



GOVERNO DO ESTADO

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO

PROPOSTA CURRICULAR

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA
A ESCOLA PÚBLICA DO
PRÉ-ESCOLAR, 1º GRAU,
2º GRAU E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

EXPEDIENTE

GOVERNADOR DO ESTADO

Casildo João Maldaner

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Júlio Wiggers

DIRETOR-GERAL

Osnir Rosembrock

COORDENADOR DE ENSINO

Paulo Hentz

DIRETORES E CHEFES DE SUBENS DAS UNIDADES DE COORDENAÇÃO REGIONAL

- 1: UCRE: Laureci Pereira Wiggers — Diretora
Arceci Marlei Volpato Gaminho — Chefe
- 2: UCRE: Maurício da Silva — Diretor
Maria de Fátima Fernandes de Souza — Chefe
- 3: UCRE: Antônio Uliano — Diretor
Amélio Peruchi — Chefe
- 4: UCRE: Valquíria Maria Rafael — Diretora
Leila Schippmann Mafezzoli — Chefe
- 5: UCRE: Rosa Maria Berezoski Demarchi — Diretora
Ivone Jacy Moreira — Chefe
- 6: UCRE: José Murara — Diretor
Pedro Polidoro — Chefe
- 7: UCRE: Lara Baibina Dutra de Souza — Diretora
Eulina dos Santos Reich — Chefe
- 8: UCRE: Noeli Riboski Vieira — Diretora
Amilton Carlos de F. Ferreira — Chefe
- 9: UCRE: Vicente Cid de Paulo F. F. Vasconcelos — Diretor
Irma Hover — Chefe
- 10: UCRE: Jorge Davi Cadore — Diretor
Hercílio Paraguaçu A. de Freitas — Chefe
- 11: UCRE: Loiva Maria Bernardom Pretto — Diretora
Mara Hermes Luz — Chefe
- 12: UCRE: Pedro Ludgero Averbeck — Diretor
Evi Gitzel — Chefe
- 13: UCRE: Neusa Maria Rebelo Vieira — Diretora
Aida Murer da Silva — Chefe

- 14: UCRE: Rutilde Maria da Rocha Morona — Diretora
Neiva Seelig Paulokun — Chefe
- 15: UCRE: Armando Pelegrini Manfredini — Diretor
Anselmo Pizzolo — Chefe
- 16: UCRE: Ana Maria Soprana Leal — Diretora
Guiomar Tensini — Chefe
- 17: UCRE: Ioli Rossatto — Diretora
Amaro Lang — Chefe
- 18: UCRE: Maria de Lourdes Brehmer — Diretora
Regina Celi Schramm Selene — Chefe
- 19: UCRE: Leonir Pessate Alves — Diretora
Brasília Gastoldi Beltramini — Chefe
- 20: UCRE: Hilda Soares Biaca — Diretora
Mária Valda de Souza — Chefe
- 21: UCRE: Elmo Pisetta — Diretor
José Roberto Thiesen — Chefe
- 22: UCRE: Orita Fernandes do Amaral — Diretora
Arice Cassemira dos Santos — Chefe

COORDENAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

- . Altair Alves Lúcio Felipe — SEMAD
- . Antônio Romão de Andrade Neto — DIVEA
- . Celina Nuzário Luckmann — SEAIT
- . Clotilde C. Wiederkehr — DIFID
- . Marilda Terezinha Rios Martins — DIPRI
- . Marilene Aquino Vieira da Silva — DISEG
- . Mário Cesar Brinhosa — Coordenador
- . Mário Pinto da Mota Júnior — DIFID
- . Paula Ávila Broering — DIPRE
- . Paulo Hentz — CODEN
- . Sandra Araújo Figueiredo — DIPRE
- . Zélia Almira Sardá — DIPRI

ASSESSORIAS:

REVISÃO:

- . Haydée Dittert Nunes Cabral
- . Maria Auxiliadora Angelo Cavalcanti Helou

DATILOGRAFIA:

- . Marcelo Luiz Amorim
- Secretaria de Estado da Educação
Rua Antônio Luz, 101 — Centro — Florianópolis
CEP 88010 — Telex (482) 371. Fone (0482) 24-3877h



PREFÁCIO

O aprofundamento do entendimento de educação, tanto nos aspectos filosóficos, históricos, quanto nos específicos da área do conhecimento de cada professor, é um imperativo para fazer da educação, um processo do nosso tempo, para pessoas do nosso tempo, tendo em vista um futuro melhor do que a realidade que vivenciamos.

Para que este aprofundamento ocorra e seja uma constante, é mister que além dos cursos de aperfeiçoamento que os professores freqüentam, resgatem o salutar e necessário hábito da leitura e do estudo individuais, para que consigam, além de superar as suas deficiências de formação, avançar no entendimento daquilo que sua formação propiciou.

É amparada nesta visão que a Secretaria de Estado da Educação propiciou e provocou as discussões em torno da Proposta Curricular, o que resultou um número significativo de horas de curso para um grande percentual dos professores de Santa Catarina, além do necessário estudo reflexivo para o competente entendimento das discussões encaminhadas.

O documento que ora apresentamos é uma síntese organizada da produção da Secretaria de Estado da Educação, junto com significativa parcela do professorado catarinense, em termos de delineamento de uma linha norteadora para o currículo de pré-escolar ao 2º grau, neste Estado. Fazemo-lo com o entendimento de a Educação ser uma atividade do Estado, e não de governo, necessitando-se, portanto, levar avante a discussão científica, independente de quem esteja gerindo esta atividade.

JÚLIO WIGGERS
Secretário da Educação

INTRODUÇÃO

O professor, pela própria natureza de seu ofício, é um profissional que tem garantida diariamente, uma tribuna da qual pode falar a dezenas ou centenas de pessoas, sem precisar rogar permissão. Esta situação remete a alguns raciocínios:

1 — O professor precisa ter o que falar ao seu público, isto é, precisa ter domínio do conteúdo a trabalhar com os seus alunos.

2 — Precisa acreditar no que fala aos seus alunos, o que ele consegue através do aprofundamento científico do conteúdo com o qual trabalha.

3 — Necessita tomar consciência da importância de sua palavra e da necessidade de usá-la como veículo de conhecimento.

4 — Precisa saber, enfim, que a palavra é, em suas mãos, um instrumento de poder, porque impregnada da ciência e do seu potencial transformador.

Pensando nisto, a Secretaria de Estado da Educação quer pôr à disposição dos professores de Santa Catarina um instrumento de trabalho, através do documento da Proposta Curricular, que traz a síntese de um processo de estudo e discussão pedagógica em nosso Estado. Procura este documento uma abordagem da educação, nos seus aspectos filosóficos, bem como uma organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina (pré-escolar, 1º grau, 2º grau, educação geral e curso de magistério), abordados todos a partir de uma linha única, que preconiza uma educação transformadora, pressupondo o resgate do conteúdo científico através da escola, conteúdo este trabalhado a partir da realidade social concreta do aluno, direcionado para o entendimento crítico do funcionamento da sociedade e interdisciplinarmente abordado na perspectiva da totalidade.

PAULO HENTZ
Coordenador de Ensino



SUMÁRIO

Histórico da Proposta.....	9
Documento Norteador da Proposta Curricular.....	10
Pré-Escolar.....	12
Alfabetização.....	13
Língua Portuguesa.....	17
Literatura Brasileira.....	20
História.....	24
Geografia.....	30
Ciências e Programas de Saúde, Biologia, Física e Química.....	39
Matemática.....	50
Educação Artística.....	53
Educação Religiosa Escolar.....	62
Educação Física.....	68
Os Especialistas e a Prática Pedagógica.....	71
A Caminho do Resgate da Totalidade do Conhecimento Interno Disciplinariedade.....	73
Filosofia e Filosofia da Educação.....	74
Sociologia da Educação.....	75
História da Educação.....	77
Psicologia e Psicologia da Educação.....	78
Estrutura e Funcionamento do 1º Grau.....	80
Didática Geral.....	83
Contribuição para um Plano Político-Pedagógico Escolar.....	84

HISTÓRICO DA PROPOSTA

O Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988/1991, constata entre as "grandes desafios que afligem a educação no País e no Estado", a reorganização curricular. Para responder a esses desafios a SEE passou por uma reestruturação organizacional. A partir dessa reestruturação o ensino passou a ser responsabilidade da Coordenadoria de Ensino (CODEN), ligada diretamente ao Gabinete do Sr. Secretário da Educação. A Coordenadoria de Ensino — CODEN, passou a ter a função articuladora entre os diferentes graus e modalidades de ensino, bem como, articular as atividades-méio, com o fito de garantir a concretização da ação pedagógica em sala de aula. Com esta estrutura tornou-se possível a produção de uma política educacional, que estabeleceu as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina.

A partir do Encontro de Componentes Curriculares — maio de 1988 em Blumenau — iniciou-se as discussões para uma possível Proposta Curricular. Se buscou então, um suporte teórico-metodológico que garantisse uma ação interdisciplinar desde a Pré-escola até o 2º grau.

Para dar conta deste processo, foram constituídos grupos de trabalho para elaboração de uma política de alfabetização e o Documento Norteador para uma Proposta Curricular. Este estabeleceu os pressupostos teórico-metodológicos, bem como encaminhamentos para a operacionalização da Proposta.

Em decorrência desses trabalhos, no ano de 1988, foram realizadas assessorias sistematizadas às SUBENs/UCREs, para a discussão e aprofundamento do Documento Norteador para uma Proposta Curricular.

No início de 1989 (fevereiro) foi realizado um Seminário Interno na Coordenadoria de Ensino, que estruturou e sistematizou as ações específicas da Proposta Curricular. A partir daí foram constituídos grupos de trabalho por disciplinas, com profissionais dos diferentes graus e modalidades de ensino da CODEN, observando-se a habilitação específica. Esse processo deu continuidade a superação das atividades individuais em favor de uma visão coletiva da totalidade.

Processo árduo e problemático, tendo em vista a própria formação acadêmica e a vivência profissional que são alicerçadas numa visão de mundo fragmentada. Como estratégia para desencadear o processo nos órgãos descentralizados da SEE (UCREs, CLEs e UEs) foram realizados:

— de 07 a 11 de agosto de 1989, encontros nos pólos de Florianópolis, Brusque e Chapecó, com os grupos por disciplina numa primeira aproximação com as regiões e unidades escolares.

— de 02 a 06 de outubro de 1989, nos pólos de Laguna, Brusque e Balneário Camboriú, uma segunda aproximação.

— de 13 a 15 de dezembro de 1989, na cidade de Laguna, a terceira aproximação que sistematizou a proposta da Pré-escola até o 2º grau (a nível de Núcleo Comum).

A metodologia utilizada foi a de aproximações sucessivas, dada a própria dinâmica do processo educacional, e na medida em que estas aconteciam, se publicou

jornais com estes conteúdos, com o fito de estudo, crítica e aprofundamento por toda a rede de ensino. Para sermos fiéis à história, reproduziremos na íntegra o que já foi publicado com relação ao processo de produção da Proposta Curricular.

No Jornal 2, com o título de "Duplo desafio", encaminhávamos o processo assim:

Realizar uma revisão dos conteúdos curriculares, em conjunto, cujo resultado deverá ser uma produção coletiva, envolvendo todos os segmentos da Educação Catarinense é uma árdua tarefa.

Por isso, reafirmamos que esta Proposta Curricular está longe de ser um produto isolado das demais ações desta administração, não devendo ser considerada pronta e acabada em 1989.

Primeiramente faz-se necessário ressaltar que ações em processo, tais como: Capacitação de Recursos Humanos, Suporte Bibliográfico para as SUBENs, CLEs e Núcleos de Material Didático, Campanha de Matrícula, Transporte Escolar, Plano de Expansão em conjunto com as Prefeituras Municipais, Calendário Escolar, Concurso Público para o Magistério, Plano de Carreira, descentralização de recursos para o ensino, e outras decorrentes destas, fazem parte de uma proposta ampla de trabalhos e princípios educacionais que possibilitam atacar, de frente, a questão da melhoria da qualidade de ensino, através da questão curricular, dentre outras.

Em segundo lugar, como educadores, condutores do processo ensino-aprendizagem, torna-se fundamental ressaltar a enorme importância da proposta em sua produção coletiva.

Dentro desta importância, necessário se faz processar a decodificação de algumas questões que nos preocupam:

1 — a autonomia do processo pelo qual está se produzindo a Proposta Curricular, será cada vez mais ampliada, na medida em que haja o entendimento de que esta, está intrinsecamente ligada à função pública, da qual todos os educadores não devem alienar-se.

Para tanto, quanto mais exercida for esta função, maior amplitude e profundidade terá a proposta na sua produção.

2 — selecionar, organizar, seqüenciar e dar tratamento ao conteúdo são as atividades-fins, por excelência, do ensino. Constituem a própria função social da tarefa escolar, a razão de ser da sala de aula e da relação professor-aluno. Neste caso, esta proposta tem por objetivo produzir as condições para essas atividades serem bem sucedidas, de modo que os alunos — sobretudo aqueles de origem popular — apropriem-se satisfatoriamente desse conteúdo, integrem-nos às suas vivências e condições de vida e reelaborem-no numa visão mais crítica e dinâmica do mundo físico e social.

3 — para maior compreensão desta proposta e seu processo de produção, necessário se faz retornarmos com freqüência, o conteúdo do Documento Norteador. Entendemos pois, que num processo de produção coletiva, através de sucessivas aproximações e reelaborações, há que se entender que nunca discutimos no

vazio ou a partir do nada. Em cada contato com a rede, o documento norteador geral e das áreas específicas, sempre foram colocados como pontos de referência e partida para o deslanchar da proposta e garantir a continuidade do processo.

Esta sistematização permitirá/então, a uma discussão, a qual terá maior contundência no decorrer do ano letivo de 1990.

Entendemos que o processo não se esgotará aqui, mas somente a partir do momento em que houver a superação da dicotomia entre teoria e prática, em cada sala de aula.

Isso nos dá uma perspectiva de processo a médio e longo prazo e que dependerá das especificidades de cada Região, Município e Unidade Escolar.

4 — a proposta, em processo de produção, se configura no possível e exequível de hoje. Se pretendemos atacar o currículo do Pré-Escolar até o Segundo Grau e superar as dicotomias produzidas historicamente, há muito por fazer.

5 — nesta direção, ressaltamos que a Proposta Curricular já está dando conta da questão interdisciplinar quando está voltada e entendida como um trabalho que produzirá a mudança de concepções e práticas pedagógicas, ou seja, a forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. Assim concebemos a interdisciplinaridade como síntese da totalidade do conhecimento e nunca como mera associação de disciplinas ou de conteúdos.

Os esforços necessários para a continuidade desse trabalho, não serão menores que os despendidos até agora. Há que se completar esta proposta e colocá-la em prática, tarefa esta mais difícil, porém não impossível. Um novo programa, abrangendo todas as séries e todos os componentes curriculares, representa um duplo desafio às equipes escolares: de um lado, o contato com o novo e de outro, a necessidade de articulação do novo programa ao que já vinha sendo desenvolvido anteriormente.

O fundamental neste caso, será compatibilizar os conhecimentos já apropriados pelos alunos, com aqueles previstos pela proposta, para cada série.

Assim, entendemos que a produção sistematizada de 1989, não se constituirá num documento estático e imutável, mas ao contrário, delineia possíveis ações que concretizadas, apontarão para novas ações.

Além disso, e fundamentalmente, uma Proposta Curricular em si, não garante a concretização de seus objetivos. Para tanto, será necessário que os agentes educacionais deem-lhe vida, produzindo uma nova prática pedagógica.

No Jornal 3, com o título "A continuidade do processo", apontávamos outros encaminhamentos e de avanço: No editorial do segundo Jornal da Proposta Curricular, afirmávamos que a produção sistematizada de 1989 não se constituiria num documento estático e imutável, mas ao contrário, iria delinear possíveis ações que concretizadas, apontariam para novas ações.

Esta afirmação não se constitui em mera afirmação sem fundamento.

A partir do Encontro de Componentes Curriculares, em maio de 1988 (Blumenau), quando lá iniciávamos

as discussões para uma possível Proposta Curricular, iniciava-se um processo tímido, mas que hoje atinge um nível de contundência, capaz de projetar níveis de avanço com relação a uma postura político-pedagógica, substanciada e fundamentada para dar conta com mais profundidade do ato pedagógico. A sistematização ocorrida em três momentos no ano de 1989 (quando produzimos os conteúdos dos Jornais 1, 2 e 3 agora publicado), num somatório com todo o programa de capacitação de professores, em processo neste ano de 1990 (realizado com muito sacrifício e com competência por parte das UCREs e CLEs), historicamente estão concretizando uma caminhada que parecia impossível, mas com a credibilidade que tem recebido por grande parte do magistério catarinense, força a Proposta Curricular sair da dimensão de sonho e começar a trilhar os caminhos da realidade.

Para avançar no processo, realizamos em abril do corrente ano o I Encontro Estadual entre a Secretaria de Estado da Educação e as Instituições de Ensino Superior. Neste Encontro discutiu-se a Proposta Curricular e suas implicações na formação de professores a nível de 3º grau. O II Encontro com as Instituições de Ensino Superior ocorreu durante o mês de junho.

Na mesma direção já estamos trabalhando as questões metodológicas e específicas da Pré-escola — questão não trabalhada em 1989 — que acreditamos estar sistematizada no mês de agosto, por ocasião do Encontro com professores e supervisores deste grau de ensino. Na mesma medida, a partir do Encontro do Curso de Magistério a nível de 2º grau, realizado em abril, em Balneário Camboriú, estamos trabalhando os conteúdos específicos deste nível de formação, que terá sua sistematização processada num novo Encontro a ser realizado até setembro do corrente ano.

Como somente estas ações não darão conta de todo o processo, estamos elaborando um documento intitulado "Contribuição para um Projeto Político-Pedagógico Escolar" o qual tem por objetivo nortear a produção em cada Unidade Escolar, daquele que será o seu grande plano de ação.

Entendemos que na medida em que as Unidades Escolares produzirem um Plano de Trabalho onde estejam claras as concepções de mundo, sociedade, homem e escola enquanto totalidade, o trabalho educacional e o ato educativo que ocorre em cada sala de aula, terá um novo curso, uma trajetória fundamentada em condições filosóficas e metodológicas que darão substância à concretização das necessidades objetivas do processo educacional.

A partir do momento em que cada Unidade Escolar produziu o seu projeto pedagógico, fundamentado nos encaminhamentos e concepções da Proposta Curricular, estas estarão habilitadas a produzir aquilo que hoje ainda é um sonho: o resgate da credibilidade e qualidade da escola pública, bem como a do magistério catarinense.

Assim processado, a Proposta Curricular terá cami-

nhado o percurso da totalidade para as especificidades e nas Unidades Escolares, produzir-se-á o percurso na outra direção, ou seja, das especificidades para a totalidade. Isto entendido na concepção de que a totalidade é que norteia o trabalho das especificidades. Podemos afirmar que todo este trabalho realizado pela grande expressão do magistério catarinense, não tem outra meta, a não ser o de produzir condições objetivas e subjetivas para que os alunos das escolas públicas se apropriem do saber acumulado, o qual é um direito seu e inalienável.

No Jornal 4, com o título de "E o processo continua..." apontávamos para as ações de continuidade em 1991, com o seguinte teor:

Desde o início das discussões da Proposta Curricular, afirmávamos que seria um processo a médio e a longo prazo.

Acreditamos que esta afirmação adquiriu substância no percurso de todo o processo. Isto se torna evidente, quando em muitas regiões do Estado, professores se organizam em grupos de estudo para aprofundamento e redimensionamento do que se torna necessário.

A edição do Jornal nº 4, contendo a produção mais elaborada da Pré-Escola, das especificidades do Curso de Magistério (a nível de 2º Grau) e a Contribuição para um Plano Político-Pedagógico Escolar vêm não só subsidiar os trabalhos nestes níveis, bem como, apontar caminhos possíveis de continuidade do processo. Esta publicação tornou-se necessária, na medida que as discussões da Proposta avançaram e exigiram um compromisso da Coordenação dos Trabalhos em buscar mecanismos que assegurassem encaminhamentos substanciais.

Como as edições dos Jornais por si só não garantem toda a continuidade necessária, a Coordenação da Proposta Curricular, através da CODEN (Coordenadoria de Ensino) assegurou:

1 — Um plano de capacitação para todo o magistério, em 1991, com o intuito de aprofundar as concepções e especificidades da Proposta Curricular.

2 — Capacitação aos diretores das Unidades Escolares.

3 — Aquisição de acervo bibliográfico aos Núcleos de Material Didático, Colégios de 2º Grau e as SUBENS/UCREs, com a finalidade de tornar mais acessível todo o referencial teórico que norteia a Proposta Curricular.

4 — A continuidade dos encontros sistematizados com as Instituições de Ensino Superior, nos quais se definiu um Plano de Ação conjunta entre a Secretaria e as referidas Instituições. Deste Plano se produziu um Protocolo de Intenções que garantirá a continuidade do processo, também através das Universidades e Fundações Universitárias deste Estado. Com estas Instituições se definiu quatro campos de atuação: Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.

5 — A divulgação de todo o trabalho junto às Secretarias de Estado da Educação do País; a todas as Universidades e Cursos de Mestrado em Educação a nível Estadual e Nacional; a todos os municípios catarinenses

e capitais brasileiras, bem como aos grandes pensadores em educação, deste País.

6 — Reuniões sistematizadas com o Conselho Estadual de Educação, visando um maior entendimento da Proposta Curricular e conjugação de ações que visem o aprimoramento. Neste sentido, dia 14 de agosto do corrente ano — em sessão extraordinária — este importantíssimo órgão da Educação Catarinense, através de seus conselheiros, elogiou o trabalho do magistério catarinense, ratificando a importância do mesmo na direção de buscar uma qualidade mais atinente à educação catarinense.

Todas estas ações são fatores fundamentais para a continuidade do processo. Mas, não poderíamos deixar de ressaltar o nível em que realmente se dará a continuidade: os professores, no exercício das suas funções públicas, ou seja, na produção do ato pedagógico em sala de aula.

Aqui entendemos nós, está a possibilidade e a garantia do aprofundamento, da crítica e da busca de novos caminhos para a Proposta Curricular e para a Educação Catarinense.

Com esta concepção, nos reportamos ao Documento Norteador da Proposta Curricular, quando afirmávamos: "torna-se importante entender que a estratégia de melhoria qualitativa só poderá ser a do caminho que se faz andando, tomando sempre como referência inicial o fazer cotidiano da escola e do professor na sala de aula, sem menosprezar o valor de práticas tradicionais, cujos aspectos de bom senso devem ser incorporados, para que as inovações façam sentido aqueles a quem caberá implementá-la. Este é o fundamento do qual o professor é o eixo e, em torno do qual a melhoria da qualidade se processará" (Jornal nº 3, pag. 3).

Ao definirmos que o professor é o eixo do processo, não queremos dizer que ele seja o único responsável pelo mesmo. Entendemos pois, que o professor é o responsável pelo fazer pedagógico da sala de aula. Isto o remete para o nível de ampliar as suas condições e responsabilidades nas lutas que terá que travar para se produzir uma educação catarinense com melhores condições objetivas (material didático-pedagógico, salários, etc.) e subjetivas (conhecimento).

Assim, a continuidade de todo o processo estará caminhando, na dimensão de se avançar da concepção estreita de educação para quatro anos.

O que realmente necessitamos é de educadores com conhecimento apropriado de uma Escola que possa ter um Plano Político-Pedagógico e, assim, produzir condições para que os alunos se apropriem de um nível de conhecimento, que os possibilitem produzir uma nova ordem de cidadania.

MÁRIO CESAR BRINHOSA
Coordenador da Proposta Curricular.

Documento norteador da Proposta Curricular

JUSTIFICATIVA

Sendo o homem, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformação sobre as próprias contradições, a educação como inerente da sociedade, a qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformação.

Para a compreensão da totalidade deste dinamismo social, torna-se fundamental buscar a clareza objetiva de como isto

se dá.

Historicamente, tem-se concretizado a ação de homens que exercem suas funções sociais de forma a tornar excludente parte majoritária das populações. Por outro lado, observa-se também, ações de homens na tentativa de superar esta exclusão. É aqui que se coloca o nosso grande desafio; o de nos colocar na caminhada que produzirá a não-exclusão

ou no segmento que promoverá a conservação deste quadro de marginalização.

Assim, tanto na sociedade, enquanto totalidade, e na Educação como ingrediente importante desta sociedade, tem em si todas as condições de colaborar com o processo de transformação social. Para tanto, há de se processar na educação formal de hoje uma profunda análise de seus pressupostos



e, fundamentalmente, dos conteúdos por ela trabalhados e nestes, qual a postura político-pedagógica, bem como os enfoques teórico-metodológicos.

Isto porque, apesar das discussões, estudos e avanços que tem passado a educação brasileira nos últimos anos, ainda hoje nos deparamos com um ensino voltado para uma pedagogia que não atende aos anseios dos segmentos majoritários da sociedade, e sim a um processo de seletividade e exclusão deste mesmo segmento, privilegiando os segmentos minoritários.

Superar esta dicotomia, é democratizar em todos os níveis a educação.

A não-superação deste quadro é permanecer trabalhando a educação formal como repassadora de um conjunto de "saberes" prontos e acabados, o que vem a negar a educação como processo dinâmico.

Esta negação nos produz um quadro em que a escola, além de repassadora de conteúdos prontos e acabados, vai desconstruir as experiências de vida e o saber popular que os alunos trazem de seu cotidiano. Além disso, os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada; o que impossibilita a integração e compreensão dos mesmos na totalidade, da qual cada conteúdo a ser trabalhado é fator de real significado.

Dizer isto é afirmar que: 1) trabalhar cada conteúdo no seu específico, pelo seu específico, é negar o seu contexto histórico; 2) trabalhar desta forma, é desfavorecer qualquer possibilidade de compreensão da totalidade da vida e da educação; 3) trabalhar nesta perspectiva é negar a possibilidade da educação colaborar com o processo de transformação social; 4) trabalhar nesta postura a-histórica é negar o próprio dinamismo da história humana; 5) trabalhar assim é entender que a partir das partes se produzirá o todo, sem se perceber que a compreensão da totalidade é que produzirá a dimensão do trabalho das partes; 6) trabalhar de forma assistematizada é não ter clareza da dimensão sócio-política da clientela alvo da educação pública; 7) trabalhar sem fundamentação da vinculação estreita que possui o ato educativo com o ato político e o ato produtivo, é negar qualquer possibilidade de mudanças significativas no conjunto social do qual todos fazemos parte.

Trabalhando os conteúdos dentro deste prisma, é óbvio que todo o trabalho escolar, especialmente o processo de avaliação de cada Unidade Escolar, não se fará de forma diferente, e sim, de forma a medir conteúdos assimilados ou não. Distante assim de atingir o processo de avaliação, no qual o corpo docente e discente são parte iguais no projeto educacional de qualquer Unidade Escolar ou Sistema de Ensino.

Como todas estas questões levantadas são realidades concretas no ensino brasileiro, este considerado como totalidade para nós, e sendo o ensino de Santa Catarina parte desta totalidade, onde todas as contradições, discussões e propostas também estão colocadas, as constatações supracitadas são também válidas, guardadas talvez algumas especificidades.

Assim sendo, esperamos estar avançando do individual para o coletivo, entendido como a forma que reúne maiores condições de corresponder às angústias e expectativas da Educação em Santa Catarina, já que pressupõe o abandono da prática de propostas prontas e acabadas e sugere o engajamento no processo de produção coletiva. E isto está expresso no plano de ação da SEE/SC — 1988/1991.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

"A luta pela superação da desigualdade social e econômica exige uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política da sociedade" (Plano de Ação da SEE/SC — 1988/1991 — pág. 7), bem como, o "entendimento de que a escolarização básica, além de direito de todos, constitui um pressuposto indispensável para a construção de uma sociedade participativa e democrática, onde as necessidades definidas pela população unem-se às condições técnicas e financeiras a serem garantidas pelo Estado" (Caderno n.º 4 — Compromisso de Governo — 87/91).

Neste contexto é que o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988/1991, coloca como linhas mestras: 1) Superação das dificuldades de acesso à escola para garantir a escolarização básica para todos; 2) Garantir a permanência do aluno na escola através da melhoria qualitativa do ensino, reduzindo a evasão escolar, socializando o conhecimento e instrumentalizando o cidadão para a inserção no trabalho; 3) Descentralizar para assegurar agilidade e eficiência administrativa; 4) Capacitar recursos humanos e promover a pesquisa e extensão necessárias às atuais exigências do processo de desenvolvimento.

Destas diretrizes básicas e fundamentais, este documento se detém na segunda, pelo fato de que é urgente tratarmos a permanência, via melhoria da qualidade, em conformidade com a proposta estabelecida no Plano Diretor de Ensino.

Por isto, ao mesmo tempo em que se busca superar os déficits quantitativos crônicos (Campanha de Matrícula), é preciso ir encontrando uma qualidade nova. É impossível falar de qualidade de ensino em si mesma, já que ela é resultado de tudo o que se faz. Multideterminada na sua gênese histórica e relativa na sua dinâmica, a melhoria qualitativa é o que desejamos, isto é: que as crianças e jovens aprendam, que diminuam a repetência e aumentem a permanência na escola. Em suma, que a escola cumpra de forma competente a sua função social e que a passagem por ela resulte na apropriação de conhecimento e habilidades significativas para, não só participar da sociedade, mas principalmente, ser atuante e determinante no processo de transformação.

Quando se dimensiona a estreita vinculação entre a melhoria da qualidade de ensino e a permanência dos alunos na escola, diferentes aspectos, tanto a nível da organização intra-escolar, como de suas relações com a realidade próxima, assumem novo significado. Assim, para que esta melhoria ocorra, faz-se necessário recriar o espaço escolar na perspectiva que envolva desde a prática pedagógica até as atividades extracurriculares.

Para tanto, fez-se necessário que o sistema tenha uma proposta de trabalho, onde estejam claras as grandes diretrizes, e assim, propiciar às Unidades Escolares a possibilidade de produção do seu próprio projeto, em consonância com as grandes diretrizes. Se analisarmos o insucesso do processo ensino-aprendizagem com profundidade, observamos que ele passa pela falta de um plano de trabalho que reflita a realidade de cada Unidade Escolar.

Ter um plano de trabalho não significa juntar as partes, mas sim, ter claro, primeiramente, a função social da escola e, a partir deste discernimento, ter objetivado conceitos que devam nortear toda a proposta, enquanto formulação teórica e concretização da prática.

Para tanto, consideramos que a questão da Autoridade deve estar bem definida e que não se confunda exercício da autoridade com autoritarismo.

Na medida em que a questão da Autoridade é entendida como competência em pleno exercício, e que exercer a democracia é produzir condições para que o conjunto majoritário aproprie-se de toda a produção histórica universal, acreditamos que se iniciará um processo de transformação nas Unidades Escolares a nível de maior contundência e eficiência. Com isto o espontaneísmo pedagógico não habitará mais as nossas escolas.

Torna-se importante entender que a estratégia de melhoria qualitativa só poderá ser a do caminho que se faz andando, tomando sempre como referência inicial o fazer cotidiano da escola e do professor na sala de aula, sem menosprezar o valor de práticas tradicionais, cujos aspectos de bom senso devem ser incorporados para que as inovações façam sentido àqueles a quem caberá implementá-las. Este é o fundamento do qual o professor é o eixo e, em torno do qual, a melhoria da qualidade se processará.

Sendo o professor o eixo do processo de melhoria da qualidade do ensino, torna-se emergencial que o mesmo, na medida que trabalha o seu espaço pedagógico, vá se apropriando desta totalidade em que seu trabalho está inserido, pois a educação não pode parar e terá que se refazer de forma concomitante com sua própria caminhada.

Importante neste processo, não é incorporar o saber na forma de tomar posse de um produto e, sim, apropriar-se da lógica de sua estruturação e do contexto histórico que o produziu.

Consideramos que assim o educador terá condições de avaliar sua postura político-pedagógica e redimensioná-la na direção da nova concepção que passa a ter sobre educação e sua função social.

Com esta concepção de que todo o trabalho pedagógico tem que estar voltado para os segmentos majoritários, que são a clientela da escola pública e, que os conteúdos a serem trabalhados necessariamente passam por esta totalidade, o projeto escolar terá que ser orgânico e, na sua organicidade crítica e dinâmico, tendo claro que o crítico pode ser estático no tempo e no espaço. Experiência disto foi o trabalho na direção da chamada formação de uma consciência nos anos 70.

Perpassará este projeto: que escola queremos? que homem socialmente situado? e que sociedade se quer produzir?

Entendemos que sem estas definições e clareza conceitual, qualquer proposta curricular não surtirá a menor importância nas Unidades Escolares e, fundamentalmente, em nossos alunos.

É importante que se faça uma crítica séria às formas de entender as crianças e teorias de aprendizagem de países desenvolvidos e procurarmos entender de forma muito mais substanciada as crianças de um país subdesenvolvido. Com

isto não estamos descartando a produção destas áreas mais "desenvolvidas" e até devemos questionar o conceito que possuímos de desenvolvimento. Assim, os modelos educacionais destes países, seus objetivos e, sobretudo, sua conceitualização do que seja bom nível, são muitas vezes absorvidos com pouca ou nenhuma crítica por nós do Terceiro Mundo. E isto não se dá somente nos níveis de pré, primeiro e segundo graus, mas principalmente nas graduações, com sérias proliferações na pós-graduação e conseqüentemente naquilo que passa a ser pesquisa científica neste País. Isto é sério, na medida que o cientifismo acadêmico, enquanto corporação sistematizada, passa a nortear as novas reformulações e conceitualizações na área da educação formal.

"Dentro do mesmo prisma se processa o sistema de avaliação, o qual se fundamenta em mecanismos punitivos, mesmo os mais avançados, nos fazendo relembrar a obra clássica de Beccaria: Dos Delitos e das Penas, do século XVIII, que aponta os absurdos do sistema penal punitivo" (Ubiratan D'Ambrosio, pág. 94).

Creemos que fica claro que a proposta curricular passa necessariamente de forma concomitante por uma revisão radical do processo de avaliação e da forma pela qual se organizam as Unidades Escolares. Neste sentido, há necessidade urgentíssima de análise e crítica de dois mecanismos "meta-fundais", que interagem na Escola: Conselho de Classe e Regimento Escolar. Será que existe algo mais autoritário e muito bem trajado de Democracia? Fica esta grande discussão para as Unidades Escolares. Na discussão da proposta curricular, enquanto momentos de apropriação e prática, cada Unidade Escolar chegará a definições de como avançar nas suas práticas pedagógicas. Dentro destas a revisão dos Regimentos Escolares e como processar um Conselho de Classe Democrático e realmente participativo.

Tendo a compreensão de que a educação é em si a totalidade do contexto no qual ela está inserida, a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentalização do ensino, através do trabalho a nível de suas especificidades, mas com a clareza que a compreensão da totalidade é que produz a dimensão do trabalho das partes. Isto faz com que cada conteúdo a ser trabalhado expresse a forma pela qual se estruturou historicamente este ou aquele conteúdo ou conceito, além da compreensão objetivada do seu dinamismo, para não se transformar em a-histórico, ou seja, "desvinculado de todo o processo de produção universal. Portanto, trabalhar os conteúdos de forma sistematizada e contextualizada requer uma mudança na postura político-pedagógica e no assumir, com real competência, o espaço sala de aula.

Perguntaríamos então: 1) Poderá o educador engajar-se num trabalho interdisciplinar sendo sua formação fragmentada? 2) Existem condições para o educador entender como o aluno aprende, se não lhe foi reservado espaço para perceber como ocorre sua própria aprendizagem? 3) Que condições terá o professor de realizar trabalho conjunto com outras disciplinas se ainda não dominou o conteúdo específico da sua? 4) Buscará a transformação social se ainda não iniciou o processo de transform (ção pessoal)?

Para buscar respostas a estas angústias que perpassam a maioria dos educadores, acreditamos que o problema está na questão da superação do individual em favor da produção coletiva. Cabe-nos ressaltar que concebemos a interdisciplinaridade como uma postura político-pedagógica, que não passa por uma mera associação de disciplinas ou de conteúdos, mas sim, como a possibilidade de se chegar à síntese da totalidade do conhecimento e como contraponto a compartimentação do mesmo, que só é possível numa prática coletiva.

Estas questões são concretas, porém aguardar que elas sejam equacionadas para depois operar os níveis de mudança, é o mesmo que entender que é necessário vencer primeiro uma etapa para depois empreendermos a seguinte. Além desta postura, negar a produção como processo simultâneo de várias frentes é uma visão linear setcária. Atingir diversas frentes de trabalho ao mesmo tempo, é não esperar o trem passar, e sim colocar a caminho e avançar no percurso da história humana, para produzir condições de modificação conjuntural e estrutural.

Assim, é necessário ir além das limitações das estruturas curriculares fechadas; das idealizações; da ausência de um consenso conceitual sobre integração e interdisciplinaridade; das definições da função social da escola; da importância do saber popular ser incorporado pelo trabalho pedagógico; da competência e do domínio dos conteúdos básicos na direção da produção de um saber científico.

Para superação destas limitações, a questão do currículo deve estabelecer condições de instrumentalizar os alunos, no sentido de possibilitar uma leitura do mundo que o circunda, de forma a ocorrer uma real decodificação do real concreto e superação da questão lacunar, via a circularidade e reelaboração de idéias.



Torna-se necessário adquirir a clareza do processo de alfabetização, não como somente uma questão que tem como vertente a língua desta Nação, mas uma alfabetização que supere a ignorância nos mais diversos segmentos do conhecimento, segmentos estes, que abrangem todo o currículo, ou seja, desde o trabalho efetivo no espaço sala de aula até as atividades extraclasses, aqui entendidas como o universo de ações e interações que o aluno desenvolve fora da escola. Portanto, uma produção sistematizada de conceitos e valores que possibilite a cada aluno, na sua condição de homem: 1) ler num transporte coletivo a sua condição social e daqueles que com ele transitam; 2) que ao observar uma feira-livre, consiga ter claro as relações econômicas que ali se estabelecem; 3) que ao observar uma obra pública, consiga ter a leitura de que benefícios ela traz e a qual segmento da sociedade; 4) que ao ler um jornal ou ver um jornal de TV, ele consiga processar a decodificação das relações segmentadas que a imprensa projeta; 5) que ao transitar pelas ruas, perceba e sinta no conjunto da massa humana as relações que interagem nesta

massa; 6) que consiga estabelecer a diferença entre aquilo que é popular e o que não é; 7) que perceba a interação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o seu cotidiano; 8) que tenha condições de problematizar e questionar, quando não ocorre a interação escola-comunidade; 9) que tenha instrumentos capazes e eficazes para estabelecer discernimento sobre as condições do mercado de trabalho, as relações sociais que ali se estabelecem e as formas de superação das questões que o conjunto social definir como tal; 10) que estabeleça no seu dia-a-dia a estreita vinculação do social, do econômico, do político e do ideológico que se produz na totalidade do mundo.

Desta forma, independente da área do conhecimento, o conjunto curricular tem que produzir as condições de leitura e releitura do cotidiano proximal e distante, para que este aluno seja pleno, orgânico, conseqüente e expressão máxima de seu momento histórico, além de dinâmico, para que possa estabelecer as bases daquilo que será o novo, produzido sobre o que passa a ser velho.

PRÉ-ESCOLAR

Este documento síntese da Proposta Curricular para a Pré-Escola, procura apresentar os pressupostos teóricos e os princípios metodológicos básicos para a consolidação de uma prática pedagógica de qualidade desenvolvida na Pré-Escola do Sistema Público de Ensino.

Sua elaboração representa uma síntese das idéias já apresentadas nos números anteriores do Jornal da Proposta Curricular (Santa Catarina, 1989; 2 e 3), e aprofundamos a partir das discussões realizadas nos seminários envolvendo representantes de diferentes regiões do Estado (no município de Laguna), e no "I Curso de Aperfeiçoamento para Professores da Pré-Escola", realizado pela SEE e SESC, no período de 12 a 17 de julho de 1990.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

O fato do espaço da Educação da Criança de 0 a 6 anos não ser um espaço já conquistado e sobre o qual nos restaria discutir a condução das propostas educacionais, tendo em vista sua melhoria qualitativa torna a discussão dos pressupostos e princípios orientadores de uma proposta curricular para a pré-escola no Sistema público de ensino, uma tarefa um tanto difícil.

A garantia do acesso a creches e a pré-escola, tal como vimos ser reconhecida pela Constituição Brasileira está longe de ser concretizada.

A conquista deste direito exigirá não só uma destinação de recursos sistemáticos (e não-eventuais), como também uma coordenação única dos diferentes setores que respondem pela infância (assistência, saúde, educação, trabalho, etc.). Exigirá essencialmente um esforço coletivo para a manutenção da qualidade destes serviços e em especial no que se refere a sua condução pedagógica.

Neste sentido, apesar dos limites de abrangência deste atendimento, procuramos trazer algumas considerações para a efetivação de uma Proposta Curricular para o Pré-Escolar no Estado de Santa Catarina.

Entendemos que seria necessário discutir esta proposta, considerando toda a faixa de Educação Pré-Escolar (0 a 6 anos); toda via esta não tem sido a prática do sistema estadual que historicamente tem concentrado sua ação direta na faixa de 3 a 6 anos de idade. É sobre esta faixa que temos hoje condições de realizar uma avaliação, uma crítica e um aprofundamento, apresentando um redirecionamento da ação. Considerando urgente a união dos esforços no sentido de se realizar este mesmo percurso quanto à educação dos 0 aos 3 anos de idade.

Tal urgência se faz necessária, sobretudo tendo em vista o grande número de ações e programas que tem se difundido a partir de diferentes setores do Governo Federal e Estadual junto às Prefeituras Municipais.

Neste documento trataremos das Diretrizes para o trabalho na Pré-Escola de uma forma geral, e das orientações metodológicas mais especificamente voltadas para o trabalho com as crianças de 3 a 6 anos.

Finalmente gostaríamos de ressaltar que esta proposta só terá sentido na medida em que sejam viabilizadas as condições materiais mínimas para sua realização e que traga consigo o percurso traçado pelos educadores (em cada região e em cada pré-escola). Isto significa que estas diretrizes se colocam como um arco de referência que só terão vida quando forem dinamizadas pelo conjunto dos professores e consolidadas em uma proposta concreta.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A definição dos pressupostos teóricos com o objetivo de fundamentar uma proposta curricular impõe uma análise crítica quanto às diferentes concepções que permeiam o trabalho pedagógico na pré-escola.

Implica na definição de sua função e no resgate de sua especificidade educativa e da intencionalidade de sua ação no âmbito da educação sistematizada.

A descaracterização da assistemática, que tem marcado a pré-escola, exige dos educadores uma proposta de ação em função

de objetivos determinados, tendo em vista a sua contribuição para a socialização do conhecimento.

Sabemos que somente o domínio dos instrumentos do conhecimento filosófico-científico e tecnológico permite que um cidadão possa atuar de forma conseqüente na sociedade em que vive. Sabemos também que é através da escola que a sistematização dos conhecimentos fundamentais poderá se dar e mais, que ela historicamente não tem cumprido esta função em especial para aqueles que pertencem à parcela menos privilegiada economicamente e que dela mais dependem.

A pré-escola mais ainda, não tem se caracterizado por contribuir para a construção do conhecimento sistematizado pelas crianças das camadas majoritárias da população mesmo quando nela conseguem ingressar.

Isto se dá porque nos últimos anos, em especial por volta dos anos 60, a educação pré-escolar afastou-se por completo da preocupação com a aquisição e ampliação do conhecimento pela criança. Primeiro, por uma ênfase na assistência e na guarda das crianças, como forma de superar as desigualdades; depois por pretender compensar as supostas "deficiências" (econômicas, culturais, de linguagem, etc.), a pré-escola passa a sofrer cada vez mais a influência da psicologia experimental, que estabelece marcas de desenvolvimento e pré-requisitos para a aprendizagem, de tal forma que acaba por se preocupar mais com diagnosticar as carências do que em fazer avançar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Mais recentemente podemos dizer que a Pré-Escola foi marcada pelo menos duas vertentes, cujo aparecimento tem sua identificação tanto nas diretrizes governamentais, como nas práticas pedagógicas levadas a efeito. Uma delas justifica a expansão quantitativa da pré-escola na rede pública como forma de prevenir o fracasso escolar no ensino de 1º grau, ou seja, definindo sua função como "preparatória para o 1º Grau".

Aqui não se questiona as razões intrínsecas do constante processo de evasão e repetência nas séries iniciais, mas procuram fazer da educação anterior ao 1º grau uma antecipação dos mesmos mecanismos usados no princípio da escolaridade: treino de coordenação motora, discriminações perceptivas, hábitos e atitudes, etc.

A outra vertente, ao contrário, a partir da incorporação de uma série de críticas levantadas em diferentes setores acadêmicos e por alguns educadores do sistema público (Estas críticas foram identificadas por Kramer (1983), em diferentes autores como: Campos (1979), Brandão (1979) e Ferrari e Caspari (1980), passa a definir "a pré-escola com objetivos em si mesma". Nesta vertente embora se explicita uma preocupação com "o desenvolvimento global e harmônico da criança", não define de que forma isto será feito e quais os parâmetros mínimos para um programa educacional (Brasil, 1983).

Paralelamente implementou-se um programa de expansão com alternativas de (baixo custo) que acabaram por transformar o trabalho realizado na pré-escola num "todo difuso". A diversidade de encaminhamentos, a baixa remuneração de pessoal envolvido, a não exigência quanto à formação de professores e a falta de recursos materiais para a execução dos programas resultou num emaranhado onde não se pode mais identificar objetivos, conteúdos ou metodologias.

Seguem-se listagens de atividades com ênfase nos procedimentos e técnicas de ensino (recorte, colagem, modelagem, pintura, etc.).

Ainda neste momento foram comuns os programas orientados pelo construtivismo de Jean Piaget. Estes, apesar de terem objetivos bem definidos e orientações metodológicas mais claras, tomavam em geral como referência as etapas do desenvolvimento infantil (especialmente em seu aspecto cognitivo), sem considerar a contextualização histórica e social do sujeito e os conhecimentos socialmente produzidos nas diferentes áreas (ciências sociais, naturais, língua nacional, etc.).

Por esta via, a Pré-Escola configura-se de tal forma que acaba impossibilitando sua contribuição efetiva quanto à aquisição do conhecimento por aquelas crianças que nela ingressam e que não dispõem de outros caminhos para esta sistematização.

Esta proposta pretende justamente consolidar uma qualidade para a educação pré-escolar, tendo como objetivo contribuir para

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 4ª edição.
- CARRAHER, Terézinha Nunes. *Alfabetização e pobreza: três faces do problema*. Recife, 1988. (mimeo).
- FREIRE, Paulo. *A alfabetização como elemento da formação da cidadania*. São Paulo, 1987. (mimeo).
- FAZENDA, Ivelin Catarina Arautes. *A questão da interdisciplinaridade no ensino*. *Educação e Sociedade*, set/87, pág. 113-121.
- ROMANELLI, Otávia. *História da educação no Brasil*. São Paulo, Vozes, 1984.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO DISTRITO FEDERAL. *Reformulação da Proposta Curricular do Ensino de 1º Grau*. Brasília, 1985. (mimeo).
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. *Programa de Alfabetização no contexto do Ensino Básico*. Recife, 1988. (mimeo).
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. *Plano de Ação 1988/1991*. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1988.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. *Política de Ação do 1º Grau*. Florianópolis, 1988. (mimeo).
- WEBER, Silke. *Diretrizes para o projeto de Educação do Governo Popular de Pernambuco*. Recife, 1987. (mimeo).

"a ampliação do grau de compreensão do homem sobre sua realidade" (Kramer, 1989).

Entendemos que a "simples inserção prática na realidade" não nos permite compreendê-la. O conhecimento científico-filosófico enquanto instrumento de compreensão da realidade é necessário (embora não suficiente) para a "transformação prática da realidade" (Ribeiro, 1987).

A consolidação de uma Pré-Escola com a função pedagógica prevê uma ação que leve em conta a realidade concreta e os conhecimentos trazidos pelas crianças, ampliando-os em busca de uma sistematização dos conteúdos fundamentais.

No processo de seu conhecimento a criança situada social e historicamente, estabelece relações com o mundo físico e natural e dele se apropria, pela interação, a partir das relações sociais que estabelece.

Através da interação com os indivíduos mais experientes, ela vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência" (Oliveira, 1988).

A base das propostas educacionais da Pré-Escola tem historicamente se apoiado na concepção humanista moderna. Com o apoio da psicologia das propostas visam desenvolver "plenamente cada indivíduo". Para estas propostas, como aponta Goulart (1989) "a sociedade vista como somatório de individualidades, seria melhor a medida que seus membros fossem melhores" (De acordo com Goulart (1989), esta psicologização da Educação vê a escola como Redentora e a Educação como um "microfenômeno", de tal forma que acarreta numa perda da totalidade da Educação).

Em contraposição às concepções que situam o desenvolvimento a partir de uma perspectiva individual, Vygotski (1934), procura explicar o desenvolvimento humano à luz de seus determinantes sócio-culturais. Para ele as estruturas mentais (como as sociais) têm origens históricas bem definidas — O desenvolvimento não se dá espontaneamente e nem pela ação individual sobre o meio, a construção dos sistemas cognitivos complexos caminha do exterior ao interior, do nível social ao nível psicológico.

Toda formação de novas e mais complexas funções mentais (a partir das estruturas orgânicas elementares) dependerá da natureza da experiência social a que a criança está exposta.

Inicialmente, a criança dispõe apenas de sua atividade motora, do ato, do agir sobre o mundo, sem ter consciência da ação e dos processos nela envolvidos. Gradativamente...

Para o próprio Vygotski, é pela interação com os objetos e com os outros que a criança apropria-se de imediações simbólicas (imitação, desenho, jogo simbólico e linguagem) num crescente processo de desenvolvimento.

E a limitação ganha sentido no aprendizado, na medida em que "as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades" (Vygotski, 1934).

No processo de estruturação do pensamento a linguagem funciona como meio de traduzir a experiência, assumindo um papel cada vez mais poderoso na implementação do conhecimento, ampliando e aperfeiçoando as maneiras da criança processar as informações. A linguagem como forma representativa, constitui-se no eixo estruturador do trabalho na pré-escola, em suas diversas formas (incluindo a escrita).

As histórias e o desenho permitem que as crianças expressem suas várias maneiras de compreender o mundo, a criação simbólica e o trabalho em grupo (Kramer, 1989). Sendo o domínio da escrita condição prévia para a aquisição do conhecimento sistematizado e para a decorrente inserção do indivíduo na sociedade letrada, a pré-escola cabe inserir a criança no mundo da escrita como mais uma forma de expressão.

A partir destas "pistas" a pré-escola deve basicamente proporcionar à criança a exploração do meio e a interação entre os pares, como forma de tomada de consciência sobre si e sobre os outros, considerando o contexto a que pertence. Sendo a interação social, mola propulsora do aprendizado e do desenvolvimento, cabe ao professor assumir o papel de sistematizador dos conteúdos nas diferentes



áreas, resgatando sua historicidade e sua relação com a realidade atual.

É necessário que se organize o trabalho pedagógico de tal forma que o professor passe a atuar como mediador dos conhecimentos sistematizados organizando-os de forma a garantir sua abordagem numa perspectiva de totalidade.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Uma vez definido o objeto da educação pré-escolar e situada sua função no âmbito da socialização do conhecimento, faz-se necessário apontar os princípios orientadores do trabalho pedagógico.

Neste sentido, Kramer (1988/1989) tem insistido em diferentes trabalhos que o currículo pré-escolar precisa articular:

- a realidade sócio-cultural da criança considerando os conhecimentos que ela já tem (se considera a criança como um ser social que apreende e aprende valores, a linguagem, o saber, enfim o meio em que vive);
- seu desenvolvimento e as características próprias do momento em que está vivendo;
- os conhecimentos do mundo físico e social (a matemática, a língua portuguesa, ciências naturais e sociais).

O estabelecimento destes três eixos nos encaminha para uma proposta comprometida com um processo de construção do conhecimento da criança, e depende de uma superação quanto às alternativas metodológicas historicamente desenvolvidas na pré-escola no Brasil.

Considerar estes fatores significa orientar a prática pedagógica não apenas na "realidade da criança" e no seu conhecimento sincrético, centrando a ação somente na manifestação empírica. Significa sim, considerar sua realidade e os conhecimentos que a criança já possui como ponto de partida, como primeiro passo no caminho da ampliação do conhecimento em níveis cada vez mais amplos.

Desta forma o trabalho pedagógico considera as características próprias do desenvolvimento infantil, no sentido de favorecê-lo, ao mesmo tempo em que se trabalha para a aquisição e ampliação dos conhecimentos das diferentes áreas. Será a partir do conhecimento anterior da criança e do seu momento de desenvolvimento que os conteúdos das diferentes áreas serão trabalhados concreta e significativamente.

O conhecimento se produz historicamente no interior das relações sociais em uma dada sociedade. Sua construção não se constitui do partes isoladas, mas de partes articuladas que constituem uma totalidade (que explicite a realidade).

Nosso objetivo é a compreensão da realidade em sua totalidade e é neste sentido que a organização da proposta pedagógica encaminha-se para uma disposição em torno de temas integrados.

Os temas funcionam, como rearticulador dos conteúdos de todas as áreas, articuladas em torno da totalidade maior.

As se trabalhar uma parte do conhecimento sem relacioná-las às demais no interior do todo, implica numa fragmentação que não permite compreender a realidade atual em sua totalidade. Esta compreensão do real passa pelo desvelamento de como se constitui a nossa sociedade, levando-se em conta que "em qualquer sociedade existem relações estruturais, portanto básicas, que são as relações do homem com a natureza que se dão na produção de sua existência (trabalho) e na relação com os outros homens" (Paraná, 1989).

Os critérios para escolha dos temas a serem trabalhados deverão situar-se no plano social e não somente no plano pedagógico. Qualquer tema que poderá possibilitar a articulação de diferentes conteúdos e a realização de um número sem fim de atividades, desde que surgido da realidade e não tomadas artificialmente com a intenção de organizar atividades.

Comumente vimos na Pré-Escola os Centros de Interesse e os Temas das Unidades de Trabalho, serem selecionados a partir do ponto de vista do adulto e sob a crítica de seu contexto social, sendo muitas vezes forçada sua "comercialidade" em função de oferecer um leque maior de atividades. Por exemplo: No Centro de Interesse O Círculo, leva-se as crianças a um círculo, faz-se na pintura do desenho dos animais ou do palhaço, recortes, colagens, desenhos, etc. Mas não se trabalha no sentido da ampliação do conhecimento sistemático, não toma como ponto de partida a realidade sócio-cultural da criança e nem tão pouco garante a sua participação mais efetiva, no sentido de manifestar sua expressão e representar o mundo sob sua ótica.

Muitos temas podem aparentemente não ter valor, mas ganham sentido ao serem relacionados ao tema principal e a outros temas secundários no seu interior. As opções de temas podem surgir tanto a partir das situações do dia-a-dia, como de acontecimentos ou projetos especiais e de fatos do mundo físico e social em geral. Cada tema principal pode reunir um grupo de temas decurrentes sobre os quais não se pode perder de vista as relações mútuas.

O aprofundamento dos temas será tanto mais abrangente quanto maiores forem as crianças (Fistral, 1981). De tal forma que iremos avançar o máximo possível na exploração do tema e dos conteúdos em seu interior, não limitando previamente o nível de aprofundamento sob a alegação de imaturidade, e nem tão pouco indo além dos limites da compreensão da criança em cada faixa etária, desconsiderando o seu conhecimento prévio sobre a questão.

A duração de cada tema será variável, podendo durar uma, duas ou mais semanas, dependendo do envolvimento das crianças e das possibilidades concretas de sua exploração, tendo em vista a maior abrangência possível em cada uma das áreas no interior do tema.

Para efeito desta organização dos conteúdos das diferentes áreas em torno de temas significativos e considerando o tempo que se dispõe para trabalhá-los, podemos por exemplo, delimitar grandes temas como: O Homem, O Homem e a Natureza, e O Homem e os outros, que podem funcionar como organizadores de todo e qualquer tema surgido no trabalho com as crianças.

Assim, em cada um destes temas poderão ser agrupados outros com diferentes enfoques, como por exemplo:

- O Homem: Seu Corpo - seu desenvolvimento; suas fases de crescimento; suas necessidades e funções, etc.
O Homem e os outros: Família - Tipos; funções, graus de parentesco.
Grupos Sociais - tipos; objetivos; caracterização.
Usos e Costumes - cultura; habitação; trabalho - trabalhadores; tipos; locais; técnicas.
O Homem e a Natureza: Plantas - usos; cultivo; estrutura; etc.
Animais - habitat; características; etc.
Ar-água - Solo - Espaço Celeste; etc.

Desta forma, o professor poderá, a partir do entendimento de como o homem estabelece relações com a natureza, explorar o tema, por exemplo:

- Animais - e no seu interior. Animais domesticáveis abranger os seguintes conteúdos nas seguintes áreas:
- Matemática: Registro de quantidades, estabelecimento de semelhanças, classificação.
- Língua Portuguesa: - Representação escrita (identificando nominalmente as figuras);
- Diferentes formas de representação (Desenho/Imitação/Dramatização).
- História: Os animais a serviço do homem, formas de uso e criação.
- Geografia: Os animais no campo e na cidade.
- Ciências: Identificação das características, tipos, alimentação, cuidados, exploração e destruição.
- Educação Artística: Leitura de representações - Ilustrações; Imagens.

Representação bidimensional e tridimensional, Sons Naturais.

- Educação Física: Jogos - Movimentos.
Desenvolvendo atividades que garantam a articulação com o real e a participação e investigação, tais como: entrevistas com a comunidade, construção de fóruns, leituras de histórias, criação de histórias, passeios, etc.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico através dos temas, tendo como princípio o ponto de vista infantil e encaminhando investigações sobre a realidade, utilizando diferentes meios de representação e expressão do pensamento da criança é que garantirá uma educação pré-escolar com qualidade.

AValiação

O primeiro passo para que possamos estabelecer um processo de avaliação é a definição dos posicionamentos do educador quanto a sua concepção de mundo, do sociedade e das relações entre escola e sociedade. Estes posicionamentos é que orientam nossa ação, nossos objetivos e que determinam os conteúdos essenciais a serem trabalhados, assim como o que e o como vamos avaliar.

Se entendemos que a Pré-Escola deve assumir seu compromisso com a socialização do saber para uma maior compreensão da realidade, definimos sua função como pedagógica. Isto significa resgatar seu caráter educacional, assegurando a sistematização dos conhecimentos científicos necessários para a inserção social de cada cidadão.

Definidos nossos objetivos de ensino, todo o trabalho pedagógico caminhará na direção do avanço do conhecimento.

Nesta perspectiva a avaliação na Pré-Escola vista como um processo contínuo tem como objeto tanto a aprendizagem do aluno como o trabalho do professor e da própria pré-escola.

As formas de avaliação desenvolvidas na Pré-Escola têm correspondido às suas tendências pedagógicas mais predominantes, oscilando entre a absoluta falta de sistematização quando não se tem

objetivos claros e conteúdos definidos, e entre uma posição de controle do rendimento do aluno ao se valorizar a preparação para o 1º grau e o treino de habilidades específicas.

Uma postura que pretenda superar as anteriores, precisa apoiar-se em pelo menos dois pontos fundamentais:

- avaliar, significa analisar até que ponto o percurso está sendo traçado no caminho dos objetivos propostos como ponto de chegada, para que se possa fazer a crítica e as transformações necessárias no processo pedagógico;
- a avaliação do processo pedagógico envolve pelo menos três instâncias: o aluno (seu desenvolvimento e seus conhecimentos), o professor (suas dificuldades, seus bons resultados) e a pré-escola (sua estrutura e seu funcionamento).

Desta forma a avaliação na Pré-Escola terá que apoiar-se em estratégias que possam fornecer os subsídios necessários para a consolidação ou transformação dos procedimentos pedagógicos levados a efeito, tais como:

- Registro diário das atividades, temas e situações significativas surgidas.
- Registro sistemático individual, sobre o desenvolvimento de cada criança e dos conhecimentos estudados.
- Arquivo dos trabalhos produzidos coletiva e individualmente.
- Discussões de avaliação com as crianças para resolução de problemas específicos e freqüentes entre os professores para avaliar procedimentos e dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Zaira. Por que retomamos rotas ultrapassadas. In: Revista de Educação. A.E.C., 85, out.-dez/1979.
ASSIS, Regina de A. Projeto Neohobbits: uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares. In: Cadernos do CEDES. São Paulo (g): 67, 1987.
CAMPOS, M. M. "Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica". In: Cadernos de Pesquisas. São Paulo, março/1978: n. 28 (53-61).
FERRARI, A. R. e GASPARY, "Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil". In: Revista Educação e Sociedade (9), Campinas, Janeiro/1980 (pp. 63-70).
BRASIL, Ministério da Educação. COEPR. Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Brasília, 1982, 82p.
KRAMER, Sonia & ABRONOVAY, Miriam. O Bal está em: um debate sobre as funções da Pré-Escola. In: Cadernos do CEDES (9), São Paulo, 1983.
COULART, I. B. "Pedagogia da Educação: Considerações sobre seu papel e alternativas para sua abordagem". In: Educação em Revista. Belo Horizonte (10), dez./1985, pp. 37-41.
KRAMER, Sonia. "A Política do Pré-Escolar no Brasil". A arte do discurso. IS, Achiamé, 2ª edição, 1984.
(org.). Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Ática, 1989.
KRAMER, Sonia & SOUZA, SJ. Educação ou Tabela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo, Loyola, 1988.
FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez, 1986, pp. 27-32.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

GRUPO DE TRABALHO

- Adriana Lima Sebastião - 3ª UCBE
Adriana Pereira Oliveira - 9ª UCBE
Aldo Meneguelli Zucaloni - 9ª UCBE
Alcides dos Santos - 10ª UCBE
Ana Lucia Martins - 12ª UCBE
Ana Lucia Neves Cordeiro - SEE
Arlinda Santos Mendes - 20ª UCBE
Cássia Ferra - 10ª UCBE
Cláudia Lacerda - 9ª UCBE
Célia Maria Lachmann - SEE
Cristina Maria Semezini - 12ª UCBE
Cláudia Maria Salomão - 7ª UCBE
Dante Maria Mendes - 20ª UCBE
Dante Micheluzzi - IEE
Dulceimar da Silva - 9ª UCBE
Edição Maria Martins - 2ª UCBE
Elizá Lúcia Araújo Gomes - 7ª UCBE
Elisete Maria Drum - 1ª UCBE
Erlan Hanyer Ferreira - 6ª UCBE
Espírita Yolomene - 12ª UCBE
Fani Bolívar Garcia - SEE
Graciela Cordeiro - 12ª UCBE
Herculina Elvira Cecchini - 9ª UCBE
Sandra de Vilhena Bóddi Garcia - 19ª UCBE
Iris Taty Delgado - 9ª UCBE
Ivete Teresinha Fico - 14ª UCBE
Izaura Long - 1ª UCBE
Izaura Mendonça Calderini - 12ª UCBE
Joanete Maria Ferreira da Faria - IEE
Josiaine Maria Müller Barbieri - 12ª UCBE
Juliana Nair Corá - 12ª UCBE
Lúcia Maria Moura - 9ª UCBE
Leonilda Lacerda - 6ª UCBE
Leoni Salete Bocor Barbieri - 9ª UCBE
Marceli Ervaci - 21ª UCBE
Margarite Berenice Santos Kraus - 6ª UCBE
Marta Andréia Amaral - SEE
Marta dos Campos Nogueira de Campos - 15ª UCBE
Marlene Duarte - 9ª UCBE
Marta Odília L. Romani - 22ª UCBE
Marta Teresinha Ferreira de Oliveira - 12ª UCBE
Marta Vilma Rodas Berti - 9ª UCBE
Marilene Aparecida Vieira da Silva - SEE
Marilene Frazera de Arruda - 6ª UCBE
Márcia Maria Costa - 11ª UCBE
Marlei Sanches Kopper - 10ª UCBE
Marilene Teresinha Rita Martins - SEE
Marta Salete Toldo Tassi - 17ª UCBE
Maysa Ines Vieira Frazão - 2ª UCBE
Mônica Teresinha Calazani Furtado - 12ª UCBE
Néida de Rosa Figue - 12ª UCBE
Nézi Soares da Silva - 22ª UCBE
Neusa Arlete Barbaluzzi Radicati - 17ª UCBE
Noeli Salete Serraglio - 21ª UCBE
Regina Kruas - 21ª UCBE
Rita de Cássia Guimarães Rezaca - 1ª UCBE
Rosane Zonta Marzoni - 12ª UCBE
Rosi Mari Costa - 12ª UCBE
Rosiane Teresinha Fraz - 12ª UCBE
Rosilene da Silva Ferreira - 9ª UCBE
Roseli Maria Kempa - 12ª UCBE
Sales Maria Seto - 12ª UCBE
Sandra Jacqueline Souza Claudino Santos - IEE
Sandra Araújo Figueiredo - SEE
Sueli de Oliveira - 7ª UCBE
Suzete Regina Desalme - 12ª UCBE
Suzete Regina Pereira - 2ª UCBE
Tebano de Carvalho - 22ª UCBE
Vânia Maria Focheto - SEE
Ylida Lora Barbosa Estancourt - 1ª UCBE
Coordenador: Elvisei Azevedo Camal Rocha.

Alfabetização

ELEMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Para explicar-se, e explicar o mundo no qual está inserido, o homem tem lançado mão de diferentes teorias: ora atribui às divindades, aos seres sobrenaturais, a origem das coisas e dos fatos que o cercam; ora busca no mundo das idéias, nos costumes e opiniões, a causa das mudanças que se operam no curso de sua história. Num outro momento, ainda, deslumbrado com a "descoberta" da natureza, mergulha no seu âmago, em busca das respostas de que precisa para entender o mundo e a si mesmo.

Contudo, nem nos seres mitológicos, nem no mundo

das idéias, nem na natureza, consegue encontrar as chaves que podem decifrar sua realidade.

De fato, a história dos homens, e nela, tudo o que o homem criou, só têm uma chave explicativa: a própria história.

A forma como os homens tecem a trama da história, geração após geração, tem no trabalho, a sua determinação. É no processo do trabalho que o homem coloca, na natureza, a sua marca, transformando-a, "humanizando-a", e, ao transformá-la, transforma-se a si mesmo, humanizando-se.

Diferentes dos animais - que se adaptam ao meio natural, e utilizam os elementos da natureza tal como

esta os produziu, sem alterá-los - os homens - pelo trabalho - reagem ao meio natural, modificam-no segundo suas necessidades, reproduzindo os elementos que lhe são necessários, produzindo tecnologia (artefatos, instrumentos, máquinas), idéias (crenças, conhecimentos, valores) e mecanismos para a elaboração de idéias (planejamento, raciocínio, abstração).

Na relação que, pelo trabalho, estabelece com a natureza para responder às suas necessidades, o homem supera os limites da situação concreta que o desafia, produzindo além do imediatamente necessário. Ao fazê-lo, descobre nas coisas propriedades até então desconhecidas, penetrando na sua essência, abstraíndo suas caracte-



terísticas e captando as relações nas quais tais coisas se inserem. Desta forma, realiza e acumula experiências e conhecimentos ao mesmo tempo que cria novas necessidades, propriamente humanas.

