por razões diversas, têm as condições de aprender, aprendem mais e melhor, outras, com diferentes características e condições menos favoráveis, aprendem cada vez menos e são cada vez mais excluídas do processo de escolarização. Tem como função, portanto a classificação, sempre se remetendo a padrões socialmente aceitáveis e a importância das medidas ou aspectos quantificáveis, considerando a periodicidade do processo de avaliação, do registro e de seus resultados.

Na perspectiva da Pedagogia transformadora, na avaliação da aprendizagem, predomina os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nesta concepção de avaliação, o importante é o diagnóstico voltado para as dificuldades que os alunos apresentam, com vistas aos objetivos propostos, a reformulação de metodologias e procedimentos didáticos, ou até mesmo dos objetivos. Neste sentido, a avaliação reveste-se de um caráter formador, ou seja, seus objetivos são o de situar o aluno no seu processo de aprendizagem, informar ao professor sobre o estágio de desenvolvimento do aluno, orientar para as mudanças que se fizerem necessárias no processo. A avaliação não classifica, ela situa. E situa para ajudar ao professor no processo de formação escolarizada do aluno.

Assim sendo, o objetivo a que se propõe o Curso Normal em nível médio, ou seja, a formação de professores que irão atuar na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante considerar que a compreensão e conscientização das futuras professoras e professores, no decorrer do curso, quanto ao processo de avaliação, seja de uma avaliação formativa, mediadora, diagnóstica. Neste sentido a própria prática avaliativa na escola, deve postular o sentido fundamental da ação avaliativa, o movimento de transformação. Perceber então, no interior da escola que o processo de avaliação é um processo dialético, pois que absorve em si próprio o princípio da contradição, é fundamental para uma prática em sala de aula onde o ato de avaliar representa o pensar a prática e retornar a ela, num contínuo processo de ação-reflexão-ação o que irá possibilitar intervenção a favor da aprendizagem dos alunos.

“É através das pequenas iniciativas, dos pequenos passos, das pequenas descobertas que se chega à conscientização e à produção do conhecimento. O simples desvela a essência da verdade: é radical. Do simples, do pequeno, constitui-se o cotidiano, o ato, a práxis, a teoria, a realidade.” (BOCHNIAK, Regina, 1992 p. 74).

No entanto, há que se perguntar: como formar a professora e o professor no enfoque crítico da educação, do ensino e da avaliação? Como sabemos, a escola que reproduz as estruturas sociais e de poder do sistema capitalista, está estruturada com base no incentivo à competição, ao saber particular, ao esforço individual, à superação do outro, e por sua vez pratica uma avaliação seletiva, classificatória e eliminatória. Portanto, professores com uma formação forjada neste modelo de escola, precisam

tomar consciência de que esta escola e a forma de avaliar os seus alunos, contribuem para reforçar a manutenção das desigualdades sociais. Por outro lado, sabemos que a escola preocupada com a formação humana, contrapõe-se radicalmente a esta forma de avaliação escolar. Nesse sentido, e para situar que professores queremos formar no Curso Normal, temos basicamente duas formas de avaliação escolar: a tradicional, cujo objetivo é classificar os alunos, e baseia-se numa concepção liberal de desenvolvimento humano e de aprendizagem, e a formativa, cujo objetivo está voltado para o processo ensino aprendizagem, que objetiva a formação humana e como tal prioriza a apreensão dos conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e sócio culturais.

Portanto, respondendo a questão feita anteriormente, pode-se dizer: queremos no Curso de Formação, que as idéias aqui presentes sobre a avaliação formativa, se concretizem e desenvolvam na perspectiva da transformação de práticas escolares ineficientes, que se constituam como estratégias pedagógicas de inclusão social.

Analisando a realidade escolar, verifica-se que as práticas avaliativas em sua maioria, são representativas de conceitos cristalizados de outros momentos históricos. Segundo GIMENO (1995), "quando avalia, o professor o faz a partir de suas concepções, seus valores, expectativas e também a partir das determinações do contexto (institucional), sendo que muitas vezes nem ele próprio tem muita clareza ou mesmo sabe explicitar estes dados considerado na avaliação dos alunos."

Aprofundando um pouco a concepção de avaliação formativa, vale dizer que transformar a prática de avaliação, requer questionamentos profundos sobre a educação, desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização. Significa mudar conceitos, redefinir conteúdos, redefinir as funções docentes, e principalmente, redefinir o significado da avaliação no interior da escola. Portanto, neste momento o que se propõe é uma outra forma de avaliar que não tem como finalidade última classificar e selecionar os alunos.

Neste sentido, a avaliação que se preocupa com o processo formativo dos alunos, toma como princípio fundamental que deve-se avaliar o que se ensina, no pressuposto de que as suas bases estão nos processos de aprendizagem e, portanto, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e racionais, das aprendizagens significativas. Portanto, o sentido da avaliação formativa é contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para uma aprendizagem de qualidade. Deste modo, pode-se dizer que as finalidades da avaliação formativa são:

- "conhecer melhor os alunos, suas capacidades de aprender, seus modos de aprendizagem, seus interesses, sua maneira de trabalhar, de interagir com os demais;
- diagnosticar o que está sendo aprendido ao longo do processo ensino aprendizagem, de forma contínua e com uma diversidade metodológica que propicie condições de avaliar o grau de aprendizagem dos alunos, no coletivo e no particular;

- adequar o processo de ensino, tomando como referência o grupo de alunos e também àqueles que apresentam dificuldades em particular.” (HOFFMAN, 2000)

Por fim, avaliar os resultados do processo de ensino aprendizagem, após o término de uma determinada unidade de conteúdo, fazendo a análise e reflexão sobre as aprendizagens bem sucedidas e as que ainda precisam ser construídas e reconstruídas.