A medida que as necessidades humanas se tornam mais complexas, o homem se vê face à necessidade de realizar atividades também cada vez mais complexas. Para realizá-las, precisa valer-se do auxílio de outros homens. Ora, a atividade coletiva, para realizar-se, exige comunicação: os homens enfrentam esse magistral desafio produzindo a linguagem!

Ao produzir a linguagem — ou seja, a possibilidade de codificar objetos e experiências pela palavra — o homem produz a possibilidade de organizar a atividade prática do grupo (comunicando as informações necessárias) e acumular as experiências realizadas (pela troca e transmissão de informações). Acumulando e transmitindo suas experiências, os homens criam a possibilidade de que a geração seguinte possa continuar o processo de desenvolvimento das formas humanas de vida a partir do estágio já atingido, sem obrigá-lo a voltar ao ponto de partida da história humana. Mais que isso, criar a linguagem significa criar a matéria-prima que vai permitir a emergência da consciência, pois, como afirma Leontiev, "A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também, um meio, uma forma de consciência e do pensamento humano (...) torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade". Não obstante, não se confundirem linguagem e consciência, claro está que uma é pressuposto da outra. De fato, esclarece Leontiev "a consciência é o reflexo (reflexo, aqui entendido como resultado da reflexão) da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente" (1986).

É o caráter simbólico da linguagem que vai permitir, ao homem, libertar-se da subordinação ao mundo sensível, concreto, imediato. Da ação prática, só possível em presença do objeto, o homem cria a possibilidade da operação abstrata. Noutras palavras, a possibilidade de representação — que implica abstração e generalização das características do mundo exterior — facilita a passagem da consciência sensível para a consciência racional, isto é, da operação com objetos concretos, para a operação com conceitos ou representações, determinando o surgimento das faculdades que possibilitam a realização dessas operações.

Nessa perspectiva, da mesma forma que se reconhece ao homem, o caráter histórico, se reconhece, também, a linguagem e a consciência, como produtos da ação coletiva que os homens vêm desenvolvendo ao longo de sua história.

Assim, nem a linguagem, nem a consciência, podem ser tomados como faculdades naturais do homem, ou seja, não constituem um "dom" inato, não estão dadas pela natureza. Vale dizer, portanto, que nem a linguagem é imutável, única e acabada, nem os processos mentais (de abstração, generalização, memória, atenção, etc.) permanecem invariáveis. De fato, ambas, linguagem e consciência, são determinadas pelo grau de desenvolvimento do trabalho, da mesma forma que determinam mudanças marcantes neste, e, assim, vão apresentar formas diversificadas em diferentes estágios sócio-econômicos.

Uma questão crucial para a escola emerge destas considerações: uma vez que a possibilidade de realização dos processos mentais mais elaborados implica a dimensão simbólica da linguagem, é, na aquisição e do domínio cada vez mais amplo desta, que se criam as condições para a apreensão, cada vez mais elaborada, do conhecimento historicamente acumulado e, por decorrência, se criam as condições de desenvolvimento daqueles processos.

Ora, entre as formas de linguagem, a escrita constitui a mais desenvolvida e a mais complexa, pois o texto escrito, em face da ausência do interlocutor, se caracteriza pelo emprego exclusivo de elementos próprios, não contando com quaisquer elementos extraverbais (entonação, gestos, mímicas, etc.) que, vinculando-o à ação prática de origem, contribuem para a clareza das idéias que veicula. Desta forma, o grau de abstração implicado neste código, capaz de transmitir qualquer informação de forma absolutamente simbólica, sem nenhum outro vínculo com a forma concreta do objeto ou da situação, determina correspondente grau de desenvolvimento das funções mentais complexas. Destarte, inviabilizar o acesso à língua escrita, iguala a privar o homem de condições singulares de interação sócio-cultural que possibilitam a apropriação do conhecimento codificado nes-

sa forma de linguagem, e, por suposto, privar também das condições de possibilidade de desenvolver formas mais elaboradas de operação mental, compatíveis com o grau de desenvolvimento sócio-econômico já atingido pela sociedade.

Nesta perspectiva, dominar a língua escrita é mais que apropriar-se de um instrumento de comunicação: é sobretudo, desenvolver processos mentais que envolvem abstrações mais elaboradas e complexas.

A partir deste entendimento da língua escrita, a alfabetização passa a ter um outro nível de importância, em decorrência do qual se avoluma também o compromisso da escola e do professor.

Para uma resposta mais adequada a esse compromisso, é necessário desenvolvermos uma reflexão conseqüente sobre os elementos envolvidos nesse processo, pois a forma como concebemos a língua escrita, o papel do professor e o papel do aluno, determinarão o procedimento metodológico adotado.

Se não percebemos a língua na sua dimensão fundamentalmente simbólica, e por decorrência, tendemos a ver também como um processo "natural" a compreensão da língua escrita, vamos limitar o trabalho de aquisição da língua apenas ao seu espaço formal, ou seja, à memorização das letras e das sílabas.

De fato, os métodos de alfabetização — seja os de processo analítico, seja os de processo sintético — têm se caracterizado pelo privilegiamento do domínio do sistema gráfico. Os primeiros, embora utilizem uma palavra, ou uma frase, ou uma história, como ponto de partida da sistematização, utilizam-na de fato, apenas como pretexto, como "motivação", para memorização de uma "palavra-chave" que será dissecada nas suas sílabas e letras. Quanto aos outros (os sintéticos), nem como "sca" utilizam a palavra!

Reduzem toda a alfabetização ao reconhecimento das letras e do seu valor fonético.

Ao centrarem a atenção apenas no aspecto formal, tais métodos negligenciam justamente aquilo que constitui a razão de ser da língua: a sua significação construída na história dos homens e reconstruída no processo de interação verbal.

A palavra só tem sentido se, enquanto símbolo, é portadora da síntese de experiências acumuladas na história humana. É esta significação que o falante apreende e utiliza — na sua literalidade — ou reconstrói num novo contexto significativo.

Se aprender uma palavra, mesmo nos limites da literalidade, já supõe a apreensão de toda uma complexa rede semântica — que caracteriza e qualifica o objeto e explicita as relações nas quais ele se insere — apreende-la num novo contexto é ampliar significativamente a rede de significações, pois no mínimo, se lançará mão de duas representações semânticas distintas, estabelecendo-se entre elas as relações analógicas possíveis. Quando se diz, por exemplo, "de grão em grão a galinha enche o papo", explicita-se a compreensão literal das palavras e, ao mesmo tempo, representa-se uma situação de acumulação que é transferida, por analogia, para uma outra situação por um outro conjunto de palavras, tomadas na sua literalidade.

Neste sentido, a palavra tomada isoladamente, não realiza as possibilidades mais amplas de significação, ficando nos limites da literalidade (que inclusive pode não ser a mesma para dois falantes).

Efetivamente, as possibilidades de significação da palavra só se esgotam no interior do texto. É o texto, enquanto contexto de significação, que confere sentido a cada palavra. Daí a compreensão de que o sistema gráfico só tem sentido enquanto veículo de significação. Em decorrência desta concepção, o conceito de alfabetização envolve para um processo de aquisição de uma forma particular de linguagem dotada de significação.

Se a língua se realiza no processo dinâmico da interação verbal, onde os interlocutores instituem o sentido de seu discurso, sua apreensão há que fazer-se (também na modalidade escrita) no processo de interlocução, de interação verbal. Isto significa tomar o texto, enquanto unidade de sentido da língua, como elemento norteador do processo — quer como ponto de partida, quer como ponto de chegada. Ou seja, ao mesmo tempo em que o contato inicial do aluno com a língua escrita será mediado pelo texto, toda atividade pedagógica terá, como fim último, fazê-lo capaz de falar/escrever um texto conseqüente e ler/interpretar o texto do outro na sua mais implícita significação.

Trabalhar a partir do texto — tomando-o sempre como instância constituidora de sentido — longe de ser, meramente, uma estratégia de "motivação" ou pretexto para

apresentação de uma "palavra-chave", é explicitar o contexto onde as palavras se revestem de significação.

Neste sentido, não é possível considerar como textos, as frases soltas das cartilhas, montadas não para comunicar idéias, mas para enfatizar uma determinada "família silábica". Via de regra, esses conjuntos de frases não logram sentido nem nexos e são absolutamente improváveis no uso normal da língua. Além de que, por repetirem "ad nauseam" uma mesma fórmula frasal, induzem os alunos — que já utilizam, na oralidade, períodos longos e complexos — a repetirem, sempre e mais uma vez, a mesma construção:

"A casa é amarela.	"A ave voa.
A casa é bonita.	ou A ave vive.
A casa é da mamãe.	A ave pia.
A casa é...	

É necessário, portanto, tomar como texto (oral ou escrito) uma unidade de sentido que configure um momento do processo real de uso da linguagem.

Por outro lado, a sistematização do domínio da leitura e da escrita, o estudo das relações que organizam o sistema gráfico, só serão feitos depois que o texto for compreendido na sua globalidade. Apenas quando o aluno for capaz de reproduzir as idéias fundamentais do texto, é possível destacar frases ou palavras — estão saturadas de sentido para essa sistematização. Ou seja, é através de palavras conhecidas — e reconhecidas no contexto do texto — que o professor desenvolverá atividades de sistematização do gráfico.

Isto posto, pensemos na relação professor-aluno, no processo de aprendizagem.

Para um melhor entendimento dessa relação, é necessário refletir sobre a forma como se dá a aquisição do conhecimento pela criança. Nesse sentido, vale recuperar a contribuição de Vygotsky, relativamente à natureza do conhecimento. A aprendizagem — diz Vygotsky — pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que as cercam" (1986). Ou seja, interagindo com o mundo sensível, já marcado pela atividade humana, e com o universo conceitual, produzido ao longo da história dos homens, a criança incorpora, com a mediação dos adultos, as categorias conceituais que organizam e explicam o mundo humanizado.

É neste processo de apropriação da experiência humana acumulada — fixada nos elementos materiais transformados pelo homem ou em categorias conceituais — que se formam e desenvolvem as funções e faculdades psíquicas superiores.

De fato, diz H. Piéron, citado por Leontiev (1986) "a criança, no momento de seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser homem na relação com os homens".

A interação é, assim, pressuposto da aprendizagem, da mesma forma que é, nesse processo de apropriação da experiência, pressuposto de desenvolvimento das formas superiores de pensamento abstrato.

Para esclarecer o papel da interação social na aprendizagem e, por decorrência, no desenvolvimento cognitivo, Vygotsky utiliza o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que compreende o espaço existente entre o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, aquele que vai lhe permitir resolver sozinho determinados problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que lhe permite, sob a orientação do adulto, resolver determinados problemas.

Ao ser auxiliado pelo adulto (ou alguém mais experiente, detentor daquele conhecimento) na solução de um problema ou na realização de uma tarefa, a criança vai desenvolvendo a sua aprendizagem sobre o conteúdo envolvido nesse problema ou tarefa, até conseguir resolvê-lo ou realizá-la sozinha. A efetivação dessa aprendizagem, por outro lado, vai determinar a emergência de uma zona potencial de desenvolvimento.

Sob esse prisma, o professor personifica o elemento detentor de um conhecimento historicamente produzido, capaz de realizar a mediação necessária entre a criança e esse conhecimento. Não lhe cabe, nesta perspectiva, limitar sua atuação a de "animador", "estimulador", "motivador", mas assumir a responsabilidade de uma interferência efetiva na alfabetização, transmitindo os conceitos e informações necessários para que a criança se aproprie da língua escrita.

Não se nega, aqui, outras formas de interação da criança com a escrita (elaborando hipóteses, estabelecendo relações, fazendo tentativas, etc.), que não só devem ser aceitas, como incentivadas. O que se afirma é a necessidade de que o professor oriente esse processo,



organizando as atividades e fornecendo as informações necessárias à compreensão da língua escrita.

Se a língua é histórica (portanto, não natural), se se organiza a partir de símbolos que são convencionados, não basta a manipulação de textos e letras para que a criança desenvolva o seu conhecimento sobre ela. É necessário que o professor traduza essa convenção, desde seus aspectos mais simples, como por exemplo, a direção da escrita (da esquerda para a direita), a disposição do papel (de cima para baixo), a especificidade dos símbolos utilizados (letras e notações léxicas, sinais de produção) etc.

Não se trata de submeter o aluno à audição passiva de definições, mas de contextualizar informações fundamentais e necessárias para a compreensão da escrita.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

— O processo de aquisição da escrita: a idéia da representação

Para organizar de forma consequente as atividades pedagógicas, é necessário ter clareza sobre o processo de aquisição da escrita, que já se iniciou muito antes da entrada da criança na escola.

Conforme Vygotsky (1984), esse processo tem uma pré-história, que é a progressiva apropriação, pela criança, da idéia de representação, que tem como base a fala.

Ainda enquanto bebê, a criança aprende a utilizar o gesto como forma de representação. O gesto da criança, instintivo e sem nenhuma significação, é recebido pela mãe (ou por quem a rodeia) como algo dotado de significado, como um sinal. A mãe, de fato, confere significado aos primeiros gestos da criança, reagindo a eles como uma resposta positiva. Desta forma, a criança se insere no mundo da representação e começa, ela mesma, a utilizar sinais gestuais.

Num outro momento como uma derivação do gesto, a criança utiliza, como forma de representação, o jogo e o brinquedo. Nessa forma elaborada de "faz-de-conta", a criança parte de gestos análogos para representar objetos, ações, situações. Faz um movimento com qualquer objeto na mão, para simular o avião; toma um cabo de vassoura por cavalo, porque com ele pode simular o gesto de montar.

Capaz de segurar um lápis, um pedaço de carvão, um giz, a criança aprende a representar pelo desenho, configurando já o uso de uma linguagem escrita real.

Uma vez construída a idéia de que "é possível desenhar coisas", é possível deslocá-la para a idéia de que "é possível desenhar palavras". Para Vygotsky, o "segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição" (1986).

A língua escrita convencional, de fato, constitui um simbolismo de segunda ordem, ou seja, não representa diretamente o objeto, mas uma primeira representação deste: a palavra oral. Para compreender isso, a criança precisa perceber que é possível representar algo através de sinais que podem não ter nenhuma característica ou semelhança com o objeto representado.

A idéia de representação deve ser trabalhada logo no início do processo de alfabetização, a partir do que a criança já sabe. É possível, neste caso, utilizar toda sorte de códigos, logotipos, marcas, placas de trânsito, bandeiras de clubes e países, bandeiras de sinalização, etc. O importante é que a criança perceba a relação entre o símbolo e aquilo que ele representa, ou seja, que ela perceba que a função do símbolo é representar.

A compreensão do que é ler e escrever e da função social da escrita

É bastante heterogênea a experiência das crianças com a escrita, antes de seu ingresso na escola. Algumas — oriundas de famílias onde a leitura e a escrita são práticas corriqueiras — já vêm para a escola reconhecendo os sinais de escrita e com significativa experiência sobre os usos da escrita. Outras — cujo contato com a escrita foi menos uniforme e constante — ainda não elaboraram conhecimentos mínimos sobre essa forma de linguagem.

Em razão disso, o professor deverá desenvolver atividades que explicitem o que a escrita representa, os seus valores e usos sociais, e a forma de organização desse sistema de representação. Para isso, poderá realizar atividades ou dramatizar situações em que ocorra necessidade de uso da escrita.

Por outro lado colocará a criança em contato com material escrito variado (rótulos, revistas, jornais, placas, embalagens, etc.) possibilitando ações sociais de uso da leitura e da escrita, atividades de tentativas de leitura e reconhecimento dos sinais específicos da escri-

ta. Para esse reconhecimento, é fundamental, também, manter em sala de aula o registro do alfabeto em formas e materiais variados (alfabeto-móvel, alfa-cabo, alfabeto-concreto) ao alcance da criança, para manuseio permanente.

A questão da motricidade

Foi — talvez ainda seja — prática comum nas nossas escolas, submeter a criança a um período preparatório, com vistas ao desenvolvimento da motricidade.

O que se tem observado, porém, é que para a maioria das crianças, tanto a coordenação motora, como a discriminação visual, se desenvolvem no próprio processo de ler e escrever. É em situação real de uso ou tentativas de escrita ou de desenho que a criança dominará o lápis, submetendo-o ao traçado que quer realizar, que quer passar da sua consciência para a materialidade. Esse movimento é sem dúvida muito mais fluente do que o de seguir o movimento de outrem, já traçado no papel. Imaginemos como seria se nós adultos, com vasta experiência de escrita, tentássemos cobrir um traçado, imitar uma letra, etc. O resultado certamente nos faria retornar ao primeiro ano escolar.

Assim, propomos que o "período preparatório" seja substituído por atividades de uso real do lápis, no desenho, em tentativas de escrita, etc., por atividades que envolvam leitura de símbolos diversos, incluindo a escrita.

A questão da letra

No início do processo de alfabetização, consideramos mais adequado o trabalho com a letra de imprensa maiúscula (caixa alta). Isto porque a escrita cursiva não só exige um domínio perfeito do lápis, pois é de difícil reprodução, como também apresenta maior dificuldade de discriminação visual. Por outro lado, a escrita de imprensa (caixa alta) constituída de linhas retas, é de fácil discriminação (na leitura) e reprodução (na escrita). Além disso, os primeiros contatos da criança com a escrita, se dão através de "out-doors", placas, manchetes de revistas e jornais, títulos de livros, etc., na sua grande maioria grafados com a letra de imprensa maiúscula. Desta forma, a introdução na sistematização da escrita não representará uma ruptura nesse processo de contato que a criança já vinha fazendo. A passagem para a letra de imprensa minúscula dar-se-á com facilidade, posto que o material impresso é rico nessa forma de escrita. A apropriação da escrita cursiva, após o reconhecimento da letra de imprensa também parece mais fácil. Ao introduzir, progressivamente, a letra cursiva, o professor já poderá intensificar o cuidado com o traçado correto, pois aí as crianças já terão mais facilidade para os movimentos da escrita.

Isso porém, não quer dizer que o professor deva inibir as tentativas de escrita da criança nas diversas formas de letra, em qualquer momento do processo, mas que ele (o professor) privilegiará, no seu trabalho pedagógico, o emprego da letra de imprensa maiúscula, nos contatos iniciais da criança com o código escrito.

O trabalho com o texto

Considerando as afirmações já feitas sobre a importância do texto como núcleo do trabalho com a língua escrita, lembramos a necessidade de que o texto seja apreendido na sua globalidade, compreendido e interpretado ao ponto de que a criança seja capaz de reproduzir oralmente suas idéias principais, antes de qualquer atividade de sistematização para o domínio do código escrito.

Por outro lado, o trabalho com o texto, objetiva em última instância, capacitar o aluno para a produção de um texto de qualidade. Nesse sentido, a leitura do texto deverá levar em consideração os aspectos constitutivos de um bom texto (coerência, clareza, coesão, argumentação, etc.).

O trabalho com o texto será feito tanto para a compreensão da função social da escrita, para a compreensão da escrita enquanto representação de palavras, como para a sistematização necessária ao domínio do código escrito, e para a compreensão dos aspectos que constituem um bom texto.

Lembramos que o trabalho com o texto sempre implicará no duplo movimento de leitura/escrita, não se dissociando ambas as atividades.

Quais textos?

É necessário ressaltar a importância do trabalho com textos variados, tanto na origem como na forma: textos elaborados oralmente, individual ou coletivamente, pelas crianças (que o professor registra, atuando como "escriba"); textos elaborados pelo professor; textos informa-

tivos (publicitários, correspondência, didáticos, comunicações), textos literários (em prosa e em verso), devem fazer parte do acervo desde os primeiros dias de aula.

Lembramos aqui, o trabalho com palavras-texto, como é o caso do NOME dos alunos e dos nomes dos objetos da sala de aula.

Talvez nenhum outro texto tenha para a criança, tanta significação quanto seu próprio nome. Ao contactar com a escrita, via de regra, a criança deseja apor a marca de seu nome em todo espaço possível. Atender a esse desejo é aproveitar um recurso valioso no envolvimento da criança com o código escrito.

Por outro lado, os objetos da sala de aula estão concretamente contextualizados. Fixar e manter o nome nesses objetos vai provocar a sua leitura incidental, constituindo um recurso relevante de que o professor poderá lançar mão.

Sugestões de encaminhamento

O nome da criança

É interessante que, já nos primeiros dias de aula, o professor trabalhe com os nomes dos alunos. Isso poderá ser feito de inúmeras maneiras: registrando-os em crachás, do tamanho do nome, para que a criança perceba que a escrita representa a fala e não a pessoa.

Ex.: ANA TEREZINHA

organizando uma caixa de nomes onde as crianças procuram seus próprios nomes;

jogo de memória com nomes;

bingo com os nomes;

dominó (cuja ordem de articulação seriam a primeira e a última letra de cada nome);

organização do álbum da classe, um painel onde cada criança desenha seu auto-retrato, junto ao qual a professora registra o nome do aluno;

construção da árvore genealógica da família, onde a criança vai desenhar os parentes mais próximos e registrar (com o auxílio da própria família ou do professor, ou sozinha se já for capaz) os seus nomes.

Essas atividades devem ser realizadas diariamente, até que as crianças identifiquem e tracem seu nome, além de reconhecer os nomes dos colegas. Quanto aos jogos, poderão ser usados enquanto despertarem interesse nas crianças.

Os objetos da classe

Relativamente ao nome dos objetos da classe, é interessante apresentá-los gradativamente, lendo-os para os alunos e pedindo seu auxílio para fixá-los. Eventualmente, após algum tempo, o professor poderá retirar as tiras com os nomes e propor que o aluno as recoloca sobre os objetos nominados.

Os jogos já sugeridos para os nomes das crianças também poderão ser utilizados com os nomes dos objetos.

Os textos da criança

A criança poderá produzir textos, a partir de atividades diversas. Salientamos, nesse caso, a importância do desenho. Lembramos que a apropriação da língua escrita consiste num movimento de deslocamento da compreensão de que "é possível desenhar coisas" para a compreensão de que "é possível desenhar palavras". A prática do desenho (Exclui-se dessa prática exercício de cobrir pontilhados, pintar desenhos em série, copiar formas prontas, etc) deve ser tomada como absolutamente necessária no processo de alfabetização. Não se trata de vê-lo como uma atividade meramente lúdica e prazerosa, mas como um momento importante desse processo. Destarte, é necessário promover atividades diversificadas, centradas no desenho: ilustração de histórias contadas pelos alunos, lidas pelo professor, ouvidas em casa, ilustração de fatos ocorridos em sala, em passeios, representação de objetos, desenho livre, etc.

Outras formas de representação além do desenho, podem e devem ser utilizadas: recorte e colagem, maquetes com sucatas, pintura, modelagem, etc.

Além dos textos produzidos a partir de atividades concretas, constituem um rico filão os textos produzidos a partir de histórias, causos, anedotas da família, ou a partir de experiências que a criança viveu ou ouviu.

Outra atividade interessante é a produção de legendas para histórias, próprias ou de outrem, ou ainda de ilustrações de fatos narrados, ou ilustrações de tiras em quadrinhos.

Num primeiro momento, quando a criança ainda não domina a escrita, o professor registrará seu texto (que poderá ser a simples nomeação do objeto), atuando como "escriba" do aluno, procurando ser o mais fiel possível ao seu texto oral.

Ao registrar o texto da criança, o professor deverá



fazê-lo sob a observação da criança, para que esta perceba que:

- o registro é a representação de sua fala;
- que a escrita tem convenções que é preciso respeitar (direção da escrita, disposição do papel, etc);
- que a escrita é marcada por sinais especiais (letras, pontuação, etc).

Ao fazer o registro da fala da criança o professor deverá explicitar diferenças dialetais, ao nível da oralidade, que porventura surgirem. É imprescindível que a criança perceba que determinado registro está em relação com determinado som. É necessário também, que seja explicitada para a criança a origem dessas diferenças e a existência de uma única forma escrita.

Todos os textos serão transcritos no quadro para leitura em classe, podendo também, serem transcritos em cartazes que poderão ser ilustrados pelos alunos e fixados na classe, ou ainda, organizados em forma de cadernos ou livros-textos (únicos ou reproduzidos por mimeógrafo), que servirão para atividades de leitura e sistematização do código escrito).

OUTROS TEXTOS

O contato da criança com o conteúdo de textos escritos em língua padrão, dar-se-á, sobretudo, através do professor. É a leitura do professor que as colocará diante do texto fixado nos livros, nas revistas, nos materiais impressos em geral. Contudo, não pensemos que a criança tem aí, um papel passivo: ao ouvir, ela já realiza também uma forma de leitura, pois ouvir implica atribuir sentido ao texto lido, de forma que é necessário, mesmo na audição, acionar esquemas de experiências anteriores.

Com a apropriação gradativa da leitura/escrita, a criança passará a interagir diretamente, não só com o autor do texto, mas com os colegas e o professor, explicando o que leu.

A leitura de textos, sobretudo da literatura infantil, deve ser trabalhada na perspectiva do enredamento do leitor, isto é, a criança deve ler pelo prazer de ler, fazendo escolhas próprias, sem cobranças. Deve, também ser estimulada a dividir com a turma esse prazer, narrando a história lida ou representando-a através de ilustrações, modelagens, etc.

A liberdade de escolha a que nos referimos não significa a não-participação do professor na escolha dos textos. Significa sim, que o professor é responsável pela variedade e qualidade dos textos a que a criança tem acesso e, dentro de uma variedade, com qualidade, que a criança vai fazer a sua escolha.

Destacamos a riqueza de recurso que é, para a alfabetização, o texto poético, uma vez que, além de atrair a criança por seu aspecto lúdico, constitui um material em que a sonoridade e a musicalidade do ritmo e da rima podem ser explorados na descoberta da relação escrita/oralidade.

Da mesma forma, são interessantes as parlendas, os trava-línguas e as letras de música (Trava-língua é uma pequena composição com repetição de sílabas que, por sua semelhança, provocam certa dificuldade na recitação. Ex.: "Três pratos de trigo para três tigres". Parlendas são rimas infantis, em pequenos versos, que objetivam divertir, assegurar a memorização ou escolher a vez num jogo. Ex.: "Hoje é domingo, pé de cachimbo..." e "Um dois, feijão com arroz, três...").

Entre os textos informativos, lembramos a importância de se trabalhar a história da escrita, para que o aluno a perceba como uma construção histórica dos homens. Um texto sobre a história da escrita deverá resgatar as diferentes formas de registro, no tempo e no espaço, desde o registro icônico à escrita alfabética, e outras formas escritas utilizadas hoje.

Outro material rico é a correspondência, utilizada inclusive corriqueiramente na escola. Tratando-se de um material que configura uma situação real de uso da língua, com uma função social muito clara, a correspondência (recados, avisos, notas) deve ser bastante explorada pelo professor em atividades pedagógicas. Por outro lado, é interessante incentivar a prática da troca de correspondência entre os alunos da classe, de classes e de escolas diferentes e, até, se for possível, de municípios diferentes. Nesse caso, o professor poderá estabelecer contato com colegas de escolas de outros municípios ou estados, através de revistas de circulação nacional, dedicadas ao magistério.

EXPLORAÇÃO DOS TEXTOS EM ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO

Da mesma forma que o "ponto de partida" no processo de alfabetização é o texto, também ele é o ponto

de chegada para o qual devem convergir todos os esforços. Ou seja, a alfabetização constitui um dos momentos do processo que intenta tornar o aluno capaz de produzir um texto (oral e escrito) conseqüente, e da mesma forma, torná-lo capaz de interpretar, até as últimas conseqüências do texto (oral e escrito) de outrem.

Por esse objetivo é que estarão determinadas todas as atividades de ensino da língua. (É importante, neste momento, refletir sobre as questões propostas nesse documento, relativamente ao Ensino de Língua Portuguesa). Em razão disto, portanto, nenhum trabalho de sistematização de palavras, sílabas e letras será feito de forma dissociada da produção/interpretação de textos. Para tanto, é imprescindível que a sistematização para o domínio do código se faça partir de atividades que visem à compreensão global do texto, de forma que todos os alunos reconheçam, no contexto do próprio texto, o significado de cada palavra.

Um mesmo texto deve ser explorado durante alguns dias seguidos, através de atividades como leitura intuitiva, ilustração, reprodução oral (que podem ser feitas individual e coletivamente), para que:

- seja possível reestruturá-lo de formas diferentes, procedendo-se às atividades de síntese e de ampliação das idéias do texto;
- sua forma, conteúdo, tema, etc, sejam confrontados com outros textos que enfoquem o mesmo assunto de forma diferenciada (textos poéticos, narrativos e informativos);
- as idéias gerais do texto sejam apropriadas pelos alunos;
- as palavras mais repetidas no texto, ou as mais significativas, ou as mais comuns sejam identificadas pelos alunos.

Quando a criança compreender o sentido da palavra no texto, isto é, quando a palavra estiver "saturada" de significado, o professor poderá transcrevê-la:

em cartazes (de preferência dentro da frase original do próprio texto);
em fichas: para que se faça o mesmo trabalho já sugerido para com os nomes dos alunos no quadro; para que descubram outras palavras, decompondo-a, cobrindo letras ou sílabas. Ex.: ARMÁRIO
MÁRIO
MARI
ARMA
AR

Utilizando o alfabeto móvel, o professor pode fazer também, sugestões de substituição ou acréscimo de letras para que descubram outras combinações possíveis.

Ex.: MENINO MÁRIO
MENINA MARIA
MENINOS
MENINAS

É comparando as semelhanças e diferenças entre as palavras que a criança se apropriará das diversas possibilidades de combinação dos elementos gráficos e seu valor ou valores sonoros.

Através de atividades, o professor encaminhará os alunos para a compreensão progressiva das relações que organizam nosso sistema gráfico.

O professor deve ter clareza das características do sistema gráfico da língua portuguesa, tanto para orientar a aprendizagem como, para compreender as tentativas de seus alunos na produção escrita.

Nesse sentido, é relevante recordar alguns aspectos da língua. Nossa língua se caracteriza por uma representação gráfica alfabética que, contudo, admite o fenômeno da memória etimológica. Os elementos gráficos (letras) representam unidades sonoras (fonemas vocálicos e consonantais) e não palavras e sílabas. O princípio geral da língua é o de que cada unidade sonora será representada por uma letra e vice-versa. Porém, ao admitir a memória etimológica, outro critério de registro se estabelece: a palavra é grafada então, respeitando-se sua grafia de origem etimológica. Por exemplo, "monge" com "g", em razão de sua origem grega, e "pajé" com "j" em razão de sua origem tupi, ou ainda "homem" com "h", dada sua origem latina (homo).

Ao admitir a memória etimológica, a língua altera o princípio geral da escrita alfabética (relação biunívoca), introduzindo outras representações arbitrárias, de forma que podemos ter três situações:

- relações biunívocas: são relações regulares, em que o fonema é sempre expresso pela mesma letra (ou dígrafo), por exemplo: b = /b/ em qualquer palavra;
- relações contextualmente regulares, isto é, dependendo do contexto (ou seja, de sua localização na

sílabas ou no interior da palavra), a letra representará um ou outro fonema, por exemplo: l = /l/ antes de vogal; l = /u/ depois de vogal, como em "lata" e "alto". Ou ainda, a letra "r" em roupa e carço;

— relações arbitrárias: são aquelas em que é imprevisível a relação letra/fonema, pois mais de uma letra pode representar um mesmo som (nascer, tecer, exceder, etc).

Isto põe como necessidade, a compreensão de que nem toda representação gráfica é previsível, havendo algumas que exigem outras estratégias cognitivas. O aluno deverá, então, saber em quais casos podem ocorrer situações arbitrárias, saber que é preciso memorizar a forma da palavra ou recorrer ao dicionário.

REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

Quando a criança faz seus primeiros ensaios de produção de texto por escrito, o mais importante é garantir a fluência do ato de escrever.

Assim sendo, nesse momento o professor não terá como preocupação a correção formal do texto, mas a elaboração e explicitação das idéias.

Não se trata de um "vale tudo", de um anarquismo ortográfico, mas do espaço de liberdade necessária para que a criança faça suas tentativas de escrita. É importante respeitar os "erros" da criança como parte do processo de apropriação do código escrito.

Ao invés de corrigir ortograficamente o texto escrito da criança, o professor vai lhe oferecer, através de estratégias adequadas (como as já citadas nas atividades de sistematização), condições para a compreensão da representação alfabética da escrita.

A medida em que a criança avança nessa compreensão, o professor também começa a dirigir a atenção para as questões relativas à clareza do texto (como já vinha fazendo ao registrar o texto oral da criança), ou seja, o texto deverá ser capaz de deixar claro o que se pretende dizer, sem a necessidade de completar as idéias com explicações orais.

Assim, gradativamente, o professor irá interferir na seqüência do texto escrito pela criança, discutindo com ela as possibilidades de complementar informações, eliminar redundâncias, separar as idéias com o auxílio de pontuação ou recursos coesivos e organizá-las em parágrafos adequados.

Convém lembrar que com a alfabetização através de cartilhas, os alunos produziam sentenças isoladas, porque este era o modelo de linguagem escolar que viam à sua frente.

Agora o problema que se coloca é outro: se o objetivo do ensino da língua é a produção de textos (coesos e coerentes), o trabalho do professor não se limitará aos erros ortográficos, mas consistirá em reestruturar o texto, desmembrando as sentenças que as crianças produzem — como uma espécie de amálgama —, mais ou menos caótica — e mostrando-lhes no quadro como suas idéias podem ser adequadamente apresentadas.

Para tanto consideramos válida a sugestão de trabalho do prof. Geraldini ao propor que o professor:

- Leia os textos produzidos pelos alunos.
- Selecione, dentre eles, um texto para se trabalhar a reestruturação.
- Coloque o texto original na lousa (de forma ortograficamente correta, uma vez que o objetivo, no caso, é o trabalho específico de reestruturação e não de correção ortográfica).
- Proponha à classe questões que visem:
 - complementação das informações do texto (o quê? onde? quem? quando?);
 - eliminação da redundância (que palavras, expressões e idéias se repetem? Fazem falta? Podemos substituí-las? Como?);
 - pontuação adequada (que ponto se coloca aqui? por quê?);
 - Discuta com os alunos a importância das informações obtidas para a clareza e compreensão do texto.
- Depois que o texto está reestruturado será lido, e todos os alunos podem copiar o texto que ajudaram a organizar. Neste sentido, a cópia é uma atividade significativa, fruto da interação e da construção do conhecimento, a partir dessa interação.

AValiação NA ALFABETIZAÇÃO

As formas de avaliação tradicionalmente utilizadas na alfabetização partem de padrões de desempenho previamente estabelecidos pelos métodos, isto é, pelo domínio do sistema gráfico, até porque está em jogo a expectativa das séries posteriores. Classificam-se, então os alunos, de acordo com padrões rígidos de ortografia, pois é esta a forma como a linguagem é trabalhada.



Porém, conceber a alfabetização numa perspectiva mais ampla, entendê-la como domínio da linguagem escrita requer um redimensionamento da forma de avaliar.

Não caberá nessa perspectiva a mera classificação dos alunos. A avaliação há de ter um caráter diagnóstico, isto é, pretenderá verificar não só o aproveitamento do aluno, como, sobretudo, a eficácia da prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

É importante considerar que, pelas experiências vivenciadas ou não, com a escrita no período anterior à escolarização, as crianças entram para a escola com as mais diversas concepções sobre a escrita. Enquanto para algumas as letras são rabiscos ou desenhos desvinculados da oralidade, para outras elas já são uma possibilidade de registro, de comunicação.

Deve-se então, atentar para o fato de que não existe um mesmo ponto de partida, cada criança traz uma experiência própria com a linguagem escrita e portanto a avaliação em relação a um desempenho comum, é antes de mais nada injusta.

Na avaliação, portanto, o professor deverá tomar em consideração o processo de apropriação do aluno, considerando a sua compreensão da escrita nos primeiros dias de aula e as aquisições que conseguiu empreender.

Porém, se por um lado o próprio aluno é parâmetro para avaliar o processo de aprendizagem, por outro, não se pode tomá-lo como único determinante. Outro aspecto fundamental que deverá nortear a avaliação é o próprio conteúdo que se trabalha com ele. Nesse sentido, o professor deverá fazer uma avaliação cumulativa, desde a compreensão da escrita em sua função social, o domínio progressivo do sistema gráfico, a estruturação do texto, a leitura conseguinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques. Linguística e psicopedagogia. São Paulo, (mimeo).
ALBANO, Eleonora. No reino da fala. São Paulo: Ática, 1987.
BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
BETTELHEIN, Bruno. Psicofilia da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
... A psicofilia dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, fev. 1985.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, mai. 1984.
GAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
... Alfabetização e pobreza. Campinas: UNICAMP, (mimeo).
... A lingüística na sala de aula: relatório de análise de aula de alfabetização. Campinas: UNICAMP/IEL, (mimeo).
CARBAHER, Teresinha Nunes. Aprender pensando: contribuição da psicologia cognitiva para a educação. Recife: Secretaria de Educação, 1983.
... O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 39, 1981.
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: desafios alternativos. Cadernos Cedex. São Paulo: Cortez, n. 9, 1983.
ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do homem em macaco. São Paulo: Global, 1988.
FARACO, Carlos Alberto. Características do sistema gráfico português. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1988.
FARACO, Carlos Alberto, MANDRYK, David. Prática de redação para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 1989.
FERRIHO, Emília, TEBEROSKI, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
FIGUEIRA, Fani Goldfarb. O trabalho como primeira necessidade humana: Uma concepção da história. Cadernos do Arquivo de História Contemporânea. São Carlos: n. 2, ag. 1987.
FRACASSO escolar — uma questão mágica? Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, n. 15, 1985.
FRANCHI, E. P. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
... A redação na escola: e os criativos eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
FREINET, Célestin. O método natural. Lisboa: Estampa, 1977.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.
GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1985.
GNEZBE, Maurício. Escrita, linguagem e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
... No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística. São Paulo: Ática, 1986.
KRAMER, Sônia (org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
... A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
LEMLE, Miriam. Guia técnico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1988.
LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psíquico. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
LURIA et alii. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1988.
LURIA, A. R. & YUDOVICH. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
NAGEL, Lizia Helena. Avaliação e avaliação. Maringá: UEM, (mimeo).
... História, sociedade e educação. Maringá: UEM, (mimeo).
... A psicologia vista do fora: algumas impertinências. Maringá: UEM, (mimeo).

... Totalidade e história: categorias renegadas. Maringá: UEM, (mimeo).
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Avaliação; sociedade e escola: fundamentos para reflexão. Curitiba, 1988.
PLEKHANOV, G. As concepções de história. In: A Concepção Materialista da História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
SILVA, Lúcia Lopes e outros. O ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau. São Paulo: Atual, 1988.
SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 1986.
SOARES, Magda Becker. As muitas faces da alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1985.
... Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1988.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
... Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
ZANOTTO e outros. Para compreender a ciência. São Paulo: EDUC/PUC, 1989.
ZILBERMAN et alii. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

ALFABETIZAÇÃO

GRUPO DE TRABALHO

- Ana Rita de Souza — 7: UCRE
- André Machado Gugelmin — 6: UCRE
- Clair Asquidamini — 12: UCRE
- Delei Maria Kliehman — 18: UCRE
- Delma Kohl — 17: UCRE
- Demerval Maíra — 4: UCRE
- Elizabete Boel Petry — IBE
- Ilze Salete Chiarello de Souza — 14: UCRE
- Irene Justen — 16: UCRE
- Irma Gross Casagrande — 10: UCRE
- Ivete Maria Mitchell — 10: UCRE
- Izabel Cristina Vieira de Oliveira — IEE
- Leila Teresinha Norella — 9: UCRE
- Maria Albertina Wisnitsiner — 20: UCRE
- Maria Crippa Skowronski — 11: UCRE
- Maria Glória Mattos Silva — 20: UCRE
- Maria Lúcia Kramer Frussetto — SEE/CODEN
- Maria Luíza Ribeiro Petrassem — 20: UCRE
- Maria de Fátima F. de Souza — 2: UCRE
- Marilda T. Rios Martins — SEE/CODEN
- Marise Galkowski — 22: UCRE
- Noeli Salete Soratto — 21: UCRE
- Pedro T. Goulart — 20: UCRE
- Regina Maria Ruzza — 1: UCRE
- Ritalette Maria Schindwein — 18: UCRE
- Samira Casagrande — 3: UCRE
- Tereza Matoski — 8: UCRE
- Verônica Wilbert Chiodini — 19: UCRE
- Zelinda dos Santos Becker — 3: UCRE

CONSULTORA: Lígia Regina Klein

Língua Portuguesa

É muito comum ouvirmos que o ensino de Língua Portuguesa vai mal. Não apenas os professores parecem insatisfeitos, mas também os pais dos alunos comentam freqüentemente que na época deles as pessoas falavam e escreviam melhor.

A questão, posta desta forma, nos leva a perguntar o que, efetivamente, mudou dentro do ensino de língua. Uma das hipóteses que levantamos para responder a isso se pauta na seguinte idéia: há alguns anos atrás, o único veículo de comunicação de massa era a língua escrita (jornal, livros) que, por sua permanência no tempo, é muito mais conservadora no que diz respeito às mudanças; hoje, com a expansão de outros veículos de comunicação (pensamos na televisão por exemplo) a diversidade oral de linguagem é uma realidade presente em todas as esferas de nossa vida social. Com isso, queremos dizer que as crianças "escutam" mais do que antigamente e passam a perceber que não existe muita uniformidade na maneira das pessoas se expressarem oralmente. Esse fato, que é uma realidade irreversível, não deveria trazer nenhum problema se, na escola, a questão da linguagem fosse tratada de uma forma menos reducionista. Primeiro, admitindo que existem muitas formas de falar e apenas uma de escrever. Segundo, orientando todas as atividades de linguagem na perspectiva de um interlocutor, ou seja, fazendo com que os alunos percebam que são os contextos sociais que exigem de nós ou um ou outro tipo de comportamento lingüístico. Nesse sentido, importante seria a escola ensinar a transitar confortavelmente nas diversas situações que nos são apresentadas. Em outras palavras, como falar para um conjunto de interlocutores diferentes? Que tipo de linguagem usar (mais formal, menos formal)? Como dizer as coisas por escrito, tendo como perspectiva um interlocutor desconhecido? Como convencer o outro, oralmente ou por escrito, do valor das nossas idéias? Enfim,

são muitas as questões que se colocam para nós como desafio no ensino de língua.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Vejam, agora, como a escola vem trabalhando a linguagem e se os resultados obtidos são satisfatórios. Para compreendermos essa dinâmica temos que ter clareza de, pelo menos, quatro elementos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, qual o objeto do ensino; em segundo, a teoria sobre a qual se apóia a nossa prática; em terceiro, qual é o perfil de aluno que desejo ao final do processo; e, finalmente, de que maneira esses elementos vão implicar na prática pedagógica. (Estes elementos não devem ser vistos num esquema de precedência, mas uma perspectiva de totalidade).

Para a escola tradicional, o objeto do ensino de língua é a gramática. (Ela é, há muitos anos, motivo de grande polêmica). Aqui, é preciso evitar um equívoco que normalmente se comete quando o assunto é a gramática. Antes de tudo, há que se ter claro que não existe língua sem gramática, isto é, a língua é convensão, portanto, se constitui de um conjunto de regras, o que permite a comunicação entre as pessoas. Se não existisse essa organização interna, não haveria comunicação possível; as pessoas fariam palavras, frases soltas, sem uma articulação maior. O resultado disso seria uma "confusão lingüística"; um mundo onde cada umalaria como bem entendesse. Felizmente, a realidade não se apresenta assim: subjacente a todas as formas de linguagem (inclusive naquelas que não correspondem ao padrão oficial e que não têm muito prestígio) existe um sistema muito bem organizado.

A escola, no entanto, não trabalha com este conceito de gramática. O saber gramatical ensinado na escola

é puramente teórico, metalingüístico se preferir. As crianças não aprendem, efetivamente, como a língua se organiza a partir dos elementos gramaticais, mas apenas o nome, a classificação desses elementos. Vejamos, então, o aluno do 1º Grau pode até adquirir na escola um saber teórico sobre a língua, mas isso não assegura o seu domínio efetivo da fala, da leitura e da escrita em situações concretas de comunicação. Essa visão de linguagem, que tem a gramática como objeto de ensino, prevê um aluno conhecedor (?) de alguma teoria da língua, capaz até de resolver questões de concursos, mas com um domínio precário das atividades verbais. A prática pedagógica, nessa perspectiva, vai se fundamentar, basicamente, na resolução de exercícios gramaticais, do tipo identifique, risque, sublinhe, etc. O texto a ser utilizado nunca terá um valor em si mesmo, enquanto um material verbal que expressa uma determinada visão de mundo; ele será utilizado como pretexto para a consecução de questões gramaticais.

Coexistindo com essa prática tradicional, há o que poderíamos chamar de "pseudo-modernismo". Isto porque, de um lado, o ensino não vai mais se centrar na gramática tradicional, mas, de outro lado, continua-se escamoteando o verdadeiro objeto de ensino da língua. Nesta visão de linguagem, com pretensões de modernidade, parte-se de um outro perfil de aluno que, em consequência, redundará numa prática pedagógica diferente da anterior. Nesta visão, o objeto não é a teoria da língua, mas as suas estruturas. A linguagem, neste sentido, é vista como um objeto autônomo, sem história, sem interferência do social, um conjunto de formas que existem independentemente do homem. Assumir esta visão de linguagem significa assumir um perfil de aluno capaz, por exemplo, de dominar as formas da língua, de estruturar frases dentro da variedade padrão (domínio da concordância verbal e nominal, conjugação verbal,

etc.). Esta postura, na prática pedagógica, vai implicar num trabalho mecânico, de treinamento, já que a língua enquanto conjunto de formas, precisa ser internalizada via exercícios do tipo siga o modelo, preencha a lacuna, copie, etc.

Como dissemos anteriormente, esses dois modelos de ensino, embora com pressupostos bem diferentes, convivem harmoniosamente dentro da sala de aula. O livro didático, aliás, é uma das provas dessa coexistência de teorias diferentes: nele, encontramos exercícios puramente gramaticais ao lado de exercícios estruturais. Parece predominar aí a "teoria do ecletismo", uma pitada de cada teoria e temos projeto indefinido, sem clareza dos pressupostos que o norteiam e, o que é pior, sem saber onde queremos chegar.

Esta análise nos leva a um impasse, na medida em que a forma como a escola tem trabalhado a questão da linguagem, não tem dado conta do efetivo domínio da língua. Como vimos, o aluno sai da escola com um certo verniz gramatical e com algum domínio das estruturas da língua padrão, resultado desses processos de ensino.

Talvez uma das saídas para a superação deste impasse esteja na definição de novos objetivos para o ensino de língua, o que implica na definição de novas expectativas com relação ao aluno e, conseqüentemente, na incorporação de uma outra visão da linguagem.

Mas vamos por partes. A primeira questão que se coloca é sobre o que significa dominar a língua. Conhecer a teoria gramatical? Dominar a concordância nominal? Conjugação com correção os verbos? Resposta parece se encontrar bem mais adiante. Dominar bem a língua significa falar, controlando os recursos expressivos que a língua nos oferece, adequando nosso discurso de acordo com o contexto; ler, percebendo no texto do outro, as intenções ali presentes; escrever, tendo claro os objetivos, o interlocutor ao qual o texto se destina, dominando os recursos lingüísticos no sentido de dar clareza à expressão das idéias.

Assumindo como horizonte este perfil de aluno, é necessário ter como base uma visão de linguagem que fundamente uma nova prática pedagógica. Para tanto, é necessário pensar na linguagem não como um sistema de formas que sobrevive autonomamente, sem a ação do homem, nem como um ato de criação individual, mas como "um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam.

Com efeito, é via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos: é ela que organiza a nossa atividade mental e funciona como articuladora da nossa visão de mundo, isto é, as idéias que construímos sobre o real se concretizam em linguagem dentro de um espaço social e histórico bem definido. Para entendermos bem esse raciocínio, é importante termos claro a categoria do dialogismo; não o diálogo na sua forma composicional, mas o diálogo enquanto elemento constitutivo e inseparável da linguagem. Isto porque toda a prática da linguagem, oral e escrita, e mesmo nosso monólogo interior, tem como referência o outro. Falamos e escrevemos sempre para alguém, temos sempre como horizonte um interlocutor, virtual ou não, que acaba por condicionar o que vamos dizer e como vamos dizer. Nesta direção, a concepção de linguagem que dará suporte à nossa prática terá como objeto o processo de interação verbal, ou seja, o processo no qual interlocutores criarão vínculos via atividade verbal.

Ainda nesta direção, o trabalho a ser desenvolvido na escola deverá se pautar, não mais na teoria gramatical ou no ensino das estruturas da língua, mas na análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real.

A prática pedagógica terá como conteúdo da língua a própria língua, isto é, a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades interacionais que concretizam e articulam visões de mundo. Os conteúdos, portanto, sempre serão os mesmos; os objetivos estarão pautados no domínio da fala, da leitura e da escrita, domínio este que será mais complexo quanto maior for o grau de ensino.

CONSIDERAÇÕES DE ORDEM METODOLÓGICA

É importante iniciarmos a discussão sobre metodologia, esclarecendo a seguinte questão: todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são o resultado de uma opção metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que temos sobre a linguagem. Assim, se trabalhamos com exercícios do tipo "classifique o sujeito das orações abaixo" é porque acreditamos que via teoria desenvol-

vemos um bom domínio da língua. Por outro lado, se propomos questões do gênero "siga o modelo" é porque pensamos que o trato mecânico com as estruturas da língua nos dará condições de desenvolvermos uma boa expressão oral e escrita.

Parece que os resultados que a escola vem obtendo não são dos mais animadores, ao contrário, se levarmos em conta o desempenho em língua dos alunos que chegam ao vestibular, por exemplo, veremos claramente que a escola fracassou e, o que é pior, insiste no fracasso quando defende um ensino descolado das reais necessidades que se colocam para nós em termos de domínio da língua oral e escrita.

Vejam, agora, como o livro didático vem trabalhando a leitura e a escrita. Nele, estas atividades são tratadas numa perspectiva profundamente artificial. Primeiro, porque os textos ali presentes, na tentativa de serem neutros e imparciais, tratam de uma realidade que só subsiste dentro das quatro paredes da sala de aula. É por essa razão que a maioria deles são adaptações ou fragmentos de textos literários — a literatura, em princípio, não causa polémica. Além disso, tais textos não têm valor em si, ou seja, enquanto objeto verbal significativo, revelador de um ponto de vista sobre o mundo. Ao contrário, a "literatura" do livro didático geralmente é a de pior qualidade, com intenções marcadamente moralistas e, mais grave ainda, muitas vezes criada especialmente para os fins didáticos.

Algumas experiências, no sentido de se inverter essa situação, foram levadas a efeito com a publicação de livros didáticos (Reflexão e Ação, em especial) nos quais os temas de caráter social predominam. Pode-se pensar, num primeiro momento, que tais inovações são interessantes, no entanto, se pensarmos um pouco mais longe, veremos que tais temas são apresentados apenas como o outro lado da moeda. Não há, nestas propostas, o contraponto entre visões de mundo diferentes. Na realidade, trata-se de uma maquiagem nova num rosto velho.

No que se refere à escrita, ela também é vista, no livro didático, como uma atividade sem maiores conseqüências. Ali, o ato de escrever é tomado numa perspectiva burocrática: mais importante do que ter coisas a dizer e saber dizê-las é preencher com palavras a folha em branco. Pensamos que é esta visão de escrita — criada e sustentada pela escola — que afasta o aluno do ato de escrever.

PERSPECTIVA PARA UMA NOVA PRÁTICA

A visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que via linguagem se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.

É importante percebermos agora como este pressuposto vai nos dar a chave do ponto de vista pedagógico. Em outras palavras, como construir uma nova prática na sala de aula a partir dos fundamentos teóricos que assumimos.

Em primeiro lugar, é importante ter claro que a compreensão que construímos sobre o real se dá lingüisticamente. Assim, quanto maior o contato com a linguagem e por decorrência com o real, visto na sua pluralidade, maior a possibilidade de se ter sobre o real idéias cada vez mais elaboradas.

Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva cada vez melhor um controle sobre os processos interacionais.

Metodologicamente, é importante trazer para a sala de aula todo tipo de texto — literário, informativo, publicitário, dissertativo —, colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas "formas particulares", mas o próprio conteúdo veiculado nelas. É importante, também, ter claro que todos os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas e "apresentá-las ao aluno, desmontando o funcionamento ideológico vários tipos de discursos, sensibilizando o aluno à força ilocutória presente em cada texto, tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de actuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros actuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós a pode usar para

actuar sobre os outros".¹

É, portanto, instaurando a polémica, assumindo o conflito como um dado altamente positivo e necessário para as descobertas das potencialidades da linguagem que estaremos criando situações concretas para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita.

Cabe, ainda, nesta introdução à metodologia e conteúdos, fazer algumas considerações sobre a seriação.

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar os conteúdos fragmentados tal como estão nas propostas mais tradicionais. Deixamos bem claro que, na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não podem ser fragmentadas em bimestres ou mesmo em séries. Se assim fosse, teríamos que trabalhar, por exemplo, apenas com aspectos da leitura numa determinada série, deixando de lado aspectos da escrita. Ora, não há como "cortar em pedaços" o domínio da linguagem, ao contrário, ele se dá numa perspectiva de continuidade, num grau de complexidade crescente.

Assim, apresentamos, para discussão, os conteúdos referentes às atividades da fala, leitura e escrita sem a seriação tradicional. Propomos ao professor a busca da sua autonomia, a partir de coordenadas gerais, de 2ª a 8ª série, que deverão auxiliá-lo na elaboração do seu programa.

Neste sentido, é importante ter sempre em mente duas idéias: 1) a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa; 2) os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência lingüística dos alunos.

DOMÍNIO DA LÍNGUA ORAL

Tradicionalmente, um dos grandes problemas no ensino do português parece estar no domínio da língua padrão.

Com efeito, a população que hoje frequenta a escola, em função do processo de industrialização ocorrido no Brasil nas últimas décadas, não é a mesma de algum tempo atrás. Face a essa "democratização" no acesso à escola (relativa porque ela não dá conta de universalizar nem o ensino básico), a escola passa a receber um público que não corresponde exatamente aos padrões de sempre. Esse novo público traz muitas coisas diferentes, especialmente, a linguagem, nosso objeto de preocupação. É a escola, com sua dificuldade secular de enfrentar a diversidade, estabelece um fosso intransponível entre os que "sabem falar" e os que "falam errado". Na vã tentativa de fazer destes últimos falantes da norma culta, a atitude da escola, quase sempre de desdém, acaba por afastá-los de possibilidade de apropriação da variedade padrão.

Pensarmos em estratégias adequadas para tentar resolver esse impasse, exige de nós clareza em alguns pontos: 1) as variedades lingüísticas revelam histórias, práticas culturais, experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar "corretamente"; 2) o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa um discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência sua idéias.

OBJETIVOS GERAIS DO TRABALHO COM A ORALIDADE

- . Desenvolver uma expressão oral fluente, em situações formais, adequando a linguagem ao interlocutor e às circunstâncias;
- . Expor idéias, relatar informações, debater, defender pontos de vista como: clareza; boa seqüência de idéias; objetividade; consistência argumentativa; adequação vocabular;
- . Reconhecer, na fala do outro, intenções, objetivos;
- . Julgar a fala do outro na perspectiva da adequação, clareza e consistência argumentativa;

1. Fonseca, F. e Fonseca, J. Programática Lingüística e Ensino do Português. Almeida, Coimbra, 1977, pág. 149.

domínio da norma padrão em contextos mais formais da oralidade.

CONTEÚDOS

Relatos de experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos de texto lidos (literários, informativos, programas da TV, filmes, entrevistas, etc.);

Debates (assuntos lidos, acontecimentos, situações polêmicas contemporâneas, filmes, programas etc.);

Criação (histórias, quadrinhas, piadas, charadas, adivinhações, etc.);

Conteúdo: clareza
coerência
nível argumentativo.

Estrutura: Sequência das idéias

Expressão: domínio da norma padrão (concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal e conjugação verbal).

No que se refere às ações necessárias para se desenvolver, no aluno, a sua expressão oral, é preciso partir do seguinte pressuposto: a linguagem é uma prática social, como tal serve para articular as experiências sociais e históricas dos homens. Esta concepção de linguagem implica numa determinada opção metodológica e na criação das estratégias pedagógicas que auxiliem, efetivamente, o aluno a se apropriar da língua enquanto expressão de visão de mundo particularizada — não no sentido da criação individual, mas na perspectiva da individualização a partir do coletivo.

Para tanto, há que se transformar a sala de aula num espaço de debate permanente, num local onde o aluno deverá "escutar a voz do outro" e, ao mesmo tempo adequar, o seu discurso ao outro.

O domínio da variedade padrão oral, por outro lado, deve fazer parte das preocupações do professor. Talvez a estratégia mais adequada para "sensibilizar" o aluno no que se refere ao uso de determinada variedade esteja no confronto de estruturas diferentes. A partir disso, será mais fácil pensar em termos de adequação da norma a contextos específicos.

Vale reafirmar, no entanto, que o trabalho com a oralidade deve estar voltado, sobretudo, à busca da clareza na exposição de idéias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista.

Domínio da Leitura

Em vários momentos deste texto, afirmamos que a escola, de um modo geral, trata as atividades verbais — a fala, a leitura e a escrita — burocraticamente, apenas como cumprimento a uma formalidade. Ao priorizar o processo de associar sons e letras, decodificar palavras isoladas, formar frases e períodos, afasta-se o aluno do real sentido da leitura, que é, na nossa perspectiva, a possibilidade de mergulhar no universo conceitual do outro.

Para desenvolver esta prática, é importante redimensionar o conceito de leitura e, para tanto, é necessário ter clareza da concepção de linguagem com a qual estaremos operando. Tomando a linguagem como código, por exemplo, a prática estará voltada para a decodificação, e para o domínio dos aspectos mecânicos, (como a velocidade), da fluência e boa dicção. Não negamos estes aspectos, ao contrário, reconhecemos tal necessidade dando a eles a importância devida.

A leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a compreensão da superfície, ela é, mais do que o entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito.

Paulo Freire, numa entrevista na qual lhe perguntavam o significado da leitura, diz o seguinte: "Eu vou ao texto carinhosamente. De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual, a travar diálogo comigo". Paulo Freire, com seu jeito poético de refletir sobre as coisas, sintetiza bem a idéia de dialogismo. O sentido, nesta perspectiva, não é algo pronto, acabado no texto, mas é conferido pelo leitor que age, com seu jeito próprio, sobre o texto e vice-versa. Assim, quanto maior o número de experiências significativas com o texto escrito, maior desenvoltura o aluno vai adquirir para dialogar com eles.

A introdução à leitura de ficção (prosa e poesia), no nosso ponto de vista, também terá esse mesmo pressuposto: a construção do sentido no momento no ato da leitura. Aqui, é importante compreender as especificidades entre o discurso literário e os outros discursos. A linguagem informativa se propõe a explicar o mundo com uma certa objetividade; o discurso ficcional, é constituído sob outros parâmetros; ele foge a qualquer tenta-

tiva de apreensão concreta, lógica. A literatura, muito mais do que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo, onde a fronteira entre a verdade e a mentira é relativizada.

Objetivos gerais da leitura

Reconhecer, em qualquer atividade da leitura, a presença do outro, bem como a sua intenção.

Identificar as idéias básicas apresentadas no texto.

Atribuir significados que extrapolam o próprio texto lido.

Reconhecer nos textos as suas especificidades.

Identificar o processo e o contexto de produção.

Ler: compreensivamente (o que implica responder ao texto);

Com bom nível interpretativo, confrontando idéias e argumentando com eles;

Com fluência (dominando a fluência da leitura);

Entonação (adequando os recursos de entonação e ritmo ao tipo de texto).

CONTEÚDOS

Prática de leitura de textos, informativos e ficcionais, curtos e longos;

Leitura contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema, o mesmo tema em linguagens diferentes, o mesmo tema tratado em épocas diferentes);

Análise da argumentação;

Análise do texto do ponto de vista da unidade temática e da unidade estrutural;

Domínio da mecânica da leitura (fluência, entonação e ritmo).

Quando se tem clareza de que a leitura (não a simples decodificação das letras) constitui uma dimensão fundamental do domínio da linguagem, torna-se urgente repensar a prática que a escola tradicionalmente vem fazendo. Os textos, na escola, servem na maioria das vezes, como pretextos para se resolver questões gramaticais, como modelos para se estruturar frases corretas, como conjunto de informações para se responder a brilhantes questões de interpretação ou, ainda, como portadores de belas mensagens e bons conselhos. Essa perspectiva utilitarista e moralista reduz a leitura a mais uma formalidade, a mais um ato burocrático. Reverter esta prática implica, antes de tudo, na compreensão de que o leitor maduro não é um sujeito passivo, mas alguém que constrói, concordando ou discordando do autor do texto, a sua interpretação numa relação de diálogo íntimo com aquilo que lê. Um dos caminhos para se chegar a esse nível de autonomia — o texto escrito não é a representação da verdade absoluta é expor o aluno a todo tipo de texto; os narrativos (romances, novelas, crônicas, fábulas, lendas, contos), os informativos (notícias, reportagens, científicos), os dissertativos (editoriais, artigos, etc.), os poéticos, os publicitários, etc. A partir desse contato com a diversidade, é possível estabelecer o contraponto, mostrando ao aluno que cada texto tem uma especificidade (a forma) e revela uma determinada interpretação sobre o real. O relato, o debate, a exposição de idéias, a partir de textos lidos, vão se constituir num dos pontos importantes do trabalho. Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência argumentativa.

A literatura, por outro lado, não poderá ser pretexto para se preencher fichas, completar o horário de aula, ou coisa parecida. Ela deverá ocupar um espaço privilegiado; não aquela que se propõe a "ensinar" coisas aos alunos e a organizar o mundo para eles, mas aquela que tem na dimensão do estético a sua preocupação maior.

O Domínio da Língua Escrita

Dissimos anteriormente que a escrita, na escola, tem um caráter preponderantemente burocrático. Parece que a escola, justamente por não ter uma concepção clara de escrita, da sua função, nem dos seus objetivos, cria uma falsa imagem para o aluno. Normalmente, as atividades que envolvem o ato de escrever estão cheias de artificialismo: escreve-se para o professor dar nota ao final do bimestre. Este tipo de procedimento acaba por negar o sentido primeiro da atividade que é ter coisas a dizer para alguém escrever apenas para preencher linhas e cumprir mais uma formalidade na escola. Deste modo, pensamos que antes de propor conteúdos e estratégias que auxiliem o aluno a se apropriar da linguagem escrita, é importante desenvolver uma concepção de escrita clara e objetiva.

O ponto de partida para se repensar a escrita é ter

presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte da nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará a fazer uma determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo. A ausência do interlocutor pode nos causar algumas dificuldades: não temos outro recurso além da linguagem verbal para complementar ou adaptar nossa mensagem. Neste sentido, é necessário assumirmos o papel daquele que vai ler o nosso escrito, julgando-o e reescrevendo-o sempre na busca de maior clareza.

Uma outra questão a ser levada em consideração é a compreensão das diferenças entre a linguagem oral e escrita. Na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única — a norma padrão. Na linguagem oral estão presentes a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se unidade temática e coesão entre as partes, concisão, além do respeito a apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.).

Objetivos Gerais da Escrita

Desenvolver a noção de adequação (todo o texto deve estar dirigido a um interlocutor, virtual ou não).

Reconhecer as diferenças entre a linguagem oral e escrita.

Reconhecer as especificidades de textos informativos e ficcionais.

Produzir textos com:

- clareza,
- unidade temática,
- unidade estrutural,
- bom nível argumentativo,
- adequação vocabular.

Dominar noções básicas da variedade padrão (concordância verbal e nominal, conjugação verbal, regência verbal e nominal e grafia oficial).

CONTEÚDOS

Produção de textos ficcionais (narrativos), sobretudo nas primeiras séries e informativos (dissertativos) sobretudo a partir da quinta série.

CONTEÚDO . Clareza

- . Coerência
- . Nível Argumentativo.

ESTRUTURA . Uso de recursos coesivos (função das conjunções dos advérbios, dos pronomes, etc.)

- . Uso adequado da pontuação
- . Uso adequado do parágrafo.

EXPRESSÃO . Adequação à norma padrão (conc. verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal).

FORMA . Ortografia e acentuação.

Do ponto de vista metodológico, é importante articular estes conteúdos às estratégias adequadas. A produção de textos, por exemplo, deve ser uma atividade decorrente de uma discussão ou da leitura de outros textos, uma leitura preferencialmente contrastiva, isto é, aquela que apresenta pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema. A partir do debate, do levantamento de idéias, dos objetivos bem claros, é possível dar um sentido à escrita. Recomenda-se a ênfase ao trabalho com textos ficcionais nas séries iniciais, com a produção de narrativas (contos, crônicas, fábulas, lendas, experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos); e com textos informativos (notícias, reportagens, artigos, editoriais, científicos), sempre buscando consistência argumentativa, quando se trata de textos dissertativos. A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos de outros autores publicados ou dos próprios alunos. Nesta atividade, o professor deverá "desmontar" o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração; julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação de idéias.

É interessante, no trabalho com o conteúdo do texto, propor exercícios no sentido de identificação de idéias principais e acessórias e, a partir disso, elaborar sínteses.

O trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial: ele vai substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural. Por meio da análise lingüística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios, conjunções) se dá a costura entre as partes. Nesta atividade, é importante "dissecar" o texto, identificar os recursos coesivos, compreender a sua função no texto, perceber a flexibilidade da língua.



É preciso mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas, mas um todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente.

As questões relativas ao domínio da norma padrão, bem como da forma, deverão ser trabalhadas no próprio texto. O aluno deverá desenvolver a compreensão a partir do contraponto entre a variedade padrão e a não-padrão. A língua oral e a língua escrita são duas realidades diferentes e tendo este parâmetro, o professor deverá criar situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão, sem, no entanto, fazer disso o cerne do seu trabalho.

AValiação*

Um argumento muito usado pelos professores que reagem à mudança, diz respeito à avaliação. Segundo esses professores, não é possível propor novos conteúdos e metodologias porque o sistema de avaliação está subordinado aos conteúdos definidos na perspectiva tradicional. É difícil discutir esta justificativa, primeiro porque ela é muito precária, segundo, porque o pressuposto embutido é de que a avaliação está na frente do processo, dirige as ações pedagógicas, não é a consequência delas.

A perspectiva de ensino que vimos discutindo, por um lado, recoloca muitas questões e impõe, por outro lado um repensar mais consequente sobre a avaliação. Ela não pode continuar a ser mais um instrumento burocrático na escola, nem um jeito de acalmar nossas consciências (quando o aluno põe o "x" no lugar certo, cumprimos bem nossa obrigação: quando isso não ocorre, a culpa é do aluno que não estuda); ao contrário, temos de construir uma concepção de avaliação que nos dê pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para se apropriar, efetivamente, das atividades verbais — a fala, a leitura e a escrita.

Para tanto, é preciso desburocratizar nossa cabeça, é preciso dirigir nossas ações avaliativas numa perspectiva de confronto e de continuidade.

Assim, no enfoque desta proposta só é compreensível a avaliação que contemple dois aspectos fundamentais por um lado, há que se tomar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo. Vale dizer: o aluno será avaliado no avanço do seu próprio processo de apropriação de linguagem, sempre em relação ao seu próprio ponto de partida.

Sugerimos, nesse sentido, como estratégia de avaliação, que o professor coleciona a produção escrita do aluno, para ter uma referência da evolução da aprendizagem do aluno. Relativamente aos textos orais, é interessante efetuar registros que possam lhe indicar esse mesmo processo.

Por outro lado, ter o próprio aluno como ponto de partida não deverá implicar no abandono do aluno ao seu próprio ritmo. Ao contrário, é importante estabele-

cermos metas precisas para garantir o cumprimento de um conteúdo mínimo.

Para elaboração dos critérios para avaliação da produção oral e escrita que apresentamos a seguir, tomamos por base o trabalho do prof. Alcyr Pécora (2).

Problemas de oração:

Refere-se ao domínio da norma padrão, ou seja, da língua escrita oficial e que envolve, basicamente, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, flexão verbal e nominal; domínio do gráfico, que compreende grafia, pontuação e acentuação.

Problemas de coesão textual:

Refere-se ao domínio da estrutura do texto, tanto no aspecto temático (unidade temática), quanto à articulação entre as frases, os períodos e as três partes constitutivas do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Problemas de argumentação:

Refere-se à clareza, à coerência e consistência argumentativa que o texto precisa ter para atingir o objetivo ao qual se propõe. Nesse caso esses elementos devem ser avaliados, levando-se em conta o nível de produção do aluno, o interlocutor a que se destina o texto e o objetivo do texto.

Relativamente à leitura, mais do que a pronúncia e a entonação, o aluno deverá ser avaliado pela compreensão crítica do conteúdo. Nesse sentido, será objeto de avaliação a sua progressiva capacidade de analisar o texto do outro, quanto a sua clareza, coerência, unidade temática, consistência argumentativa e identificação dos objetivos do texto analisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
 BERNARDI, Gustavo. Redação inquieto. Porto Alegre: Globo, 1983.
 BRASIL, Ministério da Educação. Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aperfeiçoamento da Língua Materna. Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Brasília: 1986.
 FARACO, Carlos A. Conceitos de linguagem e ensino de português. Escola Aberta. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, ano 5, n. 12, p. 3-4, ag. 1983.
 FARACO, Carlos A. MADRYK, DAVID. Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 1987.
 FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. São Paulo: Ática, 1988.
 FONSECA, Fernando, FONSECA, Joaquim, Pragmática, lingüística e ensino de português. Coimbra: Almedina, 1977.
 FRANCHI, Carlos. Gramática e criatividade. Revista Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas: UNICAMP, 1987.
 FREINET, Celestina. O texto livre. 2 ed. Lisboa: Dinalvírio, 1978.
 FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.
 GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
 GERALDI, João W. O texto na sala de aula. Leitura e produção. Cascavel — Campinas: Associação-Unitamp, 1984.
 HAUY, Amiri B. Da necessidade de uma gramática padrão da língua portu-

- guesa. São Paulo: Ática, 1983.
 HOLLIDAY, M. A. K. et alii. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Petrópolis: Vozes, 1974.
 ILARI, Rodolfo. Argumentação sintática e gramática escolar. In: Ilari, R. A. Lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1988, p. 17—32.
 ———. Uma nota sobre redação escolar. In: ILARI, R. A. Lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 81-88.
 KATO, Mary. Aprendizagem da leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
 ———. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.
 LEME, Miriam Marmel do alfabético. São Paulo: Ática, 1987.
 ———. Sociolingüística e o ensino do vernáculo. Revista Tempo Brasileiro, n. 78. Rio de Janeiro: jul./dez. 1984.
 OSAKABE, Haquima. Argumentação e discurso político. São Paulo: Kayros, 1978.
 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Língua: mundo mundo vasto mundo. Curitiba: 1987.
 SOARES, Magda B. Linguagem e escola. São Paulo: Ática, 1988.
 PÉCORA, Alcyr. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
 PERINI, Mário. Para uma nova gramática de português. São Paulo: Ática, 1983.
 PINTO, Edith P. A língua escrita no Brasil. São Paulo: Ática, 1988.
 POSSENTI, Sírio, discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
 ———. ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos e estratégias ou alterar a imagem do professor? (mimeo).

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

GRUPO DE TRABALHO

- Alaine Beatriz Breda — 11: UCRE
- Ana Maria Bocca — 4: UCRE
- Cláudio Rodrigues Machado — IEE
- Elena Maria Stock Ig — 22: UCRE
- Erotildes Gross — 8: UCRE
- Evsnilde Tolomeotti — 16: UCRE
- Fírelo Zanella — 6: UCRE
- Ilseu Chaves da Silva — 7: UCRE
- Jaime Estevão Bernardi — 10: UCRE
- João Pedro Carmo — 14: UCRE
- Juraci/Ribeiro Sabatini — SEE/CODEM
- Leonete Favet de Lucca — 13: UCRE
- Lúcia Maria Gonçalves — 12: UCRE
- Luciano Medeiros do Castro — 20: UCRE
- Maélis Schreiber — 18: UCRE
- Maria da Graça Moreira Rosa — 20: UCRE
- Maria de Lourdes H. Walsenicki — 3: UCRE
- Maria de Lourdes Z. Bortolotti — 19: UCRE
- Maria Wiltair Carvalho — 7: UCRE
- Marliana Zannello Detoni — 9: UCRE
- Neir Martins de Oliveira — 2: UCRE
- Nilva Terezinha Clusen — 12: UCRE
- Patrícia de Souza Oliveira — 20: UCRE
- Paula Ávila Broering — SEE/CODEM
- Selva Mari Souza — 20: UCRE
- Sueli de Souza Cagnoni — 5: UCRE
- Terezinha Soffritti — 17: UCRE

CONSULTORIA: Carlos A. Della Stella
 Sonia Moncelaro Virmond

(2) Pécora, Alcyr. Problemas de Redação. São Paulo. Martins Fontes, 1983.
 * Parte deste texto foi retirado da proposta de avaliação em língua portuguesa do Currículo Básico de Educação de Adultos, DESU, 1989.

Literatura Brasileira

O Espetacular da situação

Num país em que comumente se afirma que os escritores o são apesar da escola, é no mínimo surpreendente que a literatura participe da reformulação do ensino de 1.º e 2.º graus; ela, que sempre foi vista como apêndice da disciplina de português, seja como modelo para a aquisição da variedade padrão da língua, seja como mero instrumento de ilustração. Mais do que surpreendente, é espetacular que os professores estejam dispostos não só a refletir sobre o ensino de literatura, mas a admitir o livro, e especificamente o livro de ficção, como "uma das possibilidades de felicidade de que dispomos, nós, os homens", segundo Jorge Luis Borges. Espetacular porque o livro é hoje, para a maioria dos alunos, uma enorme infelicidade; espetacular, ainda, porque o professor raramente é íntimo do universo mágico dos livros, ainda que eles os manuseie diariamente.

Ao longo do tempo, a escola veio atribuindo ao livro tantas utilidades imediatas, como fichas de leitura, resumos e provas; tantos esquemas analíticos, representantes de meia dúzia de teorias; e simultaneamente tão pouco tempo para a leitura, que hoje qualquer tentativa de resgatar a literatura como desejo de felicidade e sabedoria só é encarada com seriedade se precedida de um estudo do seu caráter estético. De tal forma que nem mesmo Montaigne sairia impune ao afirmar, em seus ensaios, que não busca nos livros mais do que o "prazer de um honesto passatempo", e que não deseja senão, através da leitura, conhecer-se a si mesmo e aprender a viver e morrer bem.

Ao adotar uma compreensão mais utilitarista da literatura, a escola despreza tanto o prazer da leitura, tão apregoados hoje em dia, mais ainda tão distante de se tornar realidade, como o processo de autoconhecimento possível através dela.

Este desprezo parece resultar de uma concepção de literatura que desconsidera a intencionalidade subjetiva do texto ficcional, nem sempre de acordo com a sistematização, com o rigor lógico e com o imediatismo que caracterizam outras invenções humanas. Conseqüentemente, o aluno que passa pelo processo de alfabetização, ainda que adquira o domínio da variedade padrão da língua, se transforma antes num *leitor* do que num *leitor*. Embora tecnicamente habilitado, ele não consegue descobrir prazer na leitura, e menos ainda ouvir a voz do autor, ou as vozes que o autor articula sob o texto, o que inevitavelmente levaria ao estabelecimento de um diálogo.

Leitura: um diálogo íntimo

Assim como a literatura, também o leitor sobrevive desse diálogo; sobrevive ao extrair dele a sua fala futura, a sua voz de amanhã, alinhavada tanto pela simpatia como pela discordância. Não importa que as vozes discutam entre si, no fundo está se estabelecendo entre elas uma relação íntima, que põe em movimento o que chamamos de compreensão do mundo.

Em meio a esse diálogo temos a súbita consciência não do que somos, mas do que fomos, até há alguns instantes, enquanto líamos. A leitura é um mergulho no tecido vivo da nossa constituição mais íntima, no momento mesmo em

que nos transformamos pelo confronto com o outro. Ela possui essa característica extraordinária: possibilitar nos descobrirmos outro a cada novo livro, a cada novo poema. O que talvez não seja mais do que o autoconhecimento de que fala Montaigne.

Mas, para atingir esse grau de intimidade com o texto literário o leitor precisa ter construído atrás de si uma história de leitura, sem a qual é impossível participar desse diálogo universal; ou pelo menos estar disposto a construí-la. Parece que o primeiro passo para a criação dessa história se dá ainda na infância, se estendendo até a adolescência, quando uma infinidade de autores e títulos são devorados, ainda que não necessariamente compreendidos. Mais do que compreender o que as vozes dos autores dizem, o leitor é encantado por elas. Esse encantamento é na verdade a primeira face do diálogo que, embora só mais tarde se torne suficientemente explícito, desde já está se estabelecendo. Ainda não conseguimos nos impor frente à obra, antes somos engolidos pelo seu ritmo alucinante, que no momento mesmo em que nos devora nos enche de prazer. Ao invés do prazer maduro de transitar entre os personagens, acreditando preservada a nossa individualidade, na adolescência o prazer resulta do fato de fazermos parte de alguma forma, daquele universo de sentimentos, idéias, atitudes e palavras. Depois, pouco a pouco, vamos conseguindo distinguir várias vozes no que acreditávamos fosse a voz única do autor; desconfiamos da sua "integridade" e aos poucos vamos aprendendo a interferir substancialmente nesse diálogo, nos deixando permear pelo que ainda



seremos, mas que nesse momento pertence ao outro.

Através desse jogo de paixão, fala e silêncio, que a leitura representa, é que o leitor parece amadurecer. É inevitável que esse processo de formação, tenha definido um conjunto de autores e textos essenciais, que o leitor revisitará com enorme prazer. A partir desse momento, temos não mais para isto ou aquilo, mas para que ocorra todo esse movimento interior, a que chamamos autoconhecimento.

O leitor de fato e de ficção

O objetivo principal do ensino de literatura é a formação de leitores, especificamente de leitores de ficção; leitores que descubram o prazer da leitura e que estejam aptos a ouvir a voz do autor, a sua entonação. O que não significa que a escola seja a única responsável por essa tarefa. Ao se admitir, por exemplo, que o objetivo principal do ensino de língua é propiciar o domínio da variedade padrão, não se está excluindo desse processo outras instâncias, como a família, o convívio social, as bibliotecas, as livrarias, os jornais e revistas, os filmes, os sonhos, a música, etc. Ao contrário, quanto mais essas instâncias estiverem presentes na vida do aluno, mais o trabalho do professor será facilitado, seja como alfabetizador seja como professor de literatura. Como isso não ocorre, uma vez que a sociedade brasileira não tem supridas as suas necessidades básicas, cabe ao professor lançar mão de algumas práticas pedagógicas indispensáveis, mais do que a obediência a um currículo. Talvez a principal dessas práticas seja a utilização de uma aula por semana para a leitura, em todas as séries do 1º e 2º graus. O aluno deve perceber que a leitura é tão importante como qualquer outra atividade, e que portanto ela não merece a sobre das aulas de português, mas uma aula inteira. É mais provável que essas aulas desencadeiem o gosto pela leitura do que as tradicionais fichas de leitura, ou a simples obrigatoriedade. "Receitar" um único livro para toda a turma, a cada dois meses é no mínimo subestimar a capacidade de leitura dos nossos alunos, além de considerá-los seres desprovidos de vontade própria.

Durante a aula de leitura o professor também deve estar lendo, e não corrigindo provas ou lançando notas. É claro que essa é uma atitude estratégica, mas se concordarmos que a média dos professores de português normalmente não tem atrás de si uma história de leitura, mais do que uma estratégia ela é uma necessidade. Caso contrário, em pouco tempo alguns alunos estarão lendo mais e melhor do que o professor. E não existe maior desestímulo para o aluno do que um professor que não corresponde ao diálogo que inevitavelmente resulta da leitura, seja fazendo comentários sobre o texto, seja apontando outras obras do mesmo autor, seja situando-o num contexto histórico maior.

Como a literatura parece ser uma atitude de compreensão subjetiva do mundo, na medida em que joga com uma quantidade enorme de sentimentos subterrâneos, nada mais comum do que a necessidade de tentar explicitar alguns deles. Precisamos dizer algo que durante a leitura temos certeza ouvimos, embora muito comumente não tenhamos certeza sequer se a voz que ouvimos é a do autor ou a nossa. Além, é claro, do desejo de expressarmos nossa concordância ou discordância com relação às idéias levantadas pelo texto.

A adoção dessa prática implica a existência de uma minibiблиотека na sala de aula, para que o aluno estabeleça uma relação de intimidade com o livro, sem a qual é impossível a escola cumprir a sua função de formar leitores. As bibliotecas das escolas, quando existem, ainda carregam as marcas do autoritarismo dos anos 70; elas representam mais o lugar do castigo do que do estudo ou do lazer.

Por bibliotecas de sala de aula não se entende mais que uma quantidade diversificada de títulos e autores, no mínimo igual ou ligeiramente superior ao número dos alunos por turma. Podem constar dela tanto obras de ficção como relatos de viagem, autobiografias, reportagens, textos sobre política, etc.; tanto autores nacionais como estrangeiros. É importante que a listagem para a formação dessas bibliotecas ampliadas ano a ano, leve em consideração tanto a experiência do professor-leitor como a do aluno, e que ambos acreditem mais nos seus critérios de avaliação e seleção do que nos pedagogos de plantão ou nas instruções sobre a faixa etária mais indicada, fornecidas pelas próprias editoras. Ninguém melhor do que o próprio aluno sabe que livro lhe agrada, qual o livro mais adequado à sua faixa etária. O professor deve, portanto, permitir que títulos reconhecidamente difíceis de serem lidos e textos de literatura infantil, por exemplo, estejam lado a lado.

Aos poucos professor e aluno irão compreendendo que talvez a riqueza maior do universo ficcional seja a convivência entre propostas tão pretensiosamente complexas e outras tão aparentemente ingênuas, entre visões de mundo tão distintas entre si, tão particulares que pareço nunca haver consenso no mundo da literatura. E que, diferentemente do que se quer fazer pensar, a literatura sobrevive dessa diversidade,

que de certa forma trama a história afetiva da humanidade.

O leitor de ficção foi avaliando essa diversidade ao longo do tempo, se é possível dizer assim. Nem tanto porque ele se identifica com essa ou aquela maneira de encarar a vida, mas porque ele sente que ao invés de ser excluída, durante o ato da leitura, sua individualidade é solicitada a cada nova linha, exatamente o contrário do que acontece no dia-a-dia. Nesse sentido, o leitor de fato é antes de mais nada um leitor de ficção.

Esse estranho objeto do desprezo

Embora a disciplina de literatura só exista de fato no 2º grau, o texto ficcional está presente mesmo nos momentos que antecedem a alfabetização. Ao contrário do que pode parecer, esse aparecimento precoce do livro na escola não significa que entre ele e o aluno se estabeleça uma relação íntima. Há alguma coisa de errado na política educacional para que o livro seja tão repellido pelo aluno.

O processo da alfabetização parece ser um momento chave para iniciar a transformação desse estranho objeto do desprezo num mundo da escrita, o professor deveria chamar a atenção dela para o fato de as pessoas criarem através da literatura um mundo à parte, quase tão complexo quanto esse outro; um mundo regido por leis próprias e habitado por toda sorte de seres imaginários. A criança deveria poder sentir que à medida que ela foi aprendendo a ler ela pode penetrar nesse lugar fantástico, escondido entre as sílabas, abaixo das palavras. A escola pode e deve permitir à criança o livre acesso a esse espaço imaginário; ela não pode subtrair do seu aluno mais esse direito, o da felicidade da leitura.

Na medida em que o professor lê pouco, e que portanto se subordina mais facilmente às cirandas dos livros, principalmente a ciranda mercadológica a que está submetida a literatura infantil, ele inevitavelmente vai utilizar no momento da alfabetização textos mais pedagógicos do que literários. Não que o texto literário seja portador de uma pureza que o distingue dos demais, mas quando ele está a serviço de algo tão imediato — como restringir a história a um determinado número de sílabas, de suposto domínio da criança — talvez ele esteja mais próximo do material didático ou paradidático do que da literatura.

Tão importante quando decidir com que textos trabalhar — se somente com aqueles que pretendem confirmar determinados valores como os únicos fundamentais para o homem, ou também com aqueles que fazem parte da história dos que duvidam desses mesmos valores e perguntam por que não outros — é o professor não aceitar mais ser instrumentalizado por um mercado editorial para o qual ou falta sutileza intelectual para distinguir tudo o que vai sob o rótulo de literatura infantil, ou, o que é bem mais provável, sobra avidez de capital.

Como é quase impossível para o professor de 1º à 4ª série deixar de utilizar o texto como pretexto para uma série de atividades, e como ambos os tipos de texto de literatura se prezam a essa prática, ele pelo menos poderia tornar mais presentes aqueles que Edmir Perroti chama de "literatura com preocupações estéticas". Por que não incluir toda uma geração de escritores surgidos na década de 70, que depois de cumprir uma espécie de serviço militar — renovando o ideário político brasileiro — passou a produzir textos inquietantes não só do ponto de vista do imaginário, mas também da linguagem? Por que excluir da escola, como até agora vem sendo feito, os textos que não aspiram ao naturalismo a que a literatura brasileira está intimamente ligada, ainda que alguns dos nossos maiores escritores tenham sido de alguma forma "naturalistas"? Como admitir que, para citar apenas alguns exemplos, Ana Maria Machado, Ziraldo, que toda a obra de Lygia Bojunga Nunes, que a Clarice Lispector "para crianças" não estejam presentes desde o primeiro contato da criança com a língua?

Se o professor não consegue identificar de maneira imediata o que esses textos pretendem é porque a intencionalidade, que sempre esteve na superfície do texto da literatura infantil de má qualidade, agora deu um mergulho nas camadas mais profundas do texto, no reino da subjetividade, da ludicidade, as aspirações afetivas.

É óbvio que essas considerações dizem mais respeito à formação do professor do que ao aluno. Mas se admitirmos que o aluno é a razão de ser dessa redefinição do papel do professor de português, e conseqüentemente de literatura, não hesitaremos em insistir sobre um mesmo ponto: cabe ao professor assumir a autonomia da função que ocupa dentro desse processo. E se somarmos a isso que apesar de ler pouco ele está inclinado a alterar sua prática pedagógica, ou pelo menos aceita refletir sobre ela, é importante que tentemos definir a sua função dentro dessa proposta.

Nesse sentido, o objetivo do ensino de literatura de 1º à 4ª série seria provocar situações de encontro entre o aluno

e o livro, sem criar traumas que impeçam o futuro desenvolvimento dessa amizade. Pouco importa a metodologia empregada, desde que se consiga apontar para um relacionamento prazeroso e íntimo com esse objeto que, segundo Borges, representa a memória da humanidade.

Diversificando o cardápio literário

Conquistada a intimidade com o livro, aos poucos o professor pode ir alargando os horizontes ficcionais do seu aluno, através da introdução na sala de aula de autores e gêneros ainda desconhecidos. Poemas, contos, novelas e romances de várias épocas devem passar a integrar as bibliotecas de classe a partir da 5ª série. Mesmo sem uma preocupação mais rígida, o professor pode fazer referência a movimentos, períodos e a contextos históricos, não só do passado como deste século. Também seria interessante se ele fornecesse algumas informações sobre a vida e a obra de autores que eventualmente se tornassem best-sellers da classe, ou cujos textos constassem dos livros didáticos.

Procedendo dessa forma, além de alimentar a fome de ficção, ao incrementar o cardápio, ele estaria começando a introduzir noções fundamentais para a compreensão do fenômeno literário. Se tanto informações sobre o contexto histórico em que a obra foi escrita como dados biográficos do autor em determinados momentos auxiliam na compreensão da obra, por que excluí-los? Repetimos, com Antonio Candido, que tanto os exageros do velho método psico-sociológico, como os excessos do formalismo, foram ultrapassados. A literatura não pode mais ser reduzida única e exclusivamente a "episódio da investigação sobre a sociedade", de um lado, nem a "problemas de linguagem" de outro.

Pensando numa futura conceitualização de literatura, que deverá organizar os trabalhos no 2º grau, o professor pode desde já casar ambas as concepções, não excluindo da sala de aula nem o fato histórico, nem a biografia, nem a realidade verbal que constitui o texto. Antes ele deve usá-los como atrativos para cativar ainda mais o leitor.

Essa prática, antecipatória do que vai ser feito sistematicamente mais tarde, deve se somar a outras, essas sim imprescindíveis para que a literatura não se transforme em pretexto para uma série de exercícios muito freqüentes nos livros didáticos de 5ª à 8ª série. Reduzi-la a meia dúzia de exercícios de vocabulário de gramática "aplicada ao texto" e à famosa interpretação de texto é no mínimo não compreender a especificidade do discurso literário.

A situação se torna ainda mais problemática se lembrarmos que esse mesmo esquema de trabalho é aplicado também a textos informativos, como se não existisse entre ambos os discursos nenhuma diferença. Essa apropriação do discurso literário é incapaz de compreender que há diferenças a nível de linguagem entre eles. Enquanto o discurso informativo ou dissertativo tem um objetivo claro — o de apresentar determinados fatos, refletindo o mais logicamente possível sobre eles, sem perder de vista a unidade temática e estrutural do texto, impondo inclusive a língua aos parâmetros descritos pela variedade padrão —, o discurso literário prescinde dessa objetividade, desprezando não só as unidades que caracterizam o discurso informativo como também a tutela da variedade padrão, ao se constituir de uma miscelânea de variedades.

O texto literário, portanto, merece por parte do professor um tratamento diferenciado de acordo com as suas especificidades. É bom que se diga que de maneira nenhuma está se afirmando aqui que a função do professor é teorizar com o aluno sobre essas e outras questões. O que se pretende é revisar a prática educacional corrente, que, no caso específico do ensino de literatura, é um fracasso, não só porque o professor não lê, mas também, e conseqüentemente, porque ele desconhece algumas questões básicas para a compreensão do fenômeno literário.

Cabe a ele, caso aceite vir a ser um leitor, e de certo modo um crítico de ficção, substituir as práticas que sempre subordinaram o ensino de literatura ao ensino de língua.

Tais mudanças implicam também uma avaliação da leitura que não seja mais a das fichas ou resumos. João Wanderley Geraldi, no seu texto *Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa*, sugere que a leitura seja avaliada levando em consideração mais a quantidade do que a qualidade dos textos lidos. Se pensarmos que o objetivo do professor nessa fase é estreitar o relacionamento entre aluno e livro, somos levados a concordar com ele. Embora sejamos obrigados também a lembrar que às vezes um pequeno número de livros, ou um único, por alguma razão do acaso seja suficiente para "condenar" o aluno ao mundo da leitura. Como isso não é muito freqüente, em termos gerais parece conveniente que se estipule um número x de livros a serem lidos por mês ou bimestre, constantes ou não da biblioteca de sala de aula; número que, ainda segundo Geraldi, deve crescer mês a mês.



Nada mais difícil do que avaliar uma atividade tão íntima. Talvez seja mais importante o professor avaliar a possibilidade de garantir um espaço maior para a leitura, e criar situações de reflexão sobre ela, do que preocupar-se demasiadamente com avaliar o aluno.

A literatura no tempo e no espaço em branco da página

Seria ingenuidade negar que através da leitura buscamos algo, leitores e autores. Às vezes se trata da busca da felicidade de que fala Borges; às vezes buscamos conhecer a nós mesmos, segundo Montaigne, ou nos introduzirmos na vida espiritual, conforme Proust; às vezes o que buscamos é estabelecer um diálogo com um amigo, sozinho, enquanto passa a noite. Em um ou noutro caso o que buscamos em verdade é a presença do outro; é para ele que nos dirigimos durante a leitura; somos dois que caminham um ao encontro do outro, investidos do que somos e do que acreditamos ser, e da disponibilidade de dialogarmos sobre tudo, alterando as palavras do interlocutor nosso silêncio criativo e pleno de poder intelectual.

Se conseguirmos fazer com que nosso trabalho no 2º grau aponte para esse encontro da maturidade, sem desprezar as coordenadas históricas que balizam o surgimento da obra, apenas sugeridas de 5: a 8: série, bem como informações biográficas, estaremos consolidando a formação do leitor. Nesse sentido, é necessário ter em mente, ao se estudar a história da literatura brasileira, uma compreensão da história do pensamento nacional por ela refletida.

No seu livro *Formação da Literatura Brasileira*, Antonio Candido afirma que há dois momentos-chave na formação da literatura brasileira: Arcadismo e Romantismo. Toda a literatura anterior, das origens ao século XVIII, permaneceria, enquanto movimento, em segundo plano, por não constituir ainda um "sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase". O denominador comum a que o autor se refere é o "compromisso com a vida nacional", ou a "construção de uma cultura válida no País", ou ainda a "história dos brasileiros no seu desejo de ter uma literatura", com o qual as literaturas das origens não estariam comprometidas. O desejo de independência cultural seria a medida para o que Antonio Candido considera literatura brasileira.

O primeiro momento significativo, enquanto conjunto de obras, bem entendido, teria sido alcançado somente quando rompeu no Brasil a primeira manifestação política de repúdio à dominação portuguesa — a Inconfidência; assim como o Romantismo, o segundo momento significativo, representa a reiteração desse desejo, daí o seu caráter extremamente nacionalista. O que não implicaria desprezar autores importantes de épocas anteriores, como Gregório de Matos e Pe. Antônio Vieira, por exemplo; muito menos anular obras que expressem outro ideário. Aqui se trata apenas de estabelecer o nascimento de uma preocupação coletiva que aos poucos dá corpo à literatura brasileira, de tal forma que nesse século ela pôde ter "a coragem ou espontaneidade do gratuito", que, ainda segundo Antonio Candido, "é prova de amadurecimento, do indivíduo e da civilização".

Outra autora que desenvolve essa mesma vertente crítica, ainda que bem menos detidamente, é Flora Süssekind, em seu livro *Tal Brasil, Qual Romance?*. Para ela, a literatura brasileira estaria condenada a um eterno retorno ao naturalismo, desde o seu surgimento com Aluísio de Azevedo, no século passado, passando pelo realismo socialista, ou neorealismo do romance da década de 30, e finalmente pelo romance — reportagem da década de 70.

A partir desses dois autores, o professor teria delineado um roteiro de trabalho coerente com uma compreensão estruturada da literatura brasileira, diferentemente do que ocorre hoje, quando os currículos de literatura do 2º grau se limitam a enumerar movimentos, autores e obras, como se não houvesse entre eles outra relação além da cronológica. Foi pensando nisso que tomamos esses dois textos — e a relação entre literatura brasileira e vida nacional que eles estabelecem — como fundamento teórico para a elaboração do currículo para o 2º grau.

Depois dessas considerações deve ter ficado claro qual o encaminhamento que se quis dar ao estudo da literatura brasileira anterior ao século XX. Como a literatura deste século parece estar mais apta a conquistar o leitor jovem, pensou-se que talvez fosse melhor inverter o programa e trabalhar com ela no primeiro ano, ou ano e meio. Mais apta porque sua temática é mais atual, seus autores mais conhecidos, além de fazer uso de uma linguagem mais próxima da dos nossos dias.

Outras duas razões levaram a essa decisão: o fato de a literatura brasileira desse século ser constituída de um conjunto de autores e obras dos mais variados, muitos reconhecidos mundialmente; e a possibilidade de, ao trabalhar mais detidamente algumas dessas obras, revisitar os momentos mais ou menos significativos do nosso passado, já que é comum

nosso autores retomarem toda uma tradição "clássica" da nossa literatura. Ao se trabalhar com a poesia de Oswald de Andrade, por exemplo, por que não chamar a literatura de informação e seus documentos? Por que não tentar levantar a ascendência da poesia concreta, seus possíveis "precursores", já no Barroco?

Ainda que registre uma forte tendência naturalista, o panorama da literatura brasileira desse final de século é bem mais diversificado, por exemplo, do que o do Modernismo do começo do século. Embora não se tenha dito a palavra final sobre essa diversidade, ela está sendo estudada, e de qualquer forma os textos estão aí. O professor não pode mais ignorá-la, reservando a ela os últimos meses do terceiro ano da escola secundária.

Autores como Raduan Nassar, Rubem Fonseca, João Gilberto Noll, Lya Luft, Moacir Scliar, Adélia Prado, Manoel de Barros, e vários outros, deveriam fazer parte do currículo, ou pelo menos poderiam constar das bibliotecas de sala de aula. Mais do que estes é indispensável que os autores "consagrados" desse século transcendam os tradicionais esquemas biográficos, as características e datas de suas obras, e sejam lidos tanto pelo aluno como pelo professor. No que depender desses escritores ambos estarão muito bem acompanhados.

Uma introdução aos conteúdos de Literatura

Os conteúdos aqui apresentados não pretendem dar conta de toda a literatura brasileira, mas de uma certa literatura brasileira, conforme se disse anteriormente. Foi por isso que se preferiu iniciar os trabalhos no 2º grau com a literatura contemporânea, deixando para um segundo momento a literatura dos séculos XVIII e XIX. Não que se considere menores os movimentos anteriores. O que se pretendeu foi balizar o trabalho do professor com uma compreensão, histórico-sociológica da literatura brasileira, uma compreensão que procura identificar o que há de comum na produção nacional. Foi esse desejo mais ou menos comum aos escritores do Arcadismo, Romantismo e principalmente do Modernismo que possibilitou a diversidade da literatura contemporânea, uma vez que garantiu a ela a autonomia em relação à literatura estrangeira. Talvez se pudesse dizer que graças a esses momentos de formação, a literatura brasileira estaria vivendo hoje o início de sua idade madura.

Assim, caberia para o primeiro ano, ano e meio, a leitura e o estudo da literatura brasileira contemporânea, apresentada em três grupos, correspondentes a três importantes períodos históricos: 1) do Modernismo até 1930; 2) de 1930 até 1945/50; 3) de 1945/50 até hoje. Do Modernismo até 1930 porque é consenso por parte dos historiadores da nossa literatura que "há um estilo de pensar anterior e um outro posterior a Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira" (Alfredo Bosi). Além do que a Revolução de 30 reforça historicamente a "superação" dos ideais modernistas por outros mais ideológicos, ainda que amenizados pelas fortes tinturas regionalistas. 1945 só fez exasperar essas tensões ideológicas, tanto no plano nacional, com o Estado Novo, como no internacional, com a 2ª Guerra Mundial. A partir de então, o caráter de diversidade da nossa literatura, apenas sugerido durante o movimento modernista, parece cada vez mais reforçado, como se ela desejasse dar conta da multiplicidade do mundo contemporâneo.

Ainda durante esse primeiro momento o professor pode aprofundar uma abordagem que deveria ter sido iniciada na 5ª ou 6ª série. Trata-se das questões relativas à linguagem: funções da linguagem; discursos descritivos, narrativo e dissertativo; arte; literatura; gêneros literários, etc. Ao invés de apresentar teoricamente essas questões — como se fosse possível aprender as características do romance, por exemplo, antes de ler um romance —, o professor deveria "diferenciar" essas questões ao longo dos três anos, nos momentos mais apropriados. Ou seja, na medida em que se estiver trabalhando com um contista, por exemplo, nada impede que se procure caracterizar esse gênero, representado por escritores do porte de Machado de Assis, Lima Barreto, Dalton Trevisan e outros. Não há momento mais apropriado para que se contraponham as características desse gênero às do romance. Da mesma forma, a distinção entre discurso descritivo, narrativo e dissertativo não poderá mais ser compreendida ingenuamente. A presença do texto, além de dar consistência a essas questões abstratas para o aluno que pouco lê, torna evidente que em nome do ditadismo escolar elas são encaradas como questões estanques e imutáveis, e não como tentativas de compreensão do fenômeno literário — portanto sempre surpreendidas pelo próprio texto.

Num segundo momento, durante os dois anos restantes, ou ano e meio, o professor deveria sistematizar o estudo da literatura brasileira dos séculos XVIII e XIX, especificamente do Arcadismo e do Romantismo. Do primeiro, Antonio Candido afirma que sua literatura seria a "expressão racional da natureza, para assim manifestar a verdade, buscando à luz

do espírito moderno, uma última encarnação da mimesis aristotélica". A Razão, menina dos olhos do "espírito moderno", acharia sua expressão também na literatura, daí a clareza e a simplicidade quase clássicas da poesia bucólica. O tipo de homem invocado por esse movimento seria o *homem natural*, que fosse "simultaneamente espontâneo e polido, simples e requintado, rústico e erudito, razoável e sentimental."

Despontariam como os principais expoentes desse movimento Cláudio Manoel da Costa, Gonzaga e Basílio da Gama.

Do Romantismo, Antonio Candido diz que graças a ele "a nossa literatura pode se adequar ao presente", e o presente era a conquista da nossa independência política. Nesse sentido o Romantismo pretendia "dotar o Brasil de uma literatura equivalente às européias, que exprimisse de maneira adequada a sua realidade própria, ou, como então se dizia, uma *literatura nacional*". Era, portanto, necessário que se exaltasse a grandeza da nação, o fúdio e mais que a natureza, os costumes, as crenças e as instituições de um povo.

Tanto quanto a poesia, participa desse ideal também a prosa de ficção, que fundamentará através do romance rural de Bernardo e Távora, do romance urbano de Macedo, Manuel Antonio e Alencar, a obra de Machado de Assis, na qual "juntam-se por um momento os dois processos gerais da nossa literatura: a pesquisa dos valores espirituais, num plano universal, o conhecimento do homem e da sociedade locais". Se por um lado os românticos não foram capazes de produzir grande literatura romanesca, uma vez que, ainda segundo Antonio Candido, não possuíam suficiente consciência artística, nem conseguiram conquistar a simpatia do leitor, por outro, e desejo de exprimir a realidade da sociedade brasileira inaugurou o tom realista da nossa ficção, ainda que esse desejo convivisse com o gosto pelo exótico e o sonho. É da exacerbação dessa tensão que resultam alguns dos mais importantes romances do Romantismo.

Somente com o movimento Naturalista é que essa tensão é "superada", se é que se pode dizer assim, já que tanto os naturalistas como os modernos ainda estão marcados de romantismo.

Os conteúdos relativos a esse segundo momento, portanto, podem ser resumidos aos momentos de formação da nossa literatura: Arcadismo e Romantismo. Tendo em vista a necessidade de tratar também dos desdobramentos desses dois movimentos — ressaltando não só suas características e autores mais representativos, mas também o ideal que neles foi gestado e que deu "alma" ao movimento Modernista — preferiu-se, ao invés de incluí-los sem maiores explicações na proposta dos conteúdos, comentá-los um pouco mais detidamente aqui. Feita essa opção, preferiu-se apresentar de forma esquemática uma proposta de trabalho com a literatura contemporânea. Se é possível compreender a literatura de hoje, ou pelo menos parte das manifestações que a compõem, a partir de algumas de suas particularidades, o Arcadismo e o Romantismo, ao contrário, exigem uma reflexão mais globalizada, que identifique o itinerário que conduz à maturidade de nossa literatura.

LITERATURA BRASILEIRA

Proposta de conteúdos

Adotou-se aqui a divisão corrente do período contemporâneo em três grandes momentos: 1) do Modernismo até 1930; 2) de 1930 até 1945/50 e 3) de 1945/50 até hoje.

1.1. Modernismo

- um movimento, uma estética ou um período?
- características estéticas
- grupos e tendências
- a poesia do "momento poético"
- prosa: estética do fragmento

2.1. Ficção regionalista

- regionalismo crítico
- entre o regional e o realismo de denúncia de 30
- o romance "maduro" do modernismo?

2.2. Ensaísmo social

- retomada do naturalismo científico?
- realismo bruto X realismo subjetivo
- realismo socialista ou stalinismo
- síntona ideológica com o mundo

2.3. Romance introspectivo

- expressão realista do mundo subjetivo
- no esteio da psicanálise
- angústias religiosas
- romance de educação sentimental

2.4. Aprofundamento da lírica moderna



- a) maturidade da poesia modernista
b) a poesia da rosa do povo
c) a presença da religiosidade
d) nacionalismo modernista ou universalidade?

3.1. Geração de 45

- a) poesia existencial ou à moda parnasiano-simbolista?
b) a conquista do formalismo
c) a importância da geração em bloco

3.2. Regionalismo universalista

- a) vertente estética do regionalismo crítico de 30?
b) o regionalismo transcende o regional
c) em direção à palavra roseana

3.3. Poesia de 50

- a) poesia participante e concretismo: uma poética da objetividade
b) a diluição das fronteiras
c) poesia da mensagem: crítica da realidade social
d) poesia do código: objeto de linguagem
e) poesia ou artes plásticas

3.4. Do psicológico ao experimental

- a) maturidade do romance introspectivo
b) da ficção egótica à ficção suprapessoal
c) experiências textuais
d) a psicologia rumo às origens da filosofia

3.5. Romance-reportagem

- a) literatura ou tribunal? ficção ou realidade?
b) literatura e política
c) a censura como estímulo à metáfora
d) a reportagem que vira História

3.6. Poesia marginal

- a) o movimento contra-cultural
b) da marginalidade como arte poética
c) volta às raízes modernistas
d) geração mimeógrafo: a manufatura do texto e do livro
e) à margem do sistema editorial estabelecido

3.7. Literatura e Best-Seller

- a) entre o estético e o comercial
b) uma fórmula que deu certo
c) literatura como produto de equipe
d) literatura infantil: o best-seller brasileiro?

3.8. Literatura e música

- a) das letras como criação poética
b) as origens com o rock
c) Tropicalismo: a palavra antropofágica
d) a poesia da mídia

3.9. O folhetim reeditado

- a) origens românticas do folhetim
b) telenovela: ingredientes aristotélicos
c) a leitura via vídeo
d) a majestade do senhor leitor

3.10. Literatura, humor e sátira

- a) o riso como arma
b) origem da sátira no século passado
c) humor no vídeo e no papel — o cartoon

BIBLIOGRAFIA FICCIONAL

LITERATURA INFANTO-JUVENIL

- ANDERSEN, Contos de. Fuz e Terra.
ANDRADE, Carlos Drummond de. História de dois amores. Record.
BRANDÃO, Ignácio Loyola. Cães danados. Editora Comunicação.
BRUNO, Haroldo. O misterioso rapto da Flor-do-Serrano. Salamandra.
COLASANTI, Marina. O menino que soube uma estrela. Melhoramentos.
EMEDIATO, Luiz Fernando. Eu vi minha mãe nascer. Editora Comunicação.
FAULKNER, William. A árvore dos desejos. Círculo do Livro.
FURNARI, Eva. A bruxinha atrepalhada. Global.
..... Colasanti. Ática.
GANEM, Eliane. Método de quase nada. José Olympio Editora.
GOMES, Roberto. Carolina do nariz vermelho. Círculo.
..... O menino que descobriu o sal. Círculo.
GRIMM. Contos dos Irmãos Grimm. Nova Fronteira.
GUIMARÃES, Josué. As incríveis histórias do Tio Balduino. Salamandra.
LISPECTOR, Clarice. A mulher que matou os peixes. Nova Fronteira.
..... A vida íntima de Laura. Nova Fronteira.
..... O mistério do coelho pensante. Rocco.
..... Quase de verdade. Rocco.
LOBATO, Monteiro. Coleção completa. Brasiliense.
MACHADO, Ana Maria. Bem do seu tamanho. Brasil-América (EBAL).
..... Bento que beuto é o frade. Record.
..... Rita Rita, Rita Bel. Salamandra.
..... De olho nas penas. Salamandra.
..... História meio ao contrário. Ática.
..... O menino que espia pra dentro. Nova Fronteira.

- MACHADO, Jurez. Domingo de manhã. Primor.
..... Ida e volta. Primor.
MILLER, Henry. O sorriso ao pé da espada. Salamandra.
NUNES, Lygia Bojunga. A bola amarela. Agir.
..... A casa da madrinha. Agir.
..... Angélica. Agir.
..... Corda bamba. Agir.
..... O meu amigo pintor. José Olympio.
..... Os colegas. José Olympio.
..... O sofá estampado. José Olympio.
..... Nós três. Agir.
..... Tchau. Agir.
ORTHOFF, Sylvia. A vaca mimosa e a mosca Zenilda.
..... Cabidellim, o doce monstrinho. Memórias Futuras.
..... Mudanças no galinheiro mudas as coisas por inteiro.
..... Os bichos que tive. Salamandra.
FERRAULT. Contos de Ferrault. Itatiaia.
QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Onde tem bruxa tem fada. Editora Moderna.
QUINTANA, Mário. Pé de pilão. L&PM.
QUINTELA, Ary. Cão Vivo, cão morto. Editora Comunicação.
RAMOS, Grazianno. A terra dos meninos pelados. Record.
ROCHA, Ruth. O que os olhos não vêem. Salamandra.
RUIZ, Alice. A nuvem feliz. Círculo.
SANTOS, Joel Rufino. A botija de ouro. Ática.
..... História do Francoso. Ática.
..... O caçador de lobisomens. Salamandra.
SCLAR, Moacyr. Mar e os felinos. L&PM.
SIMENON, Georges. A casa das sete meninas. Nova Fronteira.
SILVA, Decênio da. Adão e Eva felizes no paraíso. Círculo.
VASSILISSA. Olhos para Luzia. Ática.
VEIGA, José J. Professor Barrin e as quatro calamidades. Editora Comunicação.
ZIRALDO. Fliets. Melhoramentos.
..... O bichinho da magd. Melhoramentos.
..... O menino mais bonito do mundo. Melhoramentos.
..... O menino maluquinho. Melhoramentos.
..... O planeta lúis. Melhoramentos.
..... Ave Jorge. Antonio Maria.
ZOTS, Werner. Apenas um curumim. Nárdica.
..... Barco branco. Nárdica.
..... Não-me-toque em pé de guerra. Nárdica.
..... Rio liberdade. Nárdica.
WOLFF, Fausto. Sandra na terra do antes. Círculo do Livro.
SÉRIE "Arte para Crianças". Belandir e Vertochia Editoras.
AMADO, Jorge. O espeta Carybé. Carybé.
AYOLA, Waldir. Era uma vez uma menina. Dacosta.
JORGE, Miguel. O anjo no galinheiro. Pierre Claita.
MACHADO, Ana Maria. A Peléja. Arte Popular.
..... Eva uma vez três. Volpi.
NUNES, Lygia Bojunga. 7 cartas e 2 sonhos. Tomte Ohtake.
SABINO, Fernando. O pintor que pintou o sete. Carlos Schiz.

ROMANCE, CONTO

- AMADO, Jorge. Capitães de Areia. Record.
..... Dona Flor e seus dois maridos. Record.
..... Juhiabá. Record.
..... Mar Morto. Record.
..... Tocáia grande. Record.
ANTONIO, João. Dedo duro. Record.
..... Leão do chácará. Record.
..... Malhação do Judas Carioca. Record.
..... Malagetta, Ferris e Encasão. Ática.
ASSIS, Machado de. Seus 30 melhores contos. Nova Fronteira.
BRAGA, Rubens. 200 histórias escolhidas. Record.
..... Um pé de milho. Record.
BRADBURY, Ray. Fahrenheit 451. Melhoramentos.
..... Os frutos dourados do sol. Círculo do Livro.
BUKOWSKI, Charles. Cartas na rua. Brasiliense.
..... Fartotum. Brasiliense.
..... Mulheres. Brasiliense.
BUZZATI, Dino. Naquele certo momento. Nova Fronteira.
CISLA, Camilo José. A família de Pascal Doust. Diófil.
COLASANTI, Marina. A moradia do sr. Francisco Alves.
..... Aqui entre nós. Rocco.
..... Contos de amor rasgados. Rocco.
CONRAD, Joseph. Tullio. L&PM.
DEFOE, Daniel. Robinson Crusoe. Europa-América.
..... Um diário do ano da peste. L&PM.
FRANK, Anne. O diário de Anne Frank. Record.
FERNANDES, Miller. Diário da Nova República. L&PM.
..... Fábula fabulosa. Nárdica.
..... Pepiverum. Nárdica.
FONSECA, Rubem. Bufo & Spellanzini. Francisco Alves.
..... O cobrador. Companhia das Letras.
..... Vestas empuçadas e pensamentos imperfeitos. Companhia das Letras.
GATTAL, Zélia. Anarquistas, gogos e Deus. Record.
..... Senhora dona do baile. Record.
GREENE, Graham. O mistério do medo. Record.
..... Pontos de fuga. Record.
..... O terceiro homem. Record.
GOLDING, William. O senhor das moscas. Nova Fronteira.
HANDKE, Peter. O medo do goleiro diante do penalti & Bem aventurada infelicidade. Brasiliense.
..... A mulher cambota. Brasiliense.
HEMINGWAY, Ernest. Adens as armas.
..... O sol também se levanta. Civilização Brasileira.
..... O velho e o mar.
..... Por quem os sinos doam.
HESSÉ, Hermann. Gertrud. Record.
..... Knulp. Record.
..... O jogo das contas de vidro. Record.
..... O livro das fábula. Record.
..... O lobo da estopa. Record.
..... Sidarta. Record.
HOLLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de & RONAL, Paulo (org.). Mar de histórias — Antologia do Conto Mundial. 10 volumes. Nova Fronteira.
KAFKA, Franz. A metamorfose. Brasiliense.
KIPLING, Rudyard. Jacala, o crocodilo. Companhia Editora Nacional.
KONSLIK, Heinz G. Herdeira do milhês. Record.

- O coração do 6º céu. Record.
..... Só resta uma vela vermelha. Record.
LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Nova Fronteira.
LOBATO, Monteiro (tradução Daniel Delves). Robinson Crusoe. Brasiliense.
LONDON, Jack. A aventura. Companhia Editora Nacional.
..... Devagões e vagabundos. L&PM.
..... O lobo e o mar. Companhia Editora Nacional.
..... O grito da selva. Companhia Editora Nacional.
LUFT, Lya. As parcerias. Guanabara.
..... Exílio. Rocco.
..... Mulher no palco. Salamandra.
..... Quarto fechado. Guanabara.
MACIEL, Eliane. Corpos ardentes. Rocco.
MEIRELES, Cecília. O que se diz e o que se entende. Nova Fronteira.
..... Ilusões do mundo. Nova Fronteira.
NOEL, João Gilberto. Hotel Atlântico. Rocco.
..... O cego e a dançarina. L&PM.
..... Bastrus de vento. L&PM.
ORTHOFF, Sylvia. Se a memória não me falha. Nova Fronteira.
ORWELL, George. A revolução dos bichos. Edibolso.
..... 1894. Companhia Editora Nacional.
PAIVA, Marcelo Rubens. Bileante. Brasiliense.
..... Feliz ano velho. Brasiliense.
FELLEGRINI, Domingos. O homem vermelho/ os meninos. Círculo do Livro.
..... Patife. Ática.
FOE, Edgar Allan. Contos de terror, de mistérios e de morte. Globo.
RAMOS, Grazianno. Infância. Record.
..... São Bernardo. Record.
..... Vidas secas. Record.
REY, Marcos. A cruz dos marechais. Ática.
..... A última corrida. Ática.
..... Bem-vindos ao Rio. Ática.
..... Malditos paulistas. Ática.
..... Proclamação da República. Ática.
..... Sozinha no mundo. Ática.
RODIGUET, Raymond. O diabo no corpo. Brasiliense.
SABINO, Fernando. A mulher do vizinho. Record.
..... O encontro marcado. Record.
..... O grande mentecop. Record.
..... O homem nu. Record.
..... O menino no espelho. Record.
SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. Cidade. Nova Fronteira.
..... Correo Sul. Nova Fronteira.
..... Vão noturno. Nova Fronteira.
SALINGER, J. D. Franny e Zooey. Editora do Autor.
..... Nove histórias. Editora do Autor.
..... O apanhador no campo de centeio. Editora do Autor.
..... Pra cima com a viga moçada! Seymour — uma introdução. Brasiliense.
SCLAR, Moacyr. A crelha de Van Gogh. Companhia das Letras.
SHKIND, Patrick. O perfume. Record.
SIMENON, Georges. Policiais de Georges Simenon. Vários. Nova Fronteira.
STEVENSON, R. L. A ilha do tesouro. Hemus.
..... O médico e o monstro. Clube do Livro.
TEZZA, Cristiano. O terrorista lírico. Círculo.
..... Trapo. Brasiliense.
TREVISAN, Dalton. A poluquilha. Record.
..... Cemitério de elefantes. Record.
..... Essas malditas mulheres. Record.
..... Meu querido assassino. Record.
..... O vampiro de Curitiba. Record.
TWIN, Mark. O príncipe e o mendigo. Record.
VERÍSSIMO, Érico. O senhor embarcador. Globo.
VERÍSSIMO, Luiz Fernando. O analista de Bagé. L&PM.
..... O jardim do diabo. L&PM.
VERNE, Júlio. Cinco semanas em balão. Hemus.
..... O farol no fim do mundo. Hemus.
..... Tribulações de um chinês na China. Hemus.
..... Viagem ao centro da terra. Hemus.
WEST, Nathaniel. Miss Condição Solitária. Brasiliense.
..... Um milhão de dólares e a Vida Alucinada de Balso Smell. Brasiliense.
WOLFE, Thomas. O menino perdido. Iluminuras.
Para gostar de ler, onze volumes. Ática.
Vol. 1 a 5 — crônicas — Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga.
Vol. 6 — poesias — Cecília Meirelles, Henriqueta Lisboa, Mário Quintana, Vinícius de Moraes.
Vol. 7 — crônicas — Carlos Eduardo Novais, José Carlos de Oliveira, Lourival Dias, Luís Fernando Veríssimo.
Vol. 8 — contos — Grazianno Ramos, Ignácio de Loyola Brandão, José J. Veiga, Lima Barreto, Luiz Vilela, Marcos Rey, Estanislau Ponte Preta.
Vol. 9 — contos — Clarice Lispector, João Antonio, Lígia Fagundes Teles, Machado de Assis, Moacyr Scliar, Murilo Rubião, Vander Pireli.
Vol. 10 — contos — Aluísio de Azevedo, Aluísio Machado, Érico Veríssimo, Guimarães Rosa, Ivan Angelo, Mário de Andrade, Orígenes Lessa, Otto Lara Rezende, Ricardo Ramos.
Vol. 11 — contos — Anton Tchekhov, Edgar Allan Poe, Franz Kafka, Guy de Maupassant, Jack London, Miguel de Cervantes, Voltaire.

POESIA

- CHACAL. Drops de abril. Brasiliense.
ANDRADE, Carlos Drummond de. Nova rennição. José Olympio.
ANDRADE, Oswald. Poesias reunidas. Civilização Brasileira.
BANDEIRA, Manuel. Poesias completas. José Olympio.
BRECHT, Bertold. Antologia poética. Leitura.
DICKINSON, Emily. Poemas. Hecitre.
ELIOT, T. S. Poesia. Nova Fronteira.
FAUSTINO, Mário. Os melhores poemas de Mário Faustino. Global.
FERLINGHETTI, Lawrence. Vida sem fim. Brasiliense.
FRANCHESCHI, A. F. de. Caminho das águas. Brasiliense.
..... Turde revelada. Brasiliense.
GARCIA LORCA, Federico. Romanceiro Gitano. Nova Fronteira.
GRINSBERG, Allen. Vivo. L&PM.
GULLAR, Ferreira. Toda poesia. Civilização Brasileira.
HOLLANDA, Heloisa Buarque de. 28 poetas hoje. Editorial Labor do Brasil S/A.
KOLODY, Helena. Viagem no espelho. Círculo.
LEMINSKI, Paulo. Copríncipes e relaxos. Brasiliense.



Distraídos venceremos. Brasiliense.
 LESAR, Ana Cristina. Inéditos e dispersos. Brasiliense.
 LISBOA, Henriqueta. O menino poeta. Mercado Aberto.
 MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Nova Fronteira.
 MELO NETO, João Cabral de. Antologia poética. José Olympio.
 MENDES, Murilo. O menino experimental. Summus.
 MORAES, Vinícius de. Antologia poética. José Olympio.
 NASSER, Chantal Meirelles. Os mil domingos. Messias Ohno.
 NEJAB, Carlos. O menino-rin. Mercado Aberto.
 PAES, José Paulo. Um por todos. Brasiliense.
 PESSOA, Fernando. O eu profundo e os outros eus. Nova Fronteira.
 PRADO, Adélia. A face no peito. Rocco.
 Bagagem. Nova Fronteira.
 Coração disparado. Guanabara.
 Terra de Santa Cruz. Nova Fronteira.
 QUINTANA, Mário. Aparentamentos de história sobrenatural. Globo.
 Esconderijos do tempo. L&PM.
 Lili inventa o mundo. Mercado Aberto.
 Preparativos de viagem. Globo.
 Sapo amarelo. Mercado Aberto.
 RILKE, Rainer Maria. Cartas a um jovem poeta. Globo.
 SÁ CARNEIRO, Mário de. Poesias. Difel.
 WHITMAN, Walt. Folhas das folhas de reiva. Brasiliense.

OUTRAS BIBLIOGRAFIAS

ROMANCE, CONTOS

PROENÇA FILHO, Domício. Os melhores contos de Machado de Assis. Globo.
 SILVA, Aguilaldo. A república dos assassinos. Civilização Brasileira.
 A história de Lili Carolina. Codecri.
 LOUZEINE, José. Araceli, meu amor. Record.
 GABEIRA, Fernando. O que é isso, companheiro? Codecri.
 TAPAJÓS, Renato. Em câmara lenta. Alfa-Omega.
 IMEDIATO, Luís Fernando. A rebelião dos mortos. Codecri.
 BUARQUE DE HOLANDA, Francisco. Fazenda Modelo. Civilização Brasileira.
 FAIVA, Marcelo Rubens. Feliz ano velho. Brasiliense.
 TEZZA, Cristóvão. Trapa. Brasiliense.
 Julliano Pavolini. Record.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LITERATURA INFANTO JUVENIL

ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1953.
 BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1957.
 CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. A literatura infantil — visão histórica e crítica. São Paulo: Global, 1983.
 COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil. São Paulo: Quiron, 1983.
 Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira (1882-1982). São Paulo: Quiron, 1983.
 CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1983.
 FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil — 1965/1974. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
 Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil — 1975/1978. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
 HELD, Jacqueline. O imaginário no poder — as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.
 KHÉDE, Sônia Salomão (org.). Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983.
 LAJOLO, Maria & ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1984.
 LAJOLO, Maria. Usos e abusos da literatura na escola — Biliac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
 MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. São Paulo: Summus, 1979.
 FERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Icone, 1983.
 RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.
 ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1984.
 SOA, Jesualdo. A literatura infantil — ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.
 ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lígia Cadernatari. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.
 ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1982.
 ZILBERMAN, Regina (org.). A produção cultural para a criança: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
 ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do

professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LITERATURA GERAL

CANDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira. São Paulo: Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, 2 volumes.
 Literatura e Sociedade. Editora Nacional.
 SUSSEKIND, Flora. Tal Brasil. Qual Romance? Achiamé.
 Literatura e vida literária — polémicas, diários e relatos. Jorge Zahar.
 CASTELLO, J. Adalberto & CANDIDO, Antonio. Presença da literatura brasileira. 3 volumes. DIFEL.
 BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. Cultrix.
 MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. Cultrix.
 TELES, Gilberto Mendonça. Vanguardas europeias e modernismo brasileiro. Vozes.
 A Literatura Brasileira. 6 volumes. Cultrix.
 Vol. I — Manifestações literárias do Período Colonial. J. Adalberto Castello.
 Vol. II — O romantismo. A. Soares Amora.
 Vol. III — O realismo. João Pacheco.
 Vol. IV — O simbolismo. Massaud Moisés.
 Vol. V — O pré-modernismo. Alfredo Bosi.
 Vol. VI — O modernismo. Wilson Martins.
 BRITO, Mário da Silva. História do modernismo brasileiro — antecedentes da Semana da Arte Moderna. Civilização Brasileira.

Leitura Complementar

ZILBERMAN, Regina. O ensino da literatura no 2º grau. Mercado Aberto.
 MALARD, Leticia. Ensino e literatura no 2º grau. Mercado Aberto.
 SEMANTO, Nicolau. A literatura como missão. Brasiliense.
 SUSSEKIND, Flora. O cinematógrafo de letras. Cia. das Letras.
 ÁVILA, Afonso. O Modernismo. Perspectiva.
 SODRÉ, Múmir. Best-Seller — a literatura de mercado. Ática.
 ROCCO, Maria T. Fraga. Literatura/ensino: uma problemática. Ática.
 BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. Ática.
 FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Zahar.
 HAUSES, A. História social da literatura e da arte. 2 volumes. Mestre Jou.
 ANDRADE, Mário de. Aspectos da literatura brasileira. Martins Fontes.
 LEITE, Dante Moreira. Psicologia e literatura. Companhia Editora Nacional.
 CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Livraria Duzas Cidades.
 NUNES, Benedito. O dorso do tigre. Perspectiva.

• GRUPO DE TRABALHO = DA LÍNGUA PORTUGUESA

HISTÓRIA

Conteúdo programático de História para a Educação Pré-Escolar

Para que a criança possa se situar como um ser histórico na realidade, em condições de atuar como sujeito da mesma e compreendendo que esta realidade é constituída pela natureza e pela sociedade, o ensino de História deve se fazer, desde a pré-escola, no sentido de desenvolver a compreensão dos conteúdos, imprescindíveis para a análise da realidade. Esta compreensão pressupõe também o desenvolvimento das noções de tempo, espaço, de produção de necessidades e transformação. Deve-se possibilitar à criança a percepção de que as relações entre o homem e os elementos da natureza, dos homens com os outros homens através do trabalho, bem como as transformações, ocorrem no tempo e no espaço. Neste ínterim da escolarização é importante considerar a própria criança como ponto de referência para o desenvolvimento destas noções básicas.

Noções Básicas:

1. Relações de trabalho
 - 1.1. Trabalho do aluno
 - 1.2. Trabalho das pessoas
 - 1.3. Trabalho da cidade
 - 1.4. Trabalho do campo
2. Relações com o meio ambiente
 - 2.1. Elementos do meio ambiente
 - 2.2. Elementos do meio cultural ou social
 - 2.3. Elementos do meio urbano (da cidade)
 - 2.4. Elementos do meio rural (do campo)
3. Relações individuais e coletivas
 - 3.1. Atividades dos alunos
 - 3.2. Atividades das pessoas
 - 3.3. Atividades dos grupos na cidade
 - 3.4. Atividades dos grupos no campo
4. Relação com o cotidiano
 - 4.1. A vida cotidiana do aluno: moradia, lazer, usos e costumes, religiosidade, técnica.
 - 4.2. A vida cotidiana dos grupos da cidade: lazer, moradia, usos e costumes, religiosidade, técnica.
 - 4.3. A vida cotidiana dos grupos do campo: lazer, moradia, usos e costumes, religiosidade, técnica.
 - 4.4. Questões do cotidiano da cidade e do campo, noções de ecologia.

PROPOSTA PRELIMINAR DE CONTEÚDOS ESSENCIAIS DE HISTÓRIA — 1º GRAU

CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

A História que se pretende resgatar é a História Ciência, com um método e objeto próprio de estudo. O ensino desta História científica requer um novo método e uma nova organização dos conteúdos.

A existência de um novo método determina um caminho renovado para a produção e a transmissão do conhecimento histórico. Este caminho renovado para a produção do conhecimento histórico significa um relacionamento crítico com a bibliografia, com o livro didático e com as fontes de obtenção do conhecimento. Com respeito à transmissão do ensino, estabelece uma nova relação com a organização curricular, com os conteúdos e como educando.

Os conteúdos atuais estão organizados segundo uma lógica que supõe que a História é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linhas ascendente da Pré-história aos nossos dias.

Estudar História parece ser uma atividade que exige muito pouco: decorar fatos, nomes e datas, apreender explicações genéricas e já empacotadas para consumo. Para ser um bom aluno é preciso somente "boa memória" (capacidade de reter dados mentalmente). Para ser bom professor, menos ainda é necessário "vencer a matéria" e repassar dados e informações, muitas vezes através da simples leitura do livro didático e de questionários que se repetem ano após ano.

Aquilo que se apresenta como a História da Humanidade não é senão a História de alguns homens, grupos ou classes. A História é composta, segundo esta concepção, de "peças", recortadas segundo critérios geográficos ou cronológicos, totalmente arbitrários, que se "encaixam" pela narrativa. É tarefa do professor providenciar esse encaixe; tarefa ingrata, pois não nos é dado o menor motivo para acreditar que essas peças façam parte de um mesmo jogo. Cada um dos componentes é encarado como se fosse independente dos demais, vivendo sua própria história num espaço protegido e isolado.

Não é de admirar, portanto, que para os alunos a História

faça pouco sentido. "Matéria fria", "decoreba", "fófoca de reis": a História só tem importância para os professores de História. Não tem nada a ver com a vida ou com os problemas contemporâneos.

Observa-se hoje um interesse pela História, ainda que fora do seu ensino. Projetos Memória, Centros de Memória Sindical, Arquivos Municipais, até mesmo a grande imprensa revelou um interesse renovado pela História, numa relação confusa e um tanto contraditória, com os avanços da historiografia acadêmica.

O interesse pela História, em si, não é algo novo. A noyidade está nas fontes onde esse interesse se nutre: ao gênero tradicional, da biografia de reis e presidentes, e datas de batalhas, que continua a obter grande sucesso, opõem-se uma História preocupada com outros agentes, com outros personagens, buscando uma relação diferenciada com a memória coletiva, uma História na qual assumem papel de destaque o homem comum, o trabalhador anônimo, as estruturas econômicas e sociais, a vida cotidiana.

Entendemos que uma proposta nova para o ensino de História não pode se prender a uma concepção tradicional, onde a história é apresentada como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas. É necessário também romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontra numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de um conhecimento histórico fechado, enclausurado numa relação de causas e consequências, onde a História é tão-somente o conhecimento do passado.

Em nosso entendimento uma proposta nova de ensino se embasa numa concepção renovada de História que se contraponha àquela tradicional.

Torna-se, portanto, necessário conceituá-la, podendo isto ser feito a partir dos Temas, Objetos e Métodos, essenciais dessa renovação.

"Seu objeto — as sociedades no tempo — os homens, como eles fazem a História, na medida em que se fazem a si próprios. Sociedades que não são harmoniosas, que vivem em ritmo de conflitos, antagonismos, de luta.

Seus temas — a vida, no seu cotidiano. Vida material, vida imaginária da sociedade: História da sexualidade, das magias, das crenças. História de atitudes diante da vida, diante da morte. A busca pelos homens, da compreensão do que



são, para melhor compreenderem o que não são. É uma história problema, que antes propõe questões do que oferece soluções.

Seus métodos — ampliados, abrangendo ou procurando abranger as conquistas da ciência, como um todo: antropologia, psicologia, demografia, economia e outras disciplinas afins” (História Questões e Debates, Curitiba 4(7): 205-206, Dez/1983).

A História é sempre produto de uma atividade intelectual que constitui seu objeto de estudo e escolhe seus materiais de trabalho. Explicitando seus objetivos e seus procedimentos, a História de hoje não aceita uma posição passiva frente ao passado — ela faz perguntas, indaga, investiga, coloca questões. Não pode escapar assim de uma profunda e indissolúvel relação com o presente, que joga por terra a antiga postura da “História mestra da vida”, que se propunha a ensinar os homens de hoje a partir de um passado exterior a eles e aos seus problemas e interesses.

A História, assim o entendemos, é o efeito de uma operação intelectual, impondo a transparência de uma leitura à opacidade dos fatos. Essa operação de ordenamento e triagem, tarefa imensa por si só, acontece segundo termos ditados pelo presente. É a partir do presente que se determina o que deve ser retido, articulado e transmitido pela escola. Cada sociedade comanda assim aqueles que ela instrui a conhecerem os elementos do passado necessários à sua conservação e perpetuação.

Desse modo, a História é a disciplina mais ingrata para aqueles com ela envolvidos, porque é a mais dinâmica e a menos inocente: os avanços científicos e acadêmicos de nossa disciplina, se conjugam com determinações de natureza diversa. As transformações da vida social, que afetam diretamente a relação da sociedade com seu passado, colocam a seguinte questão: que História pode e deve ser ensinada hoje? As formas tradicionais ainda são pertinentes? Em caso negativo, como escolher entre a multiplicidade de objetos e temas abordados pela moderna historiografia aqueles que devem constituir os conteúdos a serem tratados na escola de hoje, que não se quer simples reprodutora das estruturas e valores da sociedade tal qual ela é?

Fica claro que trata-se de uma escolha, jamais inocente, jamais irrefletida: parte-se de uma determinada concepção de História e de Educação, que não só norteia a seleção e escolha dos conteúdos, mas procura ordená-los e dar-lhes sentido também por sua articulação e inter-relacionamento; articulação que não se dá somente na cronologia ou a nível geográfico, mas também a nível conceitual e metodológico. Ora, se há uma relação de dupla mão entre passado e presente, entendemos que a História deveria ter uma vocação, a vocação de ser crítica (e ser crítica significa, no nosso modo de pensar, levar os alunos a compreenderem o que são e o que não são, a perceberem que História é mudança, transformação; a perceberem que, se existem fatores que permaneçam, devemos entender porque permanecem), explicar as razões dessa permanência” (História Questões e Debates, Curitiba 4(7): 205-206, Dez/1983).

Então como pensar o ensino de História numa perspectiva de superação em meio a esses desafios? Em primeiro lugar é importante que o professor tenha uma relação crítica com o presente e com a realidade de seus alunos.

Essa inserção crítica no presente é fundamental porque se nós estamos inseridos no presente, a forma e a razão de nossa inserção provoca a diversidade de nossos olhares sobre o passado. Se temos condições de nos referir ao nosso presente de forma menos passiva e mais crítica, teremos condições de nos remetermos crítica e objetivamente ao passado, dialogando com o conhecimento histórico produzido e, portanto, com os conteúdos da História.

Assim, a seleção e o tratamento de conteúdos significativos para o aluno é uma questão fundamental na escola de 1º Grau.

O que estamos chamando de conteúdos significativos não são aqueles escolhidos arbitrariamente pelo fato de serem considerados mais importantes (para quem?), ou mais divertidos, ou mais exigidos nos concursos; mas conteúdos que se vinculem direta ou indiretamente com o entendimento do aluno e de sua vida: o ser brasileiro, o ser rotulado de subdesenvolvido, o ser morador de uma favela ou um bairro rico, isto é, o entendimento de sua posição na sociedade, sua vida e sua cultura” (RJ, Proposta Curricular, p. 42).