Nesta perspectiva, são três as características da avaliação que se opõe a uma concepção de avaliação classificatória seletiva:

- “A avaliação é não pontual, diagnóstica (por isso, dinâmica) e inclusiva;
- À avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que poderá acontecer depois com o educando, na medida em que ela está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em construção permanente;
- Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa aprovação ou reprovação do educando, mas sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento.” (LUCKESI, 2000).

Segundo Luckesi, articulada à função básica da avaliação, ou seja, formativa, estão outras quatro funções que devem se considerar no processo avaliativo, quais sejam:

- “a função de propiciar a auto compreensão tanto do educando quanto do educador;
- a função de motivar o crescimento. Na medida em que ocorre o reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está, descortina-se uma motivação para o prosseguimento no percurso de vida ou de estudo que se esteja realizando;
- a função de aprofundamento da aprendizagem. Quando se faz um exercício para que a aprendizagem seja manifestada, esse mesmo exercício já é uma oportunidade de aprender o conteúdo de forma mais aprofundada;
- a função de auxiliar a aprendizagem.” (LUCKESI, 1 995)

Por fim, se avaliar nessa perspectiva, significa incorporar ao trabalho pedagógico, tendo por base a síntese ação-reflexão-ação, é imprescindível o acompanhamento permanente do professor quanto ao processo de aprendizagem dos alunos, a fim de garantir que as reflexões necessárias para a formação de sujeitos críticos, participativos, capazes de impulsionarem transformações na sociedade, sejam dinamizadas. O desafio de analisar na dimensão proposta, os cursos de Formação de Docentes, é possibilitar o processo de avaliação coerente com a ação educativa presente no Projeto Político Pedagógico e que aos professores possibilite trabalhar com o novo a partir do velho. Neste caso, podemos afirmar que a avaliação deve ser conscientemente articulada à concepção de mundo, de sociedade, de educação, de trabalho, de cultura e por fim, do ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica.

Feitas estas considerações, apresentamos a seguir algumas sugestões de práticas avaliativas na perspectiva da avaliação diagnóstica, qualitativa, portanto formativa. É importante considerar no processo de avaliação:

- a discussão entre os professores, da formação geral e da formação profissional, sobre o desempenho dos alunos, tomando como referência os registros de acertos e dificuldades revelados durante a realização das atividades propostas;
- a organização das produções dos alunos, para possibilitar aos professores uma visão global do desenvolvimento de cada um;
- o acompanhamento através de registros diários do desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas;
- a apreciação sobre as produções dos alunos, na perspectiva de indicar os acertos e também os “erros”, sinalizando para a superação dos mesmos;
- a valorização do que foi produzido no sentido de estimular os alunos a buscarem as melhores soluções para a resolução de situações – problemas;
- o desenvolvimento de novos comportamentos no sentido de mostrar para os alunos que a avaliação não se resume apenas na atribuição de notas;
- a definição com clareza pelos professores dos pontos de chegada e dos critérios, articulados aos conteúdos trabalhados de cada disciplina;
- o replanejamento a partir de diagnóstico realizado e que revela aos professores sobre quantos e quais alunos estão conseguindo avançar no conhecimento e onde estão concentradas as dificuldades dos que não estão aprendendo;
- a compreensão de que a aprendizagem é processual e dialética, pois quem está aprendendo não consegue de um dia para o outro, passar da condição de “nada saber”, para a de “saber tudo”, portanto, ela acontece num percurso de idas e vindas;
- a compreensão de que os resultados de provas não podem ser utilizados como o único indicador do desempenho dos alunos, e que as mesmas somadas a outros instrumentos de avaliação, pode representar um elemento coerente no conjunto das práticas avaliativas;
- a apresentação no CONSELHO DE CLASSE de todas as produções realizadas pelos alunos para discussão, na perspectiva da troca de idéias entre todos os professores antes de se chegar a uma apreciação final.

Referências Bibliográficas

HOFFAMAN, Jussara. M.L. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. 29ª ed Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo. Cortez, 2005.

BOCHINIACK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

GIMENO, Sacristan, J. El curriculum: **una reflexión sobre la práctica**. Madri: Murata, 1995.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Indicações Bibliográficas

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ÁLVAREZ, MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwarzhaupt. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

HOFFMANN, Jussara, M L. **Avaliação mito e desafio: Uma perspectiva construtivista** 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14ª ed São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. **A avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto: Portugal: Porto Editora, 1993.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

RAMOS, P. **Os pilares para a educação e avaliação**. Blumenau, SC: Acadêmica, 2001.

SOUZA, Clarilza P. de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2ª ed. Campinas: Papyrus. 1993.

HOFFMAN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na escola**. GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Editora Sobradinho.

WACHOWICZ, Lilian Anna, ROMANOWSKI, J. P. Avaliação: que realidade é essa? **Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas – SP: ano 7, nº 2, p. 81 –100, jun. 2002.

SOUZA, Clarilza P. de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 1991.