Esses conteúdos significativos foram estruturados a partir de noções necessárias à construção do raciocínio em História. Compreender quem somos; como nos localizamos socialmente; como se dão as relações sociais entre os homens, além de entender que grupos sociais fazem parte da sociedade em múltiplos aspectos: sociedade humana, tipos históricos existentes de sociedade (ex.: feudal, teocrática), qualquer sociedade particular (ex.: sociedade brasileira).

Assim sendo, não é suficiente conhecer apenas a nossa sociedade. “Necessário é, também, situá-la em relação às ou-

tras, no presente e no passado, identificando semelhanças e diferenças, analisando relações de dominação e resistência entre os diferentes grupos das diversas sociedades, relações que dinamizaram e dinamizam o processo histórico” (RJ, Proposta Curricular, p. 42).

Numa nova concepção de História, o aluno deverá entender que, “não se abandona a cronologia (necessária para o raciocinar historicamente), nem se despreza o fato, o acontecimento. Como desprezá-lo, se a sociedade em que vivemos está inflacionada pelo fato, pelo acontecimento? Os meios de comunicação de massa de uma certa forma reabilitam o fato, abandonado por gerações anteriores de historiadores. Mas a que fatos nos referimos? Àqueles fatos que a educação histórica nos permite selecionar, comparar, analisar e conservar. Lembremos novamente da importância de raciocinar historicamente. E lembremos, também, que todos os acontecimentos são históricos. É histórico o fato de uma dona de casa poder comprar um quilo de feijão, e de outra não poder comprar” (História Questões e Debates, Curitiba).

O desenvolvimento de todos estes aspectos — isto é desenvolvimento da historicidade — implica necessariamente na aquisição pelo aluno além de conteúdos significativos, da noção de temporalidade. Destacando que esta aquisição deve ser enfatizada nas séries iniciais do 1º Grau.

Assim, a noção de tempo deve ser trabalhada a partir da realidade imediata do aluno — tempo vivido, atingindo-se progressivamente o tempo percebido e concebido, isto é, tempos mais longos e distantes no passado. A apreensão da dinâmica temporal dar-se-á nos seus vários aspectos: de ordem ou sucesso, de duração e de simultaneidade.

Entendemos que no final do 1º Grau, professores e alunos deverão ter condições de aprofundar sua compreensão da sociedade contemporânea — posto que são pessoas do seu tempo — entendendo que ela é assim porque tem uma história. É esta História que explica o que essa sociedade é e o que ela não é, abrindo para os alunos e professores a possibilidade de se compreenderem como sujeitos da História e agentes de transformação social.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE HISTÓRIA — 1º GRAU

1ª e 2ª SÉRIES:

1ª Tema: Reflexão sobre a História

Subtema: História do aluno

Conteúdo: Nome, sobrenome, origem.

Objetos que usa: individual e coletivo.

Atividades: o que faz sozinho; o que faz junto com outras pessoas.

Lazer, moradia, alimentação.

Trabalho; remunerado, não-remunerado.

Acontecimentos de sua vida: passado/presente/futuro.

2ª Tema: Inserção no coletivo

Subtema: A família/o grupo com o qual o aluno vive

Conteúdos: As pessoas que formam este grupo: suas atividades individuais e coletivas; seu trabalho dentro e fora do grupo; os objetos de uso individual e coletivo; seus usos e costumes; os acontecimentos do passado/presente/futuro do grupo.

Subtema: A sala de aula

Conteúdo: As pessoas que formam o grupo da sala de aula; origem; atividades individuais e coletivas; objetos de uso individual e coletivo; o trabalho das pessoas da classe; acontecimentos referentes ao passado/presente/futuro do grupo da classe.

3ª Tema: Unidade e diversidade do social: o público e o privado

Subtema: Grupo Escolar

Conteúdos: As pessoas que fazem parte da escola; origem; trabalho individual e coletivo; objetos de uso individual e coletivo; papel da Escola; acontecimentos do passado/presente/futuro do grupo escolar.

Subtema: Grupos religiosos, de profissão, de lazer, associações.

Conteúdo: Grupos que convivem no local de moradia do aluno; origem, semelhanças e diferenças; atividades públicas/privadas; técnicas; usos e costumes; objetos de uso; acontecimentos do passado/presente/futuro destes grupos.

4ª Tema: Unidade e diversidade das relações que constituem uma sociedade

Subtema: Sociedade rural: estudo de caso regional.

Conteúdo: Trabalho rural: agricultura e pecuária, trabalhadores rurais; legislação trabalhista; condições de trabalho; tipos de propriedade rural; condições de vida: moradia, saúde, educação, transporte, comunicação; questão social: êxodo rural, reforma agrária, movimentos sociais. Lazer.

Subtema: Sociedade urbana: estudo de caso regional

Conteúdo: Origem; trabalho urbano: indústria e serviços; trabalhadores urbanos, legislação trabalhista; condições de traba-

lho; tipos de propriedade; condições de vida: moradia, saúde, educação, transporte, comunicação; questão social: greves, movimentos migratórios, Lazer.

3ª SÉRIE — Unidade Anual: UNIDADE E DIVERSIDADE DOS ELEMENTOS FORMADORES DA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

1ª Tema: Grupos sociais e suas diferentes atividades

Subtema: Extrativismo; Pecuária, Agricultura, Serviços; Comércio e Indústria.

Conteúdo: Quem produz: escravos — assalariados, autônomos, pequenos produtores.

Como se produz: instrumentos de trabalho. Locais de trabalho; Formas de propriedade.

Para que se produz: consumo interno; consumo externo.

Estudo de caso: análise desses aspectos no município ontem e hoje.

2ª Tema: O Imaginário e cotidiano dos diferentes grupos sociais

Subtema: Colonizadores — Índios, Africanos — Imigrantes.

Conteúdo: Vestimentas, alimentação, moradia, brincadeiras, músicas, dança, religiosidade.

Estudo de caso: análise do imaginário e cotidiano dos diferentes grupos no município ontem e hoje.

3ª Tema: Formas de organização dos diferentes grupos

Subtema: Organizações: de trabalho, institucionais, espontâneas e políticas

Conteúdo: Associações profissionais; esportivas, de moradores, cooperativas, sindicatos e partidos políticos, câmaras.

Estudo de caso: diferentes formas de organização no município ontem e hoje.

4ª SÉRIE — Unidade Anual: UNIDADE E DIVERSIDADE DOS ELEMENTOS FORMADORES DA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

1ª Tema: As diferentes formas de organização da produção na sociedade brasileira.

Subtema: Agroindústria do açúcar; pecuária; extrativismo; agricultura; indústria.

Conteúdo: O que produz — Quem produz. Como produz — para quem se produz — quem fica com a produção.

Estudo de caso: as diferentes formas de organização da produção ontem e hoje, no Estado de Santa Catarina.

2ª Tema: As diferentes relações de trabalho e poder na sociedade brasileira

Subtema: Relações de trabalho. Assalariamento e Escravidão.

Conteúdo: Escravidão; assalariamento; propriedade; arrendamento; posse.

Subtema: Relações de poder; dominação colonial; Governo Imperial e Governo Republicano.

Conteúdo: A capitania e a província. Governo Imperial; Vitaliciedade; Hereditariedade; Autoritarismo. Governo Republicano: Municípios, Estados, Distrito Federal. Representatividade; periodicidade de mandatos; cidadania.

Estudo de caso: Relações de Trabalho e Poder ontem e hoje em Santa Catarina.

3ª Tema: As transformações no imaginário e no cotidiano da sociedade brasileira.

Subtema: O imaginário e cotidiano na sociedade colonial, imperial e republicana.

Conteúdo: Vestimentas, alimentação, moradia, brincadeiras, música, dança, religiosidade. Na sociedade: açucareira; mineiradora; pecuarista; urbana e urbana industrial.

Estudo de Caso: as transformações no imaginário e cotidiano da sociedade catarinense.

5ª SÉRIE — Unidade Anual: A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

1ª Tema: A produção do conhecimento histórico

Subtema: O que é a História

Conteúdo: Concepções de história. O tempo histórico; tempo linear; tempo sagrado; tempo profano.

Subtema: Como se escreve a História

Conteúdo: Fontes históricas. A historiografia.

2ª Tema: O Brasil na expansão mercantil européia

Subtema: O Sistema Colonial

Conteúdo: Brasil — pré-conquista; o mercantilismo; a exploração colonial; o colonizado e o colonizador.

3ª Tema: A sociedade colonial brasileira

Subtema: Economia e Sociedade.

Colonial: unidade e diversidade.

Conteúdo: Agroindústria açucareira; mineração; pecuária; relações de trabalho: escravidão e trabalho livre; administração colonial.

Estudo de caso: Agricultura e Agropecuária em Santa Catarina.

4ª Tema: A crise da sociedade colonial

Subtema: Contradições do sistema colonial

Conteúdo: Contradições internas: emboabas, mascates, Beckman e Felipe dos Santos.

Lutas pela Independência: Minas Gerais, Bahia, Pernambuco.



Subtema: Contestação e crise na colônia
 Conteúdo: A contestação do monopólio comercial.
 A vinda da Corte e a política de D. João VI.

6: SÉRIE — Unidade Anual: CONSOLIDAÇÃO E CRISE DA SOCIEDADE BRASILEIRA

1: Tema: Construção do Estado e as contradições do liberalismo no Brasil

Subtema: A construção do Estado Nacional
 Conteúdo: Liberais e conservadores; a Constituição de 1824; o ato adicional; movimentos de rebelião.

Subtema: A consolidação do Estado Nacional-Liberal
 Conteúdo: Transição do trabalho escravo para o trabalho livre; a Guerra do Paraguai; o movimento republicano; a Constituição de 1891.

Estudo de caso: A escravidão em Santa Catarina; a Proclamação da República em Santa Catarina.

2: Tema: Estado Republicano: modernização e crise
 Subtema: A economia agroexportadora e a luta pela industrialização.

Conteúdo: A hegemonia inglesa no Brasil; a cafeicultura e a luta pela industrialização.

Subtema: A formação da classe operária
 Conteúdo: A composição da classe operária; o mundo do trabalho sem a legislação trabalhista.

Estudo de caso: A classe operária em Santa Catarina; a industrialização em Santa Catarina.

Subtema: A crise do Estado Republicano
 Conteúdo: Coronelismo e oligarquia; movimentos sociais: Canudos e Contestado; o anarco-sindicalismo; a política dos governadores; a burguesia industrial e as camadas médias. Tenentismo.

3: Tema: A sociedade brasileira na crise do capitalismo liberal
 Subtema: A crise do capitalismo e o Estado Novo.

Conteúdo: A crise das oligarquias; a Revolução de 1930 e a Constituição de 1934; o golpe de 1937 e a legislação trabalhista.

Subtema: A redemocratização
 Conteúdo: Partidos políticos e eleições; a Constituinte e a Constituição de 1946; o populismo e o nacionalismo.

4: Tema: O Brasil contemporâneo
 Subtema: A crise do Populismo

Conteúdo: Governos populistas: de Getúlio Vargas a João Goulart; contradições do populismo e o Golpe de 1964.

Subtema: Os governos militares e a redemocratização
 Conteúdo: A Constituição de 1967; 1968: a ditadura e sua contestação; a internacionalização da economia e o "milagre brasileiro"; movimentos sociais: custo de vida, Anistia, Diretas Já; Constituinte e Constituição de 1988; os partidos políticos contemporâneos.

Subtema: Cultura e tecnologia
 Conteúdo: Comunicação e Cultura de Massa: cinema, teatro, movimentos culturais; movimentos de contra cultura e problemas sociais contemporâneos; propaganda eleitoral — televisão = mensagem veiculada

Questões: AIDS, Desnutrição, etc.

7: SÉRIE: Unidade Anual: CULTURA, TRABALHO E PODER NA ANTIGUIDADE OCIDENTAL

1: Tema: As sociedades teocráticas
 Subtema: O pensar nas sociedades teocráticas

Conteúdo: Religião e vida cotidiana: mito versus História; o significado da arte entre os antigos.

Subtema: Formas de organização
 Conteúdo: As burocracias teocráticas; sacerdócio e monarquia; formas de exercício de poder.

Subtema: Ordenação da vida material
 Conteúdo: Trabalho e técnica

2: Tema: A Polis e a República
 Subtema: Ruptura com a ordem teocrática

Conteúdo: O surgimento da democracia
 Subtema: A Polis grega

Conteúdo: Cidade e campo; a vida privada e a vida pública na Polis

Subtema: O pensar entre os gregos
 Conteúdo: O nascimento da História e da Filosofia

Subtema: O pensamento entre os gregos
 Conteúdo: O significado da arte entre os gregos

Subtema: A república humana
 Conteúdo: Cidade e campo; instituições republicanas; a vida privada entre os romanos

Subtema: O pensar entre os romanos
 Conteúdo: O Direito romano; o significado da arte entre os romanos

3: Tema: A crise do mundo antigo
 Subtema: O Império Romano

Conteúdo: Lutas sociais na Roma antiga; o advento do Império
 Subtema: A desintegração do mundo antigo
 Conteúdo: A re-ruralização da sociedade e o enfraquecimento das instituições políticas

4: Tema: O mundo medieval
 Subtema: A feudalidade
 Conteúdo: Relações de trabalho na Idade Média; as três ordens e o feudalismo

Subtema: O pensamento na Idade média
 Conteúdo: Cultura popular (a festa) e cultura erudita (a Igreja)

8: SÉRIE — Unidade Anual: TRABALHO E PODER: DA CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1: Tema: A transição para o Capitalismo
 Subtema: A crise do feudalismo

Conteúdo: A crise da exploração servil; tempo e trabalho; as cidades e as transformações culturais.

Subtema: A modernidade europeia
 Conteúdo: A formação do capital mercantil; a formação dos Estados Nacionais e o Absolutismo; o imaginário burguês; o Renascimento, a Reforma e a Contra-reforma.

Estudo de caso: A colonização da América; áreas e tipos de colonização.

2: Tema: A consolidação do capitalismo
 Subtema: Industrialização e a divisão social do trabalho

Conteúdo: A revolução industrial; a formação da classe operária.

Estudo de caso: O capitalismo inglês e a América Latina
 Subtema: O liberalismo e a Era das Revoluções

Conteúdo: O Iluminismo e Liberalismo; Revolução Inglesa; Revolução Francesa.

Estudo de caso: A independência das colônias americanas

3: Tema: A expansão do capitalismo monopolista e o imperialismo
 Subtema: A expansão dos mercados

Conteúdo: O capitalismo monopolista; a partilha da África e da Ásia.

Estudo de caso: A consolidação do capitalismo nos Estados Unidos

4: Tema: Contradições e contestações ao capitalismo monopolista
 Subtema: Contradições do capitalismo

Conteúdo: Organização dos trabalhadores; a Comuna de Paris; as revoluções alemã e russa; a I Guerra Mundial

Subtema: A polarização mundial
 Conteúdo: A crise de 1929; emergência dos estados totalitários; a II Guerra Mundial; descolonização e Guerra Fria.

Estudo de caso: O totalitarismo na América Latina
 Subtema: Desenvolvimento e subdesenvolvimento

Conteúdo: A industrialização no 3º mundo; a classe operária nos países subdesenvolvidos; revolução e resistência: China, Cuba.

Estudo de caso: As revoluções na América Latina

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A proposta de História para o 1º Grau está organizada em temas, subtemas e conteúdos que se embasam na concepção de História que apresentamos.

Nas séries iniciais, 1ª e 2ª, essa organização deverá possibilitar a aquisição, pelo aluno, de noções necessárias ao estudo da História das sociedades, bem como a compreensão do processo histórico: a reflexão sobre a História, noções de individual e coletivo, público e privado, urbano e rural.

A compreensão dos elementos que formam a sociedade brasileira contemporânea será objeto de estudo na 3ª e 4ª série. Na 5ª e 6ª séries será contemplado o estudo da construção, consolidação e crise da sociedade brasileira, articulando os conteúdos com a História do Estado, dando continuidade aos estudos iniciais de 3ª e 4ª séries, quando os temas e subtemas se articulam com a História do Município e do Estado.

Na 7ª e 8ª séries é feito um recorte histórico a nível dos conteúdos, visando privilegiar o estudo da sociedade ocidental, articulando os conteúdos com a História das Américas.

No caso específico da 3ª e 4ª séries, o tratamento metodológico a ser dado deverá possibilitar o entendimento de cada um dos elementos que compõem a sociedade brasileira, ontem e hoje, em geral e particularizando com estudos de caso que na 3ª série integrem a História do Município e na 4ª série a História do Estado.

Desta forma, a proposta articula os conteúdos com temas e subtemas gerais que indicam a abordagem específica a ser dada. Procuramos ainda, nesta elaboração, manter uma continuidade com a concepção, ao contemplar os eixos propostos: Trabalho, Sociedade Imaginário e Cotidiano, acrescentando um novo eixo que é a questão do poder, introduzida a partir da 3ª série, dando início a um processo de construção de noções necessárias à elaboração e compreensão do conceito de Estado que será trabalhado de forma mais aprofundada a partir da 5ª série.

Assim sendo, a proposta de História na escola fundamental é constituída de dois blocos: sendo o primeiro a nível de

1ª a 4ª série e o segundo a nível de 5ª a 8ª série, estando os mesmos articulados com a proposta de conteúdos essenciais para o 2º Grau.

Ao mesmo tempo procuramos garantir, pela concepção de História que embasa a proposta, uma unidade entre o 1º e o 2º Grau.

A especificidade em cada nível de ensino é contemplada pelo tratamento metodológico a ser dado; tratar-se-á de garantir a fundamentação básica com relação à História, reconhecendo que este processo tem dois momentos. Um de 1ª a 4ª série que enfatiza prioritariamente a aquisição, pelo aluno, dos elementos que compõem o processo histórico, sem excluir a iniciação da compreensão desse processo em si mesmo. É neste momento, portanto, que se dará a sistematização da informação factual, bem como a construção de conceitos básicos e a organização da noção do tempo.

Então, no segundo momento, quando o aluno chegar a 5ª série, supomos que já tenha o domínio de conteúdos, bem como o domínio da sucessão, ordenação, seqüência e descontinuidade temporal — viabilizadores à compreensão do processo histórico que será prioridade de 5ª a 8ª série.

Desta forma, o aluno deverá chegar ao 2º Grau com as condições necessárias para discutir a produção do conhecimento histórico que norteia o tratamento metodológico dos conteúdos neste Grau (2º) de ensino.

O primeiro tema das séries iniciais, 1ª e 2ª, Reflexão sobre a História, terá como subtema fundamental a História do Aluno. Este subtema será o ponto de partida para que professor e aluno façam uma introdução à reflexão sobre os elementos que compõem o estudo da História: a memória, a pesquisa e a investigação, os documentos, a narrativa histórica, a oralidade.

A reflexão sobre a história será feita como base à história do aluno. A partir da identificação do seu nome e sobrenome (nome de família), da investigação do porque da escolha do seu nome; do contato com documentos (registro de nascimento, carteira do INAMPS), o aluno dará início ao estudo investigatório de sua origem.

O trabalho com a memória, a oralidade, a narrativa histórica poderá possibilitar o resgate da vivência do aluno: seus objetivos, seu trabalho, suas atividades individuais e coletivas, lazer, moradia, alimentação — Os acontecimentos do seu passado e do seu presente.

O segundo tema — Inserção no coletivo — poderá possibilitar ao aluno a compreensão da abrangência maior de sua vida, na medida em que ele se dará conta de que a História se constrói coletivamente, identificando aqui, a sua História como a História de sua família e de sua sala de aula. O tema está, portanto, subdividido em dois subtemas: o grupo que o aluno vive — a família, e o grupo que ele convive e que possibilita concretamente o trabalho do professor — a sala de aula. O fundamental dos conteúdos é a compreensão pelo aluno dos aspectos individuais e coletivos de cada um dos grupos estudados.

O terceiro tema — Unidade e diversidade do social: o público e o privado — poderá possibilitar ao aluno o acesso à compreensão de que outras pessoas e outros grupos vivem em situações semelhantes/diferentes, bem como a existência de relações diferenciadas: públicas e privadas. Os diferentes grupos existentes em seu espaço de referência possibilitarão, concretamente, essa compreensão. Ex: grupos religiosos, profissionais, de lazer, associações.

O quarto tema — Unidade e diversidade das relações que constituem uma sociedade — servirá como possibilitador da compreensão de que, a sociedade na qual o aluno está inserido, é abrangente e diversa do ponto de vista das relações ali existentes. A sociedade rural e urbana será vista à parte da realidade regional e apreendida na diversidade das formas de trabalho, de sociabilidade pelos equipamentos, tipos de propriedade e condições de vida ali existentes.

O primeiro tema da 3ª série contempla o Estudo dos grupos sociais formados a partir de suas diferentes atividades determinadas pelo trabalho discutido, portanto, quem produz; como se produz; para que se produz, em geral e particularmente em seu município com localização temporal ontem e hoje.

O estudo dos hábitos do cotidiano e as manifestações religiosas e artísticas dos diferentes grupos — colonizadores — índios — africanos — imigrantes, 2º tema, possibilitará a apreensão da Unidade e diversidade do imaginário e do cotidiano na formação da sociedade brasileira contemporânea, cujas manifestações concretas serão apreendidas na História do Município.

Através do 3º tema, formas de organização dos diferentes grupos, dar-se-á início ao estudo da questão do Poder, percebido nas formas de organização existentes na realidade e que são aqueles encontráveis na sociedade brasileira contemporânea.

Na 4ª série, a Unidade e diversidade dos elementos formadores da sociedade brasileira será vista com um grau maior



de complexidade. Isto porque, os conteúdos deverão viabilizar a compreensão das diferentes formas de organização da produção, as diferentes relações de trabalho e de poder e as diferentes manifestações do imaginário e do cotidiano existentes na sociedade brasileira e particularmente no Estado, constituídas historicamente.

A partir dessa inserção do aluno na sociedade brasileira que lhe é contemporânea, o aluno deverá estar em condições de começar a dialogar historicamente com o passado da sociedade brasileira e também da sociedade ocidental.

Este diálogo com o passado das sociedades será feito pela mediação do conhecimento histórico. Consideramos importante que o aluno entenda as formas de produção do conhecimento histórico, as temporalidades, as concepções e as fontes da História, bem como a sua produção sistematizada, ou seja, a historiografia. Este é o 1º tema da 5ª série.

O estudo da construção da sociedade brasileira iniciará-se pela análise da inserção do Brasil no expansionismo mercantilista europeu. Isto possibilita a análise da desestruturação da sociedade "Pré-Conquista" na lógica das Práticas do Sistema Colonial, dando suporte ao entendimento da unidade e diversidade da economia e sociedade colonial brasileira. Isto permitirá, ainda, a apreensão da realidade mais imediata ao aluno, ou seja, o seu Estado, através de estudo de caso.

O estudo da Unidade e diversidade na sociedade colonial permitirá o entendimento das contradições internas da colônia, manifestadas em contestações ao sistema colonial, possibilitando entender a crise que leva à sua superação. Nesta conjuntura explicita-se a proposta do Estado Nacional e as contradições do liberalismo no Brasil.

Do mesmo modo a consolidação do Estado Nacional deverá ser vista como um movimento que exigirá novas formas de poder, ou seja, a superação do Governo Imperial pelo Governo Republicano.

Ao contrário das propostas tradicionais que minimizam o estudo do Brasil República, optamos por um privilegiamento deste período em três momentos: a saber. A modernização e crises decorrentes de sua implantação, a análise da sociedade brasileira na conjuntura de crise do capitalismo liberal e finalmente questões fundamentais que compõem a contemporaneidade da sociedade brasileira.

Na 7ª série, levando em conta a complexidade que se apresenta a elucidação do Mundo Antigo para o homem moderno, além de outras limitações tais como: reduzido número de aulas; escassez de recursos didáticos e uma quase inexistência de material sobre a temática junto aos meios de comunicação, museus, cinema e teatro. Visando contornar tais limitações, propomos abranger os conteúdos de forma a propiciar ao aluno o conhecimento de aspectos constitutivos das sociedades antigas.

Assim, ao invés de se trabalhar com um programa extenso e variado, abrangendo toda a antiguidade, optamos por um aprofundamento de alguns temas significativos, privilegiando a antiguidade ocidental.

O conteúdo programático relativo às sociedades Antigas do Ocidente foi periodizado a partir de dois universos distintos e até certo ponto antagônicos entre si.

O primeiro se refere às sociedades teocêntricas representadas pelos estados monárquicos antigos, de origem divina, responsáveis pela ordenação da sociedade nos seus mais diversos níveis: político, cultural, social, tecnológico, etc. O segundo, que lhe sucede, ainda que não se possa definir uma cronologia precisa, tem como referência a formação da polis grega, que supera o teocentrismo e engendra formas de exercício do poder a partir do debate entre cidadãos definidos como iguais entre si. Pela produção historiográfica mais recente, observamos que a sociedade grega, ao "inventar" a democracia, responsabiliza-se por constituir-se a base do pensamento ocidental moderno. Verificar, a partir de uma perspectiva comparada, esses dois sistemas de valor (moderno e grego), poderá levar os alunos à compreensão das relações entre passado e presente.

Assim, a sociedade Grega e Romana podem ser constituídas não apenas em seu próprio contexto, a saber, na constituição dos espaços públicos e privados, como também pela sua recorrência com muitos dos sistemas de pensamento do mundo moderno.

É importante frisar que o estudo das sociedades antigas deve levar o aluno à compreensão de que as mudanças na sociedade não obedecem a uma linha evolutiva e de continuidade, mas supõe rupturas entre formas de compreensão de mundo, relações de poder e formas de ordenação da vida material.

São introduzidos conceitos a partir dos quais se possa aprender a raciocinar historicamente e rastrear as diferenças fundamentais entre as sociedades antigas e modernas.

O estudo das comunidades primitivas que tradicionalmente é feito no início da 7ª série está sugerido nesta proposta para a 5ª série no tema "sociedade brasileira pré-conquista",

onde poderá ser articulada a América pré-colombiana.

A 7ª série iniciará-se com o estudo das sociedades teocráticas através de suas formas de organização e poder, ordenação da Vida Material e formas de pensar. O estudo da Polis será visto como o momento de ruptura da ordem teocrática, destacando o surgimento da Democracia, a diversidade entre cidade e campo, os novos referenciais do público e do privado, com ênfase para o pensar entre os gregos onde a História e a Filosofia desempenham um papel importante. Do mesmo modo a República e o pensar entre os Romanos possibilitará o entendimento dessa sociedade.

A crise no Mundo Antigo — 3º tema da 7ª série, deverá permitir um aprofundamento da sociedade Romana, destacando suas contradições internas e a conseqüente desintegração do Mundo Antigo.

O 4º tema da 7ª série deverá possibilitar o encadeamento necessário ao desenvolvimento dos conteúdos da 8ª série. Deste modo, o pensamento medieval e a Feudalidade são destacados como momento de transição do mundo antigo e solidificação de um pensar essencialmente Ocidental, onde se destacam as relações de trabalho, o papel da Igreja e as três ordens do imaginário feudal.

Os conteúdos da 8ª série foram pensados em duas perspectivas: de um lado a preocupação em fornecer ao aluno os conteúdos básicos para a compreensão do mundo contemporâneo, cuja análise será aprofundada no 2º Grau. Por outro lado levamos em consideração a realidade educacional hoje que inviabiliza o acesso e a permanência de grande parte do alumnado no 2º Grau.

Assim, a Unidade Anual trabalho e poder, da constituição da modernidade à sociedade contemporânea, tem como objetivo fornecer ao aluno os elementos fundamentais para se pensar como cidadão do seu tempo. A América Latina e as questões pertinentes à latinidade estão contempladas em estudos de caso.

Uma abordagem metodológica adequada aos conteúdos propostos torna-se, assim, fundamental. Sabemos que tal proposta não se implanta da noite para o dia; será conquistada pelo professor, em sala de aula. Sabemos também que muitos fatores, como orientação bibliográfica, cursos de atualização, debates, troca de experiências, acesso a materiais didáticos, sem falar nas condições de trabalho e remuneração, são indispensáveis para a viabilização dessa proposta, que não é senão o ponto de partida para a renovação da disciplina como um todo, renovação essa que só tem sentido num processo mais amplo de renovação de todo o ensino. Contudo, o papel do professor da disciplina é fundamental.

Somente conseguiremos o respeito profissional que merecemos se a disciplina que ensinamos for respeitada e valorizada. Para conseguirmos isso, é preciso que a História deixe de ser "decorada" ou "matéria fria", simples transmissão de dados e informações, e se torne um meio básico na formação de pessoas capazes de compreender que a História quem faz somos nós.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA O 1º GRAU

- BRICEUMAN, Paula. Formação do povo no complexo cafeeiro. São Paulo: Pioneira, 1973.
- BERNARDET, Jean-Claude. Guerra camponesa no Contestado. São Paulo: Global, 1979.
- BLANCO, A., DOBIA, C.A. A revolução cubana. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BORGES, Vany Pacheco. O que é história? São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. Londres e Paris no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CABINI, Conceição et alii. O ensino de história: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CADERNOS CEDES. São Paulo: Cortez, n. 10, 1984.
- CANCIAN, Nadir. Cafetalização paranaense. Curitiba: Grafap/SECE, 1981.
- CANDIDO, Antonio. Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Das Cidades, 1971.
- CANEDO, Letícia Biehalho. A classe operária vai ao sindicato. São Paulo: Contexto, 1980.
- CAPELATO, Maria Helena Balin. A imprensa na história do Brasil. São Paulo: Contexto, 1982.
- CARDOSO, Ciro F. A América pré-colombiana. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CHALLOUB, Sidney. Trabalho, lar e boteguim. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COSTA, Emília Viçosa da. Da monarquia à república. São Paulo: Grjalbo, 1977.
- Da senzala à colônia. São Paulo: DIFEL, 1982.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba: 1983.
- DECCA, Edgar S. de. 1930 — o silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- O nascimento das fábricas. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FENELON, Dea R. A guerra fria. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FERRER NETO, Edgard Leite. Os partidos políticos no Brasil. São Paulo: Contexto, 1983.
- FOOT, F., LEONARDI, V. História da indústria e do trabalho no Brasil. São Paulo: Global, 1982.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.
- FREITAS, Décio. Os guerrilheiros do imperador. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. O livro didático em estudos sociais. Campinas: UNICAMP, 1983.
- JANOTTI, M. de Lourdes. Os subversivos da república. São Paulo: Brasiliense,

- 1984.
- LEITE, Lúcia Chesppini, MARTINS, Maria Helena, SOUZA, Maria Lúcia. Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LEME, Dulce Maria Pompêo C. et alii. O ensino de estudos sociais no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1986.
- LE GOFF, Jacques. Para um novo conceito de Idade Média. Lisboa: Estampa, 1980.
- LE GOFF, J., NORA, P. História: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- História: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- MAREGA, Marisa. A Nicarágua sandinista. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MICELI, Paulo. O mito do herói nacional. São Paulo: Contexto, 1982.
- MOYA, Carlos Guillermo. Ideologia da cultura brasileira (1833-1974). São Paulo: Ática, 1978.
- MUNAKATA, Kazumi. A legislação trabalhista no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- FINHEIRO, Paulo Sérgio. Política e trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PINHAIRO MACHADO, Brasil. Campos gerais: estruturas agrárias. Curitiba: UFRP, 1983.
- PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1982.
- POMER, Léon. A guerra do Paraguai. São Paulo: Global, 1980.
- SILVA, Aracy Lopes. A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SILVA, Marcos A. Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SOUZA, N. Stadler de. O anarquismo da Colônia Ceclia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- SEVCENCO, Nicolau. A revolta da vacina. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, Daroy. As Américas e a civilização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- RIBEIRO, Renato Janine. A etiqueta no antigo regime. São Paulo: Brasiliense.
- TRINDADE, Judite B., NETO, Antonio Simão, SCHMIDT, Maria Amália e alii. Proposta de história para o ciclo básico de alfabetização. CURITIBA: SEED, 1983. (mimeo).
- VERGUEIRO, Laura. Oplacência e miséria nas Minas Gerais. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Técnica e sociedade no Brasil. São Paulo: Contexto, 1983.
- ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. Cadernos CEDES, São Paulo: Cortez, n. 10, p. 63-71, 1984.
- RODRIGUES, Arlete Moyses. Moradia nas cidades brasileiras. São Paulo: Contexto: 1983.

PROGRAMA GERAL DE HISTÓRIA PARA 2º GRAU

HISTÓRIA DO CAPITALISMO

1ª SÉRIE — A CONSTRUÇÃO DA ORDEM BURGUESA

1. A produção do conhecimento histórico
2. A emergência do mundo burguês
3. Os imaginários sociais
4. A burguesia e a ordem econômica mundial

2ª SÉRIE — A ORDEM BURGUESA: CONSOLIDAÇÃO, CONTRADIÇÕES, CONTESTAÇÕES

1. Industrialização: a relação capital/trabalho
2. A construção da hegemonia burguesa
3. A reorganização da ordem econômica mundial
4. As contradições da ordem burguesa

3ª SÉRIE — A NOVA ORDEM MUNDIAL

1. A crise do liberalismo e a polarização mundial
2. Recomposição e contradições do capitalismo
3. A busca de novos caminhos
4. Tecnologia e cultura

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE HISTÓRIA — 2º GRAU

1ª SÉRIE — Unidade Anual: A CONSTRUÇÃO DA ORDEM BURGUESA

1º Tema: A produção do conhecimento histórico

Subtema: O que é História

Conteúdo: Conceções de História

A História como Ciência

O Tempo Histórico

Subtema: Como se escreve a História

Conteúdo: Fontes históricas

Os métodos da História

Membria e Sociedade

A historiografia

2º Tema: Emergência do mundo burguês

Subtema: A transição do feudalismo para o capitalismo

Conteúdo: A crise da servidão

Cidades e comércio

As monarquias feudais

Subtema: Expansão mercantil europeia

Conteúdo: O mercantilismo

O Estado Moderno e o Absolutismo

O Estado e a expansão mercantil

Subtema: Conquista e colonização

Conteúdo: A relação colonizador/colonizado: na América In-

glesa, na América Espanhola, na América Portuguesa.



3ª Tema: Os imaginários sociais no mundo burguês

Subtema: Cultura e Ciência

Conteúdos: O Renascimento: — novas concepções do tempo e do espaço

— ciência e razão

— arte e sociedade

Subtema: Religião

Conteúdos: Reforma e Contra-reforma

Capitalismo e protestantismo

A Inquisição na América Espanhola e no Brasil

4ª Tema: A burguesia e a ordem econômica mundial

Subtema: O Sistema Colonial

Conteúdos: A América Inglesa e o sistema colonial

A América hispânica e o sistema colonial

O Brasil no sistema colonial

Subtema: Relações de trabalho: trabalho compulsório e trabalho livre.

Conteúdos: Estudo de caso: Em Santa Catarina

Subtema: Contradições e resistências

2ª SÉRIE — Unidade Anual: A ORDEM BURGUESA: CONSOLIDAÇÃO, CONTRADIÇÕES E CONTESTAÇÕES.

1ª Tema: Industrialização: relação capital/trabalho

Subtema: A divisão social do trabalho

Conteúdos: A revolução industrial

O sistema fabril

Industrialização e urbanização

Subtema: A formação da classe operária e o mundo do trabalho

Conteúdos: Os trabalhadores no século XIX na Europa

Transição do trabalho escravo para o trabalho livre na América e no Brasil

Formas de resistência ao mundo do trabalho

Subtema: A divisão internacional do trabalho

Conteúdos: O capitalismo inglês e a América Latina

Consolidação do Estado Nacional Brasileiro

A economia agrário-exportadora na América e no Brasil

Estudo de caso: a) A nova concepção de trabalho veiculada pelos imigrantes do séc. XIX

b) A integração da economia catarinense na economia nacional

2ª Tema: A construção da hegemonia burguesa

Subtema: Afirmção do liberalismo

Conteúdos: O Iluminismo

O liberalismo econômico

A concepção do trabalho útil

Subtema: As revoluções liberais

Conteúdos: Revolução inglesa

Revoluções na França

Independência das colônias americanas

Subtema: O Estado Liberal

Conteúdos: As monarquias constitucionais

A democracia americana

Contradições do estado liberal brasileiro

3ª Tema: Reorganização da ordem econômica mundial

Subtema: O triunfo do capitalismo liberal

Conteúdos: A formação do capital monopolista

A nova racionalidade capitalista

A livre concorrência

Subtema: O Imperialismo

Conteúdos: A partilha da África e da Ásia

A idéia de progresso e a "superioridade" européia

Subtema: O capitalismo na América

Conteúdos: Transformações do capitalismo nos Estados Unidos

Intervenções norte-americanas na América

O capitalismo brasileiro

Imigração

4ª Tema: As contradições da ordem burguesa

Subtema: Organização dos trabalhadores

Conteúdos: O socialismo

Os sindicatos e a organização operária internacional

Anarquismo e sindicalismo na América

Estudo de Caso: A classe operária em Santa Catarina

Os sindicatos e socialismo utópico

Subtema: Rupturas

Conteúdos: A Comuna de Paris

A revolução alemã

A revolução russa

Subtema: O novo equilíbrio internacional

Conteúdos: A paz armada

A I Guerra Mundial

3ª SÉRIE — Unidade Anual: A NOVA ORDEM MUNDIAL

1ª Tema: A crise do liberalismo e a polarização mundial.

Subtema: A emergência dos Estados totalitários e as democracias ocidentais.

Conteúdos: A crise de 1929

Nazismo, fascismo e stalinismo

Límites das democracias ocidentais

A gênese do Estado Novo no Brasil

Subtema: A II Guerra Mundial e a polarização

Conteúdos: II Guerra Mundial

Afirmção dos Estados Unidos e da União Soviética

A formação dos "blocos": ONU, OTAN, Pacto de Varsóvia

Subtema: Descolonização e guerra fria

Conteúdos: O processo de descolonização

A guerra fria e as "esferas de influência".

2ª Tema: Recomposição e contradições do capitalismo

Subtema: Desenvolvimento e subdesenvolvimento: novas estratégias de dominação

Conteúdos: A nova divisão internacional do trabalho

As intervenções militares e guerras localizadas

Subtema: O capitalismo monopolista e a nova face da sociedade burguesa.

Conteúdos: Consolidação do capitalismo monopolista

A industrialização brasileira

A relação cidade/campo e o caso catarinense

Subtema: Desenvolvimento e autonomia

Conteúdos: O populismo na América Latina

O desenvolvimento na América Latina e no Brasil

As ditaduras militares

3ª Tema: A busca de outros caminhos

Subtema: Movimentos sociais no campo e nas cidades

Conteúdos: Lutas sociais nos países desenvolvidos

A organização dos trabalhadores no terceiro mundo

Subtema: Revoluções e resistência

Conteúdos: Revoluções chinesa, cubana e nicaraguense

O socialismo contemporâneo

Subtema: Os não-alinhados e os impasses do 3º mundo

Conteúdos: O movimento dos não-alinhados e a terceiro via

Dívida externa e dependência

O Brasil contemporâneo na ordem internacional

4ª Tema: Cultura e tecnologia

Subtema: A sociedade de massas e o desenvolvimento tecnológico

Conteúdos: Tecnologia e sociedade

A produção do conhecimento técnico e a reprodução das desigualdades sociais

Subtema: Indústria cultural e contracultura

Conteúdos: Comunicação de massa e indústria cultural

Os movimentos de contracultura

Cultura e memória social

Subtema: População, ecologia e a ameaça nuclear.

Conteúdos: Crescimento populacional e recursos naturais

O homem e o mundo natural

A ameaça nuclear e o movimento anti-armamentista

ENCAMINHAMENTO

METODOLÓGICO — 2ª GRAU

1ª SÉRIE

TEMA 1 — A produção do conhecimento histórico

Pretende-se trabalhar esta unidade a partir de alguns pressupostos, tais como: para que serve a história, quem faz a história, como se escreve e como se estuda a história.

A opção por esta sistemática de trabalho é justificada por uma concepção de História, de sociedade e pela concepção de que professores e alunos são sujeitos da história, o que implica numa concepção de escola.

A apreensão desses pressupostos é linha mestra para o estudo e análise dos conteúdos nas séries subsequentes.

Na primeira série os temas 2, 3 e 4 terão como objeto de estudo a construção da sociedade burguesa, desde sua emergência até o momento de estruturação de uma nova ordem econômica mundial, tendo o capitalismo como hegemonia.

O tema 2 — a emergência do mundo burguês — pressupõe que seja analisada a transição do Feudalismo para o Capitalismo, enfatizando a origem da sociedade burguesa no interior da própria Sociedade Feudal.

Para se entender esta transição é necessário que se analise a sua própria dinâmica, as transformações nas relações de trabalho, incluindo a crise da exploração servil, as modificações nas formas de apropriação nas terras e o crescimento das cidades além da correlação política entre as monarquias feudais e Estados Modernos Absolutistas.

Neste processo, dever-se-á priorizar a análise da intensi-

ficção do comércio, a expansão mercantil que gera uma nova ordem econômica a partir da acumulação de capital. O que propiciará o desenvolvimento de novas técnicas, a produção de uma nova ciência e uma concepção burguesa de progresso, pressupondo uma relação de dominação entre metrópoles e colônias.

A partir destas transformações é que será possível o estudo da construção dos imaginários sociais do mundo burguês e o questionamento da hegemonia do catolicismo e as reações da Igreja, de onde decorre a importância de se analisar a inquisição nas colônias americanas.

É ainda a ordem econômica burguesa que determina o alargamento dos mercados e a conquista e colonização da América, dentro do quadro do sistema colonial.

Para se entender a lógica da conquista e colonização nas Américas, dever-se-á estudar a questão da mão-de-obra, a apropriação dos excedentes e a direção do monopólio e da legislação colonizadora. Dever-se-á destacar especialmente a questão do trabalho compulsório e trabalho livre e todas as suas formas e especificidades. Por exemplo, a escravidão como forma de exploração do trabalho e ao mesmo tempo como fonte dinamizadora do comércio através do tráfico.

2ª SÉRIE

Os temas e conteúdos da 2ª série tomam como objeto de estudo a sociedade burguesa em sua fase de consolidação levando-se em conta as contradições e contestações produzidas neste processo.

O ponto de partida é a constituição das relações entre capital e trabalho.

A Revolução Industrial consolida e dá complexidade à divisão social do trabalho e ao processo de urbanização, devendo ser enfatizado o estudo da formação da classe operária e do mundo do trabalho, seja pela análise da dominação como pela análise das formas de resistência, como destaque para as colônias, onde o trabalho escravo vai ser questionado na América em geral, mas também no Brasil e no Estado.

Ao mesmo tempo que ocorre a divisão social do trabalho, ocorre também a divisão internacional do trabalho, com inserção diferenciada das várias regiões no mercado mundial, sob a hegemonia do capital inglês.

Esta é a conjuntura de formação do Estado Nacional Brasileiro e da consolidação das economias primário-exportadoras na América e no Brasil. O Estado deverá ser estudado do ponto de vista da sua inserção na economia nacional como subsidiária da metrópole.

Este estudo da relação capital/trabalho remete ao entendimento de que a concepção do mundo perpassa e direciona as relações entre os homens e destes com os meios de produção. O que implica na introjeção de uma nova moral e novas concepções de tempo e trabalho relacionados ao ritmo elevado de produção que se dá com a Revolução Industrial.

Ainda nesta série, deverá ser trabalhada a crise do sistema colonial na América e elaboração de idéias liberais, visto como rearticulação do capital e da política inglesa, bem como a reação e desarticulação das sociedades coloniais, na dinâmica da divisão internacional do trabalho. Dever-se-á enfatizar as questões das Independências Nacionais, apontando os pontos comuns e as diversidades nas Américas.

Nesta unidade, buscar-se-á a compreensão do Estado Liberal como parte da hegemonia burguesa, sob as formas de monarquias constitucionais européias e a democracia Republicana na América, neste contexto devem ser destacadas as contradições do "Estado Liberal Brasileiro".

A reorganização da ordem econômica mundial se faz por uma nova qualidade do capital em sua racionalidade monopolista e gerencial e deverá ser vista com seus reflexos diferenciados em várias regiões da América, África ou Ásia, sendo a sustentação ideológica do Imperialismo, dada pela idéia de progresso e superioridade européia.

Esta nova qualidade do capital é que determinará a luta por uma nova hegemonia onde o estudo deverá destacar a análise do Capitalismo na América, enfatizando a ascensão dos Estados Unidos e sua interferência no continente americano.

Destaca-se ainda aqui, no tema 3, da 2ª série, a questão do capitalismo brasileiro e os movimentos migratórios para a América Latina, inserindo o sul do Brasil, articulando-o como a nova ordem econômica mundial, principalmente com o processo de industrialização na Itália e Alemanha e a consequente expulsão da população onde se articula com a imigração européia para o Estado.

Ao final da 2ª série, serão enfatizadas as contradições da ordem burguesa expressas na organização dos trabalhadores e uma nova leitura da sociedade feita através do Socialismo e Anarquismo, bem como de suas propostas concretas. Destacando a especificidade da classe operária na conjuntura final do século XIX início do século XX. Introduzindo aqui o estudo



coincidente da formação da classe operária no Estado.
 As propostas concretas de rupturas com a ordem burguesa poderão ser estudadas, privilegiando os casos concretos da França, Alemanha e Rússia.
 A Nova Ordem que emerge dessas contradições na forma de novo equilíbrio internacional, poderá ser analisada através da paz armada e da Primeira Guerra Mundial.

3: SÉRIE

O objeto de estudo na 3: série será a recomposição da ordem internacional em função da crise do capitalismo e da polarização mundial ocorrida a partir da Primeira Grande Guerra, situando-se também em função da hegemonia das grandes potências sobre os países periféricos.

Neste processo, deve-se trabalhar a questão do novo desenvolvimento cultural, científico e tecnológico. Sendo que a crise de 1929 poderá ser utilizada como estudo exemplar para apreensão do auge da crise do liberalismo. Os Estados totalitários e os limites das democracias ocidentais marcam este processo do ponto de vista ideológico e nessa conjuntura se insere a gênese do Estado Novo no Brasil.

A polarização mundial evidencia a formação de blocos e uma nova ordem mundial. A descolonização e a Guerra Fria devem ser inseridas dentro desta nova ordem.

A recomposição do capitalismo já consolidada em sua fase monopolista produz uma nova divisão internacional do trabalho, onde a dominação se faz sobre a forma de intervenção militar e guerra localizada. É no bojo desta recomposição que ocorre a industrialização em países "periféricos", como é o caso da industrialização brasileira; isso determina ainda uma relação diferenciada entre cidade e campo que poderá ser explicitada pelo estudo do caso catarinense.

Capitalismo monopolista, desenvolvimentismo, populismo e ditaduras militares na América Latina, serão estudados como manifestações desse mesmo processo.

As contradições do capitalismo contemporâneo produzem manifestações diversificadas de resistência que vão desde os movimentos sociais rurais e/ou urbanos até os movimentos revolucionários e propostas de não-alinhamento, ou seja, a busca de uma terceira via independente.

Nesta situação de impasse para os países do terceiro mundo, merecem destaque as questões da dependência e do endividamento, com prioridade para a América Latina e destacando o estudo do caso brasileiro contemporâneo, dentro da nova ordem internacional.

O último tema dessa unidade prioriza a questão cultural e tecnológica, ou seja, o novo e contraditório imaginário mundial.

Este é um momento privilegiado para se discutir, com os alunos, problemas do mundo contemporâneo a partir do levantamento de questões, como exemplo: avanço cultural e desigualdade sociais ou ainda indústria cultural e movimentos de contracultura, destacando também os movimentos preservacionistas, não só da natureza, mas também de minorias social e cultural.

Tendo em vista que a 3: série encerra o 2º Grau, e mesmo a escolaridade da maioria dos alunos, a reflexão sobre o mundo contemporâneo na visão crítica da proposta deve privilegiar temas tais como: crescimento e condições de vida da população, ecologia, ameaça nuclear e movimentos pacifistas. Temas estes, dentre outros, que contribuem para a inserção do aluno na discussão contemporânea, ou seja, no momento histórico atual.

COMO TRABALHAR A PROPOSTA?

1 — O professor deve inteirar-se da proposta, na perspectiva de organização do conteúdo, bem como inteirar-se dos seus conteúdos.

2 — Justificativa dos temas e conteúdos.
 A história do capitalismo é o ponto de unicidade entre as três séries do 2º Grau.

A história do capitalismo não tem na presente proposta um acompanhamento linear do tipo origens, desenvolvimento e crise. O acompanhamento dado é na perspectiva de sua dinâmica interna. Assim, na 1ª série, será vista a construção da ordem burguesa, em toda a sua abrangência. Na 2ª série, consolidação, contradições e contestação da ordem burguesa e, finalmente, na 3ª série, a nova ordem mundial.

Ainda na perspectiva dessa dinâmica, se destacam as diferenças e semelhanças inerentes ao próprio capitalismo, como por exemplo: a Europa; a América do Norte; o Brasil; países da América Latina, ou ainda o caso catarinense, no século XIX.

Estas várias realidades serão tomadas em suas especificidades, sendo que as relações sociais capitalistas, darão a unidade de análise.

A proposta, assim posto, não privilegia nenhuma das "seqüências tradicionais", ou seja, História Geral, História do Brasil e História de Santa Catarina ou vice-versa. A História é tratada como um todo que permite recortes, destacando, por exemplo, em determinada conjuntura, momentos significativos de uma determinada realidade. Por exemplo, na 2ª série ao se estudar a divisão internacional do trabalho no interior do Processo de Industrialização, é feito o estudo de Santa Catarina enquanto economia agrário-exportadora.

Em conclusão, ressaltamos que neste documento foram explicitados os conteúdos da proposta com as respectivas formas de trabalhá-los. Sendo que a forma de trabalhar os conteúdos não pode ser confundida com estratégias ou técnicas de ensino.

Os conteúdos, bem como estratégias e técnicas de ensino deverão ser abrangidos pelo programa de aperfeiçoamento dos professores, programa este que será elaborado a partir das sugestões dos professores e que deverá ser desenvolvido de acordo com o Projeto de Implantação da Proposta.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA

Ao elaborarmos uma proposta de avaliação, tomamos como princípio que a avaliação é um julgamento de valor que conduz a uma tomada de decisão. Neste sentido, a avaliação terá função diagnóstica e não classificatória e será feita a partir de critérios e, "os critérios para avaliação são decorrentes da forma pela qual o ser humano apreende a realidade e de como age sobre ela. A apreensão da realidade, entretanto, não se realiza de forma direta, mas mediada por um conjunto de símbolos e de outras significações, pelas quais a realidade é codificada pela inteligência humana (...). A mediação entre as pessoas e a realidade presente no processo de aprendizagem, também está presente na avaliação..." (WACHOWICZ, julho/1988, p. 6).

Assim entendemos que o critério de avaliação é o conteúdo, no seu papel de mediador entre o sujeito que aprende e a realidade. Não se trata, porém, de qualquer conteúdo, mas daqueles cuja relevância é fundamental para a compreensão da prática social. Neste sentido, é fundamental também enfatizar a relevância da relação conteúdo/método na socialização do saber, possibilitando ao aluno a reelaboração da sua visão de mundo, assegurando-lhe questionamento e o domínio da realidade contemporânea.

A avaliação deverá verificar a aprendizagem a partir daquilo que é básico, fundamental, para que ela se processe. Isto implica em definirmos o que é necessário para que o aluno avance no caminho da aquisição do conhecimento e envolve: a participação efetiva dos professores na definição — dos conteúdos básicos, a democratização da relação professor/aluno, o processo de construção do conhecimento pelo aluno, a concepção científica de História (FILIZOLA, 1989, mimeo), e a definição de estratégias de ensino.

Entendemos que uma concepção científica da História toma como objeto desta ciência o "estudo das sociedades no tempo". Tal concepção pressupõe o conhecimento de que as relações do homem com a natureza e com os outros homens necessitam ser apreendidas na sua historicidade, no seu vir a ser próprio, em determinado tempo e espaço. Implica, portanto, em ir além da avaliação da memorização de fatos da História comemorativa para a avaliação de como o aluno está elaborando a sua compreensão do processo histórico. Neste sentido é fundamental que o aluno compreenda que:

- existem diferentes formas e relações de trabalho que dão origem a diferentes grupos e sociedades;
- que os grupos e sociedades têm diferentes formas de expressar seu imaginário cotidiano e de se organizar, e que existe unidade e diversidade entre as sociedades;

Este processo irá-se dá de forma gradativa, sendo que, nas séries iniciais, 1ª e 2ª, o objeto de análise será o aluno, os seus grupos de convívio, os diferentes grupos que existem na realidade em que ele vive e a sociedade urbana e rural no Brasil contemporâneo. Na 3ª e 4ª séries os elementos formadores da sociedade brasileira contemporânea, na 5ª e 6ª séries, construção, consolidação e crise da sociedade brasileira e na 7ª e 8ª séries a sociedade ocidental.

Para a apreensão da diversidade e unidade do social, propomos que o conteúdo seja avaliado no sentido de se apreender se o aluno está compreendendo:

- as transformações, isto é, as diferenças e semelhanças, as mudanças e permanências entre os diferentes grupos e entre as sociedades urbana e rural; colonial e industrial; teocêntricas e democráticas;
- as relações, isto é, as diferentes formas das relações do homem com a natureza e com outros homens para satisfazer as suas necessidades e, ao mesmo tempo, a criação de novas necessidades como um produto da história dos homens.

As transformações e relações deverão ser compreendidas nas suas dimensões espaciais e temporais:

- aqui/hoje;
- hoje/em outro lugar;
- aqui/ontem;
- em outro lugar/em outro tempo.

Do ponto de vista da psicogênese isto é, da construção do conhecimento pelo aluno, sugerimos que se observe, de forma sistemática:

- a superação do egocentrismo: se o aluno situa os acontecimentos de sua própria vida pessoal na História dos grupos com os quais vive: a História destes grupos na História de outros grupos e na História da Sociedade Urbana e da Sociedade Rural, nas quais ele vive, que é a própria História da sociedade brasileira contemporânea;
- a superação do sincretismo: se o aluno está elaborando, de forma sistemática, as estruturas temporais (antes-depois-agora/passado-presente-futuro) e a posição relativa dos instantes entre si (a simultaneidade dos acontecimentos; sua alternância e sucessão), além da duração dos acontecimentos.

Ao avaliarmos a construção da noção de tempo pelo aluno é importante também observar se o conceito de tempo está sendo descentrado e estendido pelo aluno. Isto significa observar, constantemente, se o aluno está conseguindo descentrar a percepção de tempo de seu próprio tempo biológico para os tempos sociais, saindo de si mesmo como ponto de referência temporal para o tempo dos acontecimentos dos grupos e da sociedade. Por outro lado significa avaliar se o aluno está conseguindo estender a percepção do tempo de si mesmo (tempo vivido) para dimensões temporais cada vez mais amplas: do seu grupo, de outros grupos, da sociedade (tempo percebido e concebido).

Finalmente, queremos destacar que mesmo de forma difusa e assistemática, o aluno trará para a escola as suas vivências temporais, biológicas e sociais, que são expressões da temporalidade da sua própria cultura. Ao avaliarmos, é importante levarmos em consideração estas experiências culturais, explicitá-las, sistematizá-las, procurando levar o aluno à construção da temporalidade e à compreensão de que a própria temporalidade é uma construção histórica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA O 2º GRAU

ANTUNES, Ricardo. Classe operária, sindicalismo e partidos no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.
 APTRKEER, Herbert. Uma nova história dos Estados Unidos — a era colonial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
 ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense, 1981.
 BEIGEULMAN, Paula. Formação do povo no complexo cafeeiro. São Paulo: Pioneira, 1978.
 BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985, v. 2.
 BERNARDET, Jean-Claude. Guerra camponesa no Contestado. São Paulo: Global, 1979.
 BLANCO, A., DOHIA, C. A. A revolução cubana. São Paulo: Brasiliense, 1982.
 BLOCH, Marc. Introdução à história. Lisboa: Europa-América.
 BORDA, Falk. As revoluções inacabadas na América Latina. São Paulo, Global, 1979.
 BRESCIANI, M. Stella Martins. Londres e Paris no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1983.
 BRUIT, Hector. Acumulação capitalista na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1981.
 CÂNCIA, Nadir. Cafetalultura paranaense. Curitiba: Grafiar/SECE, 1981.
 CANDIDO, Antônio. Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
 CANO, Wilson. Raízes da concentração industrial em São Paulo. São Paulo: DIFEL, 1977.
 CARDOSO, C., BRIGNOLI, H. P. Os métodos da história. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
 CARDOSO, Ciro F. A América pré-colombiana. São Paulo: Brasiliense, 1981.
 ———. Agricultura, escravidão e capitalismo. Petrópolis, Vozes, 1979.
 CARDOSO, Fernando Henrique. Capitalismo e escravidão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
 CHALLOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim. São Paulo: Brasiliense, 1988.
 CHAU, Marilena. Conformismo e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1988.
 ———. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1980.
 COBREA, A. M. Martinez. A revolução mexicana. São Paulo: Brasiliense, 1983.
 CORREA, Maria. Os crimes da paixão. São Paulo: Brasiliense, 1981.
 COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à república. São Paulo: Grjalbo, 1977.
 ———. Da senzala à colônia. São Paulo: DIFEL, 1982.
 DECCA, Edgar S. de. 1830 — o silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
 ———. O nascimento das fábricas. São Paulo: Brasiliense, 1982.
 DONCHI, Halperin. História da América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
 FAORO, Bayardo. Os donos do poder. Porto Alegre: Globo, 1978.
 FAUSTO, Boris. Trabalho urbano e conflito social. São Paulo: DIFEL, 1978.
 FENELON, Dea B. A guerra fria. São Paulo: Brasiliense, 1984.
 FERRO, Marc. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: IBRASA, 1983.
 FOOT, F., LEONARDI, V. História da indústria e do trabalho no Brasil. São Paulo: Global, 1982.
 FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
 FRANCASTEL, Pierre. A realidade figurativa. São Paulo: Perspectiva, 1973.
 FRANCO, M. S. de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. São Paulo: Ática, 1978.
 FREITAS, Dêcio. Os guerrilheiros do império. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
 GALVÃO, Gilberto et alii. Nicarágua. São Paulo: Grêmio Politécnico, 1980.
 GEBARA, Ademir. O mercado de trabalho livre no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.



GEOGRAFIA

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA

O momento presente do País é de grandes mudanças. E nesse sentido, a promoção da reformulação curricular vivida no Estado de Santa Catarina vem ao encontro dos reclames da sociedade por uma educação de melhor qualidade. A qualidade do ensino público encontra-se de tal forma deteriorada, que a escola não consegue desenvolver satisfatoriamente sequer, aquilo que lhe é próprio: possibilitar ao educando ler, escrever e contar. Que dizer então de uma formação que leve o aluno a compreender criticamente a sociedade em que vive, tendo em vista a superação de suas contradições?

É dentro dessa perspectiva que somos conduzidos a (re) pensar a Geografia que ensinamos e desejamos seja ensinada em nossas escolas. Desta forma, é necessário que se defina com clareza uma concepção de Geografia que venha ao encontro das expectativas sobretudo de professores e alunos, que possa dar conta de "traduzir" o mundo em que vivemos.

A ciência geográfica sofreu neste século, rápidas e profundas transformações, tanto a nível teórico como metodológico. Por outro lado, a Geografia que continua sendo ensinada nas escolas permanece demasiadamente defasada daquilo que se produz nas Universidades, a ponto de se afirmar que hoje existem duas geografias: uma científica, produzida nas universidades, e outra, descaracterizada de rigor científico, a "do professor".

O fato de existirem duas geografias mostra não só a situação da educação no País, como deixa transparecer o esvaziamento do papel dos professores ao perderem a sua condição de produtores de conhecimentos.

Hoje, a maior parte dos professores, independente da área do conhecimento em que atuam, têm no livro didático o fio condutor de sua prática pedagógica. É comum até mesmo encontrarmos professores ministrando mais de uma disciplina (História, Geografia, Educação Religiosa, etc.) nas quais não estão legalmente habilitados para tal.

A Geografia presente nos livros didáticos, além da descritiva e voltada para a enumeração e memorização de fatos, é apresentada excessivamente fragmentada, superando nesse aspecto até mesmo a Geografia Tradicional (e positivista) do final do século passado.

Neste aspecto, seria conveniente fazermos algumas considerações sobre a Geografia Tradicional, também denominada de Geografia Positivista.

Uma primeira consideração diz respeito à fragmentação do real quando do seu estudo, através da divisão Geografia Física x Geografia Humana.

E essa divisão se torna ainda mais grave na medida em que não são estabelecidas relações entre uma e outra. Assim, tanto nos livros didáticos como nas monografias de caráter mais científico, o meio físico aparece num primeiro momento, quando são apresentados aspectos da localização do lugar, do seu clima, vegetação, relevo, hidrografia, estrutura geológica e, num segundo momento são abordados o seus aspectos humanos e econômicos. Visto que são poucas as relações estabelecidas entre um "bloco e outro", esses trabalhos acabam por apresentar a realidade de uma maneira estanque, com o predomínio da descrição e enumeração de fatos, o que, para nossos alunos, torna-se por demais enfadonho. Mesmo porque, nessas condições, brilha mais quem tem melhor memória.

Outra consideração importante reside na sua neutralidade. Os conflitos e as contradições sociais, por exemplo, que são presentes em qualquer sociedade, tanto nas dos países de economia de mercado como nas de economia planificada, não são abordadas, ou melhor, são ocultadas. Nesse sentido, a Geografia coloca-se a serviço das classes dominantes e se reveste como instrumento de dominação e poder. A natureza é concebida como potencial de recursos para a humanidade (nunca como fonte de acumulação de riqueza) e o homem como um dado estatístico, um homem abstrato, jamais como pertencente a esta ou aquela classe social, sem que se aborde suas contradições.

A Geografia Tradicional, na medida em que não dá mais conta de explicar e descrever o mundo, entra em crise, desencadeando um intenso e profícuo trabalho em torno da renovação do pensamento geográfico. E como não poderia deixar de acontecer, essa crise chegou às escolas: tanto professores como alunos mostram-se insatisfeitos com o ensino da Geografia. Afinal, uma geografia que se ocupa em descrever e memorizar e que não desenvolve no aluno a capacidade de interpretar criticamente a realidade em que vive, perde razão de ser.

A Geografia que propomos seja ensinada deriva de uma concepção científica em que o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem. Conceber a Geografia como o estudo da organização do espaço pelas comunidades humanas, significa estudar as relações que os homens desenvolvem no e com o meio: pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com outros homens se apropriam da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo dos tempos. Implica, ainda, em irmos para além da simples descrição e enumeração dos elementos visíveis e perceptíveis da paisagem até penetrarmos no significado das diferentes configurações espaciais em toda a sua complexidade. E se objetivamos levar o aluno a pensar o espaço em toda a sua complexidade, a pulverização do conhecimento através da rígida separação entre homem e meio, sociedade e natureza deve, necessariamente, desaparecer.

E para tanto, temos que melhor avaliar algumas considerações metodológicas.

À Geografia são colocadas perguntas tais como: por que os fenômenos se distribuem no espaço desta ou daquela maneira? onde esses fenômenos se localizam? por que as distribuições espaciais estão assim estruturadas? Desta forma, a Geografia se distingue das demais ciências nas questões que dizem respeito à localização, estruturas espaciais e processos espaciais. Trata, portanto, da organização interna de uma distribuição e os processos que a originam, isto é, da organização espacial.

A organização espacial, como já dissemos, prevê para o seu entendimento, a compreensão das relações entre os homens e deste com a natureza. De acordo com as relações que os homens estabelecem dentro do processo de produção e distribuição de riquezas, o espaço adquire certas feições, que nada mais são que a projeção no espaço de tais relações. E num processo contínuo e historicamente determinado o espaço é reproduzido de conformidade com os interesses de dadas sociedades. Tratando-se de sociedade desiguais, o espaço é rico em desigualdades e diversidades. Uma cidade, por exemplo, compõe-se de parcelas diferenciadas (bairros ricos e pobres) que se relacionam de forma contraditória e desigual, porém se complementam e determinando uma unidade.

E o mesmo verificamos na relação entre a cidade e o campo, entre as nações ricas e desenvolvidas e as nações pobres e subdesenvolvidas. Uma parte, portanto, não existiria sem a outra. Isso implica, por sua vez, a abordagem da compreensão da produção e organização do espaço na sua totalidade.

Trabalhamos o processo de produção na sua totalidade sugere a superação dos estudos da realidade por meio dos círculos concêntricos. A realidade de Joazeiro, por exemplo, não se desvincula da realidade catarinense, a qual está inserida na realidade nacional. E o Brasil, por consequente, mantém estreitos laços com o todo mundial. É por meio de um ir e vir permanente entre o particular e o geral, então que só irá assegurar o entendimento do Brasil e do mundo.

Propor o estudo da organização e produção do espaço pelos grupos humanos tendo em vista a apreensão do todo implica em tomarmos como ponto de partida a sociedade, e não mais a natureza anterior à ação humana, uma das marcas da Geografia Tradicional.

E mais, sociedade e natureza sendo tratadas não-isoladamente, uma após a outra, mas como um todo, onde o trabalho é o elo de ligação entre ambas. Como exemplo, podemos citar a atividade industrial.

A atividade industrial, carro-chefe do sistema capitalista, exerce uma forte influência na produção e organização do espaço, logo, nas demais atividades econômicas. Os diversos produtos industrializados utilizados na atividade agrícola, na pecuária, na mineração, etc. e as matérias-primas produzidas por essas atividades para a produção industrial, mostram que a indústria acaba por comandá-las. Assim, verificamos que diversas áreas agrícolas são levadas a cultivar este ou aquele produto (a soja, por exemplo) com o objetivo de abastecer as fábricas (no caso, as de óleo vegetais) e se estas se recusam a adquirir a produção rural, o campo e áreas de influência, entram em crise. E desde as sementes selecionadas até as colheiteiras e as sacarias, são produzidos pela indústria.

Mesmo as vias de transporte, a produção de energia, a

- lense, 1986.
- GORZ, André. *Adenos ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- HALL, M. PINHEIRO, P.S. *A classe operária no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega/Brasiliense, 1981, 2v.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOBSBAWN, Eric. *A era das revoluções — 1789/1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *A era do capital — 1848/1876*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *As origens da revolução industrial*. São Paulo: Global, 1979.
- _____. *Os trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Revolucionários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- JAKOBSKIND, M. A. *América Latina: histórias de dominação e libertação*. Campinas: Papirus, 1985.
- JANOTTI, M. de Lourdes. *Os subversivos da república*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LAPA, J. R. Amarel. *Modos de produção e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- LARIVAILLE, Paul. *A Itália no tempo de Maquiavel*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LE GOFF, J., NORA, P. *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- _____. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- _____. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Estampa, 1980.
- LAVINE, Robert. M. *O regime de Vargas — os anos críticos 1934-1938*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MAREGA, Marisa. *A Nicarágua sandinista*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MARONIS, Américo. *A estratégia da reconstrução*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. São Paulo, Ciências Humanas, 1978.
- _____. *Expropriação e violência*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Ática, 1978.
- MUNAKATA, Kazumi. *A legislação trabalhista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PESSOA, R. C. *A Idéia republicana no Brasil através dos documentos*. São Paulo: Alfa-Omega, 1973.
- PINHEIRO, P. S. *Estado autoritário e movimentos populares*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Política e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PINHEIRO MACHADO, Brasil. *Campos gerais: estruturas agrárias*. Curitiba: UFPR, 1988.
- POMER, León. *A guerra do Paraguai*. São Paulo: Global, 1980.
- QUEIROZ, M. L. P. de. *A guerra santa no Brasil: o movimento messiânico do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- RAGO, M., MOREIRA, E. F. P. *O que é taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A etiqueta no antigo regime*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ROSSI, Clóvis. *Militarismo na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SAES, Décio. *Classe média e política na Primeira República*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- SEVCENZO, Nicóla. *A revolta da vacina*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, M. A. *Contra a chibata*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SORJ, B. *Outros. Sociedade e política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- STOLCKE, Verena. *Cafécultura: homens, mulheres e capital (1850-1890)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, N. Stedler de. *O anarquismo na Colônia Ceafia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário dos erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TRINIDADE, Hélio. *Integrismo*. São Paulo: DIFEL, 1974.
- VERGUEIRO, Laura. *Opulência e miséria nas Minas Gerais*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- WILHELM, Jacques. *Paris no tempo de Rei Sol*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- WITTER, José S. *A revolta dos parentes*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- WOODCOCK, George. *Anarquismo*. Porto Alegre: L & PM, 1984, 2 v.

HISTÓRIA

GRUPO DE TRABALHO

- Altair Alves Lúcio Felipe — SEE/CODEN
- Angela Maria Benedet Dutra — 3: UCRE
- Antenor Geraldo Zametti Ferreira — 10: UCRE
- Aracy Santos Sens — 21: UCRE
- Beatriz Menezes dos Santos — 20: UCRE
- Celso Eli Ogliazzi — 17: UCRE
- Dalila Pereira da Silva — 8: UCRE
- Dolores Madalena Klein — SEE/CODEN
- Dulce Michela Parente — 20: UCRE
- Eufêlia Henrique Bardini — 2: UCRE
- Francisco Cialdi — 12: UCRE
- Gentil Moto — 8: UCRE
- Getulmar Tensini — 16: UCRE
- Iandra de Fátima Ribaldi Garcia — 19: UCRE
- José Carlos Radin — 9: UCRE
- Josefina Hellmann — 4: UCRE
- Luiz Paterno — 9: UCRE
- Maria Bernadete Francisco Proença — 15: UCRE
- Maria José Souza dos Passos — 13: UCRE
- Maria Légia de Miranda Gomes — 1: UCRE
- Marilda Terezinha Boroto — 11: UCRE
- Nildo José Martins — SEE/CODEN
- Silvano Seclaro — 14: UCRE

- CONSULTORIA: Judite Maria Barboza Trindade
Luiz Felipe Folóo
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Maria Cândida Delgado Reis

1 — Estado de Santa Catarina, Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Proposta Curricular para o Ensino de Geografia — 1: gran — SP — 1988.

2 — Nos livros didáticos, além de verificarmos a quase total ausência de rigor científico, os elementos da natureza (clima, relevo, vegetação, etc.) são abordados separadamente, sem que se demonstre a influência que um elemento exerce sobre o outro, sob a alegação de tornar a sua apresentação mais didática.

3 — Para um melhor esclarecimento sobre a evolução do pensamento geográfico e as novas tendências da Geografia, recomendamos a leitura de Geografia, pequena história crítica, de Antonio Carlos Robert Moraes, da HUCITEC e a coletânea de textos organizada por Antonio Christofaletti, Perspectivas da Geografia, da DIFEL.



moda, a publicidade, estão vinculados à produção industrial, o que demonstra o "peso" que a atividade industrial representa na seleção e seqüencição dos conteúdos, tanto daqueles ditos da Geografia Humana como daqueles ditos da Geografia Física.

A respeito da seleção dos conteúdos, julgamos da maior importância trabalharmos com aquilo que é produzido atualmente nos círculos universitários, isto é, com conteúdos cientificamente aceitos e atuais.

Daf a necessidade de desconsiderarmos certos estudos, como os de cobertura vegetal original, visto que hoje as áreas de vegetação natural não passam de pequenas manchas isoladas sobre a superfície terrestre; fusos horários; astronomia; (qual a relação desses conteúdos com a organização e produção do espaço?), etc.

Por outro lado, novos temas passariam a ser abordados: o Brasil como país subdesenvolvido, industrializado e urbano; os três grandes conjuntos de países (Mundo Capitalista, Mundo Socialista e Mundo Subdesenvolvido); a questão do negro, da mulher, do trabalho do menor; problemas ambientais urbanos, entre outros.

A medida que se torna clara a concepção que buscamos ter da Geografia, seu papel na formação do aluno e no entendimento da realidade em que vivemos e a visão que passamos a ter do homem e natureza, a própria seleção dos conteúdos adquire uma outra escala de significação. Caso contrário, corremos o sério risco de vermos "rótulos novos em garrafas velhas".

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE GEOGRAFIA

— EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Para que a criança possa se situar como um ser social e histórico na realidade, em condições de atuar como sujeito da mesma e compreendendo que esta realidade é constituída pela natureza e pela sociedade, o ensino de Geografia deve se fazer, desde a pré-escola, no sentido de desenvolver a compreensão dos conteúdos, imprescindíveis para a análise da realidade. Esta compreensão pressupõe também o desenvolvimento das noções de tempo, espaço, de produção de necessidades e transformação. Deve-se possibilitar à criança a percepção de que as relações entre o homem e a natureza, dos homens com os outros homens através do trabalho, bem como as transformações, ocorrem no tempo e no espaço. Neste início da escolarização é importante considerar a própria criança como ponto de referência para o desenvolvimento destas noções básicas.

Noções Básicas:

1. Relação de trabalho

- 1.1. Trabalho do aluno
1.2. Trabalho das pessoas
1.3. Trabalho da cidade
1.4. Trabalho do campo

2. Relações com meio ambiente

- 2.1. Elementos do meio ambiente
2.2. Elementos do meio cultural ou social
2.3. Elementos do meio urbano (da cidade)
2.4. Elementos do meio rural (do campo)

3. Relações individuais e coletivas

- 3.1. Atividades dos alunos
3.2. Atividades das pessoas
3.3. Atividades dos grupos na cidade
3.4. Atividades dos grupos no campo

4. Relação com o cotidiano

- 4.1. A vida cotidiana do aluno: moradia, lazer, usos e costumes, religiosidade, técnica.
4.2. A vida cotidiana dos grupos da cidade: lazer, moradia, usos e costumes, religiosidade, técnica.
4.3. A vida cotidiana dos grupos do campo: lazer, moradia, usos e costumes, religiosidade, técnica
4.4. Questões do cotidiano da cidade e do campo, noções de ecologia.

CONTEÚDOS DA 1ª SÉRIE

I — O MEIO AMBIENTE ONDE VIVEMOS

- 1.1 — Os elementos do meio ambiente
— os elementos produzidos diretamente pela natureza
— os elementos que são frutos do trabalho humano.
1.2 — O meio ou paisagem natural
1.3 — O meio cultural ou social

4 — O que não nega, entretanto, a importância da comparação entre a cobertura vegetal original de uma região e aquilo que lhe restou. Queremos dizer, isto sim, que são estes estudos da e pela vegetação primitiva e que não vão para além disso.

II — AS PESSOAS UTILIZAM OS ELEMENTOS DO MEIO AMBIENTE E ASSEGURAM SUA EXISTÊNCIA

2.1 — Os elementos naturais importantes para a existência da vida

- o ar
— o solo
— a água
— os vegetais
— os animais
— luz e calor do sol

2.2 — As pessoas transformam os elementos naturais em produtos que tenham utilidade

2.3 — O uso dos elementos naturais e seu impacto sobre o meio ambiente

III — AS PAISAGENS DOS LUGARES QUE VIVEMOS

3.1 — A paisagem do meio urbano

- os elementos do meio urbano
— o trabalho das pessoas no meio urbano

3.2 — A paisagem do meio rural

- os elementos do meio rural
— o trabalho das pessoas no meio rural

3.3 — O meio urbano e o meio rural são interdependentes

IV — A CRIANÇA E SEU MEIO AMBIENTE

4.1 — A família da criança e outras famílias

- a família da criança
— a habitação da criança
— outras famílias e outras habitações

4.2 — A ESCOLA

- os elementos que fazem parte da escola
— as pessoas e o trabalho na escola.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 1ª Série

Inicialmente, julga-se necessário lembrar que a abordagem dos conteúdos, sobretudo nas séries iniciais, deve se dar de forma a inserir a realidade mais próxima do aluno na realidade mais ampla, de maneira a permitir-lhe uma compreensão melhor do mundo em que vive. É nesse sentido, então, que afirmamos nas considerações sobre a concepção de Geografia, a necessidade de se superar os estudos da realidade por meio dos círculos concêntricos.

Com isso, ao longo da 1ª série, os estudos não devem se ater tão somente à realidade da escola, pois ela está inserida numa realidade mais ampla, cujos limites são difíceis de precisar com exatidão. Entretanto, a escola e suas proximidades serão o ponto de partida, o referencial para tais estudos, bem como o ponto de chegada. Quer dizer, será por meio de um ir e vir permanente entre o particular e o geral que se assegurará o entendimento da realidade próxima do aluno, bem como de outras realidades.

Nessa perspectiva, não se pode esquecer que os alunos ao chegarem na escola para iniciarem seus estudos, trazem consigo uma série de informações desenvolvidas e captadas nas suas relações com outras pessoas e através dos meios de comunicação.

Não se trata, portanto, de indivíduos desprovidos de conhecimentos, como se fossem "folhas em branco" que serão preenchidas pelo professor. Caberá ao professor, isso sim, criar oportunidades que possibilitem aos educandos expressarem-se a respeito do mundo e das coisas, trabalhar com tais informações e reconstruí-las com os alunos de forma a melhorar o conhecimento a respeito da realidade.

Quanto à seleção dos conteúdos, foram indicados aqueles que possibilitem o estudo dos mais diversos meios e que venham a atender os alunos das mais diversas origens, isto é, tanto do meio urbano como do meio rural.

O eixo central de análise na primeira série é o meio ambiente onde vivemos, seus elementos formadores e viabilizadores da existência humana.

Sua abordagem deve se dar tendo-se em vista a preocupação com a observação, análise e compreensão crítica da realidade, dentro de uma perspectiva de ensino, que é a da apropriação do conhecimento por parte do educando.

Se por um lado os conteúdos são apresentados por meio de uma listagem que acaba por conferir um caráter de seqüencição único e rígido, por outro, é importante que se tenha claro, os temas apresentados possibilitam o tratamento com outros conteúdos que se desdobram dos temas centrais, em função da realidade de cada escola ou sala de aula. Assim, é por ocasião do planejamento do ano letivo, realizado em geral no mês de fevereiro, que o grupo de professores de cada série e os pedagogos da unidade escolar devem proceder uma seleção daquilo que é essencial para suas turmas, sem que se perca de vista o que se propõe para a 1ª série, bem como as considerações sobre a concepção de Geografia pela qual se optou. Caso contrário, corre-se o risco de assistir a proposta curricular esvaziar-se e no seu lugar permanecer

o antigo ou emergir uma "coisa sem pé nem cabeça".

Como já citamos anteriormente, uma das preocupações dessa série é o estudo do meio ambiente, quando se analisa a partir de observações diretas, os seus elementos formadores. O meio ambiente é formado por todos os elementos que constituem o lugar, o espaço onde o ser humano vive. E esses elementos são produzidos diretamente pela natureza (os elementos naturais) e pelo trabalho humano (os elementos culturais ou humanos). Para efeitos didáticos, os elementos naturais são apresentados num momento e os culturais noutro. Vale lembrar, entretanto, que na realidade, isso não ocorre, pois nos dias de hoje, é muito raro encontrarmos elementos naturais que não sofram influência humana, ao passo que muitos elementos culturais podem sofrer influências do meio natural. Assim é fundamental que o professor, após trabalhar a idéia de elemento cultural, que os trabalhe no todo, através da paisagem natural e do meio cultural.

Neste sentido, as observações diretas realizadas no meio mais próximo — a escola e suas proximidades —, a confecção de cartazes, painéis e gráficos, o uso de desenhos, a produção de textos, os relatos de experiências vividas pelos próprios alunos ou por elementos da comunidade, o uso de material visual — filmes, fotografias, desenhos — devem ser usadas como atividades ou técnicas de ensino que possibilitem o desenvolvimento da compreensão da realidade, bem como sejam empregadas pelos alunos como formas de expressão que traduzam essa realidade.

Através do primeiro eixo de análise — o meio ambiente onde vivemos, os alunos são conduzidos a perceber e refletir sobre os seus elementos formadores: aqueles que são produzidos pela natureza e pela ação humana. No segundo eixo de análise ou grande tema, sua abordagem se desdobra, com o intuito de se verificar que seus elementos são viabilizadores da existência humana. Assim, os elementos selecionados (ar, solo, animais, vegetais, luz e calor do sol) devem ser desenvolvidos dando-se ênfase à sua importância como fonte de vida e de recursos para os grupos humanos. Neste sentido, as plantas, só para dar um exemplo, são analisadas como elementos que nos fornecem alimentos e matérias-primas, além de desempenharem um importante papel no equilíbrio da paisagem natural. As suas partes formadoras (tronco, folhas, galhos, frutos, raízes, etc.) são vistas em Geografia nessa perspectiva.

Quanto às suas funções, passam a ser objeto de estudo de ciências, o que não impede que o professor (que é o mesmo para todas as disciplinas na 1ª série) realize um trabalho integrando as duas disciplinas.

Além de se analisar o porquê da importância dos elementos naturais para a existência humana, o segundo grande tema possibilita o estudo da sua transformação em produtos que tenham utilidade para os grupos humanos. Os objetos da sala de aula, da escola e aqueles de uso diário dos alunos podem ser empregados como referencial, recordando-se sempre que sua origem é a natureza.

Desenvolver com os alunos, por meio de desenhos ou colagens, os "caminhos" que tais produtos percorrem até chegarem às nossas mãos permitem não só o desenvolvimento da importância do trabalho das pessoas, como possibilita aos alunos perceberem que uma atividade econômica complementa a outra no processo de produção de uma mercadoria.

Uma roupa de algodão, por exemplo, tem sua produção iniciada numa plantação de algodão; as plumas de algodão são transportadas para uma fábrica onde são beneficiadas, transformadas em fios, tecidos, até que se faça o seu corte e costura numa fábrica de confecções.

Uma vez que a origem primeira dos produtos que consumimos é a natureza, o segundo eixo de análise é completado por meio do estudo sobre o impacto que a ação humana causa sobre o meio ambiente, tomando-se por base os princípios do conservacionismo, moderna preocupação ambiental que defende o uso dos recursos naturais de forma racional e que também analisa a questão ambiental no que diz respeito às áreas efetivamente ocupadas por agrupamentos humanos, isto é, o meio ou paisagem cultural, como os centros urbanos. Dentro dessa perspectiva, conservar os recursos naturais não significa mantê-los intocáveis, mas sim promover o seu uso de forma a beneficiar o maior número possível de pessoas pelo maior espaço possível de tempo. Assim, a Floresta Amazônica, por exemplo, caso fosse explorada dentro dos princípios do conservacionismo, teria sua existência assegurada indefinidamente. Entretanto, como seu uso vem se dando de forma irracional, podemos prever que seu fim não está muito distante. Nos dias de hoje, as preocupações de cunho ecológico se fazem presente de forma inegável. Os meios de comunicação veiculam informações sobre catástrofes ecológicas dos quatro cantos do mundo. E a escola não pode negar-se a trabalhar esse tema de tanto interesse para nossos alunos.

Como as notícias e mesmo certos programas especializados costumam trabalhar esse tema de forma fatalista, as crianças acabam por desenvolver uma visão incompleta sobre a preser-



vação do meio ambiente. Daí a necessidade de deixar claro para as crianças que sem a natureza não sobreviveríamos e que necessitamos transformá-la.

Outro aspecto importante é o fato de desconsiderar o próprio ambiente da escola nessa perspectiva de preservação do meio. Costumamos abordar a Floresta Amazônica ou a região carbonífera do Estado e se esquece de trabalhar a limpeza e conservação das salas de aula e seus materiais, dos banheiros, do pátio, das paredes...

A escola e suas instalações deveriam ser abordadas com a mesma preocupação (e porque não dizermos, paixão) que se dedica às florestas, rios, etc. E se tudo o que é consumismo vem da natureza, o consumismo e o desperdício merecem igual atenção, pois são causas indiretas, mas de grande peso no que diz respeito à degradação ambiental.

No terceiro eixo de análise, novo desdobramento dos conteúdos se verifica; desta vez quando se aborda as paisagens do meio urbano e do meio rural. Nesta ocasião, uma série de noções já desenvolvidas quando da abordagem dos dois primeiros grandes temas são retomadas e aprofundadas ao serem aplicadas ao estudo dessas paisagens. Através do desenvolvimento dessas noções, assegura-se a construção de conceitos e do conhecimento de forma gradual do mundo. São trabalhados, então, os elementos que caracterizam os espaços urbano e rural e as atividades que as pessoas neles realizam.

Através do estudo do trabalho que se realiza em cada um desses espaços, mostra-se para os alunos que a diferença básica entre um espaço e outro está no uso do solo: o rural é utilizado sobretudo pelas atividades agrárias (agricultura, pecuária e extrativismo) e o urbano pela comercial e industrial. É importante também que se explore outros aspectos perceptíveis das suas respectivas paisagens, como a concentração de construções no espaço urbano e sua maior dispersão no espaço rural.

Procurando-se trabalhar o todo, é importante que se mostre que um espaço influencia o outro: o rural fornece alimentos e matérias-primas para o urbano e recebe destes serviços, equipamentos, as mais diversas mercadorias. Com isso, está-se dando início ao desenvolvimento da noção da divisão de trabalho existente entre o campo e a cidade, e que será aprofundada nas séries seguintes.

O quarto e último tema desenvolve dois importantes elementos do meio mais próximo da criança e que já foram contemplados nos grandes temas anteriores na medida em que são referenciais muito significativos para o estudo da realidade em que o aluno está inserido: a família e a escola. Esses dois elementos são trabalhados abrangendo-se sobretudo aquilo que diz respeito às relações sociais que os mesmos representam. Como a escola é um referencial em comum para todos os alunos, julga-se que os estudos devem recair sobre espaço e seus elementos formadores.

Inicialmente, a observação e análise do espaço da escola deve assegurar o entendimento das relações sociais que se travam no seu interior e que nos permitem estudar a divisão territorial do trabalho, pois cada grupo realiza suas atividades em diferentes locais da escola, bem como a divisão social do trabalho, uma vez que os rendimentos percebidos por cada grupo também se difere.

A partir dessa constatação, professor e alunos partem para generalizações que possibilitem a observação de que em outras instituições também se verifica a divisão do trabalho. Entrevistas ou a presença de membros da comunidade são exemplos de estratégias a serem utilizadas para esse fim.

Quanto ao estudo das famílias é importante ressaltar que não existe um modelo padrão de família ou de casa. Assim, as diferentes famílias e habitações devem ser apresentadas à criança de forma crítica e dentro do contexto social brasileiro. Trabalhamos esses temas da forma mais diversificada e abrangente possível, onde as semelhanças e as diferenças são comparadas e analisadas, e os seus porquês são questionados e debatidos, possibilitam ao aluno perceber de forma mais clara a divisão em classes de nossa sociedade e as diferenciações que ela contém.

Assim, como os grandes temas anteriores permitem uma maior integração com a área de Ciências, este último nos permite um trabalho integrado com os conteúdos de História, portanto, merecem bastante atenção.

Ao longo da primeira série, como já citamos, o professor deve lançar mão das mais diversas estratégias para que se dê a aquisição do conhecimento por parte dos alunos e lhes possibilitem novas formas de expressarem-se e expressar a realidade.

E ao trabalhar a escola e a casa do aluno, o professor poderá trabalhar de maneira mais sistemática e representativa espacial, com vistas a desenvolver nos alunos a ideia de mapa. Trabalhos com maquetes e plantas da escola serão os primeiros passos neste sentido.

CONTEÚDOS DA 2ª SÉRIE

I — A SUPERFÍCIE TERRESTRE É A MORADA DOS SERES VIVOS

1.1 — Os elementos que formam a superfície terrestre

- a atmosfera
- a hidrosfera
- a litosfera

1.2 — Os seres vivos habitam a superfície terrestre

- os elementos importantes para a vida (solo, clima, água)
- os seres vivos habitam a superfície terrestre

1.3 — O ser humano não possui um habitat específico, ele pode viver em quase toda a superfície terrestre

- o habitat dos animais e vegetais
- o homem vive em quase toda a superfície terrestre

II — OS GRUPOS HUMANOS MODIFICAM A SUPERFÍCIE TERRESTRE E CRIAM DIFERENTES LUGARES PARA VIVEREM

2.1 — O que leva o homem a modificar a superfície terrestre

2.2 — Diferentes grupos criam diferentes necessidades e produzem diferentes modificações na superfície terrestre

2.3 — Ao produzirem modificações, certos grupos degradam o meio ambiente

III — O MEIO AMBIENTE ONDE VIVEMOS

3.1 — Os elementos naturais

- o clima, o tempo, as estações do ano
- o relevo
- o solo
- a vegetação
- a hidrografia

3.2 — A paisagem natural no seu conjunto

3.3 — Os elementos que são frutos do trabalho humano

IV — AS PAISAGENS DOS LUGARES ONDE VIVEMOS

4.1 — O meio urbano

- o surgimento das cidades e os tipos de cidades
- os elementos naturais e culturais do meio urbano
- lugares do meio urbano

4.2 — O meio rural

- a influência dos elementos naturais nas atividades do meio rural
- quando o meio rural é fortemente influenciado pelos elementos culturais

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 2ª série

Na segunda série, os conteúdos desenvolvidos são desdobramentos dos conteúdos inicialmente trabalhados na série anterior, quando passam a receber um enfoque mais amplo e aprofundado. Assim, retomando-se o trabalho realizado com o grande tema: O Meio Ambiente Onde Vivemos, introduz-se a noção de superfície terrestre, esta como morada dos seres vivos, logo, do próprio homem.

A superfície terrestre é uma fina camada de cerca de 20 km de espessura, algo correspondente à mão de tinta que recobre uma bola de bilhar, representada pelo contato de três esferas inorgânicas: a atmosfera, a litosfera e a hidrosfera. Tais esferas que no espaço real não se dissociam umas das outras, devem ser apresentadas de forma bem acessível aos alunos e tendo-se como recurso didático o meio mais próximo da criança, o uso do globo terrestre, gravuras, desenhos e filmes. Assim, apresenta-se a forma da Terra e como essas três esferas possibilitam a existência da vida. Uma vez que o ser humano não depende de um clima ou de um relevo próprios para viver, ele pode habitar praticamente toda a superfície terrestre, o que já não ocorre com as outras espécies animais, nem com as espécies vegetais. Material ilustrativo sobre o modo de vida dos esquimós e dos lapões que vivem nas regiões frias do Ártico, os povos nômades do Saara, os habitantes do Tibet, além dos inúmeros exemplos que as sociedades industriais podem fornecer, devem ser empregados no auxílio ao entendimento desse tema.

Como única espécie animal capaz de criar idéias, o ser humano transforma o meio em que vive. Nesse processo, satisfaz e cria novas necessidades que o levam a realizar novas modificações ambientais. Inicialmente, os grupos humanos agiam diretamente sobre o meio natural como coletadores de recursos animais, vegetais e minerais para a satisfação de suas necessidades de alimentação, abrigo, vestuário. À medida que sua capacidade de intervenção no meio cresce, mais elaborados passam a ser seus instrumentos de trabalho e mais sofisticadas as suas técnicas. Num processo que se desenrola em ritmos desiguais, determinados grupos passam da fase da simples coleta de produtos da flora e da fauna para a prática da reprodução desses recursos, quando da descoberta da agricultura e da pecuária. Com isso, o homem pode fixar-se à

terra, tendo sua subsistência facilitada e possibilitando o surgimento de aglomerados humanos. A descoberta da técnica de fundição de metais e do cozimento do barro também representaram significativo avanço na satisfação de suas necessidades e que permitiram que outras fossem criadas.

Uma vez que nem todos os grupos humanos criam necessidades no mesmo grau e intensidade e não se apropriam das novas técnicas e descobertas, existem diferentes graus de interferência no meio ambiente. De acordo com os interesses e necessidades dos diferentes grupos, uns acabam por deixar "marcas" mais profundas no ambiente. Ao comparar as ações do homem sobre o meio ambiente, o professor pode avaliar com os alunos a degradação que a superfície terrestre vem sofrendo. Muitas sociedades primitivas, a exemplo de algumas da Amazônia, por coletivizarem a produção de alimentos, as habitações, etc. e por não terem na natureza uma fonte de acumulação de riquezas, extraem do meio natural aquilo que lhes é essencial à subsistência, promovendo com isso um pequeno impacto ambiental. Muitas reservas indígenas nacionais contam com a presença de garimpeiros, com interesses opostos aos dos indígenas, e que estão causando sérios danos ao meio ambiente. O meio mais próximo da criança também deve ser analisado dentro daquilo que já expomos. Uma vez que nós não produzimos quase nada do que consumimos, outros grupos de nossa sociedade realizam a produção dos alimentos, móveis, vestuário, meios de transporte, etc. no campo, nas fábricas, e os colocam à nossa disposição nos estabelecimentos comerciais. Esses são indicadores de modificações que são praticadas no espaço. A produção de energia promove o represamento de rios; as necessidades de transporte e comunicação exigem a abertura de ruas e estradas, a construção de viadutos, pontes e túneis. E como consumidores, somos grandes produtores de lixo, que são acumulados nos aterros sanitários, nos terrenos baldios e mesmo lançados nos rios junto com os esgotos domésticos. Desta forma, os centros urbanos são fontes poluidoras.

Buscando reforçar alguns aspectos propostos à preservação do meio ambiente dentro de uma perspectiva de educação ambiental, julga-se de suma importância o respeito à preservação do meio escolar. A conservação de suas instalações, o uso adequado dos banheiros, a limpeza do pátio e das salas são preocupações que devem estar presentes em todos os membros da unidade escolar. O fato de existirem zeladores e serventes que realizam a limpeza da escola não autoriza ninguém a sujá-la. E se queremos uma escola limpa e agradável, coisas elementares não devem faltar, como cestos de lixo, toalhas, sabonete, etc.

O meio ambiente em que vivemos é formado por diversos elementos, tanto naturais como culturais. Assim, retomando-se com os alunos esse conteúdo, já tratado na 1ª série, agora com maior profundidade e mostrando-se a interdependência que existe entre os elementos, isto é, a paisagem no seu conjunto. Nesse sentido, julga-se importante ressaltar que os elementos naturais não devem ser trabalhados isolados uns dos outros e tampouco da vida humana, isto é, do dia-a-dia de nossos alunos e da sua localidade. Além disso, deve-se proceder de forma tal que o desenvolvimento de certas noções possibilitem a construção de conceitos ao longo das séries futuras. Assim, a observação do tempo meteorológico — os ventos, a temperatura, as precipitações, as nuvens — da duração do dia e as modificações que ocorrem nas plantas (queda das folhas, florescimento, etc.) são requisitos indispensáveis para o desenvolvimento da noção de clima e estações do ano e sua conceitualização. Não se trata, portanto, de se iniciar os estudos conceituando clima, temperatura, precipitações, etc., mas sim de se lidar com a sua observação. As unidades escolares que puderem adquirir termômetros de mínima e máxima, pluviômetros, birutas e outros instrumentos, teriam a possibilidade de montar pequenas e simples estações meteorológicas, onde professores e alunos realizariam diariamente a leitura e coleta de dados, em cima dos quais e de acordo com a série, proceder à construção de gráficos, tabelas e outras formas de registro. Isso permitiria um acompanhamento anual das variações atmosféricas, básico para a compreensão do conceito de clima.

O estudo do clima e das estações do ano também deve se dar na perspectiva da ação humana. Trabalhos simples, como o tipo de vestimenta ou de alimentação mais adequados para cada época ou os tipos de doenças mais comuns em cada uma se relacionam com o tema. Num sentido mais amplo, podem ser estabelecidas relações com as culturas agrícolas, com a cheia dos rios, etc.

A paisagem natural no seu conjunto deve receber o mesmo tratamento. Como o clima interfere nos rios, no solo, na vegetação, no relevo, enfim, de que maneira um elemento interfere no outro, e como a paisagem se encontra hoje, devido à ação humana, complementa (provisoriamente) os estudos do meio natural. Já que se propõe a não-separação entre homem e meio, sociedade e natureza, os elementos culturais, frutos



do trabalho humano são contemplados à medida que se analisa os elementos naturais.

O último eixo de análise privilegia o estudo do meio urbano e do meio rural. O espaço urbano é visto quanto à sua origem e aos seus tipos (cidades planejadas, litorâneas, espontâneas, pequenas, médias e grandes, etc.). Discussões com os alunos sobre aquilo que é fundamental para a vida urbana e o seu porquê (moradias, energia elétrica, rede de esgoto, transporte, comércio, água tratada, etc.) subsidiam os alunos para a construção de maquetes ou desenhos dos diferentes tipos de cidade, assim como a identificação do processo que originou a cidade que serve de morada para os alunos. A seleção de gravuras de cidades também serve para, num estudo comparativo, levar os alunos a perceberem o meio onde tais cidades estão situadas (se no litoral, se numa planície, se numa região montanhosa, etc.).

O estudo do meio urbano também deve permitir a compreensão da função dos seus mais variados lugares e instituições, como as fábricas, os hospitais, asilos, orfanatos, centros comerciais, favelas, cortiços, o centro e a periferia da cidade, etc., vistos dentro do contexto urbano brasileiro. Com isso, o entendimento do uso do solo urbano, iniciado na primeira série, é aqui retomado e aprofundado. À medida que os lugares do espaço urbano são enfocados, abre-se a possibilidade para o entendimento das relações sociais que neles se desenvolvem, como a divisão social do trabalho e o processo de produção. Para tanto, visitas a diferentes estabelecimentos da comunidade, onde os alunos munidos de pequenos questionários para entrevistar seus funcionários, se apresentam como importante recurso didático. Nessa oportunidade, os alunos podem produzir pequenos textos na forma de relatórios, bem como representar graficamente o trajeto do passeio, quando são criados símbolos e a legenda da planta do mesmo. Também merece representação as etapas da produção das mercadorias produzidas ou comercializadas pelo estabelecimento visitado, de forma a complementar os relatórios produzidos pelos alunos. Esse seria também o momento para a aplicação dos meios de orientação por meio dos pontos cardiais. Seu uso deve se dar durante o passeio e no momento da construção da planta do trajeto realizado pela turma.

Quando ao espaço rural, seu estudo deve permitir uma maior compreensão sobre o uso do seu solo, o trabalho realizado pelas pessoas e sua importância para a vida nas cidades. Além disso, estuda-se a influência que os elementos naturais exercem sobre as atividades rurais, como o solo, o clima e a hidrografia. Entretanto, não podemos deixar de observar que nos dias de hoje a influência da indústria agrícola, que ao fornecer equipamentos e tecnologia para o campo, relativiza a influência dos elementos naturais na agricultura e pecuária. Os adubos fertilizam os solos, os equipamentos para irrigação asseguram umidade para as plantações, os hormônios aceleram o desenvolvimento dos animais, etc. Nesse sentido, é oportuno que se registre que a realidade de cada município é rica em exemplos desse tipo de situação e que devem servir como ponto de partida e de chegada para a explicação e o entendimento da realidade local e de realidade mais amplas.

CONTEÚDO DA 3ª SÉRIE

I — O ESPAÇO DO MUNICÍPIO NAS SUAS RELAÇÕES COM OUTROS ESPAÇOS

- 1.1 — As relações entre os meios urbanos e rural
— os espaços urbano e rural na perspectiva da realidade brasileira
— a divisão do trabalho entre os espaços urbano e rural
- 1.2 — O espaço do município contém o espaço urbano e o espaço rural
— o espaço urbano e a Sede do Município
- 1.3 — A localização e a representação do espaço do município
— os limites do município
— a interdependência entre o município do aluno e outros municípios
- 1.4 — A inclusão dos espaços
— do espaço do município ao espaço mundial: noções e representações

II — A ATIVIDADE INDUSTRIAL E A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO

- 2.1 — O espaço da atividade industrial
— fatores da atividade industrial
- 2.2 — Os tipos de indústria
- 2.3 — A atividade industrial e o crescimento urbano
- 2.4 — A atividade industrial e a degradação ambiental

III — AS ATIVIDADES PRIMÁRIAS E AS TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO

- 3.1 — A descoberta da agricultura
— a domesticação das plantas e a fixação do homem à terra

- a agricultura e a substituição do extrativismo vegetal
- 3.2 — A agricultura e a organização do espaço
— os tipos de agricultura e as condições naturais
— a agricultura na sua subordinação aos interesses urbanos-industriais
- 3.3 — A criação de animais
— a domesticação de animais também promove a fixação do homem à terra
— a pecuária e a substituição do extrativismo animal
— os tipos de pecuária e a organização do espaço
— a pecuária também é uma atividade fortemente influenciada pela indústria
- 3.4 — A mineração
— as formas de extração mineral
— a mineração e a atividade industrial
— vivendo a era do petróleo
— a mineração e o seu impacto ambiental

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 3ª série

Ao longo da 1ª e 2ª séries, a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos visam possibilitar aos educandos a identificação dos elementos (culturais e naturais) que constituem o meio ambiente do homem (a superfície terrestre) e que servem de base para sua existência. São trabalhados também os papéis que os grupos humanos desempenham na transformação do espaço, e que se diferenciam de grupo para grupo, de espaço para espaço. Assim, as comunidades primitivas agem sobre o meio segundo formas e interesses que são distintos daqueles praticados pelas sociedades complexas: da mesma forma que no meio urbano as comunidades humanas exercem atividades que se distinguem, das praticadas no meio rural. É nestas séries que são desenvolvidos os primeiros trabalhos em torno da representação espacial com vistas à compreensão de mapas, bem como a orientação por meio dos pontos cardiais.

Cabe lembrar que a ênfase recai sobre a realidade dos lugares mais próximos e da vivência do aluno, que nas 3ª e 4ª séries terão sua análise aprofundada para espaços mais amplos de forma a assegurar a compreensão de que o seu lugar de vivência apresenta semelhanças e diferenças com outros lugares. Espera-se, assim, desenvolver a noção de descentração territorial nos alunos, possibilitando-lhes perceber que o lugar onde vivem é parte do espaço brasileiro e mundial.

O ESPAÇO DO MUNICÍPIO NAS SUAS RELAÇÕES COM OUTROS ESPAÇOS

Nesta unidade de estudo são retomadas noções anteriormente trabalhadas na 1ª e 2ª séries, e que são aprofundadas, junto a novos temas. Os espaços urbano e rural são caracterizados quanto aos seus elementos mais característicos e sobretudo quanto à maneira como se dá o uso do solo num e noutro espaço. A partir da caracterização dos lugares conhecidos pelo aluno (o bairro onde vive, o centro da cidade, a periferia da cidade para aqueles que vivem no espaço urbano; a propriedade rural — chácara, sítio, fazenda — para os que vivem no campo), da observação de material ilustrativo e relatos das crianças, pode-se dar início a um trabalho sobre uma série de aspectos que são comuns à maior parte dos centros urbanos e das áreas rurais do país: formas de poluição ambiental, carências na área habitacional, educacional e de saúde; o êxodo rural; problemas gerados pelo uso indiscriminado de agrotóxicos; congestionamento de trânsito; desemprego, fome, etc. Tais aspectos apresentam-se com graus de intensidade que podem se diferenciar de um município para outro e soluções diferentes são requeridas para cada um. Assim, é importante que se relativize as abordagens e que se evite sua padronização.

Existe uma divisão do trabalho entre cidade e campo. O campo é fornecedor de alimentos e matérias-primas para as fábricas e recebe da cidade produtos industrializados e serve-se de seus serviços (banca, médico-hospitalar, comunicações, etc.). As atividades produtivas desses espaços, portanto, se complementam. E os alunos devem ser orientados a observarem essa complementaridade, podendo-se partir daquilo que consumimos: os alimentos ("in natura" ou industrializados), as roupas, objetos da sala de aula, etc., percorrem diferentes "caminhos" até chegarem em nossas mãos. E em cada etapa da sua produção, o trabalho de diferentes profissionais se faz presente, o que demonstra que:

- quase tudo o que consumimos não somos nós que produzimos;
- o trabalho coletivo, realizado por diversas categorias profissionais, possibilita que nossas necessidades sejam atendidas.

O espaço urbano e o espaço rural que lhe é imediato, constituem o espaço do município.

O município possui uma administração que está sediada no meio urbano: A Prefeitura, suas secretarias, além da Câmara Municipal. E para seu entendimento, o trabalho com situa-

ções concretas é fundamental. A presença de membros da administração municipal na escola para pequenas palestras; visitas à Prefeitura e Câmara dos Vereadores para reconhecimento de suas funções e aplicação de questionários previamente elaborados; discussão sobre as necessidades da população do município e a ação da sua administração em relação a elas são algumas das atividades possíveis de serem realizadas.

Quanto à localização e representação do município onde a escola do aluno está situada, alguns passos são importantes para que a criança possa fazer a leitura do mapa, isto é, que assegure a sua plena interpretação. Assim, trabalhos de representação do quarteirão da escola e do bairro onde ela está localizada são muito importantes para que, através de inclusão dos espaços menores em espaços maiores, o aluno perceba a continuidade espacial. E o mesmo deve se dar com a planta do município. Inicialmente os alunos "exploram-na", identificando sua rua, a da escola, os rios, etc. Numa segunda etapa, professor e alunos constroem um novo mapa do município, passando para este os principais aspectos identificados na primeira exploração. E através de um trabalho conjunto, professores e alunos criam a legenda do mapa. Essa etapa deve ser complementada por meio de passeios aos locais que foram assinalados no mapa, quando se estabelece a relação entre a representação e o real. Complementando a atividade, identifica-se os limites com outros municípios e as relações que se estabelecem entre os mesmos, reforçando-se com isso a idéia da continuidade espacial.

Com base nisso, pode-se proceder à inclusão do espaço do município da escola no espaço do Estado, deste no do Brasil, o Brasil na América e no mundo, quando se apresenta às crianças os demais continentes e os oceanos, num trabalho realizado paralelamente ao emprego do globo.

AS ATIVIDADES ECONÔMICAS SE COMPLEMENTAM

No estudo das atividades econômicas industrial, atividades agrárias, comércio, etc., as mesmas são trabalhadas separadamente. Entretanto, isso se dá para efeitos didáticos. Na realidade, elas se complementam e se influenciam. Assim, é importante que se atente para o fato de que muitos produtos que nós consumimos inicia-se através de uma atividade, e é concluído por outras.

Na nossa proposta, o estudo das atividades econômicas se inicia pela atividade industrial, visto que é a atividade mais dinâmica e acaba por exercer um certo "comando" nas demais atividades. As matérias-primas que abastecem as fábricas são produzidas inicialmente pela agricultura, pecuária e pelas atividades extrativas. E os equipamentos e insumos por elas utilizadas são produzidos pela indústria. Além disso, direta ou indiretamente, a atividade industrial provoca o crescimento urbano, o êxodo rural, a degradação ambiental. Determina transformações no espaço e o arranjo dos seus elementos, como as vias de transporte, exercendo um forte peso na própria organização do espaço geográfico.

A abordagem da agricultura e da pecuária, assim, se dá na perspectiva das necessidades de ampliação e acumulação do capital urbano-industrial. Neste sentido, a produção do campo é determinada pela cidade. E esta cria as mais diversas necessidades para o campo. O meio rural próximo à região de Campos Novos, por exemplo, vem se especializando na produção de soja para abastecer as refinarias de óleos vegetais da região e mesmo de outros Estados. E esta especialização envolve o uso cada vez mais intenso de máquinas, agrotóxicos, adubos por diversas fábricas, muitas das quais estrangeiras. E quanto mais especializada e "modernizada a atividade agrícola, mais amplas são suas relações, mais longo o seu alcance" — permitindo com isso que o aluno perceba a inserção do espaço do Município (mesmo que não seja o seu) no espaço nacional e mesmo mundial.

Um outro aspecto da abordagem das atividades agropecuárias é vê-las como substitutas do extrativismo animal e vegetal. A descoberta da agricultura e da pecuária promovem a fixação do homem à terra, que funda povoados e deixa de ser nômade, tendo seu trabalho de subsistência facilitado. Assim, plantas que outrora somente eram encontradas em estado nativo, como a erva-mate, seringueira, cacau, castanha-do-pará, etc., hoje constituem extensas áreas monocultoras em países como o Brasil, Costa do Marfim, Malásia, etc., para abastecer indústrias nos mais diversos pontos do planeta.

Essa forma de aproveitamento dos recursos vegetais (agricultura comercial ou de plantio) possibilita a redução de custos e maior lucratividade, uma das marcas de nossa sociedade.

Quanto à mineração, é importante mostrá-la integrada às demais atividades, sobretudo à indústria. Isto porque a íntima relação entre o extrativismo mineral e a indústria (essa relação é tão grande que hoje se fala mesmo em indústria extrativa mineral) modernizou a tal ponto a atividade mineradora, que



a sua capacidade de produção acaba por trazer graves impactos ambientais: rejeitos de minérios são lançados nos rios, montanhas são literalmente destruídas, a cobertura vegetal é desmatada, etc.

Uma atenção maior é dada ao petróleo, visto que é o energético e a matéria-prima mais importante na atualidade. Entretanto, como recurso natural não renovável, em poucas décadas o petróleo se esgotará, e novas fontes de energia estão sendo desenvolvidas: o álcool, o aproveitamento do xisto, da energia solar, etc. Assim, o petróleo deve ser abordado como recurso que determina na atualidade fortes marcas nos modelos de produção industrial e de sistemas de transportes, mas que deve ser entendido já como recurso em transição, substituído que deverá ser pela energia solar e outros.

CONTEÚDOS DA 4ª SÉRIE

I — O ESPAÇO CATARINENSE NA SUA INTEGRAÇÃO COM OUTROS ESPAÇOS

1.1 — O espaço do município da escola do aluno é uma parcela do espaço catarinense

1.2 — A localização do espaço catarinense e sua representação — os limites do espaço catarinense

— aspectos da integração do espaço catarinense com outros espaços e sua localização relativa

1.3 — A inclusão dos espaços

— do espaço do aluno ao espaço mundial: noções e representações

— noções da posição absoluta do espaço catarinense.

II — O MEIO AMBIENTE CATARINENSE

2.1 — Os conjuntos de paisagens naturais de Santa Catarina

2.2 — As transformações da paisagem natural catarinense e a questão ambiental em Santa Catarina.

III — A PRODUÇÃO DO ESPAÇO CATARINENSE

3.1 — A modernização de Santa Catarina

— Santa Catarina: um Estado urbano e industrial

— as transformações no espaço rural catarinense

— as relações entre a agricultura e a indústria

— a industrialização em Santa Catarina

— a urbanização catarinense e as transformações nos espaços urbanos

3.2 — As transformações na sociedade catarinense

— o crescimento da população catarinense

— os movimentos da população catarinense

— a qualidade de vida da população catarinense

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 4ª série

No primeiro eixo de análise na 4ª série trata, sobretudo, da localização geográfica do Estado de Santa Catarina. Entretanto, procuramos tratá-la não só em relação aos seus limites, como buscamos mostrar que o espaço catarinense está inserido no espaço brasileiro, pois Santa Catarina relaciona-se nos mais variados aspectos com outros espaços do País e mesmo do mundo. Isso pode ser verificado, por exemplo, através dos sistemas de transportes e comunicações. Por meio de mapas, principalmente aqueles que representem as vias de transporte e os principais portos e aeroportos do Estado, o aluno poderá perceber que Santa Catarina está integrada a outros espaços com os quais realiza importantes trocas comerciais. Por meio dos diferentes recursos, professor e alunos identificam mercadorias do seu uso diário, que são produzidos em outros Estados, e que vias de transporte chegam até aqui. Além de perceberem a integração de Santa Catarina em relação a outros espaços, os alunos desenvolvem a noção de continuidade do espaço, fundamentalmente para a construção da noção de descentração territorial. Para tanto, o uso do mapa do próprio município da escola do aluno, além do Estado e do Brasil são imprescindíveis. Ainda neste momento, o aluno não só é levado a perceber a posição de Santa Catarina em relação a outros lugares está perto de que Estados, distante de quais —, como também dará os primeiros passos a respeito da sua posição absoluta. Através do uso do globo terrestre e do Mapa-Múndi, o professor trabalha os hemisférios terrestres, a linha do Equador, o Meridiano de Greenwich, os Trópicos e os Círculos Polares.

No segundo eixo de análise dá-se início ao estudo do meio ambiente natural catarinense. Neste aspecto, entretanto, é importante recordar da necessidade de fazê-lo integrado à dinâmica da própria sociedade, visto que é ela que acaba por determinar, através dos interesses econômicos e políticos a forma de apropriação da natureza e o grau de degradação ambiental. Por outro lado, o estudo da "natureza catarinense" deve se dar no seu todo e nas suas relações (do clima com a vegetação, desta com os solos, do relevo com a hidrografia, etc.), de forma a evitarmos um enfoque fragmentado e superficial. Assim, o meio físico deve ser tratado como um sistema

articulado, que possui um equilíbrio instável, e onde a ação humana produz modificações. Uma vez que a ação humana produz modificações e a dinâmica social é um referencial de peso no estudo da natureza, julga pertinente, como aliás propomos nas considerações sobre a concepção de Geografia que se optou, que o físico seja abordado sempre com os agrupamentos humanos e seus interesses.

O estudo da produção do espaço catarinense se processa em função da modernização do Estado, ocorrida sobretudo nos anos de 1970. A modernização de Santa Catarina, por sua vez, vem se dando dentro do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que tem na atividade industrial o carro-chefe da sua economia. É recomendável que se lembre, entretanto, a importância dos estudos sobre a ocupação do espaço catarinense ao longo de sua evolução histórica. Por outro lado, acredita-se que tais estudos não devem se dar de forma linear e estanque, mas através de um ir e vir permanente do tempo/espaço próximo ao tempo/espaço distante, à medida que se estuda os aspectos da industrialização catarinense da relação cidade-campo e da urbanização do Estado.

Visto que a atividade econômica é entendida como elemento fundamental da construção da paisagem e do espaço ocupado pelo homem, o estudo da organização do espaço catarinense deve ser realizado através da complementaridade existente entre as diversas atividades econômicas. A modernização de certos ramos da agricultura, com o emprego sempre crescente de maquinários e insumos, reflete um lado da relação campo-indústria. Entretanto, essa modernização só se processa na medida em que tais ramos agrícolas apresentam uma economia dinâmica e modernizante. Como exemplo, podemos citar os frigoríficos do Oeste.

À medida que esses frigoríficos conquistam o mercado paulistano vencendo as firmas gaúchas, esse setor visará lucros que são permanentemente reinvestidos através do uso de tecnologia, o que permite a redução de custos. Estágios em frigoríficos da Dinamarca e dos Estados Unidos, e até mesmo à aquisição de aviões para a remessa mais rápida de seus produtos para o mercado paulistano dão bem a mostra do seu caráter modernizante.

O estudo sobre a industrialização de Santa Catarina envolve no que diz respeito à sua distribuição espacial, o estabelecimento de relações com outros temas. É nos pólos industriais (Região Industrial de origem alemã, Região Carbonífera do Sul do Estado e Região Agroindustrial do Oeste) que há uma maior concentração da população, onde se verificam importantes problemas sociais e ambientais, para onde convergem as mais importantes vias de transporte, etc. Quanto ao destino da produção industrial catarinense, um aspecto importante deve ser ressaltado. Existe um número significativo de grandes empresas (Sadia, Perdigão, Tupy, Altona, Weg, Kolbach) que têm uma representativa participação no mercado nacional nos seus respectivos setores, e algumas delas detêm monopolisticamente esse mercado. Nota-se com isso, que tais grupos empresariais não se encontram subordinados aos interesses industriais do Sudeste do País, o que diferencia sobremaneira o setor industrial catarinense das demais áreas periféricas do País.

O Estado de Santa Catarina apresenta uma população urbana superior à rural. Seu estudo requer o entendimento das transformações que se processaram no campo nas últimas décadas, em especial no que tange à estrutura fundiária. Até meados de 1960, havia um predomínio dos minifúndios. Analisando-se a evolução fundiária, percebe-se um grande fracionamento das propriedades, sobretudo dos pequenos estabelecimentos, e uma tendência à concentração nas grandes propriedades. E essa questão está relacionada ao processo de industrialização do Brasil, o que a partir dos anos de 1950, reorienta as relações entre a indústria e o campo, e promove a capitalização deste último.

O avanço do capital e da indústria no campo, promoveu o uso cada vez mais intenso de equipamentos e insumos agrícolas, alterações na estrutura fundiária e nas relações de trabalho. Apesar da mecanização se dar num ritmo menos intenso, ela também se processa em território catarinense. Isto porque a topografia acidentada limita a apenas 30% da área do Estado o uso de máquinas, e a predominância da pequena propriedade rural, visto que são poucas as que usam máquinas.

Com a industrialização do campo e o surgimento da empresa rural catarinense, surgiu o assalariado permanente e temporário, que no entanto não ocupa todo o contingente de trabalhadores rurais. Uma vez que a mecanização do campo libera mão-de-obra, a migração campo-cidade se intensificou, acelerando o crescimento da população urbana. Vale lembrar que a fragmentação das pequenas propriedades (por herança) também liberam pessoas do campo para a cidade.

Apesar do intenso crescimento industrial absorver parte daquelas populações vindas do campo, o crescimento urbano se deu de forma mais concentrada em algumas áreas do Estado, com a região de Florianópolis, gerando e reforçando as desti-

gualdades nos seus mais variados aspectos. Com isso, os estudos possibilitam a análise da qualidade de vida nos grandes centros urbanos, como a questão da moradia, do transporte, da saúde e da educação.

5ª E 6ª SÉRIES — OS ELEMENTOS FORMADORES DA SOCIEDADE BRASILEIRA

CONTEÚDOS DA 5ª SÉRIE

I — A ATIVIDADE INDUSTRIAL E A INTEGRAÇÃO DO ESPAÇO NACIONAL

1.1 — Indústria, trabalho e espaço

— o espaço da indústria e os fatores da produção industrial

— os tipos de indústria no Brasil

— a atividade industrial e a questão do meio ambiente brasileiro

1.2 — As atividades primárias nas suas relações com a atividade industrial

— o espaço das atividades agrárias

— as atividades agrárias e as condições naturais: nem determinismo, nem possibilismo, uma questão de lucro

— as atividades agrárias e suas relações com a atividade industrial

— atividades agroexportadoras e a fome no Brasil

— estrutura fundiária no Brasil e as relações de trabalho no campo

— as atividades agrárias e o meio ambiente

— as atividades extrativas também se relacionam com a indústria.

II — DA PRODUÇÃO PARA A DISTRIBUIÇÃO: A CIRCULAÇÃO DE PESSOAS E MERCADORIAS NO ESPAÇO BRASILEIRO

2.1 — A distribuição e circulação de mercadorias se dá de forma desigual no espaço brasileiro

— o mercado consumidor brasileiro

— a circulação de mercadorias e os fatores da circulação no Brasil

2.2 — A distribuição e circulação de pessoas na perspectiva das atividades econômicas

— os movimentos migratórios campo-cidade

— o mercado de trabalho e o perfil do trabalhador brasileiro

— a concentração da população no meio urbano e a ocupação do espaço urbano no Brasil

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 5ª série

O estudo da organização e da produção do espaço brasileiro se desenvolve ao longo das 5ª e 6ª séries.

Na 5ª série, seu estudo está ligado ao processo de industrialização do Brasil e sua concentração geográfica no Sudeste sobretudo em São Paulo. Isto porque, a partir do momento em que a atividade industrial torna-se o setor que passa a comandar a economia brasileira, a organização do espaço geográfico brasileiro se processa de uma forma diferente, tornando-se cada vez mais integrado, com níveis cada vez maiores de interdependências entre todas as áreas e regiões.

Neste sentido, é de fundamental importância que a atividade industrial seja vista como "carro-chefe" da economia nacional, que por sua vez acaba por determinar o que os demais setores da economia produzem e consomem. Em outras palavras, com a industrialização se dá uma divisão territorial do trabalho entre as diversas regiões do país. Com o surgimento de um centro econômico bastante industrializado e urbanizado e diversas periferias que consomem as mercadorias, produzidas por esse centro econômico, uma série de transformações se processam, dando uma nova configuração ao espaço geográfico brasileiro: a rede de transportes se expande e passa a convergir para o centro econômico formado pelas duas metrópoles nacionais, São Paulo e Rio de Janeiro. Essa intensa urbanização reforça o domínio da cidade sobre o campo, sendo que as cidades formam uma rede urbana hierarquizada e integrada.

Nessa perspectiva, o estudo das atividades econômicas deve se dar em função de dois aspectos fundamentais.

De um lado, o fato de que tais atividades se complementam e são comandadas pela atividade industrial. Isso significa trabalhar indústria, agricultura, pecuária, extrativismo, de forma integrada, não isolada e fracionada. Afinal, o que a agricultura produz, por exemplo, se destina sobretudo a abastecer a indústria em matérias-primas, assim como os mais variados implementos e insumos utilizados na atividade agrícola, como máquinas, adubos, sementes selecionadas, são fornecidas pela atividade industrial. Ainda em relação a essa forma de tratamento dos conteúdos, o mesmo procedimento deve ser dado quanto à natureza. Ao se estudar as condições naturais da agricultura, clima, solo, hidrografia, etc., devem ser vistos no seu conjunto já que um elemento interfere no outro, e



a alteração de um desses elementos pode significar alterações sobre os demais, logo sobre o conjunto. Assim o desmatamento de uma área pode trazer como consequência o agravamento da erosão dos solos, o assoreamento dos rios, etc.

De outro lado, a abordagem das atividades econômicas deve se dar na perspectiva da divisão territorial do trabalho, entre cidade e campo e entre as diversas regiões do País. Tem-se por objetivo levar o aluno a perceber que o espaço geográfico é um espaço integrado, existindo uma interdependência entre as diversas áreas do País, com vistas à necessidade de ampliação e acumulação do capital urbano-industrial. É neste sentido que a produção do campo é determinada pela cidade e esta cria as mais diversas necessidades para o campo. E o mesmo se processa na relação entre o centro industrializado (Sudeste) e o restante do País.

Para tal o trabalho com mapas, embalagens de produtos industrializados, visitas a estabelecimentos industriais, notícias de jornais e revistas, entre outras, devem ser bastante utilizadas com o objetivo de tornar possível ao aluno fazer abstrações e generalizações, em níveis sempre mais amplos e complexos.

Quanto à circulação das riquezas pelo território nacional, esta se dá em relação ao mercado de consumo, que é bastante reduzido e se concentra no Sudeste do País.

Os baixos salários da maior parte da população, resultado da má distribuição da renda nacional, configura o perfil do mercado de trabalho, que se altera significativamente, com o ingresso em números cada vez maiores de mulheres e menores no mercado de trabalho, para compensar a perda do poder aquisitivo da família. Da mesma forma, os hábitos de consumo se alteraram bastante dos anos 70 para cá, quando se verifica uma queda nos gastos com alimentação e educação. Então, por influência da propaganda e da expansão do sistema de créditos ao consumidor, aumentaram os gastos com vestuários e eletrodomésticos.

Assim como há a circulação de mercadorias, também as pessoas se movimentam pelo território nacional, motivadas na maioria das vezes pelas atividades produtivas. Os movimentos rurais e urbanos, entretanto, merecem destaque em nosso País. A modernização do campo e a substituição das lavouras alimentícias pelas lavouras destinadas à exportação têm liberado milhares de trabalhadores rurais que migram para as cidades, alterando as relações de trabalho no meio rural, onde a figura do bóia-fria é predominante.

O êxodo rural promove o crescimento das cidades. E, na medida que a industrialização não se dá no mesmo ritmo da urbanização, as cidades incham e com isso, uma série de graves problemas sociais são determinados, como a falta de moradias, a mendicância, a violência urbana, o subemprego, entre outros. Tais temas ao serem abordados, devem permitir ao educando não só compreender as realidades sócio-econômicas do País, bem como promover debates a respeito das soluções desses problemas.

Os estudos do meio urbano permitem, ainda, a análise da ocupação de seu solo, quando podem ser avaliadas a questão da moradia e da especulação imobiliária.

CONTEÚDOS DA 6ª SÉRIE

I — BRASIL: PAÍS INDUSTRIALIZADO E SUBDESENVOLVIDO

- 1.1 — O Brasil como País industrializado e urbano
 - os setores de atividades e a distribuição da população economicamente ativa
 - a participação da população urbana no total da população nacional
 - aspectos da urbanização no Brasil
- 1.2 — O Brasil como País subdesenvolvido
 - um País dependente economicamente
 - um País com fortes desigualdades sociais

II — BRASIL: SOCIEDADE DESIGUAL, ESPAÇO DESIGUAL

- 2.1 — O processo da formação econômica brasileira e as desigualdades espaciais no Brasil
- 2.2 — Os espaços regionais são diferenciados e apresentam pontos em comum
- 2.3 — A industrialização como fator de formação de um espaço nacional integrado.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 6ª série

Durante a 6ª série, dá-se prosseguimento ao estudo da organização e da produção do espaço brasileiro, iniciada na 5ª série. Na proposta de conteúdos da 6ª série, são analisadas as atividades econômicas, onde a atividade industrial, carro-chefe da economia brasileira é entendida nas suas relações com as demais atividades econômicas como aquela que impõe uma nova organização do espaço nacional, integrado e coman-

dado pela indústria. Além disso, analisa-se a distribuição e circulação de mercadorias e de pessoas pelo território.

Através desse estudo, possibilita-se o entendimento dos meios de transporte e comunicações, o mercado consumidor brasileiro, os movimentos migratórios, o mercado de trabalho no Brasil, a distribuição da população pelo território, além da ocupação do espaço urbano brasileiro.

Na 6ª série, dois importantes eixos de análise são apresentados.

O primeiro diz respeito ao estudo do Brasil como País urbano, industrializado e subdesenvolvido. Trata-se, portanto, de trabalhar o Brasil dos nossos dias, com conteúdos atualizados, conforme a concepção de geografia que ora propomos. E para tanto é necessário que se analise a distribuição da população economicamente ativa pelos setores de atividades (primário, secundário e terciário), visto que todo País industrializado ocupa no setor secundário da economia, no mínimo 30% da população ativa, além de ter na atividade industrial a que comanda os demais setores econômicos. Nesse sentido, são retomados e aprofundados aspectos sobre as atividades econômicas no Brasil, tratados na 5ª série. Assim, é importante que se mostre aos alunos as relações que se dão entre a cidade e o campo, na perspectiva dos interesses urbano-industriais, onde a atividade industrial cria uma série de necessidades, como os mais diferentes equipamentos agrícolas, adubos, agrotóxicos, sementes selecionadas, entre outras, além de influenciar fortemente aquilo que o campo deve produzir, a fim de abastecer a indústria em matérias-primas e a cidade em alimentos.

Com a modernização do campo, promovida com a industrialização do País, a estrutura fundiária e as relações de trabalho no campo sofrem alterações significativas, que acabam por gerar intensas migrações do campo para a cidade. A porcentagem da população urbana em relação ao total da população brasileira aumenta continuamente. Em 1940 era de 31%, passa para 45% em 1960 e em 1980 já era de 67%. Entretanto, a industrialização que se desenvolve no País nesse período e nos dias atuais, não gera empregos em número suficiente para absorver o grande contingente do êxodo rural, pois a tecnologia e a máquinas importadas dos países desenvolvidos em geral é poupadora de mão-de-obra. Isso provoca o desemprego e o subemprego nas cidades e uma infinidade de problemas, como o da moradia, mendicância, violência urbana, etc., sobretudo nas áreas metropolitanas (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Porto Alegre, Fortaleza, Curitiba e Belém), que em 1988 abrigavam cerca de 30% de população total do País.

Assim, é fundamental que se analise os problemas urbanos no Brasil sob essa ótica pois a tendência é de se recorrer a explicações simplistas e até mesmo preconceituosas sobretudo quando se aborda as populações de baixa renda.

Ao se trabalhar o Brasil como País subdesenvolvido, é importante que se tenha de forma bem clara, a concepção de subdesenvolvimento que se irá empregar. Em nossa concepção, País subdesenvolvido é aquele que apresenta dependência econômica e fortes desigualdades sociais. A dependência econômica é observada quanto à forte presença de empresas multinacionais, dívida externa e relações comerciais desfavoráveis junto aos países desenvolvidos. Não se trata, portanto, de se considerar de forma generalizada os países subdesenvolvidos como sendo atrasados economicamente ou que são países de economia agrária, pois o Brasil e Argentina, por exemplo são nações industrializadas. Tão pouco se utilizar a renda per capita como critério de grau de desenvolvimento, pois boa parte dos países exportadores de petróleo, a exemplo do Kuwait possuem as mais elevadas rendas per capita do globo e no entanto são subdesenvolvidos.

Quanto às desigualdades sociais, seu estudo permite que se analise, por exemplo quem tem acesso ou não a educação, saúde, moradia, transporte, lazer, alimentação, etc.

Ao desenvolver esses temas, dada a sua complexidade, o uso dos mais variados recursos devem ser empregados, em especial aqueles que envolvam a participação direta dos alunos como entrevistas, passeios e visitas, produção de textos, coleta e confecção de cartazes, etc. O uso de dados estatísticos para análise e interpretação, mapas, debates, elaboração e a apresentação de gráficos e tabelas, etc., também são recomendados.

Os dados disponíveis nas Prefeituras e aqueles produzidos pelo IBGE são bastante úteis nesses casos.

O segundo eixo de análise trata de forma mais direta da organização do espaço brasileiro. E o ponto de partida é o processo da formação econômica brasileira, com o objetivo de se explicitar a origem das desigualdades regionais no Brasil, visto que tais desigualdades foram produzidas historicamente.

Uma vez que o espaço geográfico brasileiro, como qualquer espaço geográfico, é um espaço contínuo, não há sentido em se analisar os espaços regionais de forma fragmentada e desarticulada, pois o espaço brasileiro é um todo articulado.

Outro aspecto significativo é que os espaços regionais não

são homogêneos. No interior de cada um, existem desigualdades tanto sócio-econômicas como naturais. O Nordeste, por exemplo, possui áreas que são mais industrializadas, como Recife, Salvador e Fortaleza que acabam por comandar a produção industrial e agrícola de quase todo o Nordeste.

Assim, é importante que se questione a forma como são estudados os espaços regionais, tomando-se por base a divisão do IBGE, pois esses estudos fragmentam excessivamente o espaço brasileiro, impedindo que se perceba que as regiões se articulam formando um todo.

Nesse sentido, além de se analisar o processo da formação econômica nacional, as desigualdades sócio-econômicas e naturais dos espaços regionais, é fundamental o estudo da industrialização do País como fator de formação de um espaço nacional integrado.

Afinal, com a industrialização, a atividade industrial determina uma nova forma de organização do espaço, baseada no modelo de centro e periferias, onde o centro econômico é constituído pelo eixo São Paulo — Rio de Janeiro. Esse modelo configura a nova divisão territorial do trabalho, quando a indústria se torna a atividade mais importante. O centro industrializado fornece para as diversas periferias do País produtos industrializados e recebe desses produtos primários a serem transformados, além de mão-de-obra. Com isso, os meios de transporte passam a convergir para o centro econômico, integrando as diversas regiões.

7ª SÉRIE — O PROCESSO DE PRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

I. A REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL CONTEMPORÂNEO

- 1.1. — A natureza como critério de regionalização
- 1.2. — Os elementos político-econômicos como critérios para a divisão do mundo atual.
 - o sistema capitalista
 - o sistema socialista
 - o subdesenvolvimento

II. OS BLOCOS DE PAÍSES E SUA FORMAÇÃO

- 2.1. — A divisão internacional do trabalho e o avanço geográfico do capitalismo
 - A inserção do Continente Americano na divisão internacional do trabalho
 - Formação e evolução dos Estados Unidos
 - A América Latina e a Expansão Marítimo-Colonial
 - O papel da Ásia e África no processo da expansão Marítimo-Colonial
 - A industrialização original ou clássica e a especialização produtiva dos países.
 - A industrialização da Inglaterra e o avanço da atividade industrial para outros países.
 - A dependência externa dos países subdesenvolvidos
 - A partilha do mundo entre as nações industrializadas: Imperialismo e Capital Monopolista
 - A industrialização dos países subdesenvolvidos
 - A formação do mundo "socialista"
 - A União Soviética e o início da Experiência Socialista
 - A Expansão Geográfica do Socialismo
 - As relações dos países socialistas com o mundo capitalista
 - Um mundo bipolarizado
 - As organizações econômicas e militares
 - Transformações recentes no quadro de forças do mundo

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 7ª série

Visto que, entre os objetivos do ensino da Geografia, presentes em nossa proposta curricular, consta o de instrumentalizar o educando de modo a possibilitar a compreensão do mundo em que vive e posicionar-se criticamente, optamos por uma seleção de conteúdos que desse conta de "traduzir" o mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, consideramos que os conteúdos a serem desenvolvidos, devem ser o que há de mais atual, fruto das mais recentes produções desenvolvidas no meio científico em geral e do pensamento geográfico em particular.

Assim, nossa preocupação primeira reside naquilo que é uma das mais significativas tarefas da Geografia: a regionalização da superfície terrestre, isto é, do espaço que serve de morada para a humanidade. Isso porque a geografia escolar já de longa data, trabalha, nas 7ª e 8ª séries, o mundo de forma regionalizada. Entretanto, o tema feito de forma fragmentada e desarticulada: os espaços regionais tratados de forma estanque e, isolada, impedem que o aluno adquira uma visão das articulações existentes entre os espaços. Estas articulações são produtos das relações sociais de produção, e por isso constituem um todo integrado, onde tais espaços regionais são interdependentes.

Nesse sentido, julga-se necessário esclarecer que existem

inúmeras divisões do espaço geográfico mundial. Cabe, portanto, a opção por aquela que dê conta não só de explicitar as articulações existentes entre os espaços regionais, mas que viabilize o entendimento do processo de produção e da transformação do mundo de hoje.

Dois regionalizações do globo são mais conhecidas e utilizadas pelos professores de Geografia. Uma é a que trata da compartimentação da superfície terrestre em continentes: o Velho Mundo, o Novo Mundo, o Novíssimo Continente e a Antártida, e a outra, que trata da divisão do espaço mundial em três principais conjuntos político-econômico: os países capitalistas desenvolvidos ou Primeiro Mundo, os países "socialistas" ou Segundo Mundo e os países subdesenvolvidos ou Terceiro Mundo.

Na primeira classificação, o critério utilizado é a natureza, visto que cada conjunto de terras emersas (continente) resulta da separação ocorrida ao longo da história, natural de nosso planeta, que resultou na atual configuração dos continentes e oceanos. Considerando-se que essa classificação é trabalhada em sala de aula, nos moldes da chamada Geografia Tradicional, resulta que seus estudos acabam por apresentar a realidade de forma muito estática, ocultando seus aspectos dinâmicos e não se aprofundando nos problemas mais importantes.

Na segunda classificação, a referência é a sociedade, onde os elementos político-econômicos são a base para a definição de cada um dos três conjuntos de países. E se a sociedade é o ponto de partida, e o homem é entendido como o agente principal no processo de construção do seu espaço, seu estudo possibilita um entendimento mais claro, a respeito da maneira como a população vive e como transforma e aproveita a natureza.

Para se entender a divisão do mundo em três partes, é importante que apreendamos a dinâmica própria do capitalismo e do socialismo. Com isso, pode-se fazer uma análise mais pertinente das configurações espaciais, explicitando o que elas são e o que elas não são, em função das determinações postas pelo capitalismo e pelo socialismo, e recuperando-se assim, a ação transformadora do homem.

O estudo da produção e transformação do mundo contemporâneo, deve ser pautado no processo de expansão do capitalismo, visto que, determina a questão da definição da regionalização do globo terrestre. Isso porque, ao longo da construção e consolidação da sociedade capitalista, verifica-se que as relações de dominação e dependência se redefinem entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, o que nos leva a perceber, que ao longo dos tempos, certos países passaram a ocupar e desempenhar novos papéis no que diz respeito à divisão internacional do trabalho.

Nessa perspectiva, o estudo do continente americano deve se dar de forma tal que o aluno perceba a existência de países capitalistas desenvolvidos, países subdesenvolvidos e países de economia planejada (países "socialistas"), e o papel que a América Latina e a América Anglo-Saxônica desempenham no mundo de hoje. E para tanto é significativo o estudo da inserção desses conjuntos de países no avanço geográfico do capitalismo, ou seja como se dá a sua estruturação e sua transformação a partir da expansão colonial europeia, desde o século XVI. Com isso, assegura-se o entendimento dos Estados Unidos como país capitalista desenvolvido e industrializado, e a América Latina como um conjunto de países, que mesmo após a sua independência, permaneceu como fornecedor de produtos primários e de matérias-primas para a Europa.

No sentido de tornar clara a divisão internacional do trabalho e o papel que os países desenvolvidos e subdesenvolvidos desempenham, o estudo da industrialização e a expansão da indústria moderna, inseridos na consolidação da ordem do capitalismo, são de fundamental importância. Daí a necessidade de se analisar a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra e que a seguir avança para outros países, como a França, Alemanha, Itália, Estados Unidos e Japão.

A medida que a atividade industrial tornou-se a atividade econômica mais importante, ela passou a comandar uma especialização produtiva de cada país: uns fornecedores de produtos industrializados e outros fornecedores de produtos primários e mercado consumidor de produtos industrializados.

Com isso, define-se uma divisão internacional e territorial do trabalho, em dois grandes blocos: o desenvolvido industrializado e o subdesenvolvido fornecedor de produtos primários.

Entretanto, a concorrência entre os países desenvolvidos em relação aos mercados consumidores e fornecedores de produtos primários, leva à partilha da África e do sudeste asiático, através do imperialismo. Nesse processo, o capitalismo passa da fase competitiva para a monopolista, caracterizando uma elevada concentração de produção e de capital. Uma vez que o imperialismo atualmente é representado pelas multinacionais, deve-se proceder de forma a caracterizar não só o processo de transferência dessas empresas para o mundo subdesenvolvido como a sua organização e funcionamento.

Como consequência da grande expansão das empresas multinacionais em direção aos países subdesenvolvidos, se

dá uma reordenação da divisão internacional do trabalho com a formação dos países subdesenvolvidos industrializados, como o Brasil, México, Argentina, etc. Entretanto, isso não significa que a origem da industrialização desses países esteja na presença do capital estrangeiro. Ao contrário, crises como a I Guerra Mundial e a quebra da Bolsa de Nova Iorque promovem uma industrialização, baseada sobretudo em capitais nacionais, caracterizada pela substituição da importações. É após a II Guerra Mundial que se intensifica os investimentos de capitais estrangeiros nesses países. Nesse aspecto, a presença do Estado na criação de uma infra-estrutura necessária para sua instalação e de empresas nacionais também, foi de fundamental importância e altera o perfil da estrutura industrial nesses países.

Quanto à formação do mundo "socialista", parte-se das condições históricas que promoveram sua construção, inicialmente na União Soviética, quando da revolução russa de 1917.

Enquanto no sistema capitalista predomina a iniciativa privada e a economia de mercado, no socialista predomina a iniciativa econômica do Estado, que planeja e controla a produção. Terminada a II Guerra Mundial, o sistema socialista implantado na União Soviética expandiu-se para outros países, notadamente do leste europeu. Com isso, tem-se uma nova regionalização do globo.

Se por um lado, o bloco socialista buscava ser auto-suficiente, pouco recorrendo ao mercado mundial, a partir de 1975 seus países começaram a se integrar mais fortemente no comércio internacional, em especial com os países capitalistas desenvolvidos. Tal medida se deve à necessidade de reduzir a defasagem tecnológica em relação ao Primeiro Mundo, o que explica a importação principalmente de computadores e demais acessórios da informática. Além da procura desses equipamentos, diversos acordos entre os governos de alguns países socialistas e certas empresas multinacionais possibilitaram a instalação de suas filiais em território do Segundo Mundo, com o objetivo de adquirir tecnologia moderna e elevar o consumo de seus habitantes que é muito baixo, comparado aos do Primeiro Mundo.

Após a II Grande Guerra, surgiu um mundo bipolarizado, com a repartição do mundo em dois blocos: a área de influência dos Estados Unidos e a da União Soviética. A importância político-militar das duas superpotências leva à formação de tratados militares como da OTAN e do Pacto de Varsóvia, e de organizações econômicas, como o Mercado Comum Europeu e o COMECON.

Mais recentemente, entretanto, o mundo socialista vem passando por importantes transformações. Países do leste europeu, como a Polônia, Alemanha Oriental, Tchecoslováquia, Hungria, vivem momentos de reestruturação política e econômica que certamente alterarão o quadro de forças do mundo, que no entanto permanece sendo comandado pelas suas grandes potências da atualidade.

CONTEÚDOS DA 8ª SÉRIE

I — A URBANIZAÇÃO DA HUMANIDADE

1.1 — A industrialização e o processo de urbanização nos países capitalistas

- A cidade e o espaço da indústria
- As transformações do campo
- O crescimento das cidades na Europa Ocidental
- O crescimento das cidades nos Estados Unidos
- A urbanização nos países subdesenvolvidos industrializados

1.2 — O processo de urbanização nos países "socialistas"

- As relações cidade-campo, industrialização e urbanização no mundo "socialista": O caso de União Soviética e da China.

II. A APROPRIAÇÃO DA NATUREZA E A QUESTÃO AMBIENTAL

2.1 — As grandes paisagens naturais do globo

- Os elementos da paisagem natural
 - . o clima
 - . a estrutura geológica
 - . o relevo
 - . o solo
 - . a vegetação
 - . a hidrografia
- . a paisagem natural no seu conjunto
 - As zonas polares
 - Os desertos
 - As regiões de altas montanhas
 - As regiões temperadas
 - As regiões tropicais

2.2 — A degradação ambiental

- A revolução industrial e a questão ambiental
- A poluição dos rios e oceanos
- A poluição atmosférica
 - . o efeito estufa
 - . as ilhas de calor

. a inversão térmica

— Problemas ambientais urbanos

2.3 — As alterações da natureza provocadas por fenômenos naturais.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 8ª SÉRIE

Ao longo da 7ª série, busca-se o entendimento do processo de produção e transformação do mundo contemporâneo, quando se analisa o papel da atividade industrial nesse processo e as transformações na divisão internacional do trabalho que conduzem à atual regionalização do mundo.

Na 8ª série o processo de industrialização é retomado na perspectiva das transformações que se dão na relação cidade-campo e na urbanização da humanidade.

Uma vez que a atividade industrial é caracteristicamente urbana, é preciso que se inicie os estudos definindo-se o seu porquê. O espaço urbano concentra no seu território boa parte dos fatores de atividade industrial, como mão-de-obra, infra-estrutura de serviços, mercado consumidor, além de bancos e estabelecimentos comerciais. E essa concentração da atividade industrial maximiza os lucros e reforça a concentração do capital. Assim, a relação entre urbanização e industrialização é inegável, visto que a dinâmica industrial produz melhor espaço para seu desenvolvimento, a cidade.

Na medida em que, para uma fábrica funcionar é necessário a produção que se realiza em outras áreas, o campo é altamente influenciado pela indústria. Esta cria necessidades, como o uso de equipamentos agrícolas, sementes selecionadas, hormônios, adubos, rações, etc. e acaba por determinar aquilo que o campo deverá produzir para abastecê-la em matérias-primas. A atividade industrial cria, portanto, uma interdependência espacial.

Assim, para que se torne ainda mais clara a ligação entre a industrialização e a relação cidade-campo, é importante que se inicie a análise pelas transformações que se verificaram no espaço europeu, originadas pelo surgimento e desenvolvimento do capitalismo.

No feudalismo, a base da economia era rural. O feudo era praticamente auto-suficiente e as trocas comerciais quase inexistentes.

Com a decadência do sistema feudal uma série de razões levaram o camponês a deixar o meio rural e dirigir-se para a cidade. E o maior crescimento urbano da Europa ocorre com a Revolução Industrial, quando se dá a consolidação do capitalismo. Com isso, acentua-se a divisão social do trabalho e a divisão territorial do trabalho entre a cidade e o campo.

É importante que se proceda ao estudo da origem das cidades europeias, suas transformações e sua situação hoje.

Nesta oportunidade deve-se analisar o setor agrícola europeu, o que possibilita o estudo não só das técnicas e suas relações com a indústria, como do meio ambiente natural (clima, solos, vegetação) no seu conjunto.

O crescimento das cidades nos Estados Unidos, assim como na Europa, deve ser tratado em função da expansão industrial (apesar de muitas de suas cidades terem sua origem no período anterior à industrialização) e das transformações ocorridas na agricultura. Com isso é necessário que se realize com os alunos a análise da atividade industrial e da agricultura na perspectiva da passagem do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista.

Nos países subdesenvolvidos, a urbanização não é acompanhada de igual ritmo de industrialização. Por usarem uma tecnologia poupadora de mão-de-obra importada dos países desenvolvidos, os problemas de desemprego e subemprego, da pobreza urbana, são mais acentuados nesses países.

A saída das pessoas do campo para a cidade, ocorre em função do avanço do capitalismo no meio rural, que altera as relações de trabalho da estrutura fundiária e moderniza a produção, e também, pelo fato da criação de novos empregos no campo se dar num ritmo menor que o do crescimento demográfico.

Nos países de economia planejada, a urbanização é controlada pelos órgãos planejadores. Com isso, a urbanização pode ser mais ou menos intensa.

A indústria desses países é menos concentrada no espaço e a população não se aglomera em um número reduzido de cidades. Além disso, existe uma tendência da indústria se instalar no campo, formado uma mesma unidade de trabalho com a agricultura.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA DE 2º GRAU

Definir os conteúdos essenciais de Geografia para o ensino de 2º grau pressupõe não só ter de forma clara uma concepção de Geografia, mas sobretudo saber qual o seu papel e sua contribuição para o desenvolvimento da cidadania. Afinal, uma importante questão que se coloca para o ensino de 2º grau como um todo, diz respeito justamente aos compromissos



que essa modalidade de ensino tem diante daqueles que dela se servem: preparação para o vestibular ou formação para o mundo do trabalho?

É tido como certo que o ensino de Geografia no 2º grau, na grande maioria dos casos, está voltado para o exame vestibular. E na medida em que existe um certo descompasso, cuja tendência é de tornar-se cada vez maior, entre os programas dos vestibulares e aqueles desenvolvidos pelas escolas, a dita preparação para o vestibular torna-se cada vez mais distante. Que dizermos, então, da formação para o mundo do trabalho, o desenvolvimento da cidadania, a preparação de homens críticos para o entendimento de um mundo em mudanças?

Esse descompasso entre os programas de vestibular e os programas escolares de Geografia, tem-se tornado cada vez mais evidente na medida em que os exames de seleção para o ingresso nas principais Universidades do País buscam avaliar nos alunos mais que a simples tarefa de descrição de fatos, e sim a capacidade de articulação de conceitos e de análise dos fenômenos sócio-político-econômico-culturais, através da linguagem própria da ciência geográfica onde os aspectos qualitativos se sobrepõem aos aspectos quantitativos. Nessa perspectiva, julgamos que o não atendimento das exigências do exame vestibular por parte dos alunos reside particularmente no fato de grande parte das escolas permanecerem voltadas ao ensino de uma Geografia que caducou há tempo. Estamos falando daquela geografia positivista, que aborda os fenômenos da superfície terrestre de forma rígida e estanque, que supervaloriza a memorização e a descrição dos fatos, e que não estabelece as devidas relações que nos permitem compreender a realidade no seu todo.

Aquilo que é próprio da Geografia, isto é, a localização dos fenômenos enquanto processo, onde o porquê deles ali ocorrerem, historicizando-os e relacionando-os com outros espaços mundiais, está ausente das salas de aula. Com isso, fica fácil criticar os alunos e os vestibulandos quando de seus insucessos perante provas e exames. Isso, entretanto, não desabona aqueles programas de vestibular que igualmente permanecem voltados para essa mesma geografia do final do século passado, que com o passar dos tempos se fragilizou ainda mais, de forma a não atender aquilo que passou a ser uma das principais se não a principal finalidade da escola, que é a formação de cidadãos atuantes criticamente diante da realidade que af está, tendo em vista a sua transformação.

Assim exposto, julgamos que acima de tudo, 2º e 3º graus devem apresentar-se de tal forma articulados, que aquilo que é cobrado nos exames vestibulares não seja imposto por essa ou aquela modalidade de ensino, mas sim algo que venha ao encontro daquilo que é desenvolvida, ou seja desejável para ambos.

Entretanto, a julgar pelo que foi até aqui colocado, fica a impressão que o papel do 2º grau é o de preparação para o vestibular, quando na verdade trata-se de uma outra finalidade, que nem por isso exclui a outra. Estamos falando da formação para o mundo do trabalho. E nesse sentido, não se pode perder de vista o fato de se estar tratando da Escola Pública, que atende a uma clientela bem distinta daquela das escolas da rede particular. Nessa perspectiva, o ensino de 2º grau deve considerar os interesses e necessidades de seus alunos, trabalhadores ou em vias de ingressarem no mercado de trabalho. Isso porque os jovens, sobretudo os de menor poder aquisitivo, sabedores da impossibilidade ou das dificuldades de proseguirem seus estudos a nível de ensino superior, esperam da escola de 2º grau por uma profissionalização a nível médio. E são raras as escolas públicas que dão conta dessa tarefa. Daí a necessidade de se pensar cuidadosamente esse aspecto.

Quando se refere à preparação para o mundo do trabalho, é importante que fique claro que não se trata apenas da formação de técnicos. É irmos para além, buscando trabalhar com conteúdos que tratem da lógica do mundo do trabalho. Isso porque, vale repetir, a maior parte dos alunos do 2º grau são trabalhadores ou estão em vias de ingressarem no mercado de trabalho. São, portanto, indivíduos que vivem à busca de sua identidade social, que estão voltados para o delineamento de seus projetos de vida. E por se tratarem de adolescentes, são pessoas igualmente questionadoras da realidade que af está e que muitas vezes lhe é apresentada de forma escamoteada ou mesmo nem lhe é apresentada. Isso porque a Geografia que permanece sendo tratada em grande parte das escolas, é uma Geografia neutra, ausente de significados para a maioria dos alunos e mesmo de professores.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância que os conteúdos a serem desenvolvidos pela disciplina de Geografia contemplem as expectativas de professores e alunos na busca do entendimento da realidade presente.

E para tanto, não podem ser ensinados de forma fracionada e parcial, mas sim como totalidade.

Quanto ao entendimento e tratamento do espaço geográ-

fico, o mesmo deve ser encarado como produto do trabalho de homens históricos, no desvendamento da lógica de sua produção. E assim colocados, o espaço deve ser concebido considerando-se tratar-se de um espaço de lutas pela moradia, sobretudo para aqueles que vivem nos meios urbanos; um espaço que reflete as desigualdades sociais, na medida em que uns detêm a sua posse e a maioria não; e um espaço onde a natureza é tida como parte presente e integrada ao trabalho, em particular para aqueles que vivem no meio rural. Assim concebido, o espaço geográfico é inegavelmente um espaço político, palco de intensas e conflituosas relações sociais.

Nessa medida, a Geografia, dando continuidade aos ensinamentos desenvolvidos ao longo do 1º grau, irá contribuir para uma formação politécnica de forma a assegurar aos educandos a apreensão do processo de produção da sociedade à qual estão inseridos. Não se trata, portanto, de ensinar ao aluno a fazer funcionar um torno mecânico e fornecer-lhe os conhecimentos que o habilitarão a utilizá-lo, e sim ir para além, de forma a assegurar-lhe conhecimentos mais amplos que lhe permitam apropriar-se de informações, que dêem conta do processo de produção na sua totalidade. E se por um lado a Geografia não irá tratar de questões ligadas à mecânica ou à metalurgia, tratará de conteúdos que são partes de sua especificidade e que permitirão os educandos apreenderem o processo de produção como um todo. No caso do torno mecânico que se está abordando, pode-se citar como exemplos de conteúdos a origem dos recursos minerais que entraram na fabricação dos metais que ele dá forma no torno, onde se localizam as suas jazidas, quais as empresas que os exploram, em que condições trabalham os mineiros, como se dá a distribuição da riqueza gerada por esse tipo de atividade, quais são os diversos fatores da produção mineral e industrial (como energia, mão-de-obra, mercado consumidor, transportes, localização, etc.).

Ao se trabalhar os conteúdos nessa perspectiva, fica evidenciado que sociedade e natureza podem e devem ser tratadas em conjunto, e não separadamente uma após a outra.

Sociedade essa que se produz e reproduz à luz de conflitos e contradições entre as classes que a constituem, isto é, a sociedade real constituída por homens igualmente reais.

Reais como os professores e os alunos. Reais e concretos porque históricos, trabalhadores e portanto produtores daquele que é objeto de ensino na Geografia: o espaço. Assim, o ponto de partida e de chegada no encaminhamento dos conteúdos de Geografia não pode ser outro que não o espaço real e vivido pelos professores e alunos. Espaço como todo, que envolve não só a sociedade como a natureza.

A natureza deve ser analisada no seu conjunto, onde os seus elementos interagem dentro de um equilíbrio dinâmico. A alteração de uma parte implica em alterações nas demais partes e no todo. Natureza como fonte de recursos, e também como fonte de acumulação de riqueza. E assim o solo, água, vegetação, minerais e animais são entendidos como riquezas que beneficiam apenas uma minoria da nossa sociedade. E na medida em que buscamos contribuir para o desenvolvimento da cidadania, o modelo de apropriação e aproveitamento dos recursos naturais em nosso País deve ser um entre os diversos temas de debate e questionamento em sala de aula, tendo em vista a melhoria das condições de vida da grande maioria da população.

Uma vez que se busca instrumentalizar os alunos para o exercício da cidadania, julga-se pertinente que o trabalho com os conteúdos também se dê ao nível da produção do conhecimento. Nesse sentido, os trabalhos com mapas e aqueles envolvendo a pesquisa de campo, além dos mais recentes trabalhos desenvolvidos pelas Universidades devem estar presentes em sala de aula através da interpretação de textos, debates, palestras, visitas de campo, apresentação de trabalhos realizados pelos alunos, entre outros.

CONTEÚDOS DA 1ª SÉRIE

I. GEOGRAFIA É CIÊNCIA?

- 1.1. O que é Geografia
- 1.2. Para que serve a Geografia
- 1.3. Para quem serve a Geografia

II. BRASIL: PAÍS INDUSTRIALIZADO E SUBDESENVOLVIDO

- 2.1. O Brasil no contexto internacional
 - a regionalização do globo terrestre em três mundos e a localização geográfica do Brasil
 - a dependência externa do Brasil
 - as desigualdades da sociedade brasileira
- 2.2. Brasil: país de industrialização tardia
 - os tipos de industrialização
 - o processo de industrialização do Brasil
- 2.3. A atividade industrial no Brasil

- a estrutura industrial brasileira
- os fatores da produção industrial: os casos do Brasil e de Santa Catarina
- a atividade industrial e a integração do território nacional.

III — A atividade industrial e as transformações do espaço brasileiro.

- 3.1. O crescimento urbano e a modernização do campo.
 - a subordinação da agricultura aos interesses urbano e industrial.
 - a distribuição fundiária e os movimentos migratórios campo — cidade: os casos brasileiro e catarinense.
 - as relações de trabalho no campo.
 - especulação imobiliária versus luta pela moradia e o crescimento urbano desordenado.

CONTEÚDOS DA 2ª SÉRIE

- 3.2. A questão ambiental
 - os domínios morfoclimáticos do Brasil e as grandes paisagens naturais do globo.
 - a poluição industrial
 - a produção de energia e o seu impacto ambiental, carvão e hidroeletricidade
 - a poluição provocada pela agroindústria
 - a poluição urbana: lixo, poluição visual, sonora e atmosférica, esgotos domésticos e industriais.

IV — O BRASIL NÃO CONHECE O BRASIL

- 4.1. A formação econômica do Brasil e as desigualdades regionais
- 4.2. A formação étnica do Brasil
- 4.3. O crescimento da população brasileira
 - crescimento natural e vegetativo
 - distribuição territorial, por faixa etária e sexual
 - crescimento populacional: pobreza versus consumismo
- 4.4. Os movimentos migratórios
 - movimentos pendulares
 - movimento sazonais
 - o êxodo rural
- 4.5. A população e o trabalho
 - a distribuição da renda nacional
 - a distribuição da população ativa pelos setores de atividades
 - o trabalho da mulher e do menor: dupla jornada de trabalho

CONTEÚDOS DA 3ª SÉRIE

V — GEOPOLÍTICO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

- 5.1. Um mundo bipolarizado
 - a emergência dos EUA e da URSS como superpotências
 - a Guerra Fria
 - a indústria bélica
 - a Perestroika e a Glasnost e a nova imagem da URSS
 - transformações recentes no Leste europeu e na China
 - a unificação da Europa Ocidental
- 5.2. O Apartheid e a África do Sul
 - a questão racial e a organização do espaço
 - a posição geográfica altamente estratégica
 - a produção de minerais estratégicos
- 5.3. O caldeirão da América Central
 - o caso da Nicarágua e do Panamá
 - o caso de Cuba
- 5.4. O Oriente Médio
 - as crises do petróleo
 - a invasão do Afeganistão

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS — 2º GRAU

É tido como certo que as discussões efetuadas com professores e representantes não foram suficientes para explicitar um tratamento metodológico dos conteúdos essenciais que fosse compatível com as necessidades e urgências daqueles que ministram aulas de Geografia de 2º grau. Assim, esperamos que o aprofundamento metodológico seja desenvolvido ao longo de 1990, através de cursos que capacitem os docentes para a implantação desta proposta de reestruturação do ensino da Geografia no 2º Grau.

Uma das preocupações na primeira série é metodológica onde a estrutura da produção do conhecimento geográfico é abordada através do questionamento do que é, para que serve e para quem serve a Geografia. Se por um lado não se tem a intenção de formar geógrafos, acredita-se que tornando clara a importância da Geografia como ramo do conhecimento, recordando que o conhecimento geográfico é um conhecimento sobre o espaço real vivido e percebido, estar-se-á contribuindo para a formação de alunos críticos e conscientes de seu papel e direitos como cidadãos.

A Geografia dos bancos escolares deve passar por mudanças que lhe retirem a capa que oculta seu papel como instr-



mento de poder político-militar-econômico-social, e que hoje é um conhecimento monopolizado pelas grandes corporações industriais-financeiras e pelas forças militares.

O conhecimento geográfico em sala de aula deve estar a serviço de alunos e professores de forma a redimensionar o papel do homem como ser histórico que atua em sociedade na criação e transformação do espaço geográfico. Deve ser um conhecimento socializado para o entendimento e a construção de uma sociedade mais justa, sobretudo no tocante às condições de existência.

É na primeira série que se dá início ao estudo do Brasil. Entretanto, propõe-se o estudo do Brasil dentro de um contexto internacional, isto é, nação subdesenvolvida e dependente. Não se trata pois de estudá-lo por si mesmo, mas sempre reportando-o ao quadro de forças mundiais, através de um ir e vir permanente do particular para o geral que irá possibilitar não só o seu entendimento mas o do próprio mundo. Com isso espera-se contemplar estudos sobre o seu meio ambiente natural, as transformações nele ocorridas e as condições de vida de sua população.

Nesta medida, sociedade e natureza devem ser tratadas na sua totalidade e em conjunto, sem as tradicionais fragmentações e separações entre homem e meio.

O ponto inicial do programa de Geografia do Brasil situa o País no contexto internacional como nação subdesenvolvida e industrializada. Com isso, são trabalhados a regionalização do globo em três mundos (o capitalista desenvolvido, o de países de economia planificada e o subdesenvolvido), com suas principais características e contradições, além da localização geográfica do Brasil. Através do estudo da localização geográfica, são retomados conhecimentos da posição absoluta (latitude e longitude) e aprofundadas informações de sua posição relativa. E ao se situar o Brasil, no contexto internacional, são analisadas as suas relações comerciais e financeiras (dívida externa), bem como as desigualdades sociais reinantes no País.

Uma vez que o Brasil é um País industrializado e a atividade industrial não só comanda as demais atividades industriais como a própria organização do espaço geográfico brasileiro, os estudos da população, do meio ambiente e das atividades econômicas se darão nas suas relações com a indústria.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos estudos sobre Santa Catarina.

Julga-se que sua economia, sua sociedade, seu espaço, devem ser abordados na medida em que são realizados os estudos sobre o Brasil. Como citamos anteriormente em nossa concepção, o Estado de Santa Catarina é parte integrante do espaço nacional, com quem mantém importantes relações e a ele está integrado, perdendo sentido estudá-lo isoladamente.

Ao longo da terceira série privilegiou-se os estudos sobre o mundo atual, através da seleção das principais áreas de tensão e influência política e econômica. Seu estudo possibilita a retomada da regionalização do globo em três mundos, além do aprofundamento de uma série de questões sociais, políticas, culturais e econômicas das diversas nações do planeta.

Para finalizar, torna-se necessário reafirmar a importância de conteúdos a serem desenvolvidos de forma a possibilitar aos educandos a apreensão do processo de produção como um todo, a compreenderem a lógica do mundo do trabalho, bem como a lógica da produção do espaço. Com isso, espera-se que os alunos:

- percebam e compreendam as relações econômicas entre as nações no processo de produção de espaços diferenciados, com níveis de desenvolvimento e sistemas políticos distintos.
- apreendam o Brasil dentro do contexto social, político e econômico do mundo atual, compreendendo suas relações de dependência externa, suas contradições e seus conflitos.
- analisem o espaço como fruto da ação humana, que através do trabalho produzem e reproduzem o espaço gerando disparidades regionais, transformando o meio natural e imprimindo marcas que caracterizam os diversos espaços.

AVALIAÇÃO

A proposta de avaliação que ora se apresenta, coloca-se a serviço da proposta pedagógica que norteia a elaboração do currículo de Geografia. Neste sentido, convém lembrar que o entendimento é o da educação como instrumento da transformação da prática social. Assim, é imprescindível ter, de forma bem clara, que a proposta pedagógica deve levar em consideração a relação conteúdo/método, de modo que o aluno tenha à sua disposição saberes que lhe possibilitem a ampliação de uma concepção de mundo e que, sobretudo, lhe assegurem o questionamento da realidade em que ele está inserido.

A prática da avaliação numa pedagogia preocupada com a transformação social, por sua vez, deve estar vinculada à superação do autoritarismo que reforça a heteronomia na

criança, e comprometida com os princípios que desenvolvam sua autonomia. A avaliação educacional, assim posto, terá que ser democrática e manifestar-se como um mecanismo meramente classificatório.

Como função diagnóstica, resgata-se a compreensão constitutiva da avaliação educacional, visto que possibilita uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, permitindo uma "parada" para se pensar a prática e a ela se retornar.

Essa "parada" não significa um momento para analisarmos tão-somente a situação de aprendizagem dentro da sala de aula.

Vai para além das paredes da sala, pois que inclui a análise do currículo e da atuação da escola em relação ao seu projeto pedagógico. Assim, a avaliação educacional não se constitui num fim em si mesma: torna-se um meio através do qual são obtidas informações úteis a respeito dos avanços feitos pelo aluno, e necessárias para as correções que possibilitarão a chegada daquilo que está longe.

A avaliação deverá verificar a aprendizagem a partir daquilo que é básico, fundamental para que ela se processe.

Isso implica na definição do que é necessário para que o aluno avance no caminho da aquisição do conhecimento e envolve a participação efetiva dos professores na definição dos conteúdos básicos, a relação professor/aluno, o processo de construção do conhecimento é a concepção científica de Geografia.

A Geografia que se propõe que seja ensinada deriva de uma concepção científica em que o espaço geográfico é tido como socialmente produzido. Estamos tratando, então, de um espaço real, concreto, produzido e organizado por homens igualmente reais e concretos. Tal concepção pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com outros homens e com a natureza pensam, produzem e organizam o espaço ao longo de uma acumulação desigual de tempos. Implica, portanto, ir além da simples descrição e enumeração dos elementos visíveis da paisagem e penetra no significado das diferentes configurações espaciais em toda sua complexidade.

A transmissão-assimilação dos saberes se dará na sua totalidade e considerando professor e aluno como sujeitos que atuam numa realidade histórica, e portanto capazes de transformá-la num processo de reelaboração constante.

Esse processo se fará de forma gradativa e a levar o aluno e se instrumentalizar por meio dos conteúdos fundamentais, implícitos nos dois grandes eixos citados a seguir, e que possibilitarão a apreensão das relações que os homens mantêm entre si e com o meio no processo de produção/organização dos diferentes tipos de espaços realizados por diferentes grupos humanos, assegurados pelo desenvolvimento na criança das noções de espaço, tempo, transformação, produção e necessidades.

Serão objetos de avaliação em Geografia dois grandes eixos: a) as transformações que se processam no espaço através do trabalho, uma vez que os homens vivendo em sociedade criam e satisfazem necessidades por meio das relações que estabelecem entre si e com a natureza;

b) a maneira como os homens organizam e produzem o espaço, considerando-se os diferentes ritmos e direções com que os objetos mudam no tempo.

Ao longo das séries, cada professor avaliará esses eixos de forma a diagnosticar se o aluno reelaborou seu saber, e se desenvolveu ou adquiriu novas habilidades. Para isso, organizará os instrumentos de avaliação de modo:

- a) que se contemple a descrição, representação, localização e análise dos espaços e de seus elementos (como são os espaços? onde se situam? por que são assim? sempre foram assim? o que mudou? o que permaneceu? serão sempre assim? que elementos possuem?);
- b) que se constate o trabalho humano no processo de produção/organização do espaço (como, por que, por quem e para quem os espaços são modificados? como se dão as relações sociais na produção dos espaços?);
- c) que se verifique se as noções de orientação e representação espaciais estão sendo desenvolvidas (o aluno situa-se e situa os objetos no espaço? relativiza a posição dos objetos no espaço? representa o espaço de diferentes pontos de vista? estabelece relações entre a representação e o objeto representado? faz inclusão de espaços?);
- d) se possibilite a comparação de diferentes espaços e de diferentes grupos humanos (todos os grupos humanos vivem do mesmo modo? o que existe de comum e diferente entre os espaços? os grupos humanos ocupam o mesmo tipo de espaço? os grupos humanos ocupam e organizam o espaço da mesma maneira? como os grupos humanos modificam a natureza? como os grupos humanos se apropriam dos recursos naturais).

Vale observar, uma vez que optou-se por uma concepção científica de Geografia que se centra na produção e organização do espaço pelo homem, que alguns aspectos bastante valor-

zados na concepção tradicional da ciência geográfica deixaram de ser enfatizados na presente proposta de avaliação, quais sejam:

- a) a enumeração de lugares;
- b) a memorização gratuita de nomes e dados;
- c) a descrição de fatos que estejam desvinculados da realidade do aluno e nem sempre revestidos da devida seriedade científica;
- d) a representação daquilo que esteja desvinculado dos conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSLE, Ondina Pereira. História da Industrialização Catarinense (Das Origens à Integração no Desenvolvimento Brasileiro). 2ª Edição, Florianópolis CNI/FIESC, 1988.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação Educacional Escolar: Para além do Autoritarismo. In Revista da Andes. n.º 10, Ano 5, 1988.
- Atlas de Santa Catarina, Florianópolis, Gazeta, 1988.
- SILVA, Armando Corrêa da. O espaço fora do lugar. São Paulo, Hucitec, 1988.
- COLEÇÃO GRANDES CIENTISTAS SOCIAIS n.º 49. Elisee Reclus, Organizado por Mauer Correia de Andrade. São Paulo, Ática, 1985.
- BRABANT, Jean Michel. Crise da Geografia, Crise na Escola. In: GEOSUL n.º 2, Departamento de Geociências da UFSC, 1986.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Caminhos e Desacabamentos da Geografia, São Paulo, Papirus Editora, 1989.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Imperialismo e fragmentação do espaço. São Paulo. Contexto/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia, Ciência da Sociedade. São Paulo. Atlas, 1987.
- CARLOS, Ana Fani A. Espaço e Indústria, São Paulo, Contexto, 1988 (Repassando a Geografia).
- CORREIA, Roberto Lobato. Região e Organização espacial. São Paulo, Ática, 1988.
- FERREIRA, Diamantino e outros. Geografia Ciência do Espaço. O Espaço Mundial. São Paulo, Atual Editora Ltda., 1987.
- _____. Geografia Ciência do Espaço. O Espaço Brasileiro. São Paulo, Atual, 1988.
- FERREIRA, C. C. e SIMÕES, N. N. A evolução do pensamento geográfico. Cradiva, Lisboa, 1986.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Faísca da Terra. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.
- LACOSTE, Y. A Geografia — Isto serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Papirus, 1988.
- LIBÁNEO, I. G. Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 5. ed., São Paulo, Ed. Loyola, 1987.
- MORAES, A. C. R. Geografia, programa histórico crítico. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- MORAES, A. C. R. e COSTA, W. M. Geografia Crítica — A Valorização do Espaço. São Paulo, HUCITEC, 1987.
- MOREIRA, Ruy. O que é Geografia. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- MOREIRA, Ruy. O desenho do avesso — para a crítica da Geografia que se ensina. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987.
- OLIVEIRA, Elza Y ALMEIDA, Rosângela B. de. O Espaço Geográfico — Ensino e Representação. Contexto, 1989.
- RESENDE, M. S. Geografia do aluno trabalhador. São Paulo, Ed. Loyola, 1988.
- SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo, HUCITEC/EDUSP, 1978.
- SANTOS, M. Espaço e Sociedade. Petrópolis, Vozes, 1983, 2.ª ed.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado. São Paulo, HUCITEC, 1988.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez Ed. 1984.
- SODRÉ, N. W. Introdução à Geografia. 3.ª ed., Petrópolis, Ed. Vozes, 1982.
- VESENTINI, José William. Sociedade e Espaço — Geografia Geral e do Brasil. São Paulo, Ática, 1987.
- _____. Sociedade e Espaço. Geografia do Brasil. São Paulo, Ática, 1989.
- PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Ensino de 2.ª Grau. Reestruturação do 2.º Grau — Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino do 2.º Grau — Geografia Paraná, 1988.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Geografia — 1.º Grau, 4.ª ed., São Paulo, 1986.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. Da Geografia que se Ensina à Ciência da Geografia Moderna. Florianópolis, Ed. UFSC, 1988.

GEOGRAFIA

GRUPO DE TRABALHO

- Ana Terezinha V. Tourade — 15: UCRE
- Arlindo de Souza — 4: UCRE
- Célia Tavares Scheffer — 13: UCRE
- Diva Goreth Mezzari Gross — 14: UCRE
- Edith Weiduschat — 6: UCRE
- Elizabeth Maria Weingartner — 16: UCRE
- Francisco Assis de Lima — 9: UCRE
- Ilka Mahiko Schmidt — 19: UCRE
- Ivoni Laurinho Sommer — 21: UCRE
- Leonel Pirovezina — 17: UCRE
- Maria das Graças L. Camargo — 10: UCRE
- Maria José Eder — 22: UCRE
- Maria José Pereira — 18: UCRE
- Maria Luiza Simão Tavares — 3: UCRE
- Maria Schmeidler — 12: UCRE
- Maria Sueli Spitzberg de Souza — IEE
- Maria Képp Seth — 7: UCRE
- Maurício Aurélio dos Santos — SEE/CODEN
- Odete Tolal — 1: UCRE
- Sandra Cesar Moreira — 8: UCRE
- Sonia Terezinha V. Decker — 2: UCRE
- Terezinha Ana Betina Pennas — 11: UCRE
- Vânia Silva Pacifico — 20: UCRE
- Zilda N. Butler — 5: UCRE

CONSULTORIA: Roberto Fritola

Ciências e Programas de Saúde, Biologia, Física e Química, Pré-Escolar, 1º e 2º GRAUS

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL — PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A iniciação ao conhecimento científico, como forma de compreender a realidade que nos cerca, está profundamente vinculada à escola, que é também, um espaço de produção de conhecimentos, componente básico do sistema educacional de cada organização social.

Cabe a ela, portanto, através de seu currículo, não resumir sua função a repassar conhecimentos; pura e simplesmente, das diversas disciplinas que o compõem, mas informar ao aluno sobre o processo de construção desses conhecimentos, cuja produção resultou da atividade prática do homem não somente sobre a natureza, mas também de uns sobre os outros.

Sem entrar no mérito da discussão da origem do ensino por disciplinas isoladas, é essencial que se tenha conhecimento da evolução do ensino da ciência nas escolas do Brasil, efetuando a sua crítica e propondo princípios gerais para uma abordagem epistemológica diferente em sua área de estudo, denominada Ciências.

Essa compreensão objetiva situar a prática do conhecimento científico num espaço geográfico e histórico, começando pela própria dependência brasileira no que se refere a sua produção, quer no período colonial, no período imperial e no republicano.

O Brasil, como não poderia deixar de ser, a exemplo das terras que tiveram um processo de colonização, teve também, seu sistema cultural e intelectual instalado, alienadamente, deslocado de sua matriz (européia), apenas como produto em meio a outras circunstâncias, justificando tal situação, às formas de comportamento que se apresentam e se transmitem por meio de símbolos vazios de significado nacional.

Entendendo-se que a colonização implica numa dependência jurídica, econômica e cultural, na fase colonial, qualquer prática escolar, obviamente, será um instrumento do qual a sociedade nascente vai servir-se para impor e preservar a cultura transplantada.

A forma como se deu a colonização, o processo evolutivo da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, alçadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira, marcada, sobretudo, pela vinda dos padres jesuítas para o Brasil em 1549, inaugurando, também, ao mesmo tempo, a primeira e mais duradoura fase da história deste País, pela dimensão da obra realizada, principalmente, pelas consequências que dela adviram para nossa cultura e civilização.

O ensino ministrado pelos jesuítas era completamente alheio à realidade da vida da Colônia, destinado mais aos filhos das famílias ligadas ao cultivo do açúcar e à catequese de índios e escravos.

Como lhes faltava "gosto" pela ciência, desinteressasse quase total, os jesuítas tinham como maior preocupação o ensino das letras que junto "ao apego, ao dogma e à autoridade e à tradição escolástica e literária" (AZEVEDO, 1959, pág. 24), preconizavam o espírito da Idade Média, a ponto de querer "ressuscitá-la, numa postura fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e experimentação". Há que se considerar, também, que a ciência implicava na perda de poder da igreja e lhe afetava economicamente, pois desmistificava muitos de seus preceitos, apregoados como verdadeiros e irrefutáveis.

... não é difícil compreender que, quanto mais se divulgar o uso do pára-raio, menor número de velas serão queimadas, e menor número de orações serão feitas; por conseguinte, a Igreja, que sentia diminuindo

o seu crédito, via com maus olhos, o progresso da ciência, e o recuo da credulidade" (POLITZER, 1954, pág. 113).

Nessa época, o ensino já nasce como um instrumento de dominação e imposição de valores, que deveriam ser preservados para o bem da humanidade. A inexistência de universidades, a proibição da imprensa, a inibição de qualquer tipo de produção intelectual, bem que justificariam as consequências que viriam mais tarde para o País, no que se refere à educação de seu povo.

Com a "Ratio studiorum", em 1599, famosa constituição escolar, que abrangia o Curso de Letras Humanas, o de Filosofia e Ciências e o de Teologia e Ciências Sagradas, adaptado às necessidades peculiares à Igreja na Colônia, fixava-se, cada vez mais, uma cultura importada e o alicerce de todo o ensino jesuítico, eminentemente literário e de base clássica.

O Curso de Filosofia e de Ciências, também chamado de "Artes", e dividido em três anos, tinha por fim a formação do filósofo, pelos estudos da Lógica, Metafísica Geral, Matemáticas Elementares e Superiores, Ética, Teodiceia e das Ciências Físicas e Naturais, tomadas pela escolástica e estudadas ainda a esse tempo como "Ciências Constituídas Definitivamente Pelas Especulações Aristotélicas" (AZEVEDO, 1950, pág. 27).

Era uma Ciência bem no modelo do currículo medieval, idealista, que a ignorava propositadamente para manter o velho estado de coisas que assegurasse a sustentação do regime feudal.

Assim, "cultivando as coisas do espírito", o ensino jesuítico contribuía para que a instrução não representasse grande coisa para a sociedade nascente, sem nenhuma preocupação com a qualificação para o trabalho e para com o exercício da cidadania, para que ninguém perturbasse a estrutura vigente, que era de dono de terra, senhores de engenhos, agregados e escravos.

Diante desses fatos, fica evidente que os conhecimentos transmitidos e a escolha dos mesmos, dentro do sistema colonial, foram determinados pelo sistema econômico que se quis implantar, no caso, o agroexportador, em cuja atividade se dirigia exclusivamente para a satisfação comercial da Europa.

A situação na ocasião do Império e da Primeira República, não é muito diversa dos tempos da Colônia. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o Brasil não só sofreu uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico.

Apesar disso, a instrução inorganizada e fragmentária, cujo nível se rebatou sensivelmente, ainda permaneceu fiel à tradição da pedagogia tradicional jesuítica, até a vinda de D. João VI, mesmo que fortemente influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, anticlericais, liberais e democráticos, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução de 89, na França.

As idéias de um colorido revolucionário, exerceram forte influência no ambiente colonial, sobretudo em jovens vindos de universidades inglesas e francesas, como também da Universidade de Coimbra, com gosto pelas Ciências Físicas e Naturais, principalmente.

Assim, face às novas tendências pedagógicas, embasadas por aspectos sociais e políticos e espalhadas em Portugal, acontecimentos como a reforma do Marquês de Pombal (na verdade, com vistas a centralizar a administração da Colônia, de modo a controlá-la de maneira mais eficiente, onde a própria escola fosse um instrumento útil ao Estado e à cultura científica para a elite colonial); a Revolução de 89, na França; a invasão dos franceses (1807), e a independência dos Estados Unidos (1776) e o movimento da Conjuração Mineira contribuíram para que fosse dada uma maior importância ao Ensino das Matemáticas e das Ciências Físicas e Naturais, nos currículos escolares.

Nessa época, teve grande expressão o Seminário de

Olinda, considerado o melhor colégio de instrução secundária do Brasil, que marcou, junto às matérias que constituem o currículo tradicional, o Ensino das Ciências Naturais.

O seminário, segundo Gilberto Freyre, "começou a ensinar as ciências úteis que tornassem o rapaz mais apto a corresponder às necessidades do meio brasileiro, cuja transição do patriarcalismo agrário para um tipo de vida mais urbana e mais industrial exigia orientadores, técnicos bem instruídos, e não apenas mecânicos e artífices negros e mulatos..." (FREYRE, 1936, pág. 105) (grifo nosso, por entendermos uma intenção tecnicista, numa tentativa de produzir indivíduos eficientes para garantirem o sistema vigente).

Com a vinda de D. João VI, operaram-se mudanças de mentalidade e de costumes, mais liberalizantes (mesmo que aparentemente), pela abertura dos portos, a criação de mais escolas, a fundação da imprensa régia, a criação do primeiro jornal brasileiro, entre outros acontecimentos, porém, a situação jurídica e econômica da exploração continua a mesma, uma vez que as modificações operadas eram de interesse da Coroa, e não do colonizado.

Além do mais, a educação de nível superior, que nasceu elitista, concentrou-se nas grandes metrópoles, enquanto que às Províncias foi legada a "incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições" (ROMANELLI, 1978, pág. 39), oficializando a distância "entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)" (ROMANELLI, 1978, pág. 39), essa última, sobretudo, nas mãos da iniciativa privada ou a mercê da filantropia e dos interesses catequéticos das ordens religiosas, com pouquíssimas escolas e grande descaço por parte da Corte.

Tudo isso visava unicamente a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder e a manutenção da classe dominante, com seus privilégios de acesso à Cultura e Educação.

É óbvio que a inclusão de disciplinas científicas no currículo não visava ainda, acarretar nenhuma mudança substancial ao sistema, bem a exemplo do que era ministrado nas Academias fundadas por D. João VI, onde o Ensino de Ciências tinha toda uma estrutura tecnicista e militarista.

Em termos de estudo, chega-se ao índice médio, nos currículos do Império, com 20% para este ensino.

Portanto, pode-se constatar o alheamento que a ele foi dado, tanto no período colonial quanto no imperial, onde a falta de base filosófica e científica foi bastante significativa; em comparação com o impulso que tiveram as Ciências Físicas e Médicas na Europa, nos séculos XVI e XVII.

Tal falta de investimentos no Brasil, por tanto tempo, ou por não perceber-lhe a utilidade imediata, ou por entender a fundamentação científica como um "instrumento" que não poderia "cair na mão do povo", bem justifica o atraso que se tem hoje, tanto no campo da Ciência quanto da tecnologia.

Com o advento da república, mesmo com as mudanças impostas pela consolidação do novo regime, através das idéias federalistas, ainda assim não foram muito profundas as transformações na educação, ainda em linhas tradicionais, como na vida colonial e no regime do Império. Nesse tempo é grande a influência das idéias positivistas de Augusto Comte (até hoje, ainda disseminadas no ensino das Ciências Físicas e Naturais, entre outras), "ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica, da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime" (AZEVEDO, 1950, pág. 120), através, principalmente, das disciplinas matemáticas.

A grande expressão da corrente positivista foi Benja-



min Constant, muito combatido por Rui Barbosa, batalhador das idéias liberais, que considerava tal filosofia um dissolvente das instituições republicanas, quando na verdade, ela foi um elemento consolidador e conservador, pelo seu culto da ordem, da autoridade, da hierarquia e da disciplina, na sustentação dessas instituições; uma estratégia de intenção moderadora junto também à Igreja e às classes armadas, para arrefecer a propagação dos ideais de liberdade.

O positivismo de Augusto Comte que influenciou sobremaneira os Currículos Universitários, em destaque os de Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Física, Química e Matemática, inclusive a própria vida das pessoas, em seu relacionamento com a natureza e a sociedade, precisa ser melhor compreendido pelos educadores, para que tenham o entendimento necessário da sua prática pedagógica e repensá-la.

Comte afirma "que a ciência deve se limitar a constatar as relações entre os fatos, sem pesquisar a razão dessas relações; ela deve proibir a si própria de buscar o "porquê das coisas, não deve pretender atingir o absoluto; toda pesquisa desse gênero, toda teoria explicativa dos fenômenos que evidencia sua essência" (POLITZER, 1954, pág. 152), é considerada por ele como metafísica (É a lógica-formal: uma forma de interpretação da realidade que demonstra um certo "rigor científico" do pensamento, simplificando e reduzindo a realidade, retratando-a estaticamente. O pensamento metafísico coloca em evidência a natureza humana do homem, sem considerar a sua história).

Mesmo Comte emprega de modo ilegítimo o termo metafísica, pois na verdade o positivista é metafísico, por separar o que na realidade é inseparável, isolando a ciência da vida social e dos seres humanos, quando deveriam pensar a natureza não como um "amontoado acidental de objetos, de fenômenos destacados uns dos outros, isolados e independentes, mas como um todo unido, coerente em que os objetos e os fenômenos são organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e se condicionando reciprocamente" (POLITZER, 1954, pág. 36).

O positivismo, como a metafísica, entrava o progresso científico, fazendo com que as ciências deixem de "constituir uma unidade fundamental, que reflete a unidade universal" (POLITZER, 1954, pág. 37). Logo, ele foi uma corrente significativamente de ordem burguesa, servindo aos interesses dessa classe, diminuindo o crédito da ciência, tratando-a como "neutra", para ocultar-lhe seu conteúdo materialista e sua produção histórica e social.

Os primeiros anos do regime republicano marcaram-se por ser um período de formação e consolidação da pedagogia tradicional no Brasil, constituída por uma "mistura" das tendências pedagógicas católicas (inspiração jesuítica), concepções pedagógicas modernas científicas, inspiradas nos trabalhos de Pestalozzi e Herbart, através da influência americana, que não se limitou somente à área econômica, mas atingia, também, o campo cultural e educacional.

Saindo de uma fase de agroexportação, que caracterizou o Brasil em seus primeiros séculos e influiu, decisivamente, na sua organização inicial como País, sucedeu-se uma fase de substituição das importações que determinou, posteriormente, o aumento da industrialização.

Nesse período, penetravam as idéias da Pedagogia Nova, que ajudaram a estruturar, junto ao Positivismo, e, posteriormente, ao Tecnicismo, o Ensino de Ciências que se tem hoje.

O advento dessas idéias, que foram uma poderosa ajuda no conjunto da política trabalhista do governo de Getúlio Vargas, na época, porque deslocava as preocupações de ordem quantitativa (extensão da escola pública, analfabetismo, etc.) para as de ordem qualitativa (psicologia, métodos de ensino, etc), propunha uma escola do "aprender fazendo", difundido por muitos educadores, ainda hoje.

O "aprender fazendo", "a pesquisa investigatória", "a descoberta", "os métodos de soluções de problemas", que dão suporte à prática pedagógica de muitos professores de Ciências, como também às atividades científicas, tais como Feiras de Ciências, Clubes de Ciências, Técnicas de Projetos, etc., na verdade, supervalorizam os métodos, "esvaziam" os conteúdos, que são a-históricos, acrílicos, descontextualizados, além de praticamente anularem a função do professor como o "direcionador" do processo ensino-aprendizagem. Ele é visto como o "facilitador" do processo, e se pensarmos bem isto é bastante conveniente a um regime social que

queira manter-se no poder, pois sem "direção", ou seja, sem estabelecer-se o caminho para onde se deve ir, para se chegar onde se pretende, nenhum educador terá a certeza que seu aluno terá acesso ao conhecimento necessário para sua promoção social.

Somente com esta compreensão, é que o educador estará contribuindo para que o aluno de qualquer escola deste País adquira os conhecimentos essenciais que precisa para transformar a sociedade que se tem, numa sociedade que "o promova e o dignifique", repensando que o Ensino de Ciências que existe, utiliza-se de conteúdos e métodos que não possibilitam, além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho, uma maior participação política e um melhor relacionamento humano.

No que se refere à pesquisa desenvolvida no País, essa se deu sempre, sem uma política consciente, ficando desde o início restrita às instituições, tais como: Instituto Adolfo Lutz (antigo Instituto Bacteriológico), Butantã e o de Manguinhos, entre outros. Seu desenvolvimento nunca se deu em função de uma pesquisa séria para o progresso científico e tecnológico, e sim, para a resolução de problemas mais emergentes de saúde da população, tais como surtos de febre tifóide, amarela, cólera, etc., ou para atender interesses econômicos imediatos, como pragas na lavoura, por exemplo.

Foi a partir de 1930 que a comunidade científica da época, ainda sem uma linha sistemática de orientação no rumo da ciência, pois como país e como povo não havíamos até então produzido nada de pensamento próprio e de ciência própria, organiza o Centro Brasileiro de Pesquisa (1949) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1948), com fins de fortalecer a organização científica e a pesquisa nacional. Acontece que nesse momento, a escola é um excelente espaço para a produção de mão-de-obra, criando condições para assegurar maior produtividade no setor industrial e bem receber o capital estrangeiro, cuja presença e ação se acentuam mais profundamente na década de 50.

O surgimento, nessa época, do CNPq — Centro Nacional de Pesquisa e da CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como organizações destinadas ao desenvolvimento técnico-científico, em especial à pesquisa científica, não decorre simplesmente da busca racional de conhecimentos sistematizados, da procura da verdade, mas dos interesses das classes dominantes capitalistas, bem conscientes do fato de que a apropriação da ciência garantiria a extensão de sua penetração, do seu domínio em todos os setores da sociedade.

"As ciências físico-químico-biológicas, por outro lado, cada vez mais têm importância decisiva na indústria da guerra, na conquista e genocídio de outros povos. Esse processo ocorre também de maneira mais sutil, ou seja, a pretexto de exportar conhecimentos, técnicas, "know-how", o que a nação hegemônica realiza é a dominação da menor, a quem converte em objeto de um desenvolvimento científico controlado" (FRANCO, 1986, pág. 111).

Como se vê, é histórico o descaso com a ciência, com a pesquisa científica e a tecnologia, através da educação, pela falta de "vontade política" e investimento técnico-financeiro, nos países marginalizados historicamente, que bem justificam o atraso dos mesmos nestes campos.

Nessa época, que entra na fase de expansão do capitalismo urbano industrial, tem grande impulso o Instituto Biológico de São Paulo, criado em 1928, um dos maiores centros científicos da América, destinado à investigação de Biologia Animal e Vegetal, mas, na verdade, criado para dar combate à broca do café, com fins, então, mais econômicos de que com a pesquisa propriamente dita, com o seu desenvolvimento.

Com o Golpe de Estado de 1937, é inaugurada uma reorganização do ensino dentro de um regime autoritário, centralizador, com a finalidade de assimilação e reconstrução nacional, como a exemplo do que acontece nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo, que tiveram grande parte das escolas particulares fechadas, substituídas por públicas.

Dentre as reformas ocorridas, a de Francisco de Campos (1931) que, mesmo executada em alguns pontos fundamentais e a de Gustavo Capanema (1942), revelaram o ensino das ciências, visando uma melhor preparação à conquista do conhecimento científico.

O certo é que no período de 1930 a 1940, houve um certo desenvolvimento registrado na carreira científica, que, junto a outras, não era considerada uma disci-

plina de trabalho, mas "uma aventura de talento", nas suas incursões, as vezes, brilhantes, sempre superficiais, por caminhos desconhecidos, trabalhada ou por esforço pessoal, ou puramente ocasional, conforme os interesses do sistema político vigente. O Ensino de Ciências se acha profundamente influenciado por "Métodos Ativos", proclamados pelo Manifesto dos Pioneiros (1932) da Educação Nova, centrado no aluno, visando proporcionar-lhe mais "autonomia e liberdade", a fim de poder participar mais ativamente do processo de aquisição do conhecimento.

É uma fase de grande incentivo às aulas práticas de laboratório, apesar de que as grandes descobertas na área de Física, Química e Biologia são, ainda, distantes dos alunos de escolas primárias e médias. Na verdade, embora o governo tivesse assumido como prioridade a Educação, ainda assim houve um tímido avanço nesses dois níveis de ensino, em seu conjunto.

Mesmo que no período de 1950 a 1954, tenha havido um certo crescimento quanto ao número de matrículas, é interessante ressaltar a ênfase que Getúlio Vargas dava à simplificação dos programas, considerando que, reduzindo os conteúdos, a sobrecarga mental do aluno seria amenizada. Apesar de que Getúlio visse no ensino superior, um "formador de cientistas", isto, além das implicações sobre como "se forma um cientista, realmente", não acontecia na prática, pois o panorama da educação revelava-se sombrio, em sua totalidade, a ponto de um jornal da época criticar, entre outras coisas, a linguagem, a ortografia, a incapacidade de expressão lógica, a grande reprovação em matemática, que começava na escolaridade primária e secundária.

Fatos como a Segunda Guerra Mundial (1945), a industrialização, o desenvolvimento tecnológico, o lançamento do Sputnik (1957), influenciaram decisivamente o Ensino de Ciências, em todos os seus aspectos. A preocupação com a produção bélica é algo bastante expressivo que, obviamente, tem a ciência como grande instrumento para sua expansão, sendo que nesse particular, a escola é uma instituição muito eficiente para colaborar, através dos conhecimentos transmitidos.

A influência americana, a partir de 1954, é bastante significativa, através da ação de sociedades científicas organizadas, largamente respaldadas pelo Governo como o SMSG (School Mathematics Study Group — 1958), a American Chemical Society e a American Institute of Biological, de cujo comitê educacional nasceu o programa educacional para Ciências Biológicas, o BSCS (Biological Science Curriculum Study).

No Brasil, o IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura) nasceu em prol da melhoria do Ensino de Ciências, no início dos anos 50, tendo assim, como os programas oficiais e livros-texto da época, forte influência européia e norte-americana e, muito logicamente, nenhuma preocupação em contextualizar a ciência econômica, social e politicamente.

Com Juscelino Kubitschek (1956), que "lembrava que também o ensino primário precisava educar para o trabalho" (VIEIRA, 1985, pág. 101), numa compreensão de trabalho avessa à verdadeira concepção, como princípio educativo, uma vez que em seu governo priorizava as escolas técnico-profissionais com fins de formar empregados qualificados para os inúmeros setores de produção econômica, a expansão do conhecimento científico, visava a formação de profissionais capazes para garantir o desenvolvimento industrial, científico e tecnológico e, na prática, manter a eficiência do sistema capitalista em todos os setores.

O próprio ensino superior era visto por ele fragmentado entre escolas voltadas para a ciência pura e escolas dirigidas à ciência aplicada, que era sua maior preocupação, o que vem fortalecer a importância ímpar que dava à educação técnico-profissional em todos os níveis, mas cuja realidade evidenciada, com relação à incidência de matrículas em determinados cursos e ingressos no ensino superior, não correspondia aos objetivos por ele fixados.

O período de 50 a 60, ao contrário do que antecedeu com o Estado Novo, reflete bem no ensino um certo desenvolvimento de educação popular e conquistas marcantes para a história da educação do País, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB/1961, a legalização da equivalência do ensino técnico-profissional com o secundário, luta pela ampliação do acesso à escola pública e gratuita, a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Bases e o Programa Nacional de Alfabetização, com destaque para o Método Paulo Freire, a Educação Rural, a Educação do Surdo, a de Reabilitação dos Deficientes



Visuais, a da Merenda Escolar e de Material de Ensino.

Com a Lei nº 4.024, é dada uma certa estrutura para a Educação Pré-Escolar, o Ensino de 1º e 2º Graus e o Superior, bem como aos currículos, que deixam de ser rigidamente padronizados, tendo como de obrigatoriedade nacional a constituição de disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação: Português, História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física.

O acesso à ciência foi idealizado para a formação do cidadão, para ser um "futuro cientista", de modo que a grande meta do Ensino de Ciências era que o aluno trabalhasse com o "Método Científico", em todos os seus passos, como uma maneira de "proceder corretamente" a caminho de ser cientista.

Surgem os Centros de Ciências, entre 60 e 70, fundamentados na implementação de projetos, produção de material e "treinamento" de professores onde o "método" era o passo essencial para se chegar ao conhecimento.

A disciplina Iniciação à Ciência foi incluída desde a primeira série do curso ginasial e a carga horária das disciplinas "científicas, Física, Química e Biologia aumentou" (KRASILCHIK, 1987, pág. 15), havendo intensa atividade do IBECC para antever à nova legislação, através do Projeto Iniciação à Ciência e da tradução de materiais estrangeiros para subsidiar as práticas decorrentes.

O certo é que nesse período, com Jânio Quadros e João Goulart no governo, ambos privilegiaram os ramos técnico e científico, entre outras prioridades estabelecidas, apesar de que as providências tomadas no que se refere às suas aspirações e realizações tenham sido um tanto quanto amplas e soltas, fazendo desse modo, com que seus governos não tivessem a força necessária para provocarem mudanças relevantes na Educação do País.

A partir de 64, a Educação Brasileira com o golpe militar que atinge o País, assim como outros setores da vida nacional, entra num período de extremo autoritarismo que se impõe pelo binômio desenvolvimento e segurança, sendo intensificada a dependência externa pela introdução maciça de capital e de tecnologia estrangeiros, injetada no governo de Juscelino.

A departamentalização das Universidades, mais dedicadas à pesquisa e ao ensino básico, com currículos flexíveis; a introdução de exames vestibulares; a Lei nº 5.692, de 11/08/71, que reformou o Ensino de 1º e 2º Graus, dispondo o currículo por áreas (Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia; História e Organização Social e Política do Brasil; Ciências, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas; Práticas Educativas: Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde); a eliminação de disciplinas reflexivas, tais como Filosofia, Sociologia e Psicologia, entre outras; todas essas decisões afetaram a liberdade dos sistemas educacionais e a educação com um todo.

Com o governo pós-64, efetivou-se a Pedagogia Tecniciста, como "oficial", com vistas à formação de indivíduos eficientes ao mercado de trabalho, ou seja, mais claramente, fornecer o "indivíduo correto para o local correto no sistema capitalista" (GHIRALDELLI, 1987, pág. 25), que sempre foi a intenção da grande maioria dos governos, principalmente com a entrada do capital estrangeiro no País e o aumento da industrialização.

As Leis nº 5.692/71, do 1º e 2º Graus e nº 5.540/68, do Ensino Superior, responderam em nível legal, aos interesses da Pedagogia Tecniciста e ajudaram a consolidar os objetivos governamentais, com relação ao sistema de produção capitalista, mesmo que ainda prevalecessem disseminadas no Brasil tendências pedagógicas tradicionais e escolanovistas. Logicamente, a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova (que voltou a florescer nos anos 60 e 70) e a Pedagogia Tecniciста, não surgiram para expressar os interesses das classes populares em nenhum momento, e sim para escamotear "o vínculo existente entre as teorias educacionais e os interesses de classe" (GHIRALDELLI, 1987, pág. 30).

A própria Lei nº 5.692/71, que esfacelou as disciplinas científicas, dando-lhes um caráter muito mais de instrumento "profissionalizante" que educativo e/ou mesmo "qualificador para o trabalho" ou ao "preparo para o exercício consciente da cidadania"; a Lei nº 5.540/68, que promoveu a Reforma Universitária; o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino — 1972), que previa uma Ciência Integrada, para a formação de professores de Ciências e Matemática, e todas as demais realizações tudo "estava na nova opção da política, econômica, aberta inteiramente aos investi-

mentos estrangeiros" (VIEIRA, 1983, pág. 215), visando atender ao regime de força que controlava o País.

Assim, é perfeitamente compreensível que o Ensino de Ciências tenha passado "a ser valorizado como contribuinte à formação de mão-de-obra qualificada, intenção que acabou se cristalizando na Lei nº 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1971 (KRASILCHIK, 1987, pág. 18).

Portanto, os Acordos entre MEC-USAID (concretizados efetivamente em 1964, 1965, 1966 e 1968) foram os grandes orientadores da educação brasileira, em consonância com os interesses impostos pela classe dirigente, para que o funcionamento da sociedade, de modo global, se dê de forma que seja mantida a reprodução de algumas situações, que bem correspondem a uma teoria de interpretação da história, segundo a qual, desde o término da Segunda Guerra Mundial "a base de programas organizados pelo imperialismo norte-americano, no preparo de quadros intelectuais, tecnocráticos, militares, gerenciais, empresariais e outros, para soluções golpistas em países dependentes e coloniais" (LANNI, 1989, pág. 228), têm sido em termos de elites empresariais, gerenciais, militares, intelectuais, entre outras.

Nesta perspectiva de análise, é imprescindível que os educadores que trabalham com o Ensino de Ciências (e todos os outros, obviamente) busquem conhecer o que as tendências pedagógicas, que o Brasil conheceu e viveu em seu desenrolar histórico, trouxeram como "renovação" na sua área, assim como as atividades científicas que adviram com elas, para que repensem sobre a real finalidade com que elas foram efetivadas. Isto porque todas as idéias e realizações, que se deram no campo pedagógico, surgiram em governos que buscaram, de um jeito ou de outro, "mascarar" a divisão de classes da sociedade e o fato de que toda teoria pedagógica, na verdade, está a serviço de uma classe, atendendo a um modelo econômico que convém àquele dirigente.

Nos últimos anos da ditadura militar, tanto a nível político como no tocante às teorias pedagógicas, já se podia ver a luz no fim do túnel" (GHIRALDELLI, 1987, pág. 38), pelo próprio encaminhamento do País para uma "maior abertura", uma verdadeira democratização, exigidas pelas necessidades da população brasileira, face "às condições de vida (levando-se em conta os prepos, os salários, os serviços da Educação, da Saúde Pública, da Habitação Popular, da Previdência Social e da Assistência Social)" (VIEIRA, 1987, pág. 233). "Um diploma de ensino superior ou médio já não garante um emprego" (KRASILCHIK, 1987, pág. 21). Obviamente, as escolas, diante de tudo isso, têm que responder às mudanças sociais e à crescente diversidade cultural da sociedade, ao impacto da tecnologia e às mudanças nos tipos de emprego.

No Ensino de Ciências, temas como a relação entre a indústria e agricultura, educação ambiental, educação para a saúde, sexualidade humana, ciência e tecnologia e, em especial, a informática, tornam imperativa a abordagem nos programas de todos os níveis de ensino, uma vez que dizem respeito a questões muito ligadas à evolução do capitalismo instaurado no País.

Com a criação em 1983, do Projeto para Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática, passando a constituir o "Subprograma Educação para a Ciência — SPEC", através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como parte do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, num período onde a Educação se encontra, ainda, impregnada pelas Pedagogias Tecniciста e Nova, esperava-se, pelo menos, eram esses os objetivos fixados, "melhorar o Ensino de Ciências e Matemática, identificar, treinar e apoiar lideranças, aperfeiçoar a formação de professores e promover a busca de soluções locais para a melhoria do ensino e estimular a pesquisa e implementação de novas metodologias" (KRASILCHIK, 1987, pág. 25).

Cabe reafirmar aqui, que a Pedagogia Tecniciста, como foi mencionado anteriormente, entendia a escola "como uma organização capaz de produzir elementos adaptáveis ao mercado de trabalho" (GHIRALDELLI, 1987, pág. 25), centralizando o ensino nos meios didáticos, privilegiando-o sob o ângulo da metodologia, em detrimento da ênfase nos conteúdos das matérias, através de treinamento, materiais previamente elaborados, formação de lideranças, apoio ao educando, entre outras características. Por seu lado, a Pedagogia Nova, que valorizava as necessidades individuais, situava o aluno como centro do processo educativo, dava ênfase às tenta-

tivas experimentais, à pesquisa, não estava também, voltada para os conteúdos científicos ou literários, mas à maneira como os alunos aprendem estes conteúdos, a uma "educação ativa", à determinantes mais psicológicas que sociais. Estas duas pedagogias, nos parece estarem bem retratadas nos objetivos do referido Projeto da CAPES, em seus objetivos, como no de muitos outros destinados à melhoria do Ensino de Ciências.

Neste aspecto, é preciso que se questione a visão mecanicista, ainda impregnada no pensamento científico, que tem se refletido na grande maioria das práticas dele decorrentes, porque são descontextualizadas historicamente, uma vez que, em princípio, tudo tem a ver com tudo. Não há como conseguir "melhoria" mais ampla e condizente no que se refere ao avanço científico e tecnológico, se as práticas humanas não forem fundamentadas na compreensão desta unidade e totalidade, que é a realidade. "Neste aspecto, é necessário ultrapassar a visão mecanicista ainda dominante no pensamento econômico, científico e político de nossa época, em favor de uma concepção sistêmica de vida que, segundo o físico Fritjof Capra, "implica numa consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais" (MEDINA, 1987, pág. 24).

Sem estes entendimentos, não se pode ter a clareza da ação de nenhum Projeto de Melhoria do Ensino, seja qual ele for, mesmo que ele venha a interessar, sobremaneira a comunidade acadêmica e educacional, ainda mais em se tratando do Ensino de Ciências, que tem recebido uma significativa demanda desses.

Hoje, é bastante perceptível a profunda desigualdade regional existente na Educação em todo o seu conjunto, reflexo nítido do poder imperial, que manteve no nível do governo central a responsabilidade pela educação superior e delegou às Províncias ou Estados a educação mais elementar, como pouco ou nenhum compromisso frente a ela a não ser junto a setores oligárquicos minoritários. O País vive em pleno modelo de desenvolvimento dependente, de importação tecnológica, importação de ciência e de modelos educacionais, ainda, pois a real intenção é que o processo de colonização se mantenha através dos tempos, cultural e economicamente.

O Ensino de Ciências, como os demais, ainda é a-histórico, elitista, seletivo, fundamentado na transmissão de conhecimentos que apresentam uma realidade distorcida, onde a visão de ciência e de mundo é apresentada sem nenhuma conexão com a sua própria história, de uma forma muito abstrata, irreal, fragmentada, que bem serve ao sistema capitalista há muito regendo o destino do planeta. Desse modo, é preciso apresentar nas escolas a ciência dentro de seu contexto, para que o aluno perceba relações de fato em que ele está inserido, tenha uma visão mais orgânica e, também, a possibilidade de ultrapassar o "senso comum" (Senso Comum hoje é o que não é científico; é o conhecimento ingênuo, acrílico, como se tem através das ações praticadas no cotidiano, orientadas por esse conhecimento, como se não existisse nada atrás e além deles), a experiência imediata, rumo a uma concepção de ciência que o aproxime mais da natureza e lhe dê a compreensão de seu vínculo com a sociedade. Neste processo, a importância de ser do educador é algo que precisa ser recuperado, e um caminho concreto para isto é conhecer e analisar a formação e evolução histórica do Brasil, situar historicamente a Educação, tendo bem claro que os problemas do País, em todas as áreas, "não podem ser circunscritos e resolvidos a partir de abordagens puramente nacionais, ou seja, isolando-se o Estado, a Nação, do contexto mais amplo das relações internacionais das quais hoje, mais do que nunca, somos dependentes" (MEDINA, 1987, pág. 21).

O estigma que carregam os professores de Ciências e Matemática, entre outros, por terem tido uma formação essencialmente positivista, "... Em primeiro lugar não podemos esquecer que a nossa linguagem é uma linguagem lógico-formal, positivista, idealista, metafísica" (MEDINA, 1987, pág. 64), que norteia grande parte de seu fazer pedagógico, faz com que carreguem o ônus de passar aos seus alunos uma concepção de ciência distante deles e desvinculada dos interesses da sociedade. O método analítico de raciocínio de Descartes, o "método cartesiano", deixou raízes profundas em nosso pensamento, por tê-lo fragmentado a tal ponto, que hoje temos a maior dificuldade de compreender o mundo em que vivemos, em sua totalidade e nos compreendemos a nós próprios e ao mundo, como uma coisa só, onde tudo se relaciona direta e indiretamente



com a nossa vida concreta. Essa influência foi tão grande que muitas vezes afirmamos, com a maior convicção, que todos os fenômenos complexos podem ser perfeitamente compreensíveis, se reduzidos as suas partes constituintes, porque fomos acostumados a pensar assim, de modo a não nos identificarmos com seres históricos e nem perceber que tudo o que fazemos tem a ver com a nossa própria história, produzida com a nossa própria prática.

Não tem como, portanto, tratarmos em nossos Programas de Ensino de Ciências de questões como trabalho, alimentação, saúde, doença, meio ambiente, uso de drogas, sexualidade, habitação, transporte, vestimenta, linguagem, educação, esporte, lazer, religião, folclore, etc., sem a compreensão de que estas estão inseridas num contexto bem mais amplo, no qual foram produzidas, e que dizem respeito a fenômenos humanos que surgiram não somente por condições biológicas e naturais determinantes (isto seria uma visão departamentalizada das ciências), mas pela própria prática humana, através de certas condições determinadas socialmente, fundamentadas nas relações sócio-econômicas ou dos modos de produção e também da consciência crítica que se produziu em torno do processo de libertação que é construído em relação a estas condições que oprimem e desumanizam.

É preciso, pois, que os educadores repensem a sua prática, mediante a compreensão histórica de sua vida, de sua realidade, de sua história, para que não mais a pensem como uma prática neutra, como lhes foi feito acreditar por muito tempo.

Uma investigação crítica desta realidade permitirá que muitos problemas sejam compreendidos e que, ao se buscar resolvê-los, são necessários alguns cuidados muito preciosos para que não se caia na leitura que a ideologia dominante tenta, por todos os meios, fazer a seu respeito. Para tanto, não há receitas, tudo é fruto de um processo e todo ele é histórico. Não significa, também, abolir todas as práticas normalmente realizadas junto ao ensino da disciplina, tais como, no caso de Ciências: deixar de fazer Feiras, Clubes de Ciências, excursões, aulas práticas de laboratório e pesquisa, entre outras. O que é preciso é ter bem claro que o conhecimento científico de que trata esta disciplina, não é só aquele produzido dentro dos muros da escola, dos gabinetes, dos centros de pesquisa, mas em qualquer espaço geográfico e histórico onde esteja o homem, pois é uma capacidade e uma necessidade humana.

Pensando desta maneira, é preciso rever como surgiram essas práticas, porque surgiram, como são feitas e para quem se destinam, pois tanto podem auxiliar e promover a libertação do aluno, quanto podem ser elementos de opressão e ajudarem a mascarar uma realidade que ele precisa conhecer para situar-se a interpretar o mundo que o cerca.

Enfim, "é preciso não mais passar aos alunos, sob pena de estar-se cometendo uma farsa, uma visão de ciência que corresponde aos desejos do poder dominante" (PRETTO, 1985, pág. 25), mas sim que este poder pode se apropriar dela e da técnica, transformando-as em instrumento para seu benefício próprio. Portanto, mostrar a elas que nada existe no mundo, nada do que ele estuda, separado de uma realidade histórico-social, mas tudo é produto da atividade prática do homem sobre a natureza e o resultado desse desenvolvimento histórico-social. Só assim ele compreenderá que a ciência e a técnica caminham juntas; que a técnica, uma forma de racionalização da vida humana, foi criada pelo homem com o propósito de aliviar-lhe do peso da reprodução do trabalho e de seu esforço físico, e não para escravizá-lo, da forma como acontece, tornando instrumento útil apenas à manutenção de uma determinada classe no poder, e não um instrumento a favor das classes trabalhadoras. Enfim, que a ciência é produto da criação humana e está intimamente ligada à evolução do ser humano.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O QUE ENSINAR EM CIÊNCIAS? COMO ENSINAR OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS?

A constatação de que a educação escolar não tem um fim em si mesma, mas está articulada às relações econômicas, políticas e sociais, que lhe confere significado, implica na compreensão de que os conhecimentos ensinados nas escolas podem tornar-se uma forma de

poder e de controle econômico e social, na difusão da ideologia dominante.

Se partirmos do princípio de que a distribuição de renda na sociedade, da mesma forma como a saúde, os transportes públicos, entre outros "serviços", é semelhante à distribuição dos "conteúdos" nas salas de aula, e a distribuição dessa renda e desses serviços é desigual e injusta, também os conhecimentos escolares, que deveriam satisfazer às necessidades educacionais da população, na verdade, são maldistribuídos, porque representam um papel fundamental de forma de manipulação e repressão, uma vez que respondem aos interesses ideológicos e culturais, provenientes de uma classe social.

Obviamente, não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que os conteúdos transmitidos na escola são "descontados", "neutros" e que estão, efetivamente, em sintonia perfeita com as exigências educacionais da comunidade escolar. Em termos mais claros, o conhecimento manifesto e oculto encontra-se nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento são seleções dirigidas pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados — ligados, se assim se quiser chamar — de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles" (APPLE, 1982, pág. 72).

Nessa perspectiva, torna-se particularmente importante o "papel" que os conteúdos de Ciências, junto aos das demais áreas de estudo, desempenham no processo e transformação social, pois dizem respeito a conhecimentos produzidos pelo homem e acumulados historicamente pela sociedade, produção e acumulação essas que traduzem o ato maior que diferenciou o ser humano dos outros animais — o trabalho social.

Foi justamente pelo trabalho social e emprego de instrumentos de trabalho, que o homem conseguiu, ao contrário dos outros seres do seu "Reino", desenvolver a linguagem e a consciência, que foram as manifestações de vida mais relevantes para a transição da história natural do animal à história social da humanidade.

Ora, o que teria acarretado o surgimento do trabalho social? Basta imaginar a luta do homem primitivo para sobreviver, constantemente ameaçado pelas forças, de certa forma "brutais" e "incontroláveis" da natureza, nos primórdios da história humana. A necessidade de acalmar e controlar essas forças, para ele próprio sobreviver, exigiram dele habilidades e conhecimentos tais, que lhe conferiram um poder para não ser vencido pelo das forças naturais. Tal aquisição de poder sobreveio com o trabalho, que é uma forma de ação do homem sobre o ambiente natural ou social, para daí controlá-lo, onde o homem exterioriza parte de si na obra que produz, a partir da compreensão da realidade desse ambiente.

Estas considerações são de extrema importância para que se resgate a função social dos conteúdos científicos, bem como dos métodos utilizados para compreensão daqueles, para que não sejam mais trabalhados fora de um contexto histórico-social, fragmentados, como se não tivessem nenhuma conexão entre si, e definitivos, como se a história do homem, da natureza e da sociedade fossem "quadros estanques" no tempo e no espaço.

**Como ensinar os conteúdos de Ciências na Pré-Escola, no 1º e 2º Graus?
Qual o verdadeiro método científico para trabalhar estes conteúdos?**

"O controle social e econômico ocorre nas escolas, não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem em nas tendências que encaminham — as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também, através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o "corpus formal de conhecimento escolar" pode se tornar uma forma de controle social e econômico" (APPLE, 1982, pág. 98).

Como se vê, através das escolas também é controlado "que conhecimento deve ser transmitido", "de que forma" e "a quem se destina". Esta constatação ilustra bem o que é direcionado, no que se refere ao pedagógico do Ensino Pré-Escolar e ao tratamento que tem sido dado à infância.

É necessário considerar que, no âmbito da sociedade

capitalista em que vivemos, a criança, assim como os outros indivíduos da mesma não representam uma força de trabalho expressiva, que venha a ser empregada durante o processo de produção, tendo em conta que o capitalismo exige não um lucro qualquer, mas o maior lucro possível.

Tendo-se claro o entendimento do caráter e da natureza da articulação entre Trabalho e Educação, é perfeitamente compreensível o "discurso competente" de que à criança, em seus primeiros anos de vida (0 a 6 anos), deve-se dar muito amor, proteção e lazer, tão-somente, sem "puxar por ela", pois isto prejudicaria seu "desenvolvimento biológico".

Afinal, ela é "um ser incompleto", "um organismo em mudança", que precisa ser "lapidado" para tornar-se "um futuro adulto". Deste modo, fica clara a interferência do econômico sobre o cultural, pois, nesse sistema, interessa fornecer "cultura" aos que trabalham, para continuarem produzindo. É evidente que se a criança neste contexto não é considerada "apta" para produzir, não há interesse em transmitir-lhe conhecimentos sistematizados, se não tem atenção na base econômica. "Partindo de seus primeiros anos de vida, já com uma imensa gama de conhecimentos acumulados, porque viveu com pessoas, percebeu movimentos, escutou sons, enxergou cores diferentes, tocou objetos, foi tocada, sentiu a forma, a espessura e a textura de algumas coisas, percebeu a luz, sentiu calor ou frio, conheceu outros seres vivos, outras experiências, é óbvio que a criança chegará na Pré-Escola, caso venha a frequentá-la, com uma bagagem significativa de sensações e conhecimentos que não podem ser desconsiderados. Isto se constitui num primeiro conhecimento da realidade, porque parte da "aparência mais imediata" dela. O segundo, que permite a compreensão científica da mesma, virá através do entendimento que tiver da essência desta realidade, do porquê de sua existência concreta, pela interligação de uma infinidade de coisas" (SILVA, 1989).

Portanto, a partir da convivência em casa, na rua, nas brincadeiras, a criança já recebe sua primeira interação social no mundo do trabalho, adquirindo conhecimentos, através de sua interação com objetos que a cercam, sobre os quais atua e de quem recebe influência, conhecimentos esses essenciais para que sobreviva.

Por conseguinte, para que compreenda a realidade do meio físico e social em que vive, ela precisa, logicamente, dispor de alguns conteúdos que lhe deem a compreensão do significado dos objetos e acontecimentos que a rodeiam, pois é fato concreto que, em seus primeiros anos de existência, os conhecimentos que emprega são princípios básicos de organização para toda sua vida, na escola e fora dela.

Trabalhar na Pré-Escola, noções de algumas propriedades dos objetos materiais, tais como forma, tamanho, textura, espessura, consistência, comprimento, largura, peso, massa, volume, noções de tempo e espaço, por exemplo, através da observação de fatos e fenômenos naturais, da realização de algumas demonstrações experimentais e pelas próprias atividades lúdicas (o lúdico também expressa o trabalho da criança, pois o que resulta é o que ela produziu, através de suas emoções, esforços e projetos pessoais), em muito contribuirá para a construção posterior de conceitos significativos do ponto de vista social e científico. O conceito de atrito, por exemplo, a criança poderá construir tranquilamente, se com ela for trabalhado, principalmente, forma, tamanho, noção de força (mais força, menos força, quando se tenta deslocar um objeto) e textura (superfícies lisas, ásperas), que ela relacionará com a queda que levou numa grama ou calçada molhada, com sua calça que rasgou atrás, com a sola de seu sapato que gastou, com os pneus dos carros que ficam "carecas" e com outras tantas demonstrações de seu cotidiano, pois vive estas situações.

Basta lembrar o quanto se torna difícil para um professor de Ciências trabalhar conteúdos nas últimas séries do 1º Grau, sobre Mecânica (estuda os movimentos dos corpos), se as noções de tempo e distância (cuja relação determina a velocidade) não tiveram sido contempladas no início da escolaridade (considerando-se aí, também, a Pré-Escola). Até para o próprio adulto, o fato de não saber situar-se no espaço físico e social, por não ter assimilado em si as dimensões básicas para tal processo, reflete visivelmente, a falta de conhecimentos que não lhe foram transmitidos nos primeiros anos de sua existência.

É importante que, a partir do que a criança sabe, do reconhecimento de seu corpo como um fenômeno complexo, em desenvolvimento biológico e social, no



tempo e no espaço (localização espaço-temporal), da sua interação como o meio físico-social (a criança e as condições que o meio oferece, a relação com as plantas e animais que a cercam, os seres todos com quem se relaciona), sejam proporcionados a ela os conteúdos que lhe permitam interpretar a realidade que a rodeia e a situar como parte do meio ambiente em que vive, aproximando-a dele e não afastando-a cada vez mais. A aquisição de um saber científico lhe possibilitará uma valorização na estrutura social, pela sua inserção no mundo do trabalho, capacitando-a a intervir no processo cultural, não mais ficando à margem dele, como um ser "isolado e passivo".

Os conteúdos do Ensino de Ciências, para as séries iniciais do 1º Grau, devem manter uma relação íntima com o que a criança traz de casa e/ou da Pré-Escola, numa continuidade regular do processo de aquisição de conhecimentos, sem interrupções, à medida que interage com o meio físico e social.

O que se tem constatado é que há um "corte", de certa forma "drástico" e "doloroso", no momento em que a criança entra na 1ª série, como se de repente, interrompesse um ciclo de sua vida para começar outro. Face a isto, ela passa por uma grande contradição: ter que deixar para trás o que acumulou, por representar uma bagagem de um período de vida tratado com "des-caso pedagógico", no que se refere a uma educação dita "formal" (como se tivesse apenas brincando todo esse tempo) e passar a assumir responsabilidades e comportamentos de "gente grande", que tudo o que faz é sério e tem a palavra final.

O processo de alfabetização, em sua concepção mais ampla, para além da leitura, interpretação e escrita, tão-somente, mas também na dimensão que abrange tudo o que a criança expressa de sua realidade, dos objetos que estão ao seu redor, é o grande passo para que a criança entenda a ciência como um dos elementos do universo cultural, que a ajuda a compreender o ser humano e o mundo em sua totalidade.

Assim, pelas relações que estabelece, pelo que observa, pelas necessidades que sente em relação às exigências do meio físico e social, os conteúdos apresentados nas primeiras séries, devem ser concretos, contextualizados historicamente e trabalhados sempre, em sua ligação uns com os outros. Os objetos do meio biótico e abiótico precisam, necessariamente, ser expressados em sua dinâmica e conexão íntima, fazendo parte de uma natureza vinculada ao ser humano e ao seu trabalho, para que a criança, agora um "aluno oficial", incorpore que os recursos oferecidos pelo meio natural, só são aproveitados através do trabalho do homem, do seu "esforço muscular", sua energia, seu poder transformador...

Por conseguinte, os conhecimentos mais simples sobre o homem, as plantas, os animais, o solo, o ar e a água, sua condição material e potencial energético e a relação íntima entre eles todos e com o meio físico-social devem ser trabalhados em todas as séries do 1º grau, permitindo ao aluno que vá construindo novos conceitos, em graus de complexidade crescente, a partir de seu ambiente mais próximo, que é o que ele conhece bem.

Supondo-se, por exemplo, que se trabalhe com o aluno, com diferentes esponjas (com poros maiores e menores) e vários tipos de papel (seda, manteiga, papel de secar as mãos, papelão, etc.) absorvem a água e que existem diferentes tamanhos de partículas de terra (areia, argila, calcário), torna-se mais fácil ensinar-lhe posteriormente, como a planta e o solo absorvem água, porque há diferentes tipos de solo e qual a relação entre a planta, o solo e a água. Além do mais, outros conceitos trabalhados paralelamente a tudo isso, tais como cor, forma, brilho, dureza, espessura, consistência, cheiro, sabor, massa, peso, volume e comprimento, entre outros, levam-no a constatar, claramente, a razão da grande diversidade dos materiais da natureza e a ocorrência de alguns fatos e fenômenos naturais.

Convém ressaltar que os conteúdos que tratam do corpo humano, normalmente apresentado como um amontoado de peças funcionais dificultando à criança o entendimento de si mesma como um conjunto, uma unidade, inserido num meio, devem ser substituídos por outros que lhe dêem a compreensão desta totalidade. "Apresentado desta forma, o ser humano será construído na imaginação de cada criança, como sendo a superposição dos membros, dos órgãos, enfim, uma mera soma de todas as suas partes. E o que é pior, os livros ao colocarem o corpo humano como fábrica ou máquina, o cérebro como chefe e os órgãos como

operários, passa aos estudantes uma concepção heurístico-funcionalista do corpo humano, estando aberto o caminho para compreendermos dessa mesma forma as relações sociais" (PRETTO, 1985, pág. 66).

Logo, a partir da 5ª série, o aluno poderá estabelecer uma série de relações, desde que domine conceito-chaves, interligados e contextualizados, dentro de sua própria prática de vida, chegando a 8ª série com um universo significativo de abstrações que o permitirá interpretar os fenômenos naturais (e, também os sociais), para além de sua aparência imediata, sua impressão primeira. Desta forma, a ciência não se torna algo distante, privilégio de alguns, sem história, mas se revela como atividade humana, assim como a tecnologia, ambas presentes no seu dia a dia, servindo a um determinado fim, podendo ser boas ou más, mas obras do homem.

Nesta direção, deve-se repensar o 2º grau para além de sua função tecnicista e "profissionalizante", apenas com a intenção de produzir indivíduos aptos às exigências de um sistema de produção que requer o lucro máximo em suas investidas, mas torná-lo um ensino capaz de transmitir conhecimentos universais e profissionalizantes, no sentido de aproximar ao jovem o mundo do trabalho, pela unidade entre a teoria e a prática. Em outras palavras, o jovem receberia no 2º grau, todos aqueles conhecimentos acumulados e que vêm sendo construídos ao longo da história, que lhe possibilitassem instrumentos necessários para atuar no processo produtivo, que cada vez mais alcança níveis sofisticados de avanço tecnológico, requerendo conhecimentos mais elaborados.

Uma questão a considerar, nesse grau de ensino, é a radical fragmentação entre as disciplinas Biologia, Física e Química, tratadas como "departamentos estanques", à parte de sua finalidade global, que é tornar inteligível a natureza, para poder controlá-la em favor do próprio homem. Tal procedimento dificulta a percepção do mundo em sua totalidade, onde cada coisa atua sobre as demais.

Os conteúdos de Biologia, Física e Química apresentados, devidamente construídos e articulados ao longo das séries, devem explicitar de forma mais prática, a relação entre ciência e produção, pela própria articulação dos conhecimentos (teoria) com o processo de trabalho. Assim, por exemplo, em qualquer trabalho prático com a madeira ou metal, o aluno aplicará uma série de conhecimentos que adquiriu, além de leis físicas e químicas, para vencer a resistência destes materiais e transformá-los em outros novos. Desse modo, ele compreenderá o processo produtivo, em sua totalidade, utilizando todos aqueles significados que acumulou, tais como o princípio do trabalho mecânico, de força aplicada sobre um objeto, de como certos materiais são mais resistentes a mudanças de temperatura, etc.

Nesse mesmo caminho insere-se a educação de adultos, que também têm raiz ideológica-política, não podendo ser resolvida unicamente por medidas técnicas, mas, da mesma forma como o Pré-Escolar, o 1º e o 2º Grau, pela inversão de um quadro, que retrata a desigualdade em todos os sentidos, para outro onde todos os indivíduos tenham consigo os instrumentos necessários "para modificar em parte as relações de exploração e domínio às quais estão submetidos" (LELLA, 1987, pág. 36).

A essa altura, torna-se imprescindível explicitar alguns princípios fundamentais do método verdadeiramente científico, que é o método dialético, para a compreensão dos conteúdos transmitidos.

Parece ter ficado claro que o que caracteriza este método é ser ele um meio de estudar, pensar, raciocinar, fazer boas observações, investigando o começo e o fim das coisas, interligando-as e sabendo de onde vêm e para onde vão, porque o mundo, a natureza e a sociedade têm um desenvolvimento complexo e dinâmico, cuja evolução se deu pela luta contínua de forças e princípios opostos, onde cada nova forma surgiu a partir da antiga, em perpétua mudança, evoluindo continuamente.

Portanto, faz-se necessário repensar os recursos metodológicos que têm sido utilizados, tendo bem claro que, conforme já referido anteriormente, assim como os "conteúdos" eles não são "neutros", nem "infalíveis", mas com significados intencionais por trás deles, que nem sempre correspondem aos das necessidades educacionais das classes trabalhadoras.

Considerando-se o já demonstrado nos Pressupostos Filosóficos do Ensino de Ciências, em sua "Contextualização no Brasil", tal constatação não significa que todas as práticas metodológicas, que os professores desta área vêm utilizando, tenham que ser "exorcizadas", detra-

das de lado. Qualquer esforço para compreender que método usar para trabalhar os conteúdos, deve partir do entendimento claro de quais são os interesses sociais e ideológicos que o orientam, de forma que não venha a contribuir para reforçar a desigualdade da distribuição do conhecimento, através da vida cotidiana nas salas de aula.

Com esta compreensão, toda e qualquer atividade que os professores realizarem, tais como práticas de laboratório, estudos de campo, os módulos de ensino, aulas expositivas, pesquisas bibliográficas, utilização de audiovisuais e cartazes, jogos, debates, brincadeiras, Clubes e Feiras de Ciências, desenvolvimento de Técnicas de Projetos, entre tantas outras, caberão perfeitamente como recursos pedagógicos, contribuindo também, para que os alunos sistematizem os conhecimentos de que necessitam, enquanto sujeitos históricos e sociais.

Da mesma forma que o controle social e econômico ocorre na transmissão dos conteúdos e utilização de recursos metodológicos, também este se dá no processo de avaliação da aprendizagem. A avaliação é parte natural da prática educativa, e tanto serve para informar sobre o trabalho do professor, quanto o do aluno. Portanto, sendo ela um registro de uma história de vida, deve levar em conta as características sócio-econômicas-culturais dos alunos, que são quem determinam suas habilidades, seus interesses, sua aquisição de conhecimentos e a própria prática pedagógica do professor.

Assim, em uma Feira de Ciências, por exemplo, onde normalmente os trabalhos melhores são premiados (o que já é uma forma de desigualdade, de processo seletivo, nos moldes do tecnicismo que premia os "mais eficientes", para produzir para o sistema que alimentam), normalmente não é analisada a totalidade das questões que determinaram o desenvolvimento desses. Ao se avaliar o desempenho dos alunos, deveria ser levado em conta todo o histórico de como se deu seu processo de produção, para que fossem levantadas todas as condições que lhes possibilitassem tal desempenho.

O mesmo se dá com as provas escritas e orais, entre outras práticas avaliativas que, na maioria das vezes, retratam uma memorização mecânica de significados e fatos, mostrando um resultado distante do esperado, por não corresponderem à interpretação que o aluno faz da realidade.

No que se refere à concepção pedagógica que norteia a Proposta Curricular para o Ensino de Ciências, o pressuposto básico para a transmissão dos conteúdos e utilização de recursos metodológicos é o mesmo para a avaliação: que ela se destine a um aluno concreto, possibilitando-lhe toda a instrumentalização necessária para a sua promoção social, pois fica muito mais fácil transformar o estado das coisas, "devidamente organizadas e colocadas como prontas e em harmonia", pela compreensão de como elas se dão e do que há por trás delas, do que ter a "convicção ilusória e mágica" de que assim o serão para sempre e de que, efetivamente, "nada há de novo sob o sol".

CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE

"A criança e a compreensão de seu lugar na natureza" — A Pré-Escola.

"O Ensino de Ciências no 1º Grau"
"A CIÊNCIA NATURAL, NÃO SE LIMITA SIMPLEMENTE A DESCREVER A NATUREZA, ELA CONSTITUI PARTE DA INTERAÇÃO ENTRE A NATUREZA E NÓS MESMOS" (HEISENBERG).

A compreensão de que o que existe tem uma história concreta, a partir de uma série de transformações permanentes da matéria, que fizeram com que tenhamos duas condições: uma parte "inerente" da natureza e uma outra, que se diferenciou e se especializou pelo dinamismo e complexidade crescente da matéria, em forma de "vida", constituindo a evolução biológica, geradora de todos os seres vivos, é de extrema importância para a relação "Ensino de Ciências e conhecimento".

Assim, cada coisa, cada objeto, cada fenômeno do universo, não existe por si só, nem surgiu "acidentalmente", mas se deu por um processo histórico e progressivo, por essência, regido por um sistema de leis e relações muito profundas que não podem ser desconsideradas, por explicarem o desenrolar da totalidade dos acontecimentos. Deste modo, a seleção e a organização dos conteúdos de Ciências, bem como a forma de abor-



dá-los, deve ter como finalidade proporcionar ao aluno a compreensão destes fatos, para que ele se compreenda a si próprio como ser histórico, como indivíduo em comunidade social e possa aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em seu benefício e de sua coletividade.

No sentido de contribuir para este fim, é que se propõe alterações não só na relação dos conteúdos, mas também em sua estruturação. Para tanto, os professores de Pré-Escola, de 1ª a 4ª série, e de 5ª a 8ª série (ressaltando aqui, os de Escolas Multisseriadas e de Educação de Adultos), precisam, necessariamente, adquirir os conhecimentos fundamentais para exercer sua ação docente, para que estejam melhor preparadas para ensinar os conteúdos de Ciências com mais segurança e tranquilidade, sem dependência dos livros didáticos e programas de ensino rígidos. Só assim transmitirão com mais clareza os conteúdos relacionados aos seres vivos, aos objetos e materiais do meio ambiente, como também os que tratam da interação dos seres vivos entre si e com o meio.

Com base no exposto, o professor de Pré-Escola ao trabalhar os temas:

Compreensão do corpo como um fenômeno comple-

xo, em desenvolvimento no tempo e no espaço; Um corpo complexo e seu registro social — A criança como um ser enraizado em um tempo e espaço; O meio físico-social em que a criança vive — Interações com este meio; A criança e outros seres com os quais interage, deve buscar, ainda que a princípio pareça um pouco "difícil" e "complicado", articular entre si, os conteúdos correspondentes a estes temas situando-os dentro das condições históricas em que foram produzidos. É preciso lembrar que assim o é na natureza: tudo que nela há, passou por um processo de construção, do mais simples para o mais complexo, fazendo parte uma "teia" muito dinâmica, onde cada coisa e cada fenômeno estão intimamente interligados. Assim, partindo do que está mais perto da criança, das coisas que povoam o seu meio físico e social, explicadas em seu relacionamento umas com as outras, o professor irá progressivamente dando-lhe conta dos aspectos da realidade em que ela interfere, de forma que vá observando, prestando atenção no mundo que a cerca, explorando o ambiente, refletindo sobre o que vai percebendo, sem necessariamente concluir determinados assuntos.

Da mesma forma, estão apresentados os conteúdos de 1ª a 8ª série, através dos quais o Ensino de Ciências

deve dar condições ao aluno de construir uma rede conceitual, a partir de sua integração no ambiente em que vive, para que possa reconhecer e aproveitar os recursos nele existentes, conscientes e refletidamente.

Em função disto, ao contrário de trabalhar-se os fenômenos e componentes ambientais isoladamente (da forma como vem acontecendo), tudo o que diz respeito ao solo, ao ar, à água, ao homem, aos animais, às plantas, ao meio ambiente, à matéria (Química) e à energia (Física), além de serem demonstrados em suas particularidades, deverão ser trabalhados em conexão uns com os outros, em nível de profundidade, também em seus aspectos biológicos, físico-químicos, sociológicos, culturais e tecnológicos.

Para ilustrar, a um determinado conteúdo referente ao homem, buscar-se-á relacionar conteúdos de outros fenômenos e componentes ambientais, que lhe dizem respeito. Trabalhando desta forma, permitir-se-á a construção de problemas autênticos que estimularão e direcionarão o raciocínio do aluno, progressivamente, sintética e analiticamente, para abstrações maiores.

Os quadros que se seguem, esclarecem melhor esta forma de organização dos conteúdos:

CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE (Pré-Escolar e 1º Grau) O Homem e sua relação com a Natureza e a Sociedade

MEIO BIÓTICO				
CICLO DA MATÉRIA F ENERGIA	O HOMEM	OS ANIMAIS	AS PLANTAS	O AR
Características e propriedades dos corpos	O homem como ser vivo, animal e humano.	O animal como um ser vivo	A planta como um ser vivo	Evidências da existência e propriedades do ar
Formas de manifestação da energia na natureza.	Sensibilização corporal	Características gerais	Características gerais	A importância do ar
Evidências de transformação nos objetos	Localização do corpo no espaço.	Constatação da diversidade animal	Constatação da diversidade vegetal	O ar atmosférico
Estruturação de alguns conceitos.	Funções corporais básicas	Funções vitais	Funções vitais	Os diferentes gases e suas funções no ambiente
Propriedades específicas da matéria.	Relação do homem com outros seres	Relação dos animais com outros seres	Relação das plantas com outros seres	Influência do ar nas alterações climáticas e implicações sobre os seres vivos
Relação entre os conceitos já estruturados.	Relação funcional dos órgãos do corpo humano com as atividades desempenhadas pelo homem	Domesticação dos animais pelo homem	Domesticação das plantas pelo homem	O emprego do ar nos processos de produção
Ocorrência de transformações nos materiais da natureza e avaliação dos fenômenos.	Processamento dos materiais pelo organismo humano	Interferência dos animais na transformação dos materiais	Interferência das plantas na transformação dos materiais	Influência dos gases na transformação dos materiais
Destino dos produtos das transformações da matéria e energia.	O homem e os mecanismos de percepção de estímulos do meio.	Destino dos produtos e processo de origem animal	Destino dos produtos e processos de origem vegetal	As transformações observadas no ar, decorrentes dos processos de produção
Processos de produção de energia.	Os mecanismos de absorção de energia pelo corpo humano	Os animais como fonte de energia, em fins diversos	Os vegetais como seres produtores de energia Os vegetais como fonte energética, em fins diversos	O ar como fonte energética
A geração de energia e as necessidades básicas dos seres humanos	As reações energéticas no corpo humano e a formação de novos materiais	O animal e sua relação com o trabalho Social	As plantas e sua importância na instrumentação para o trabalho	A energia eólica e o trabalho

IMPORTANTE: O que se propõe é que os conteúdos aqui relacionados sejam trabalhados em todas as séries, em nível de complexidade (coluna vertical) e de amplitude (coluna horizontal), isto é, do mais simples (séries iniciais) para o mais complexo (séries finais), em sua ligação uns com os outros (cada "toma central" que consta nas colunas verticais).
As séries assinaladas para determinados conteúdos, apenas indicam que nelas os mesmos devem ser priorizados e trabalhados com tranquilidade por corresponderem, com segurança, ao nível de compreensão do aluno, nestas séries.

CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE (Pré-Escolar e 1º Grau)
O Homem e sua relação com a Natureza e a Sociedade

MEIO ABIÓTICO										
O SOLO	A ÁGUA	INTERAÇÃO DO MEIO BIÓTICO E ABIÓTICO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Evidências da existência e propriedades do solo	Evidências da existência e propriedades da água	Reconhecimento do meio ambiente e avaliação das interações observadas	x	x	x	x				
A importância do solo	A importância da água	Qualidade ambiental	x	x	x	x				
Constatação da diversidade das rochas	Estados físicos da água	Diversidade e dinâmica do ambiente natural	x	x	x	x				
Constituição do solo	Funções da água	Relação da diversidade dos materiais na composição do ambiente				x	x	x	x	x
Influência dos diferentes tipos de solo nos ecossistemas	Interação da água com os demais elementos do ambiente	Adaptação e sobrevivência nos ecossistemas					x	x	x	x
O emprego do solo nos processos de produção	O emprego da água nos processos de produção	Emprego dos recursos naturais, através do trabalho do homem						x	x	x
Transformação do solo pela ação dos diferentes fatores analisados	Influência da água na transformação dos materiais	Preservação, degradação e recuperação ambiental							x	x
O homem como agente de transformação do solo	As transformações observadas na água decorrentes dos processos de produção	A exploração racional dos recursos naturais							x	x
A influência dos processos de transformação da matéria e energia, sobre o solo	A água como fonte energética	O impacto dos processos de produção de energia, sobre o ambiente							x	x
O solo e a produtividade vegetal	Os recursos hídricos e o trabalho	O trabalho como fator de modificação do ambiente e de socialização							x	x

PRÉ-ESCOLA: A CRIANÇA E A COMPREENSÃO DE SEU LUGAR NA NATUREZA

- . A criança como um ser biológico
- . A criança como um ser social e histórico
- . A criança e sua interação com o meio físico-social

COMPREENSÃO DO CORPO COMO UM FENÔMENO COMPLEXO EM DESENVOLVIMENTO NO TEMPO E NO ESPAÇO	UM CORPO COMPLEXO E SEU REGISTRO SOCIAL	O MEIO FÍSICO-SOCIAL EM QUE A CRIANÇA VIVE — INTERAÇÃO COM ESTE MEIO	A CRIANÇA E OUTROS SERES COM OS QUAIS INTERAGE
Como é esse corpo e o dos outros (Safda de si mesma para a identificação e convivência com o outro):	Identificação social do corpo (A criança como um ser que tem história de vida própria, à medida em que se relaciona com outros seres da natureza):	As coisas e fenômenos que povoam o meio físico-social da criança (toda a materialidade que a criança constata e consequentes manifestações dessa materialidade):	Condições que o meio físico-social oferece para a sobrevivência da criança e sua atuação nele:
<ul style="list-style-type: none"> . Sua forma (relação com outras) . Seu tamanho (relação com outros) . Sua estrutura (regiões mais duras, flexíveis, resistentes) . Suas partes como elementos de um todo (funções importantes de partes do corpo e relação entre elas) 	<ul style="list-style-type: none"> . O corpo é um "ser" que não vive só (identificação pelo nome) . Importância histórica e social do nome (dimensão do nome) . O significado afetivo do nome (tradução do mundo interior da criança, na expressividade de seu nome) . O sentido do relacionamento social no nome das coisas do meio (animais, plantas, pessoas, pessoas da família, animais de estimação, objetos da casa, plantas conhecidas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> . Coisas que se pode ver, tocar, sentir o gosto, cheirar, medir, pegar, etc. . A criança age sobre objetos e, por força dessa ação, descobre neles algumas qualidades que lhes são próprias (cheiro, cor, peso, tamanho, etc.) . Desenvolvimento das quantidades materiais (construção das noções de conservação, de peso e volume físico) . Com que tem a ver o fato de objetos serem pesados ou leves, mais grossos ou mais finos, mais curtos ou mais compridos, mais moles ou mais duros? . Por que há objetos que caem mais devagar, outros mais depressa; uns que afundam, outros que boiam? . Ações que podem ser realizadas nos objetos, que os fazem mudar e transformar-se (cozimento, derretimento da 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação dos recursos naturais existentes na comunidade (plantas, animais, rios, mares, lagos, sangas, florestas, restingas, dumas, mangues, praias, solo, ar, minerais (como o ferro, o carvão, etc.)) . Qualidade do ar respirável, da água consumida, do solo habitável, do alimento consumido, dos rios, mares e praias, matas adjacentes, etc. . O que poderia estar afetando a qualidade desses recursos? . Evidências na comunidade da ocorrência de queimadas, erosões, desflorestamentos, poluição do ar, água e solo; caça e pesca indiscriminada; remoção de pedras e dumas; interferência na vida dos mangues, etc.



		<p>vela, fervura de água, mastigação dos alimentos, derretimento do gelo, etc.) Fenômenos que ocorrem na natureza, tais como: chuva, vento, nuvens, trovoadas, a existência do ar, da água, etc.</p>	
Desenvolvimento desse corpo:	A criança e sua localização espaço-temporal (compreensão de representações espaço-temporais e sua relação recíproca, para a situação da criança no meio físico-social):	A criança em relação constante com o ambiente sócio-cultural (atuação no meio social e relações estabelecidas):	Interação com as plantas e animais que a cercam:
<ul style="list-style-type: none"> . O corpo sempre foi assim? . Como ele surgiu? . Como era antes? . Como é agora? . O que mudou? . Quais as transformações mais expressivas? . O que terá feito crescer, desenvolver-se? . De que ele precisa para crescer, mudar, transformar-se? . O que pode prejudicar o seu desenvolvimento? . Quais os cuidados necessários para o seu desenvolvimento? . Quais as causas que podem impedir esses cuidados? . De que dependem esses cuidados? 	<ul style="list-style-type: none"> . Alto/baixo . Dentro/fora . Largo/estreito . Frente/atrás . Direita/esquerda . Maior/menor . Grande/pequeno . Longe/perto . Antes/depois . Depressa/devagar . Dia/noite . Manhã/tarde/noite . Estações do ano . Norte/sul/leste/oeste . O corpo ocupando lugar no espaço, em diferentes posições . O tamanho da casa, do pátio, dos cômodos, com relação ao número de pessoas da família . O espaço sala-de-aula, escola e pátio escolar/Relação com a atuação e convívio da criança . Os locais de recreação da comunidade e sua dimensão . As diferentes estações e as mudanças no clima, nos hábitos e temperamento das pessoas . O dia e a noite com relação à ocupação das pessoas da família e da própria criança . O horário das refeições, com relação às condições de trabalho das pessoas . O tempo destinado ao lazer das pessoas da família e da criança 	<ul style="list-style-type: none"> . Como é estruturada a família da criança (número de pessoas da família, idade das pessoas, grau de escolaridade, poder aquisitivo, ocupação das pessoas, papel que a criança desempenha quanto à produção, condições de saneamento básico, descendência, procedência, etc.) . Instrumento de trabalho das pessoas da família e experiências profissionais . Como está organizada a comunidade em que a criança vive (comunidade grande, pequena, escola, igreja, posto de saúde, situação das ruas, da rede de esgoto, qualidade da água consumida, fonte de eletricidade, presença de fábricas, tipos de lazer, presença de associações comunitárias, tipos de comércio, segurança local, etc.) . Como era antes a comunidade (fotos, memória-viva da família e/ou parentes e vizinhos)? . Que fatores levaram-na a modificar-se? . A quem as modificações beneficiaram? . Quem cuida da preservação do espaço onde a comunidade está localizada, como ambiente provido de recursos naturais? . O que é preciso melhorar ou deve ser feito com relação à qualidade de vida da comunidade? . Papel da escola no meio comunitário. O que é preciso melhorar na escola? . Onde a criança brinca, na maior parte do tempo? . Que outros lugares a criança conhece, além do local onde mora? . Quem trabalha na família, contribuindo com a maior renda? Quantas horas trabalha? Quanto ganha? Que profissão exerce? . Que tipos de empregos são oferecidos na comunidade? . Quem é o líder comunitário (pessoas ou pessoa que se destacam na comunidade e a quem ela recorre)? 	<ul style="list-style-type: none"> . Como são as plantas com que convive? . Todas têm o mesmo tipo de folhas, flores, frutos, galhos, raízes? . Como é o solo onde elas estão plantadas? Todas estão no solo? . De que elas se alimentam? . A quem servem de alimento? . Que animais mais gostam de comê-las? . Que plantas têm em casa? . Quais as plantas mais altas? E as mais baixas? . Como são as folhas dos galhos das mais altas? E das mais baixas? . Quais as que dão frutos comestíveis? . Que animais, geralmente, vivem nas mais altas? E nas mais baixas? . Que relação eles têm com essas plantas? . O que pode estar mudando no ambiente das plantas? Quais seriam as causas? . O ambiente delas sempre foi assim? . Quais as mais empregadas pela família? Para que se destinam nesse emprego? . Por que as plantas são importantes? . Como elas são cuidadas (casa, escola, comunidade)? . O que é feito quando elas são arrancadas ou cortadas? . Por que as matas são, muitas vezes, atingidas por queimadas e/ou derrubadas de árvores? . Quais os grandes responsáveis por esses "danos" à natureza? . O que deveria ser feito para a preservação das matas da comunidade? . Que animais conhece? Como são eles? Com quais uns convive? . Que animais mais se parecem uns com os outros? O que eles têm em comum? . O que há neles que a criança também apresenta? . O que alguns animais gostam de comer (pelo menos aqueles que a criança conhece)? . Que animais voam/não voam; se arrastam/andam normalmente/saltam; têm pelos/têm penas/têm escamas/têm pele/outro tipo de cobertura; são coloridos; mordem/não mordem/heliscam/são bravos/não são bravos/gostam de brincar/não dão para brincar; têm duas patas/têm muitas patas/ não têm patas; têm concha; mamam quando filhotes/ comem outros animais/comem plantas/picam para poderem se alimentar e/ou se defender; são grandes/são pequenos, etc. . Que animais são empregados pelo homem em seu trabalho? Como esses animais são pagos? . Para que animal o homem trabalha? . Como o homem cuida dos animais? . O homem tem empregado tanto os animais, quanto em outros tempos (em relação a outras épocas históricas)? Por que? Quem os substitui no trabalho do homem? Em que situação os animais ainda têm sido empregados, para auxiliar o homem, em sua vida? . Como os animais são adquiridos pelo homem, para sua alimentação, transporte, comércio e outras formas de exploração? . Quem na comunidade possui maior nú-

			<p>mero de animais? O que faz com eles? Por que muitos animais estão desaparecendo ou diminuindo de quantidade? O que teria acontecido com os que já desapareceram? O que estaria levando muitas pessoas a se preocuparem com a preservação dos que restam? Que animais são mais caçados, mais abatidos na comunidade? O que é feito com esses animais? Quem sai lucrando? Quem sai perdendo? O que acontece na natureza, com a falta deles? E ao homem? E às plantas? O que se pode fazer para preservá-los? Como o homem deveria se relacionar com os animais de modo a não apenas "utilizar-se" deles irrefletidamente. Será que as plantas e os animais de hoje, sempre foram do jeito que os conhecemos? Como teriam sido há muitos anos atrás? Por que teriam desaparecido? E o homem, será que sempre foi do jeito como é hoje? Por que teria mudado? O que mais o difere dos outros animais? Além das plantas e dos animais, com o que mais o homem se relaciona para poder sobreviver? O que é importante para que os homens se relacionem bem com a natureza, com os seres que nela vivem e entre si? Como é o relacionamento na família? Sempre foi assim? Por quê? Como deveriam viver os homens para que mundo não tivesse tantos problemas de fome, de saúde, de educação, de moradia, de saneamento, de pobreza? O que é preciso mudar, de imediato, no mundo dos homens (que também é dos outros seres), para que eles se relacionem bem e com a Natureza?</p>
--	--	--	--

OBSERVAÇÕES: Os conteúdos aqui propostos são sugestões feitas dentro dos temas amplos que se encontram no topo de cada coluna e que deverão ser trabalhados em sua integração uns com os outros (colunas horizontais) e em nível de profundidade do mais simples para o mais complexo (colunas verticais).

BIOLOGIA

"A BIOLOGIA PROCURA COMPREENDER OS ORGANISMOS E SUAS LEIS, BUSCANDO FAZER INTELIGÍVEL A REALIDADE EM FAVOR DO PRÓPRIO HOMEM" (J. F. Régis de Moraes).

O ensino de Biologia, a nível de 2º Grau, apresenta um caráter formativo de fundamental importância na composição do universo cultural do educando. Em decorrência disto, apresenta-se de forma extremamente ampla e abrangente. Não obstante este caráter abrangente, todos os tópicos, normalmente vistos num programa de Biologia, permitem aprofundamentos que podem ser feitos de forma mais ou menos diferenciada. Programas flexíveis, permitem uma adequação dos conteúdos às necessidades e interesses da comunidade.

A evolução dos conhecimentos biológicos sempre se deu acompanhada de reações sociais, no sentido em que estes conhecimentos propunham uma reestruturação de conceitos e da própria conduta da sociedade. A virtuosa expansão das ciências biológicas, neste século, acompanhada de um acentuado desenvolvimento tecnológico e, do próprio conhecimento humano como um todo, fez com que várias implicações sociais fossem manifestadas, daí o ensino de Biologia ter que se estruturar de modo a fornecer os subsídios necessários à compreensão destes fenômenos, adequando-se a este dinamismo.

É evidente a dificuldade de se introduzir e assimilar uma gama tão vasta de novos conhecimentos, como os produzidos na área biológica, nos currículos escolares, no entanto é fundamental se manter atualizado e passar, a partir dos fatos novos, a reformular nossos conceitos.

BIOLOGIA (2º GRAU)

UNIDADES	TÓPICOS	
I — Introdução	. Ciências Biológicas: a evolução histórica dos conhecimentos biológicos e suas repercussões sócio-culturais	. A vida na terra: o surgimento, estabelecimento e diversidade
II — Citologia	. A célula como unidade morfo-funcional dos seres vivos	. A diversidade celular e a evolução dos organismos vivos
III — Histologia	. A base celular: pluricelularidade e organização tissular	. Diversidade e especialização tissulares . A integração dos tecidos nos animais e vegetais
IV — Genética	. Os mecanismos gênicos e as relações filogenéticas . Noções de hereditariedade . A dinâmica do mundo vivo	. Diversidade e evolução dos organismos: a base genética
	A genética e o homem: — Produtividade: melhoramento genético animal e vegetal — Genética e Saúde — A manipulação genética e as implicações sócio-culturais	
V — Reprodução	. A reprodução como processo do aprimoramento e perpetuação das espécies . Reprodução sexuada e assexuada	. Reprodução e população: — Implicações ecológicas e sociais — Mecanismos e controle
VI — Embriologia	. Gametogênese, fertilização e embriogênese. . O desenvolvimento embriológico e a evolução dos organismos	. Embriologia humana
VII — Ecologia	. Ambientes naturais e diversidade de interações	. Implicações biológicas e sociais de interferência nos ambientes naturais
VIII — Evolução	. Teorias sobre a origem e diversidade dos seres vivos — a concepção dinâmica do mundo vivo	. A integração dos dados cito-histológicos, genéticos, reprodutivos e ecológicos, na interpretação dos mecanismos evolutivos
IX — Taxonomia	. Princípios de taxonomia e sistemas de classificação.	. Estudos dos grupos taxonômicos



Neste sentido, achamos conveniente e oportuno a manutenção de tópicos básicos como guia curricular, permitindo-se assim uma maior flexibilidade no tratamento dos conteúdos e ensinando uma participação mais efetiva do professor.

FÍSICA

"A FÍSICA FOI LEVADA A VER O UNIVERSO COMO UMA TEIA INTERLIGADA DE RELAÇÕES FÍSICAS E MENTAIS, CUJAS PARTES SÓ PODEM SER DEFINIDAS ATRAVÉS DE SUAS VINCULAÇÕES COM O TODO" (Fritjof Capra).

O ensino de Física caracteriza-se, a nível de 2º Grau, como formação para os alunos, necessário para compor o universo cultural das pessoas, e não como preparação exclusiva para o vestibular e/ou 2º Grau.

A proposta que se tem é vinculada a uma temática central, que contempla o conhecimento em Física associado ao meio social, com destaque em processos tecnológicos e evolução histórico-crítica do conhecimento.

O tema "Produção, Distribuição e Consumo de Energia Elétrica", constitui a base para a elaboração do Programa de Ensino de Física, contido nos subsídios para a disciplina. Ele é abordado, inicialmente, em um nível de extensão (amplitude), através de um texto introdutório, acompanhado de um bloco de informações aos professores, para serem utilizados em sala de aula como ponto de partida para o ensino de Física, nas aulas iniciais da primeira série do 2º Grau.

Nos subsídios, apresentamos um programa que explicita, em unidades e tópicos, o "tema", agora tratado em um segundo nível (profundidade), lembrando que este nível é iniciado após a discussão e estudo do tema, na perspectiva de extensão (primeiro nível). Procura-se trabalhar o ensino de uma Física estruturada, dinâmica, um processo de conhecimentos, e não-estática e descontextualizada, da forma como se vem trabalhando, didaticamente, a disciplina.

Cada um dos tópicos, contidos em unidades ligadas ao "tema" (ver quadro a seguir), apresenta:

a) Núcleo: caracteriza o conteúdo básico, uma referência do que será estudado nos tópicos.

b) Objetivos: indica as habilidades mínimas que os alunos devem incorporar ao longo do estudo e possíveis pistas ao trabalho avaliativo do professor.

Orientações ao professor: detalham indicações metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, a nível teórico-experimental, através de três momentos pedagógicos definidos:

· problematização inicial: questões e/ou situações para a discussão com os alunos. Exemplo: Por que devemos economizar energia elétrica em épocas de estiagem?

· organização do conhecimento: sistematização e aprofundamento de definições, conceitos, relações, leis, etc. (textos para subsídios, laboratório, trabalho extra-classe, livros, revistas, etc.).

· aplicação do conhecimento: entendimento de ser o conhecimento construído dinamicamente e evolutivamente, construção esta historicamente determinada; pode servir a qualquer cidadão para dele fazer uso, desde que apreendido, face as suas necessidades de sobrevivência no meio físico e social.

A proposição de conteúdos está fundamentada numa visão geral, onde o nível de "extensão", que equivale ao texto introdutório, e o nível de "profundidade", cada unidade, referem-se a uma suposta usina hidroelétrica. A partir da segunda coluna vertical, desdobram-se os "tópicos" de cada unidade. O que se pretende, com esta forma de organização, é fazer com que, ao contrário do que acontece com relação aos programas atuais de ensino de Física, onde há todo um detalhamento de aspectos da Cinemática, os professores repensem sua prática educativa, oferecendo uma alternativa através de um programa qualitativamente novo que não "vira as costas" para a Física Moderna, quando tanto se tem "endossado" a Física Clássica. Desta forma, o ensino de 2º Grau estará sendo um nível de escolaridade compa-

tível com os interesses do aluno, permitindo-lhe, pela associação entre conceitos, leis e relações, utilizar melhor os conhecimentos físicos e aprofundar, conseqüentemente, os conhecimentos sobre a Natureza.

Para o desenvolvimento dos conteúdos, sugere-se duas alternativas:

a) 1ª série: Texto Introdutório mais cinco tópicos da Unidade 1

2ª série: Dois tópicos da Unidade 2
Quatro tópicos da Unidade 3
Um tópico da Unidade 4

3ª série: Três tópicos da Unidade 4
Dois tópicos da Unidade 5
Quatro tópicos da Unidade 6

b) 1ª série: Texto Introdutório

Cinco tópicos da Unidade 1
Um tópico da Unidade 2

2ª série: Um tópico da Unidade 2
Quatro tópicos da Unidade 3
Dois tópicos da Unidade 4

3ª série: Dois tópicos da Unidade 4
Dois tópicos da Unidade 5
Quatro tópicos da Unidade 6

FÍSICA (2º GRAU)

UNIDADE: TEXTO INTRODUTÓRIO

EXTENSÃO	TEXTO INTRODUTÓRIO: PRODUÇÃO					1	2	3
PROFUNDIDADE Unidade 1 QUEDA D'ÁGUA Mecânica	Massa, Peso e Campo Gravitacional Tópico 1	Medidas de Força — Leis de Newton Tópico 2	Quantidade de Movimento Linear Tópico 3	Trabalho e Energia Tópico 4	Potência Tópico 5	x		
Unidade 2 RODA D'ÁGUA Mecânica — Fenômenos e Rotações	Fenômenos Tópico 1	Rotações Tópico 2					x	
Unidade 3 CICLO DA ÁGUA Ondas e Física Térmica	A Radiação Solar Tópico 1	O Calor como Forma de Energia Tópico 2	Efeitos da Tensão de Calor Tópico 3	O calor Trabalho — Méq. Térmica Tópico 4				x
Unidade 4 ENERGIA ELÉTRICA Eletricidade	Aparelhos Elétricos Tópico 1	Aparelhos Resistivos Tópico 2	Modelo Microscópico Tópico 3	Circuitos Elétricos Tópico 4				x
Unidade 5 GERADORES E DÍNAMOS Eletromagnetismo	Ímãs e Corrente Elétrica Tópico 1	Indução Eletromagnética Tópico 2						x
Unidade 6 TRANSPORTES DE ENERGIA Ondas e Física Moderna	Fenômenos Ondulatórios Tópico 1	Transporte de Energia com e sem Transporte de Matéria Tópico 2	Energia: Matéria e Ondas Tópico 3	Energia Solar e o Tema: Física Nuclear Tópico 4				x

QUÍMICA

"FAZ-SE CIÊNCIA COM FATOS, COMO UMA CASA COM PEDRAS, PORÉM, UMA ACUMULAÇÃO DE FATOS NÃO É CIÊNCIA, EXATAMENTE COMO UM MONTÃO DE PEDRAS NÃO É UMA CASA" (Henri Poincaré). (1854 — 1912)

A partir da concepção de "ciência", como uma das formas mais elevadas de conhecimento, conhecimento este produzido pelo homem, no decorrer de sua história, relacionada à Natureza e à Sociedade, espera-se uma nova perspectiva também, para o Ensino de Química. Pretende-se que os conteúdos tratados nesta área, não mais sejam apresentados como verdade final, mas como conseqüências de um processo muito dinâmico, que reflete o próprio "caminhar e atuar" do homem no mundo.

Em função disto, no que se refere ao uso do laboratório, questão muito forte neste ensino, é possível trabalhar a partir do experimental, desde que, através da Química, se possibilite ao aluno ampliar sua visão de mundo, dominando os conhecimentos essenciais para tal. Portanto, o laboratório deve funcionar como um "espaço de ensino", de "produção de conhecimento", onde o aluno tenha oportunidade de compreender conceitos, formular hipóteses e aprender a controlar variáveis, entendendo como se processa o conhecimento químico. O "saber" do processo de desenvolvimento do conhecimento, é fundamental.

Para ilustrar, partamos dos seguintes questionamentos: O que é uma reação? O que é uma substância? Como começar a aprender a teoria atômica, sem a compreensão destes conceitos básicos? Antes, pois, de se ter todo o conhecimento químico das propriedades essenciais, seria preciso entender como a teoria atômica é construída. Da mesma forma, como o aluno poderia

entender o modelo atômico, sem ter ainda estudado as leis ponderais, já que esta teoria é construída, tendo como bases as citadas leis? O que se vê, então, é uma inversão de conteúdos que, geralmente, se dá nos programas de ensino oficiais e livros didáticos, dificultando a compreensão do aluno quanto aos mesmos. Os livros didáticos, ainda exemplificando, propõem que os átomos existem, se ligam formando as moléculas, e assim por diante. Mas, quem conhece esses átomos? Que "entes divinos" são esses? Como se sabe que a água é H₂O?

Procura-se, portanto, fazer com que a relação com a Química seja mais concreta e agradável. Alguns conceitos da proposta em questão, face a isto, permitem todos os conhecimentos desta área. De início, os conceitos propostos a partir de um tema central, como por exemplo, o de substâncias e o de elementos químicos, deverão ser muito bem dominados pelos alunos, sendo que todos os assuntos subsequentes precisam estar relacionados a estes conceitos. Daí, vão se englobando outros, a partir do experimental também. O que não se pode, é inverter a seqüência da própria construção do conhecimento. O que é preciso, essencial mesmo, é fazer com que o aluno entenda a produção dos conhecimentos, ligando-os à Química do dia-a-dia e propor novas questões capazes de remetê-lo a uma investigação final, que o permita chegar à compreensão da Natureza e das transformações que nela ocorrem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, B. & MÁXIMO, A. Curso de ensino de física. São Paulo: Harbra, v. 1, cap. 7.
ALVES, R. História e filosofia da ciência: introdução do jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1982.
AMEROGI, Angela et alii. Unidades moleculares de química. São Paulo: Hamburg/CECISF, 1987.
ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo: Cortez, ano 7, nº 13, 1988.

APFLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

BAKER, J. J. W. & ALLEN, G. E. *Estudo da biologia*. São Paulo: E. Blucher, 1975.

BELINKY, Tatiana et alii. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BINS, Milton. *Introdução à sociologia geral*. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1983.

CARVALHO, Olgamir F. de. *A escola como mercado de trabalho: uma contribuição ao debate sobre a formação do educador*. Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez, n. 33, p. 58-72, abr. 1989.

CHAGAS, Aécio O. *Como se faz a química: uma reflexão sobre a química e a atividade da química*. Campinas: UNICAMP, 1988.

CHEM STUDY (Chemical Education Material Study). *Química: uma ciência experimental*. 4ª ed. São Paulo: EDART, 1975, 3v.

CHEMICAL BOND APPROACH PROJECT (CBA). *Sistemas químicos*. São Paulo: EDART, 1973, 4v.

CHESTER, Michael. *Partículas*. Trad. Sérgio A. Teixeira.

CIÊNCIA HOJE. Rio de Janeiro: FUNDEC.

CISCATO, Carlos Alberto M. et alii. *Química 3: estudo dinâmico*. São Paulo: Atual, 1988.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1987.

DAJOZ, R. *Ecologia geral*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1973.

EINSTEIN, A., STEIN, Gertrudes et alii. *Reinventando o universo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ENCONTROS e desencontros da didática e da prática de ensino. Cadernos CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, n. 21, 1988.

FRANCO, Luiz Antonio C. *Problemas da educação escolar*. São Paulo: CENAFOR, 1988.

FREITAG, Bárbara. *Política educacional e industrial cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GALILEU, G. *Dois novos ciências*. São Paulo: Nova Estrela, 1988.

GALLO NETTO, Carmo. *Química*. São Paulo: Scipione, 1986, 3v.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GLEICK, James. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

HARVEY, Bernard G. *Química nuclear*. São Paulo: Blucher/EDUSP, 1969.

IANNI, Octávio. *Sociologia da sociologia: o pensamento brasileiro*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

ISAAC, A. & PITY, V. *Física*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

JOLY, A. B. *Botânica: introdução à taxonomia vegetal*. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

KNELLER, G. C. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KRASILCHIK, M. *Prática do ensino de biologia*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1983.

_____. *O professor e o currículo de ciências*. São Paulo: E. P. U/USP, 1987.

LIBÂNIO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. ANDE. São Paulo: Cortez, n. 6, 1983.

LIMA, Gerson Zanetta de. *Saúde escola e educação*. São Paulo: Cortez, 1988.

LUCKESI, Cipriano et alii. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. Campinas: Papirus, 1987.

MENEZES, Luiz Carlos B. *Valer a pena ser físico?* São Paulo: Moderna, 1988.

MIZUGUCHI, Y., ALMEIDA, J. R., PEREIRA, L. A. *Introdução à ecologia*. São Paulo: Moderna, 1988.

MORAIS, J. F. R. de. *Ciência e tecnologia: introdução metodológica e crítica*. São Paulo: Cortez, 1977.

PAULING, Linus. *Química geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1966.

PETRIANOV, I. V., TRIFONOV, D. D. *A lei grandiosa*. Moscou: Mir, 1987.

PICANÇO, Imay S. *Trabalho e educação: a nova LDBP*. Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez, n. 32, p. 51-57, abr. 1989.

PILETTI, Nelson, PILETTI, Cláudio. *Filosofia e história da educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

PIMENTEL, G. C., SPATLEY, R. D. *Química: um tratamento moderno*. São Paulo: E. Blucher, 1974, 2v.

PINTO, Álvaro V. *Ciências e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

POLITZER, Georges. *Princípios fundamentais da filosofia*. São Paulo: Hemus, 1954.

FRETO, Nelson de Lima. *A ciência nos livros didáticos*. Salvador: Univ. Federal da Bahia, 1983.

RAVEN, P. H., EVERT, R. F., CURTIS, H. *Biologia vegetal*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1978.

REVISTA DE ENSINO DE CIÊNCIAS. São Paulo: FUNBEC.

REVISTA DE ENSINO DE FÍSICA. Florianópolis: UFSC.

ROMANELLI, Otávia de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUBEN, S. *Manual de elementos químicos*. São Paulo: E. Blucher, 1970.

SAFFIOTI, Waldemar. *Fundamentos da energia nuclear*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SÃO PAULO. Ministério de Educação e Cultura. *Subsídios para a disciplina física*. Projeto MEC-SESS; 2ª Grau, nível comum. São Paulo: 1989.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas*. *Proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde: 1ª Grau*. São Paulo: 1988.

SAVIANI, Demerval. *Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa*. ANDE. São Paulo: Cortez, n. 13, p. 5-14, 1988.

SIENKO, M. J., PLANE, R. A. *Química*. 7ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

SILVA, Marise Borba da A. *Criança: entre o natural e a história*. Florianópolis: SEE, 1989.

STORER, T. I., USINGER, R. L. *Zoologia geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

YANAMATO, Ueno. *Estudos de física*. São Paulo: Moderna, 1977.

QUÍMICA (2º GRAU)

UNIDADES	TÓPICOS	1	2	3
I — Apresentação da Química	— Do que se trata — Transformação da matéria — Química no cotidiano — Usos e aplicações — A Química como agente de transformação da sociedade		x	
II — Abordagem macroscópica da Natureza	— Propriedades dos materiais — Substâncias e misturas	x		
III — Montagem de um modelo capaz de explicar as regularidades das propriedades	— Molécula — Substância — Átomo — Elemento	x		
IV — Os experimentos que embasam a teoria atômica-molecular	— Leis ponderais das reações — Representações de átomos e moléculas, massas atômicas e moleculares	x		
V — Representações das reações químicas	— Equações químicas — Modelos que explicam as reações (teoria atômica-molecular nas reações químicas)	x		
VI — Cálculos envolvendo mol	— Massa molar — Cálculos estequiométricos	x		
VII — Soluções	— Conceito (dispersão de partículas) — Solubilidade — Propriedades das soluções — Composição das soluções	x		
VIII — Condutibilidade elétrica de substâncias e misturas	— Substâncias iônicas e moleculares — Íons — Dissociação e ionização — Modelo iônico e molecular		x	
IX — Modelos atômicos	— Dalton — Thomson — Rutherford — Partículas fundamentais (N: Atômico; N: de Massa) — Noções de radioatividade — Bohr (espectroscopia) — Subníveis (potenciais)			x
X — Tabela Periódica	— Lei periódica e propriedades periódicas — Famílias e períodos — Estrutura eletrônica e posição na tabela — Reatividade química e posição na tabela		x	
XI — Ligações químicas	— Propriedades das substâncias moleculares iônicas e metálicas — Modelos das ligações iônica, covalente e metálica — A eletronegatividade e as ligações químicas — Explicação das propriedades a partir das ligações químicas		x	
XII — Reações químicas	a) Neutralização: ácidos, bases, sais — Noções de nomenclatura — Propriedades das funções inorgânicas b) Precipitação: — Condições de ocorrência — Equações iônicas c) Oxidação — Redução: — Reações dos metais com ácidos, bases e sais — Número de oxidação; oxidação e redução; oxidantes e redutores — Noções básicas de eletrolise d) Principais substâncias inorgânicas: — Obtenção e aplicação		x	
XIII — Termoquímica	— Calor e temperatura (1ª lei da termodinâmica) — Reações endotérmicas e exotérmicas à pressão constante — Lei de Hess — Energia de ligação			x
XIV — Cinética química	— Velocidade de reações químicas — Condições que influenciam a velocidade das reações — Teoria das colisões — Energia de ativação — Reações em uma ou mais etapas; leis de velocidade de reação — Catalise			x

CIÊNCIAS

GRUPO DE TRABALHO

- Angelo Mello — 1º UCRE
- Arlene C. Paz de Oliveira — 10º UCRE
- Arnaldo Erwin Mews — 18º UCRE
- Doroti Teófilo — 14º UCRE



Edite Sílvano Destro — 18: UCRE
 Eleida Morangon Debastiani — 18: UCRE
 Gestrudes Albertin — 19: UCRE
 João Carlos Potkur — SEE/CODEN
 Jucara Silva de Oliveira — 4: UCRE
 Luciano Tadeu Wagner — 17: UCRE
 Luiz Antonio Machado — 8: UCRE
 Madalena Comin — 9: UCRE
 Maria da Conceição Fernandes — 2: UCRE
 Maria de Fátima Zilli — 11: UCRE
 Maria Lurdes Benvenuti — 19: UCRE
 Maria Isabel Hoepfers — 21: UCRE
 Maria Luiza de Oliveira — IEE
 Marilda Alexandre Rebelo — 20: UCRE
 Marise Borba da Silva — SEE/CODEN
 Marizete Beatriz Comto Weck — 22: UCRE
 Neide Buzanello Fabris — 3: UCRE
 Oscar Kutscher — 5: UCRE
 Pedro Souza — 2: UCRE
 Pedro Valmir de Borja — 13: UCRE
 Rita de Cássia Gislen Moretto — 7: UCRE
 Rita de Cássia Krelling — IEE
 Salete Spitzner — 22: UCRE
 Sônia Regina Francisco — 15: UCRE
 Valdemar Zultanski — 6: UCRE
 Vilma Philippi — 20: UCRE

CONSULTORIA: Carlos Alberto Mattoso Ciscato
 João de Deus Medeiros
 José André Angotti
 Nelson Orlando Beltran

UNIDADES	TÓPICOS	1	2	3
XV — Equilíbrios químicos	— Processos reversíveis e equilíbrio químico — Constantes de equilíbrios em sistemas homogêneos (moleculares e iônicos) — Deslocamento do equilíbrio químico (princípio Le Châtelier) — Equilíbrio iônico da água; pH; hidrólise de sais e efeito tampão — Constantes de equilíbrio em sistemas heterogêneos (moleculares e iônicos)			X
XVI — Eletroquímica	— A eletricidade nas transformações químicas — Pilhas — Eletrolises — Aplicações dos fenômenos eletroquímicos			X
XVII — Química Orgânica	— Estudo do átomo de carbono; cadeias carbônicas — Principais características dos compostos orgânicos — Principais funções orgânicas — Isomeria — Principais substâncias orgânicas			X

Matemática

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

Não há dúvidas, para quem se propõe analisar a situação da educação contemporânea, quanto à gravidade dos problemas encontrados. Mormente, no que se refere às disciplinas científicas, multiplicam-se as perplexidades e os desacertos, provocados dentre outros fatores, pelo impacto do vertiginoso progresso nesta área, capaz de aprofundar até a ruptura, a distância entre a escola e a sociedade. Esta crise, porém, não é isolada: inserida nesta sociedade, a Ciência e o Ensino de Ciências estão marcados pelas suas contradições e características, tanto em termos de organização quanto nos seus produtos. Destarte, não se pode pensar em crise no ensino sem fazer referências à crise da sociedade atual, como um todo.

A partir destas constatações, os profissionais do ensino de Santa Catarina sentiram a necessidade de refletir sobre as possibilidades alternativas de como contribuir com o seu trabalho, para a transformação social. Em particular, cabe verificar como o ensino de Matemática pode ser incluído proveitosamente neste processo.

Ao assumir-se que a atividade pedagógica possui, dentre outras, uma dimensão política, deve-se pensar uma nova proposta curricular que contemple de forma equilibrada os diversos elementos envolvidos num processo ensino-aprendizagem, entendido sob esta nova perspectiva:

1. o conteúdo matemático propriamente dito;
2. a metodologia de transmissão, crítica e (re)construção deste conteúdo;
3. a utilidade do conhecimento matemático;
4. as implicações psicológicas e sociais do aprendizado matemático.

Note-se que nas sucessivas mudanças havidas nas últimas décadas, apenas o primeiro destes itens havia merecido maior atenção.

Ora, neste momento, cabe perguntar porque se exige que estes elementos sejam redimensionados de forma conjunta e equilibrada, se sempre o foram de maneira unilateral e fragmentada. Ao admitir-se que a Matemática, assim como os demais ramos do conhecimento humano, tem sido manipulada historicamente, em favor de uma classe dominante num determinado período e circunscrição geográfica, assume-se que os conteúdos em si, sua estruturação e pesquisa, bem como os objetivos e métodos selecionados para a disciplina, podem servir à manutenção indefinida do "status quo" em vigor. Neste contexto, o jogo do poder estabelecido entrava a existência de liberdade de opções e a possibilidade de acesso a este conhecimento, por todos os segmentos da população.

Nesta perspectiva, a elaboração de uma proposta curricular deve ser norteadada para reversão do processo. Tal proposta volta-se para as verdadeiras necessidades do povo, da maneira a ajudá-lo a conscientizar-se de sua situação no mundo físico e social, dos problemas que enfrenta e das possibilidades de solução. Nesse sentido, o ensino da Matemática deve contribuir para a reflexão sobre o significado da existência, de cada homem, individual e coletivamente. A subordinação a esta tarefa deve ser o critério primordial para todas as inovações que se pretendam introduzir. Na verdade, há que se transformar o ensino de Matemática em Educação Matemática, a fim de que a partir da qual o educando tenha condições reais de atuar como agente de transformação social.

A Matemática no ensino fundamental, deve constituir-se portanto, numa disciplina inexplicavelmente ligada à realidade do aluno. Este deve ser o ponto de partida de todo o trabalho docente, que propiciará o desenvolvimento do pensamento lógico, a criatividade, a construção de conceitos e estruturas sucessivamente mais complexas.

Munido deste conhecimento, o aluno terá uma compreensão cada vez mais profunda de seu contexto sócio-econômico-cultural. As ações decorrentes, ensinarão uma nova interpretação de sua realidade, reiniciando-se o processo cíclico em níveis mais abrangentes, até alcançar as questões universais. Desta maneira, a escola estará atuando exatamente como a ponte necessária entre o conhecimento empírico do aluno, adquirido através de suas experiências do dia-a-dia, e o conhecimento da Matemática enquanto Ciência, em permanente processo de construção. Abre-se possibilidade de resgate e reavaliação do primeiro, e de assimilação crítica do segundo, desfazendo-se sua tradicional dissociação e contribuindo para que parcelas cada vez maiores da população participem do desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade.

Nestas condições, a escola poderá cumprir as tarefas que lhe são pertinentes, nas quais vem fracassando sistematicamente, por omissão, incompetência ou acomodação. Somente em casos excepcionais, é que fora da mesma, a pessoa terá oportunidade de se defrontar com situações para elaborar e organizar os conhecimentos, discutir formalmente suas aplicações e implicações na sociedade, refletir sobre as formas de ação que este conhecimento lhe favorece e a responsabilidade individual e coletiva sobre os produtos que a "matéria" da ciência podem engendrar. Esta é a especificidade da escola, irredutível à ação de outras instâncias educacionais.

O professor tem um papel fundamental para que

esta proposta se consubstancie no dia-a-dia da escola. Colocado o aluno como sujeito de sua aprendizagem.

Cabe ao Professor

— provocar a criatividade do aluno assegurando-lhe condições para que exercite o espírito crítico;

— participar e/ou organizar situações e fatos sociais, na escola e fora dela. Envolvido em tais atividades o aluno poderá desenvolver formas de pensamento e ação que permitam conhecer as leis internas destes processos, a sua realidade mais peculiar e as possibilidades de transformação de acordo com as exigências de cada momento particular. Este quadro referencial leva o professor de Matemática a apresentar uma proposta curricular que venha atender às necessidades da comunidade educacional catarinense, traduzida em termos de coerência e viabilidade dentro do ensino de Matemática. Um trabalho que dê prioridade ao social, sem esquecer o indivíduo, reconhece os processos de aprendizagem explicados pelas teorias do conhecimento, leva em consideração o contexto histórico e social do indivíduo sujeito da aprendizagem e enfatiza o valor da Matemática como ciência. Ciência esta que necessita ser decodificada, trabalhada de forma crítica e reconstituída como "matéria-prima" servindo como um dos instrumentos responsáveis pela melhoria da qualidade de vida da população.

A proposta de ensino de Matemática, explicitada desta maneira, não ignora, absolutamente, as dificuldades que se apresentam para sua implementação: diversidades regionais, problemas de qualificação do corpo docente, divergências de ordem política e ideológica, experiências diversificadas em inovação no ensino e os poucos multiplicadores existentes. Ao contrário, pelas suas próprias características — dinâmica, não-acabada, em permanente estado de reconstrução — e em coerência com os pressupostos em que se baseia, faz questão de utilizar estas dificuldades como desencadeadores de constante questionamento, avaliação e novo ordenamento de idéias. Assim, a implementação da Proposta poderá servir como paradigma para a implantação do novo ensino de Matemática que se pretende para Santa Catarina.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo como referencial básico os pressupostos filosóficos da presente Proposta Curricular, alguns aspectos fundamentais deverão ser observados na ação educativa da escola.

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à direcionar a ação educativa pela construção do conhecimento matemático, garantindo sua formalização de maneira progressiva e gradativa.

Uma proposta de ensino nestes moldes baseia-se

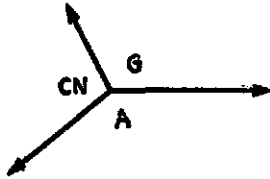


GEOMETRIA	PRÉ	1º GRAU								2º GRAU		
		1:	2:	3:	4:	5:	6:	7:	8:	1:	2:	3:
Geometria Espacial Geometria Plana Geometria Métrica Sistemas de Medidas Geometrias Não-Euclidianas (Topologia) Transformações Geométricas Trigonometria Funções Trigonométricas Geometria Analítica												
ESTATÍSTICA												
Probabilidades Teoria dos Jogos Gráficos Estatísticos Parâmetros Estatísticos												
MATEMÁTICA FINANCEIRA												

INTER-RELAÇÕES DOS TEMAS

Os temas listados em três agrupamentos do conhecimento matemático: Teoria dos Números, Geometria e Álgebra, têm como proposta metodológica a abordagem globalizada, sempre que possível. Na representação gráfica, destacam-se os seguintes entendimentos:

1 — Linhas divisoras dos agrupamentos de conteúdo, sobre as quais se descrevem os graus de ensino e as respectivas séries, isto é, Pré-Escolar, 1º Grau (1: a 8: séries) e 2º Grau (1: a 3: séries).



- 2 — Linhas circulares fechadas delimitam as séries dentro dos graus de ensino do Pré-Escolar, 1º e 2º Graus.
- 3 — Linha de especificidade — — — — — indica o aprofundamento que é dado para os conteúdos dentro da sua área de conhecimento da matemática.
- 4 — Linha de globalização — — — — — indica que os conteúdos se inter-relacionam num mesmo agrupamento e com os conteúdos dos outros agrupamentos, em qualquer série ou grau de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Aristides Camargo. *Novas tendências em educação matemática: ensino a partir de modelos matemáticos interdisciplinares*. Rio de Janeiro: 1988. (mimeo).

BICUDO, Maria Aparecida V. *Educação matemática*. São Paulo: Moraes.

BOYER, C. B. *História da matemática*. São Paulo: Edgar Blucher, 1974.

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Sá da Costa, 1934.

CARRAHER, T. N. *Aprender pensando*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Dione Luochesi de. *A concepção de matemática do professor*

também se transforma: Campinas: UNICAMP, 1989. (Tese de Mestrado).

CONFREY, Vere. *Análise na mudança conceitual: implicações na matemática e no currículo*. Michigan State University. (mimeo).

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*. Curitiba: 1988.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1988.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Valores como determinantes do currículo matemático: uma visão externalista da didática da Matemática*. 8ª Conferência Interamericana de Educação Matemática. México: 1983. (mimeo).

DANTAS, Pedro da Silva. *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DIENES, Z. P. *As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática*. São Paulo: Herder, 1972.

DIENES, Z. P. & GOLDING, E. W. *Exploração do espaço e prática da medição*. São Paulo: EPU, 1974.

_____. *Topologia, geometria projetiva e afin*. São Paulo: EPU, 1974.

DUARTE, Newton. *O ensino de Matemática na educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar*. São Carlos: UFSCAR, 1987. (Tese de Mestrado).

FIGURENTI, D. & MIOBIM, Maria Angela. *O papel do ensino da matemática nas séries iniciais*. Campinas: UNICAMP, 1989. (mimeo).

GERDES, Paulus. *A ciência matemática*. INDE, Moçambique, Glen Editorial, nº 3, 1981.

IMENES, Luiz M. *Descobrimo o teorema de Pitágoras*. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1988.

_____. *Sobre o despertar do pensamento geométrico*. Alemanha Oriental: RDA, 1987. (Tese de doutoramento).

_____. *Geometria das dobraduras*. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. *Geometria dos mosaicos*. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1988.

_____. *A numeração indo-árabe*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Os números na história da civilização*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Problemas curiosos*. São Paulo: Scipione, 1989.

KAMIL, Constante. *A criança e o número*. Campinas: Papirus, 1984.

KLING, M. *O fracasso da matemática moderna*. São Paulo: IBRASA, 1986.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÁNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1986.

LUCKESI, C. C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. ANDE. São Paulo: Cortez, nº 10, 1986.

MACHADO, N. J. *Lógica? É lógico*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Matemática e realidade*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Medição comprimento*. 5ª ed., São Paulo: Scipione, 1988.

_____. *Os poliedros de Platão e os decaedros da mão*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Polígonos, centopéias e outros bichos*. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. *Semelhança não é mera coincidência*. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. *Trabalhando com números*. Campinas: UNICAMP, 1987.

MELLO, Guimar Namo. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1984.

MIGUEL, Antonio. *Era uma vez... a escola matemática*. Campinas: UNICAMP, 1984. (dissertação de Mestrado).

MIGUEL, Antonio et alii. *Ensino de matemática no 1º grau (Projeto Magistério)*. São Paulo: Atual, 1989.

MOBO, Maria Lúcia Faria. *Aprendizagem operatória: A interação social da criança*. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA & DUARTE. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1988.

PABANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *A matemática no ciclo básico*. Curitiba: SEED-DEPG, 1989.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

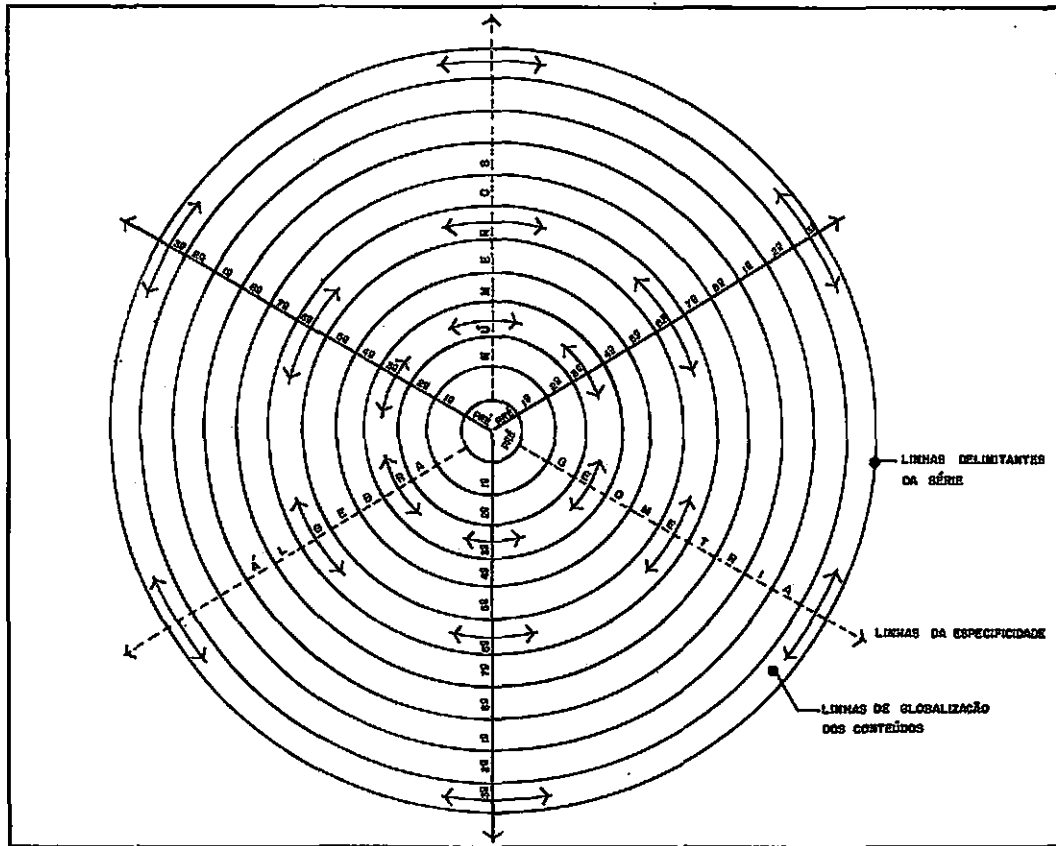
POLITZER, Georges. *Princípios fundamentais de filosofia*. São Paulo: Hemus.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular: Documento preliminar para discussão*. D. O. Suplemento Especial, jan. 1988.

RUSSEL, B. *Introdução à filosofia da matemática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Matemática — 1º Grau*. Edição preliminar. São Paulo: 1986.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



MATEMÁTICA

- GRUPO DE TRABALHO**
- Adalberto Mattias Beppler — 22: UCRE
 - Aline Fialho Feller — 20: UCRE
 - Angélica Turbay Palodeto — 14: UCRE
 - Cecé Trindade Palastro — 11: UCRE
 - Círio Thomas — 12: UCRE
 - Darcy A. Candron — 9: UCRE
 - Denise Regina Vachtel — 18: UCRE
 - Eliane Roskamp — 1: UCRE
 - Eli Toms de Mattos — 20: UCRE
 - Erico Bertoldi — 6: UCRE
 - Hildgard Helga Wolf de Oliveira — 13: UCRE
 - José Alceu Valério — 8: UCRE
 - Juana Terezinha Cabral — SEE/CODEN
 - Luiz Gonzato Neto — 7: UCRE
 - Manoel Rebelo Netto — 20: UCRE
 - Marcia Regina Leite — 18: UCRE
 - Marcos Flávio da Cunha — 9: UCRE
 - Maria Amália de Marozzo de Abreu — SEE/CODEN
 - Maria Neusa Nunes Teixeira — IEE
 - Maria Sílvia J. Damasceni — 3: UCRE
 - Moacyr Vogel — 21: UCRE
 - Paulo Hentz — SEE/CODEN
 - Selézia Nicheletti — 18: UCRE
 - Silmar Inês O. Ferronato — 17: UCRE
 - Solange Müller Uliano — 20: UCRE
 - Tadeu Sérgio Bergmann — 10: UCRE
 - Zuleimá Matta — 2: UCRE
- CONSULTORIA:** Ademir Damazio
Dione Luochesi de Carvalho
Henrique Breckenman
José Valdir Floriani
Luiza Julia Cobbi
Wlmar José Zorniani

Educação Artística

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

Dentro do processo de reestruturação da Proposta Curricular, as atividades artísticas integram o conjunto das questões pedagógicas que vêm se constituindo em objeto de reflexão do conjunto dos educadores da rede pública do Estado de Santa Catarina.

A proposta de Educação Artística estruturada, em caráter preliminar, neste texto se fundamenta em dois pontos principais. Em primeiro lugar, esclarecer o papel da Educação Artística na formação da percepção e da sensibilidade do aluno. Este trabalho se desenvolverá através da *domínio dos meios de expressão artística*, da apropriação do conhecimento sistematizado e do contato com a produção cultural das linguagens plásticas, musical e teatral.

Em segundo lugar, devemos analisar o significado da arte no processo e humanização do homem que, ao se transformar e transformar a natureza através do trabalho, constrói objetos e constrói os seus sentidos, criando assim, novas maneiras de ver e sentir.

Os fundamentos destas considerações estão orientados pelo entendimento da atividade artística como forma de trabalho criador. Neste sentido, o objetivo artístico mais do que refletir o homem e as relações que este estabelece com a natureza e com os outros homens, consiste na representação e na organização do real. Isto quer dizer que através da arte, o homem projeta-se como ser criador, capaz de transmitir seus sentimentos e traduzir os significados de suas relações com o mundo, construindo símbolos que podem ser compartilhados.

Esta reflexão nos leva à necessidade de analisar as concepções de arte presentes no ensino da Educação Artística, sem a pretensão de esgotar um estudo que deverá ser, posteriormente, aprofundado.

O que nos propomos evidenciar são os fundamentos estéticos que têm matizado o ensino da arte e como este se refletiram na atividade escolar. Pretendemos então, recompor em linhas gerais, os aspectos sobre os quais se tem construído a prática artística na escola.

O ensino tradicional da arte está apoiado na cópia e na repetição de um modelo, assim se traduz através de critérios formais realistas, elaborados para reproduzir fielmente a figura exterior.

Esta prática tem suas raízes históricas nos critérios neoclássicos impostos, de um lado pela Missão Francesa (1816) que origina o sistema de Belas Artes e, por outro, pelo ensinamento de artes e ofícios (1549 a 1780) desenvolvido pelos jesuítas nas áreas de escultura, pintura, canto e regência. As academias e conservatórios centram-se então, nos exercícios de cópia e reprodução de obras antigas, que se apóia no estilo clássico e de seus padrões de beleza.

O culto à beleza clássica toma a reprodução fiel dos princípios e cânones, medidas e proporções rigidamente estabelecidas. Todos os pormenores são exatos e firmemente modelados em função da necessidade de respeitar a semelhança com o modelo original.

Estes critérios normativos retirados do estilo clássico, limitam a compreensão do trabalho artístico à habilidade na reprodução dos padrões clássicos. Deste modo, no ensino tradicional de arte, o professor repassa o conjunto de normas e técnicas do estilo neoclássico ao aluno, que deverá copiá-los e reproduzi-los com a máxima perfeição.

Temos aqui, como pano de fundo, a estética clássica que toma a obra de arte como reflexo do real que se plasma na obra a partir da contemplação e do apelo às formas visíveis. Se considerarmos a arte como trabalho criador, a obra de arte é o objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e conhece a si mesmo. Portanto, a percepção é histórica e o ato de conhecimento não é contemplação, é uma atividade humana na qual o indivíduo constrói e se constrói no interior da sociedade.

Nesta concepção, as diferenças entre o que é visto pelos diferentes sujeitos e, mais do que isto, as diferenças entre aqueles que conseguem e os que não conseguem reproduzir artisticamente esta visão, reduzem-se às diferenças individuais, à genialidade, ao dom, à inspiração. O que significa que o artista é aquele que nasce com este dom, e que o seu trabalho é produto do mistério e da inspiração.

Tal perspectiva envolve o fato de que a produção e o consumo da arte não se repartem por igual entre as classes sociais e que, tanto a atividade artística quanto os critérios estéticos são produtos de origem cultural. Em síntese, os critérios estéticos neoclássicos fazem parte de um conjunto de procedimentos construídos na própria produção artística ao longo da história e do qual este modelo é um entre outros procedimentos, é um entre outros conhecimentos artísticos.

O ensino tradicional, desta forma, não toma o conhecimento técnico como um conjunto de meios e procedimentos necessários para a expressão do aluno, mas a técnica em si é tomada como objeto. Neste sentido, queremos evidenciar, não a negação do conhecimento técnico, mas a sua absolutização e redução a um único procedimento considerado como correto.

A partir de 1930, a ruptura com os padrões clássicos de arte e o ideário da Pedagogia Nova interferem na transformação da prática de ensino da arte na escola. Em contraposição com o ensino tradicional, esta prática se fundamenta na livre invenção de formas e na genialidade individual. Não se espera do aluno a reprodução oficial de um modelo, mas uma criação original e expressiva, não mais a cópia, mas a expressão espontânea e pessoal.

Na defesa de resgatar a arte de padrões estéticos superados, a estética moderna privilegia a inspiração e a sensibilidade, acentuando a subjetividade e a individualidade do sujeito. Desse modo, concebe o artista como indivíduo sujeito a leis particulares, independentes das influências exteriores, que tem por fonte, também o arbítrio dos dons.

O ensino da arte desenvolvido a partir da estética moderna difere do ensino tradicional porque desloca a ênfase nos exercícios de cópia e reprodução para a criatividade e a expressão espontânea. Esta prática se fundamenta na crença de que a arte não se ensina, se expressa.

A ruptura com os padrões clássicos decorre da influência dos movimentos modernistas da década de 20, que tem a Semana da Arte Moderna (1922) como um marco importante.

Neste contexto a arte brasileira busca características próprias, tanto na temática quanto no estilo, no intuito de romper com a transposição mecanicista dos padrões estéticos europeus e com a visão da arte pela arte.

Por outro lado, os princípios da Escola Nova pautados em métodos ativos, na ênfase ao desenvolvimento psicológico infantil evidenciam-se no ensino da arte através da criação dos ateliers-livres e das Escolinhas de Arte (1948). A prática da livre expressão que, então se propõe, enfatiza a importância da organização do espaço e da diversidade dos materiais que devem ser colocados à disposição do aluno, para que este se expresse livremente.

Qualquer interferência do professor é vista como negativa, prejudicial ao desenvolvimento da criatividade infantil, e à liberação das emoções.

A Escola Nova ao deixar de lado o conhecimento técnico, embora parcelarizado no ensino tradicional, através de procedimentos espontaneístas, torna-se ainda mais autoritária do que a precedente.

Esta análise não significa a negação de que o aluno, possui uma determinada leitura da realidade e o domínio de determinadas técnicas para se expressar. Contudo, ao negar a interferência do professor através do conhecimento, o aluno se mantém no ponto de partida. É funda-

mental a construção dos meios que ampliem suas formas de percepção e de expressão.

Ainda sob forte influência da livre-expressão, a Educação Artística ao tornar-se disciplina obrigatória através da Lei 5692/71, sofre uma nova fragmentação, agora decorrente do caráter tecnicista da lei.

Em que pese a importância temporal desta obrigatoriedade, o ensino da arte na escola centra-se nas técnicas e habilidades. Neste sentido, cabe ao professor trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que serão utilizados na sua expressão.

Os conteúdos são traduzidos em forma de objetivos operacionais que têm em vista aspectos como a coordenação motora dos alunos no uso das tesouras e dos pincéis ou a habilidade de bater palmas dentro do ritmo da música e repetir movimentos pré-estabelecidos.

É evidente que não se pode descartar a necessidade de domínio destes procedimentos, mas convém esclarecer que o conhecimento técnico é mais abrangente. É uma operação ordenadora necessária ao projeto e a construção da representação artística.

A criação de padrões, de cânones ou regras constituem um conjunto de procedimentos técnico-artísticos, que foram e continuam sendo construídos ao longo da história das artes, e o seu domínio não se dá independente da construção dos sentidos humanos e do trabalho artístico.

Para concluir esta análise sobre o ensino da arte na escola, queremos salientar os aspectos que foram absolutizados nas diferentes práticas. Isto implica em fazer sua recomposição, a partir de um ponto de vista histórico, que nos permita situar a arte nas condições de sua produção e no contexto que lhe dá sentido.

Em síntese, o ensino tradicional toma o conhecimento de forma fragmentada porque se limita ao domínio do conjunto de regras de um determinado modelo. Contudo, precisamos compreender que o conhecimento técnico não se resume no exercício artesanal, além deste, é a maneira pela qual objetivamos nossa expressão.

A prática espontaneísta centra-se na expressão individual e na liberação das emoções, esquecendo que esta expressão é um processo, ao mesmo tempo, emocional e artesanal. Portanto, não pode prescindir do domínio das técnicas.

No caso da pedagogia tecnicista, embora o trabalho artístico se faça obrigatório na escola, contraditoriamente é o momento em que há um maior barateamento do conhecimento técnico. Aqui, o exercício artesanal e a expressão são substituídos pela experimentação dos recursos e materiais usados na representação artística.

A partir das práticas pedagógicas que assinalamos, é necessário investigar a natureza da relação estética sob a concepção de arte como forma de conhecimento, expressão e trabalho criador. A criação artística enquanto uma forma específica de conhecimento da realidade, ensina uma nova maneira de ver, e este ver é revelador, sobretudo porque é construtivo. A relação estética que se objetiva na produção ou na fruição do fato artístico tem um caráter social, se realiza através dos sentidos humanos, no processo de humanização da natureza e do homem.

Nesta perspectiva, a relação estética deve ser compreendida além do estudo das qualidades do objeto artístico ou dos procedimentos do sujeito que produz artisticamente. Pois, o modo de representação, de composição, de figuração, como também o modo de percepção são conseqüência do modo de produção, distribuição e consumo da arte de cada sociedade e variam com ela.

Ao fazer a análise das concepções que têm norteado a Educação Artística, percebemos que a Arte tem sido tomada ora como conhecimento técnico, ora como expressão espontânea, perdendo-se de vista sua totalidade. Recuperar a Arte como forma de conhecimento, trabalho e expressão, é buscar esta totalidade para dar conta

da necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade através do trabalho artístico.

Conseqüentemente, ao analisar a arte enquanto uma atividade humana, cabe aqui enfatizar que esta atividade centra-se ora na imitação, ora na criação, que se sucedem e se alimentam uma da outra.

A prática reiterativa está apoiada em normas já conhecidas; se faz na repetição de conhecimentos selecionados a partir de leis e regras retiradas da produção existente.

Esta prática tem como pressuposto a prática criadora, um modo de fazer que, ao mesmo tempo inventa o modo de fazer e cria suas regras. Neste sentido, a reiteração se sustenta em uma criação já existente.

Nesta perspectiva, pretendemos explicitar a tarefa da Educação Artística, e para tal devemos compreender que esta atividade não se faz desvinculada da forma de organização da nossa sociedade e da escola. Portanto, se reveste de fundamental importância o papel da escola ao trabalhar com os conhecimentos necessários ao aluno, para que este amplie e enriqueça os seus modos de representação e interação com a realidade.

Em síntese, a representação artística concretiza o olhar, a expressão do aluno e enquanto forma específica de conhecimento da realidade é fruto de seu fazer imitativo ou criador, portanto também impõe o domínio de determinados conhecimentos para construir da realidade, sua transfiguração na representação artística.

Criar é ampliar, enriquecer, transformar o mundo e o homem. Neste sentido, o trabalho artístico resulta da ação conjunta do fazer, do olhar e do pensar a partir de um sistema de regras, modos de fazer, se constitui em trabalho artístico.

Deste ângulo, consideramos também que o trabalho de Educação Artística deve tomar como ponto de partida os modos de ver o mundo utilizados pelo aluno para se expressar. Nesta perspectiva, as linguagens artísticas possibilitarão a alfabetização estética, que dará ao aluno as condições de traduzir a leitura do cotidiano, o conhecimento, a compreensão do mundo humano que se quer refletir e expressar.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A tarefa da Educação Artística consiste em contribuir no processo de construção da representação artística, instrumento que o aluno usa para expressar sua leitura das relações que estabelece com o mundo e com os outros homens. Esta forma de expressão, enquanto modo específico de os homens entrarem em contato com o mundo e consigo mesmos se constrói mediante a Alfabetização Estética.

O fazer artístico amplia a percepção e constrói a sensibilidade. O exercício sistemático com o conhecimento técnico-artístico possibilita ao aluno o domínio dos elementos formais e dos modos de representação historicamente sistematizados.

Para uma efetiva Alfabetização Estética é fundamental aliar a expressão própria do aluno e a iniciação técnica com o fazer artístico. Este processo possibilita fazer dos sentidos humanos instrumentos para ver e ouvir com vistas ao domínio do mundo enquanto espaço e tempo construídos e representados pelo homem.

Assim, do ponto de vista metodológico, consideramos fundamental abordar três aspectos que norteiam a atividade artística necessária à Alfabetização Estética:

1. Leitura: Humanização dos objetos e dos sentidos
2. Conhecimento: Familiarização cultural e saber estético
3. Trabalho Artístico: Da prática imitativa à prática criadora.

Para explicitar melhor o encaminhamento metodológico, passaremos a detalhar estes três aspectos: contudo, queremos esclarecer que é necessário trabalhar simultaneamente estas três dimensões, tendo como ponto de partida a expressão (percepção) do aluno. Precisamos também levar em conta que o conhecimento técnico-artístico se adquire através da informação, da observação e da análise dos elementos formais presentes nas diferentes representações e no trabalho artístico do aluno.

1. LEITURA: HUMANIZAÇÃO DOS OBJETOS E DOS SENTIDOS.

A vida de todos os dias e de todos os homens nos impõe determinadas atitudes e comportamentos (no trabalho, no lazer, nas atividades rotineiras, nas relações com as outras pessoas) que refletem a divisão da sociedade em classe.

Ora, a leitura que é a base e o ponto de partida do trabalho de Educação Artística deve incluir, além da percepção da aparência, da função e do significado das formas, também os aspectos que traduzem as relações sociais, a compreensão que temos da realidade, o imaginário, o jogo fantástico e o simbólico. Esta leitura é fundamental para se compreender como o espaço se apresenta organizado, construído, imaginado e habitado.

Neste sentido, a leitura das formas e do espaço, a partir das relações entre seu significado, sua função simbólica e sua aparência nos possibilita penetrar na vida cotidiana e compreender seus múltiplos matizes.

Os aspectos visíveis são os indicadores da aparência imediata do mundo, portanto além do dado visível, das idéias, das emoções, dos hábitos e dos comportamentos que fazem parte da vida diária, esta leitura deve incluir, as representações artísticas e as imagens presentes no cotidiano.

Cabe aqui lembrar que, embora a realidade aparentemente se apresente como pronta, ela é histórica, está em movimento, em processo de construção e reconstrução e, neste sentido, passível de transformações.

Na atividade estética, a leitura que propomos não se faz imediata ou espontaneamente, implica tanto na formação dos sentidos humanos capazes de penetrar nos aspectos essenciais do cotidiano e do imaginário, quanto no domínio do conhecimento técnico-artístico para organizar nas linguagens artísticas esta leitura do real.

Os sentidos humanos têm uma dupla natureza: a biológica e a cultural. E tratando-se da Educação Artística é fundamental a formação da sensibilidade se pretendemos o prazer oriundo da produção ou da fruição do trabalho artístico.

Queremos dizer com isso, que este para se elevar da emoção imediata e espontânea a um outro patamar que se constitui no prazer estético, é fundamental se construir, se desenvolver esta sensibilidade que é acontecimento emocional, mas também produto cultural.

Desse modo, a sensibilidade estética se manifesta, tanto na criação de objetos pelo homem, quanto na apropriação do significado humano desses objetos. Os sentidos humanos se constroem social e historicamente como instrumentos de manifestação e apropriação da vida humana.

Esta análise permite explicitar as ações que devemos desenvolver no sentido da apropriação dos objetos pelo homem, sendo que, esta apropriação depende tanto da humanização de seus sentidos, quanto na construção do significado dado ao objeto.

A partir destes dois aspectos que são a base na Alfabetização Estética é preciso:

1.1. CONHECER E RECONHECER AS QUALIDADES PRÓPRIAS DOS OBJETOS QUE FAZEM PARTE DO COTIDIANO DOS HOMENS.

O detalhamento da aparência, da função e do significado das formas e do espaço se constitui em caminho para o domínio do real.

Assim, torna-se necessário detalhar a aparência (cores, formas, tamanhos, semelhanças, diferenças...) dos diferentes objetos, espaços, paisagens que constituem a vida cotidiana. Também as funções (o aspecto utilitário, imediato, as modificações na aparência e no uso dos objetos) e os significados (sentimentos, emoções, valores) que têm na vida diária. Este é o ponto de partida para o aluno produzir, através das linguagens artísticas, situações e representações nas quais busque a reordenação do ambiente e a criação de uma imagem praticável do mundo.

1.2. TRANSFORMAR AS QUALIDADES PRÓPRIAS DOS OBJETOS E DOTÁ-LOS DE DETERMINADAS QUALIDADES QUE NÃO PERTENCEM NATURALMENTE A ELES, OU SEJA, AS QUE CHAMAMOS DE QUALIDADES ESTÉ-

TICAS.

Neste sentido, é preciso analisar os objetos a partir dos seus elementos estruturantes (forma, linha, cor, textura...) e significantes (aspecto emocional, utilitário, social) para então, através das noções de transformação, de semelhança e diferença, criar mediante a atividade artística, funções e significados diversos, construindo assim outra leitura.

Uma nova leitura não deve se realizar somente no âmbito da observação, mas também deve ser extraída do contato com imagens e representações artísticas que compõem o universo cultural disponível (revistas, cartazes, placas, filmes, músicas, reproduções de obras...). A observação, a imaginação e o contato com representações devem estar aliadas à representação artística.

1.3. COMPOR ESTETICAMENTE A LEITURA, A IMAGEM OU O TEMA, PARTINDO DA PERCEPÇÃO E DA ANÁLISE DAS TÉCNICAS E MATERIAIS.

A partir das técnicas ou modos de representação e também dos materiais presentes nos vários produtos artísticos analisar o uso das cores, das formas, os significados traduzidos nestas imagens e as emoções que provocam. Esta análise e a pesquisa técnica não são um empecilho, muito pelo contrário, devem contribuir para que o aluno aprofunde a leitura tanto dos aspectos subjetivos e expressivos da composição artística, quanto dos aspectos formais.

Com certeza, o conhecimento das técnicas ou modos de representação são fundamentais para se aprofundar a análise da produção artística existente. Também o exercício artístico e o domínio das técnicas e materiais pelo aluno se constituem em referências, seguros para a construção objetiva da sua leitura de mundo na composição artística. A produção ou a fruição contribuirá, neste sentido, para o retorno do aluno ao cotidiano, de forma mais enriquecida.

2. CONHECIMENTO: FAMILIARIZAÇÃO CULTURAL E SABER ESTÉTICO.

A medida em que explicitamos o caráter cultural e histórico dos sentidos humanos, sublinhamos a necessidade da aprendizagem das normas, códigos e elementos formais presentes nas linguagens artísticas e que possibilitam a construção de seus significados.

Queremos dizer também, que não se pode abrir mão deste conhecimento em favor de uma sensibilidade ingênua.

Enquanto alguns afirmam que tal é possível, nós consideramos que a sensibilidade estética resulta do esquecimento do processo de interiorização dos códigos e que aparenta ser uma aptidão natural.

Este é o ponto em que queremos nos concentrar agora, dada a importância que as informações, o contato com as produções artísticas das diferentes linguagens assumem no processo de Alfabetização Estética, sob o risco de, ao minimizar o papel do repasse do saber sistemático, legitimar as desigualdades sociais que determinam, em última instância, as desigualdades culturais.

Deixemos claro, porém, que este trabalho de familiarização com os elementos básicos, constitutivos das linguagens artísticas, não pode constituir-se por si só a totalidade da educação estética. A familiarização cultural deve ser um instrumento para a fruição e a produção artística, que não do aspecto emocional, mas que, sendo ao mesmo tempo cultural, é passível de ser provocado e formado.

Por este motivo, o contato regular com as diferentes formas de representação artística constitui-se em um meio eficiente e importante para levar ao aluno, o conhecimento dos códigos e a interiorização do sentimento de familiaridade. A informação metódica é um dos recursos que auxilia o preenchimento de lacunas, resultantes de uma prática insuficiente e de um ambiente social limitado.

É importante destacar ainda que, faz-se necessário estabelecer a devida relação entre o processo de leitura e o de representação artística. Para que, um aspecto se alimente e se interpenetre no outro, devem no seu conjunto, indicar o caminho para a realização de atos



necessariamente criadores. Tendo presente esta preocupação podemos enunciar as práticas que deverão ser desenvolvidas nesta direção:

2.1. ABORDAR FORMA, ESPAÇO, TEMPO COM VISTAS A COMPREENSÃO DO MUNDO HUMANO ENQUANTO ESPAÇO E TEMPO CONSTRUÍDOS E REPRESENTADOS DE DIFERENTES FORMAS PELO HOMEM.

A criação artística, através de meios e procedimentos específicos, busca organizar esteticamente as formas, o espaço e o tempo.

Na representação se estabelece uma ponte entre a leitura do real e a imagem que abstraímos dele, sendo que o produto artístico revela o seu criador, ao mesmo tempo que possibilita a interação e a comunicação com outros sujeitos.

Partindo dessa premissa, entendemos que o aprofundamento da capacidade de leitura e representação é uma das fontes para a construção das noções de forma, espaço e tempo enquanto dimensões estéticas. Através da elaboração da imagem, resultante de um processo de leitura e exercício artístico sistemático, torna-se necessário encaminhar a reflexão sobre as formas de organização estética dos elementos constitutivos da representação.

Portanto, é preciso destacar a análise do espaço a partir da observação efetiva dos vários aspectos da vida cotidiana. Analisar também, a posição, a proporção das formas e os diferentes modos de organização do espaço nas representações artísticas.

No processo de construção da forma, do espaço e do tempo, devemos trabalhar também com a noção de transformação para propiciar ao aluno a compreensão das relações espaciais e temporais nas representações. Este exercício artístico sistemático possibilitará ao aluno ampliar o campo de percepção e da representação, superando as imagens do senso comum e os estereótipos de representação.

2.2. CONHECER AS DIFERENTES FORMAS DE COMPOSIÇÃO, ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA.

O conhecimento dos elementos formais e das regras de elaboração da composição, sistematizados historicamente, deve ser mediado pelas técnicas, instrumentos e materiais, sem os quais não se objetiva a linguagem na representação.

O domínio destes meios decorre do exercício sistemático de leitura e representação que progressivamente proporcionam a interiorização dos conhecimentos artísticos, a partir do que será possível a atividade propriamente criadora.

Este trabalho deve tomar como ponto de partida a bagagem cultural de cada um e o saber estético elaborado.

2.3. ALIAR A LEITURA ESTÉTICA DO COTIDIANO AO CONTATO COM AS PRODUÇÕES CULTURAIS E ARTÍSTICAS.

A familiarização cultural se efetiva no contato com a produção cultural e artística. Incluímos aqui todos os meios possíveis e disponíveis, como: freqüentar espaços culturais públicos (teatros, museus...) e ter contato com obras e reproduções, filmes, gravações, cartazes, produtos de publicidade, televisão e revistas.

O contato com estes meios deve incluir além da apreciação, a análise dos elementos constitutivos das respectivas linguagens e das diferentes formas de organização.

Convém lembrar que os demais aspectos metodológicos, citados acima, devem compor uma ação totalizadora na perspectiva da Alfabetização Estética.

3. TRABALHO ARTÍSTICO: DA PRÁTICA IMITATIVA A PRÁTICA CRIADORA.

Ao se tratar das linguagens artísticas é fundamental o apelo à invenção, à sensibilidade, à imaginação e ao conhecimento dos elementos formais. Estes, combinados ao exercício contínuo com os conteúdos, possibilita a aprendizagem dos meios que, por sua vez, aprofundam e objetivam a expressão.

Assim, a criatividade, a imaginação e a emoção esté-

tica precisam ser desenvolvidas através da apropriação dos meios que ampliem e consolidem a capacidade de ler e construir imagens. É indispensável reavaliar as imagens que se consomem, ou que se produzem no dia a dia, pois não existem imagens neutras, uma vez que estas objetivam determinados pontos de vista.

As conseqüências pedagógicas desta reflexão nos impõem o trabalho com o desenvolvimento da capacidade de ler e fazer imagens, através de um processo conjunto, onde cada aspecto se constitui em reforço do outro. Torna-se, então, indispensável a assimilação dos conhecimentos artísticos para ampliar o campo do já criado e desta forma, servir de suporte para novas criações.

Esta análise é vital para o encaminhamento pedagógico do ensino da arte pois, mesmo que se coloque como meta principal a criação, é necessário assimilar, repetir e trabalhar com as soluções já alcançadas.

Todavia, ao assinalar a importância de uma prática imitativa, não pretendemos estreitar ou limitar, na reprodução mecânica, o trabalho escolar.

A atividade artística não é imitativa em si mesma, mas sim uma assimilação criadora, que é feita através da apropriação e do exercício com os elementos formais, os quais se constituem no indicador do trabalho criador.

Este trabalho tem como objetivo instrumentalizar o aluno, uma vez que, a expressão se condensa a estagnação, quando não há o exercício artístico com os elementos formais.

Em relação a este aspecto é imprescindível:

3.1. REPRESENTAR ARTISTICAMENTE AS IMAGENS ELABORADAS DA LEITURA DO REAL, ATRAVÉS DOS ELEMENTOS FORMAIS DA PLÁSTICA, DA MÚSICA E DO TEATRO.

O modo específico de expressar as diferentes leituras (inclusive do cotidiano e do imaginário), através da representação artística, se alimenta do conhecimento técnico-artístico e se efetiva no fazer. Nesta relação teórico-prático, não é possível realizar este trabalho em etapas isoladas. Ao mesmo tempo em que atua e se forma a percepção e que, esta se informa do saber estético que lhe corresponde, é indispensável a prática efetiva da representação.

Neste sentido, é fundamental desenhar, cantar, dramatizar, construir, improvisar de forma intensa, sistemática, o que permitirá aos diferentes sujeitos participar das atividades da cultura do seu tempo.

3.2. SISTEMATIZAR OS PROCEDIMENTOS QUE COMPÕEM OS DIFERENTES SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO.

Na atividade artística, esta sistematização se concretiza a partir da compreensão da representação como um modo específico de expressar uma leitura.

Este trabalho não deve destacar nenhuma forma ou estilo como absoluto, desejável ou correto, pois manifesta uma concepção equivocada e arbitrária, na medida em que se apóia no gosto (culturalmente determinado) ou nos limites do senso comum.

Ter em vista a atividade essencialmente criadora significa penetrar nos diferentes sistemas de representação já elaborados, a fim de possibilitar sua reelaboração, confirmando uma prática efetiva e abrindo a possibilidade de fruição.

3.3. ULTRAPASSAR A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DO COTIDIANO, REORGANIZANDO-O, REELABORANDO-O ARTISTICAMENTE, OU SEJA, DOTANDO-O DE UMA NOVA SIGNIFICAÇÃO.

Consideramos necessário destacar o exercício da reelaboração e da análise sobre o cotidiano, a fim de não perder de vista a função própria da arte que é a de criar e revelar nas suas obras, a realidade humano-social. Com isso queremos dizer que a criação artística nos permite tomar distância do cotidiano porque, partindo dele, fazemos surgir uma nova leitura ou obra de arte. Quando nos apropriamos da produção artística, nos apropriamos da sua significação. Este distanciamento não nos separa da vida cotidiana, mas permite que retornemos a ela de forma diferenciada e enriquecida.

Este trabalho parte também da temática, das idéias e dos elementos formais e através do exercício artístico, quando transpostos em novas formas de organização,

com diferentes técnicas, possibilitam ao aluno estabelecer novas relações e significados.

PRÉ-ESCOLAR

Toda atividade artística para a criança é uma organização da sua experiência e conseqüentemente, é uma transformação da compreensão que ela tem do real. Assim, é preciso entender que esta já tem uma compreensão do real, e o fazer artístico revela e desvela outras possibilidades de percepção, de transformação dos elementos sensíveis do real em novos significados.

Neste sentido, a Educação Artística leva o aluno a ter uma consciência cada vez mais complexa em relação às formas presentes no espaço. E a compreensão de que estas são passíveis de transformação e que também podem ser representadas de várias outras maneiras.

Na Educação Artística, a pré-escola deve trabalhar com os elementos componentes da forma, sua constituição e suas transformações no tempo e no espaço.

CONTEÚDOS

— PLÁSTICA

1. Leitura das Formas e do Espaço:

Forma: dimensão — grande, pequena

Cor

textura

estrutura — linha de contorno, limite

Espaço e Tempo: direção, movimento — acima, embaixo

de um lado, de outro

adiante, atrás

2. Leitura das Representações: imagens

ilustrações

cartazes

placas

reproduções de arte...

3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço, na

Representação:

Bidimensional (2 dimensões, plano): desenho

pintura

colagem

Tridimensional (3 dimensões, volume): modelagem

maquete

dobradura...

4. Representação de: objetos do cotidiano

espaços

paisagens

fotos

histórias

temas

— MÚSICA

1. Percepção do Som no Tempo Musical

Som:

Fontes sonoras — naturais

culturais (produzido)

Movimentos sonoros — localização

direção

distância

Qualidades sonoras — duração (som longo, curto)

intensidade (som forte, fraco)

timbre (a cor do som — sons de objetos, vozes, sons

naturais)

Tempo Musical:

Natureza do ritmo — orgânica (natural)

provocada (cultural)

Andamento — rápido

médio

lento

2. Audição Musical:

Através de: movimentos do corpo

canção

percussão

desenho

Efeitos sonoros — timbres, intensidade...

Música Popular — ritmos, qualidades sonoras...

Música Folclórica — ritmos, qualidades sonoras...

3. Organização do som no Tempo Musical:

Forma musical — rítmica — percussão

melódica — canção, rima

instalação

4. Representação (expressão):

De sons do cotidiano — naturais, culturais
De estruturas rítmicas — orgânica, provocada
Conto sonoro — de histórias feitas pelos alunos
— **TEATRO**

1. A História, o Espaço e o Corpo como instrumentos para a Representação:

História: relato de — fatos vividos

fatos imaginados

narração de histórias

criação de histórias, contos

Personagem: descrição da aparência

caracterização a partir — das falas

dos gestos

Espaço Cênico: limites, características

os elementos visuais — objetos — recursos

os elementos sonoros — sons — ruídos

2. Leitura de Ações, Representações:

Situações, ações do cotidiano

Situações imaginárias, ficção

Outras representações — filmes

desenho animado

literatura infantil

3. A Representação:

Improvisação — de situações do cotidiano, faz-de-conta com bonecos

Dramatização de — contos de fadas

histórias da literatura infantil

histórias criadas

Jogo Dramático

DE 1: a 4: SÉRIE DO 1: GRAU

Os conteúdos a serem trabalhados nas séries iniciais do 1º Grau deverão levar o aluno à compreensão da representação artística como um modo específico de expressar uma leitura, como o uso dos elementos formais das linguagens plástica, musical e teatral. Esta compreensão deverá ser construída pelo aluno, através do uso dos diferentes procedimentos e da organização dos elementos formais na representação artística.

A construção da representação deverá estar aliada a um trabalho sistemático de percepção das formas, do espaço e do tempo.

Paralelamente, deverá ser realizado um trabalho de leitura das diferentes representações: plástica, musical, teatral (incluindo imagens, músicas e cenas presentes no cotidiano) e da produção artística do universo cultural existente.

Deste modo, daremos condições ao aluno de compreender e aprofundar os diferentes procedimentos que compõem o sistema de representação artística, relacionando o seu trabalho com as demais produções artísticas.

CONTEÚDOS

— PLÁSTICA

1. Leitura das Formas e do Espaço

Formas e Espaço: dimensão

Cor — monocromia, policromia

quentes, frias

textura

estrutura — linha de contorno, limites, detalhes

proporção — altura, largura, profundidade

Espaço e Tempo: proporção — figura/fundo

profundidade

sobreposição e justaposição

movimento — seqüência, repetição, alternância

equilíbrio — direção, peso

planos — horizonte, vertical

Semelhanças e diferenças das formas e dos espaços:

ponto de vista — frontal, de topo, de perfil

proporção — maior, menor, igual

direção — para a esquerda, para a direita, para frente, para trás, para cima, para baixo

distância — longe, perto, em cima, central, lateral

Qualidades expressivas dos elementos formais presentes nas Formas e no Espaço:

Linha — movimento, direção, espessura

cor — intensidade, tonalidade

textura — natural, produzida

2. Leitura das Representações:

Do Cotidiano e do Imaginário: imagens

ilustrações

cartazes

placaz

histórias em quadrinhos

fotografias

De reprodução de arte: figurativas

não-figurativas

De outras linguagens: histórias

dramatizações

músicas

desenho animado

3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço na

Representação:

Bidimensional (2 dimensões, plano): desenho

pintura

colagem

gravura

história em quadrinhos

desenho animado

Tridimensional (3 dimensões, volume): modelagem

maquete

dobraduras

esculturas

móveis

estável

4. Representação de: Objetos do cotidiano

diferentes espaços (observados, imaginários)

paisagens

diferentes pontos de vista

fatos, histórias

temas

— **MÚSICA**

1. Percepção do Som no Tempo Musical:

Som:

Fontes sonoras — naturais

culturais (produzido)

Qualidades do som — duração

altura

intensidade

timbre

Ritmo:

Natureza — orgânico (natural)

produzido (cultural)

Percepção do tempo dado — forte

fraco

médio

Andamento

2. Audição Musical:

Efeitos sonoros — música popular

música erudita

música folclórica

Análise da estrutura musical — ritmo

letra

qualidade sonora

3. Organização do som no tempo musical:

Forma: rítmica

melódica

mista

4. Representação (expressão):

De sons — naturais

culturais

Estruturas rítmicas e melódicas diversas

— **TEATRO**

1. A História o Espaço e o Corpo como instrumentos

para a Representação:

História: narrativas

relato de fatos vividos/imaginados

reelaboração de histórias

criação de histórias a partir de idéias-temas

interpretação de histórias

organização de cenas, principais ações

Personagem:

Construção do Personagem — descrição da aparência

caracterização — voz, gestos, movimentos, relação voz

e gesto

situação do personagem na história

o corpo — movimento, ritmo, direção

expressão — verbal, gestual, fisionômica, relaxamento,

descontração

Espaço Cênico: limites, características

os elementos sonoros — sons, ruídos

cenário — organização do espaço do personagem, das

seqüências das cenas, dos espaços descritos em textos

2. Leitura de Ações Representações:

Situações do Cotidiano

Situações imaginárias, ficção

Textos — dramaturgia infantil

Outras representações — filmes, desenho animado

literatura

lendas

fábulas

poesia

músicas

3. A Representação:

Jogo Dramático

Improvisação de situações do cotidiano (faz-de-conta)

Improvisação com bonecos (dedo, mão, fantoche,

vara, sombra, máscaras...)

Dramatização de: contos de fada

histórias da literatura

textos literários e dramáticos

textos criados

Dramatização aliada a composições musicais

DE 5: a 8: SÉRIE DO 1: GRAU

O trabalho de educação Artística até o final do 1º

Grâu deverá proporcionar ao aluno o domínio dos elementos

formais, partindo do uso de diferentes procedimentos e compreendendo-os enquanto sistemas de

representação artística.

Deverá ser trabalhada a sistematização destes procedimentos através do domínio das concepções de forma,

espaço e tempo enquanto dimensões estéticas.

O aprofundamento, a leitura das representações artísticas sistematizadas através da História das Artes, aliada

à percepção e ao exercício sistemático com os elementos formais, dará condições ao aluno da fruição e da

produção cultural-artística, ou seja, apropriação da sua

significação humana.

CONTEÚDOS

— PLÁSTICA

1. Leitura das Formas e do Espaço:

Forma: ponto — densidade, localização, representação

linha — direção, extensão, modulação, criação de planos

e volumes

Plano — fechamento, limites, dimensões, desdobramentos,

criação de volumes

volume — desdobramento, dimensões, profundidade,

deformação, sobreposição

luz — contraste — claro-escuro, sombra, movimento

cor — tonalidade, nuances, escalas cromáticas

textura — própria, produzida, condensação, rarefação

Forma, Espaço e Tempo:

Variações básicas — situação

densidade

direção

intervalo

movimento

análise estrutural — equilíbrio, tensão

ordenação

articulação (parte, todo)

harmonia

ritmo

proporção

escala

simetria, assimetria

unidade

2. Leitura das Representações:

Modos de ver e compor: figuração: Renascimento

Impressionismo

Expressionismo

abstração — Geometrismo

Op Art

Intimismo

simbolismo — figurativo — surrealismo

fauve

abstrato — collage

cubismo sintético

combinação de imagens mescladas de figuração e abstração

Estudo sobre o fato artístico: a imagem — significado da obra

função

local

data



produção global do artista
processos e materiais — tecnologia
artesanã
Outros modos de representação, outras representações
design
propaganda...
3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço na Representação:
Bidimensional — design
propagandas
retrato
paisagem
natureza morta
mural
mosaico
vitrail
gravura
pesquisa experimental
Tridimensional — escultura
móvil
estável
maquete
protótipo
módulos
formas complexas
estruturas de encaixe
construções tridimensionais com material bidimensional —
cortes, dobragens
4. Representação:
Transposição gráfica a partir da visão de objetos do espaço físico:
desenho de observação, de imaginação, de memória
reelaboração de imagens
criação de novas estruturas, imagens
análise dos traços na natureza e dos objetivos culturais
estudo, exercício sistemático com: técnicas
materiais
procedimentos gráficos
análise das estruturas percebidas: desenho analítico, decomposição
desenho sintético, simplificação
composição, projetos a partir de: temas
imagens
idéias fantásticas
obras de arte
de códigos visuais
de outras representações
— MÚSICA
1. Percepção do som no tempo musical
Tempo musical — andamento
altura
intensidade
timbre
Som — melodia
harmonia
notação musical
voz
2. Audição musical:
Música — popular
erudita
folclórica
popularesca (cultura de massa)
3. Organização do som no tempo musical:
Formas musicais — vocal
instrumental
mista
4. Representação (expressão):
De estruturas rítmicas diversificadas
Estruturas melódicas diversificadas
Partitura escrita pelos alunos
Improvisação
— TEATRO
1. A História, o Espaço e o Corpo como instrumentos para a Representação:
História: criação de textos
interpretação de textos
organização de roteiros
produção e adaptação de textos
narrativa e direção
peça teatral

Personagem: características, vestuário, maquiagem
expressão verbal, gestual, facial
relaxamento e descontração
possibilidade — vocais
corporais
faciais
relação entre voz e gesto
limitações — deformações sociais
estereótipos
variação e interpretação de papéis
tipos (humanos e animais, reais e fictícios)
Espaço Cênico: cenário — material de cena, objetos
material de iluminação
recursos sonoros, sonoplastia
organização, transformação e adaptação: ocupação do
espaço descrição e caracterização
organização do espaço a partir dos atos
2. Leitura de ações, representações:
Situações do cotidiano e do imaginário
Textos da dramaturgia — brasileira
universal
Outras representações — filmes
literatura
poesias
músicas
3. A Representação:
Jogo dramático
Mímica
Improvisação
Dramatização de: histórias baseadas em textos literários
e dramáticos
aliando a dramaturgia às composições musicais
a partir de textos produzidos pelos alunos
Técnicas de participação direta do espectador na ação
dramática:
teatro imagem
teatro simultâneo
teatro debate
teatro jornal
2: GRAU

A proposta curricular atribuída ao 2º Grau visa pensar e aprofundar as noções de forma, espaço e tempo enquanto dimensões estéticas; enfocando o aspecto simbólico presente nas representações artísticas e nos elementos e imagens do cotidiano.

É necessário instrumentalizar o aluno para que ele utilize os diferentes modos de ver, compor, e interpretar a realidade na representação artística.

O contato com diferentes formas de expressão e elementos do cotidiano (revistas, filmes, músicas, cartazes...) devem favorecer a leitura das diversas linguagens artísticas.

A leitura e a representação artística devem estar ligadas ao exercício sistemático com os elementos formais, na observação das formas, sons, movimentos, e ao modo como estes aspectos se organizam, criando significados.

Na efetivação do currículo, cabe ao professor organizar de forma significativa, os conteúdos das linguagens artísticas, considerando a prática social do aluno e a sua inserção no contexto artístico-cultural.

ANEXOS CONTEÚDOS DE 1: A 8: SÉRIE 1: E 2: SÉRIES

1. Leitura das Formas e do Espaço:
Forma: dimensão
cor — primária/secundária
textura
estrutura — linha de contorno/limite/detalhe
Espaço/Tempo: posição das formas — horizontal
vertical
diagonal
proporção — tamanho/peso
movimento — repetição/seqüência
Semelhanças e diferenças dos objetos e dos espaços:
aparência
significado (utilitário, decorativo...)
2. Leitura das Representações:
imagens,
ilustrações,
cartazes,

placas,
reproduções de arte...
3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço na Representação:
Bidimensional (2 dimensões/plano): desenho,
pintura,
colagem,
gravura...
Tridimensional (3 dimensões/volume): modelagem,
maquete,
dobradura,
escultura
4. Representação de:
objetos do cotidiano,
espaços,
paisagens,
fatos,
histórias,
temas,
semelhanças/diferenças dos objetos e dos espaços
3: SÉRIE
1. Leitura das Formas e do Espaço:
Forma/Espaço: Cor — monocromia/polícromia
quentes e frias
proporção da forma — altura
largura
profundidade
posição da forma — linha de base
Espaço/Tempo: plano — horizontal/vertical
movimentos/ seqüência — repetição
alternância
Semelhanças/diferenças das formas/espaços:
pontos de vista — frontal/de topo/de perfil
proporção/tamanho — maior/menor/igual
direção — esquerda/direita
para frente/para trás
para cima/para baixo
distância — longe/perto
em cima/embaixo
central/lateral
2. Leitura das Representações:
imagens,
ilustrações,
histórias em quadradinhos,
cartazes,
placas,
reproduções de arte — figurativas
não-figurativas
3. Organização das Formas e do Espaço na Representação:
Bidimensional: desenho,
pintura,
colagem,
gravura...
Tridimensional: modelagem,
dobradura,
escultura,
móvil...
4. Representação de:
objetos do cotidiano,
diferentes espaços — observados
imaginados
diferentes pontos de vista
4: SÉRIE
1. Leitura das Formas e do Espaço:
Forma/Espaço: decomposição — linha
textura
cor
planos
Espaço/Tempo: proporção — figura/fundo
profundidade
sobreposição/justaposição
movimento — estático/dinâmico
equilíbrio — direção/peso
Qualidades expressivas dos elementos formais presentes nas Formas e no Espaço:
linha — movimento/direção/espessura
cor — intensidade/tonalidade
textura — natural/produzida
2. Leitura das Representações:
do cotidiano/Imaginário — imagens,

ilustrações,
cartazes,
fotografias
de outras linguagens — histórias,
dramatizações,
músicas,
desenho animado,
coreografias,
danças,
cinema...
de representações plásticas — figuração,
abstração.

3. Organização da leitura das Formas e do Espaço na Representação:

Bidimensional: desenho,

pintura,
colagem,
gravura,
história em quadradinhos,
desenho animado...

Tridimensional: modelagem,
escultura,
dobradura,
móvil,
estável.

4. Representação:

Figurativa e não-figurativa:
do cotidiano e imaginário — objetos,
espaços,
histórias,
temas...

5. SÉRIE

1. Leitura das Formas e do Espaço:

Variações básicas da Forma:

dimensão — retilínea

curvilínea

facetada

redonda

cor — quente/fria

viva/neutra

luminosidade — forte/fraca

textura

Variações básicas da Forma/Espaço/Tempo:

Situação — perto/longe

acima/abaixo

anterior/posterior

interior/exterior

densidade — pouco/muito

concentração/dispersão

direção — vertical/horizontal

obliquidade — para esquerda

para direita

intervalo — igual/desigual

movimento — ascendente/descendente

2. Leitura das Representações:

figuração — Renascimento, Impressionismo,

Expressionismo...

abstração — Intimismo, Geométrico, Op. art.

Tachismo...

simbolismo — figurativo — surrealismo, fauve...

abstrato — collage, cubismo sintético.

combinação de imagens mescladas de: figuras,

abstração

outros modos de representação

outras representações — design, propaganda...

3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço na

Representação:

Bidimensional: design,

propaganda,

paisagem,

natureza morta,

mural,

mosaico,

vital,

Tridimensional: escultura,

móvil/estável,

maquete,

protótipo...

4. Representação:

Transposição gráfica de objetos do cotidiano/imaginário — desenho de observação/imaginação/memória;

Reelaboração de imagens

Criação de novas estruturas/imagens — alterando aparência/significado dos objetos e dos espaços.

6. SÉRIE

1. Leitura das Formas e do Espaço:

Forma: pontual

linear

bidimensional

tridimensional

valores — cromático (cor)

tátil (textura)

haptico (peso/volume)

cinético (movimento — aparente/real)

luminoso (cromático/acromático)

Espaço/Tempo:

Campo visual — bidimensional/tridimensional

eixos visuais — vertical/horizontal

plano básico — figura/fundo

dimensões/limites

movimento — sequência rítmica

tensão espacial

2. Leitura das representações:

figuração — Renascimento, Impressionismo, Expres-

sionismo

abstração — Intimismo, Geométrico, Op. art. tachis-

mo...

simbolismo: figurativo — surrealismo, fauve...

abstrato — collage, cubismo sintético...

combinação de imagens mescladas de: figuras,

abstração

outros modos de representação

outras representações — design, propaganda...

3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço na

Representação:

Bidimensional: design,

propaganda,

retrato,

paisagem,

natureza morta,

mural,

mosaico,

vital...

Tridimensional: escultura,

móvil/estável,

maquete,

protótipo...

4. Representação:

Transposição gráfica de objetos do cotidiano/imaginário — desenho de observação/imaginação/memória.

Reelaboração de imagens — a partir de temas,

idéias fantásticas,

de outras representações — músicas,

filmes,

textos...

Criação de novas estruturas/imagens — alterando apa-

rência/significado dos objetos e dos espaços.

7. SÉRIE

1. Leitura das Formas e do Espaço:

Forma: ponto — densidade,

localização

linha — direção

extensão

modulação — densidade

localização

plano — fechamento/limites

dimensões — altura/largura

volume — desdobramento

dimensões — altura/largura/profundidade

luz — contraste — claro/escuro

cor — tonalidade/nuances

complementares/análogas

textura — impressão/criação

Forma/Espaço/Tempo — equilíbrio

tensão

movimento

ritmo

unidade

2. Leitura das representações:

Modos de ver e compor: figuração — Renascimento,

Impressionismo,

Expressionismo...

abstração — Geometrismo,

Op. Art.

Intimismo...

simbolismo: — figurativo — surrealismo,

fauve...abstrato — collage...

combinação de imagens mescladas de:

figuração,

abstração

Estudo sobre o fato artístico:

a imagem — significado da obra

função

local

data

produção global do artista

processos e materiais — tecnologia,

artesanato

3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço

na Representação:

Bidimensional: design

propaganda,

fotografia,

gravura,

mural,

pesquisa experimental...

Tridimensional: escultura,

formas complexas,

módulos,

estruturas de encaixe,

construções tridimensionais com material bidimensional

(cortes e dobragens).

4. Representação:

Transposição gráfica a partir da visão de objetos do espa-

ço físico:

Análise dos traços da natureza e dos objetos culturais.

Estudo/exercício sistemático com:

técnicas,

materiais,

procedimentos gráficos

Análise das estruturas percebidas:

desenho analítico/decomposição

desenho sintético/simplificação

Composição/projetos a partir:

de temas,

imagens,

idéias fantásticas,

obras de arte,

de códigos visuais — linha,

textura,

ponto,

planos,

estruturas,

cores...

de outras representações: músicas,

filmes,

textos literários,

poesia.

8. SÉRIE

1. Leitura das Formas e do Espaço:

Forma: ponto — representação

linha — contorno — criação de planos e volumes

extensão — atração/tensão

plano — simetria/contraste

ritmo/movimento

profundidade — criação de volume

volume — profundidade/sobreposição/deformação

luz — vibração/movimento

claro/escuro

sombra

cor — escala cromática/valor

textura — própria/produzida

condensação/rarefação

Forma/Espaço/Tempo: análise estrutural

ordenação

articulação — parte/todo

harmonia

ritmo

proporção

escala

simetria/assimetria

2. Leitura das Representações:

Modos de ver e compor:



figuração — Renascimento, Impressionismo, Expressionismo...

abstração — Geométrico, Op Art, Intimismo, Tachismo...

simbolismo: figurativo — Surrealismo, Fauve...
abstrato — Collage, Cubismo sintético...

combinação de imagens mescladas de: figuras, abstração.

outros modos de representação

outras representações — design, propaganda...

3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço na

Representação:

Bidimensional: design,

propaganda,

fotografia,

gravura,

pesquisa experimental...

Tridimensional: escultura,

formas complexas,

módulos,

estruturas de encaixe,

construções tridimensionais com material

bidimensional — cortes/dobragens

4. Representação:

Transposição gráfica a partir da visão de objetos no espaço físico:

Análise dos traços na natureza e dos objetos culturais

Estudo/exercício sistemático com: técnicas

materiais

procedimentos gráficos

Análise das estruturas percebidas:

desenho analítico/decomposição

desenho sintético/simplificação

Composição/projetos a partir:

de temas,

imagens,

idéias fantásticas,

obras de arte...

de códigos visuais — linha,

textura,

ponto,

planos,

estruturas,

cores...

de outras representações: pinturas,

desenhos,

músicas,

filmes,

textos literários,

poemas...

MÚSICA

1ª e 2ª SÉRIES

1. Percepção do som no tempo musical:

TEMPO MUSICAL

Natureza do ritmo — orgânica

provocada

Percepção do tempo dado — tempo forte, fraco, médio.

— pulsação

Andamento — rápido,

médio,

lento

SOM

Fontes sonoras — naturais,

— culturais

Movimentos sonoros — localização,

direção,

distância

Qualidade do som — duração (som longo, curto, médio)

altura (som grave, agudo, médio)

intensidade (som forte, fraco, médio)

timbre (sons de objeto, sons naturais)

VOZ — Respiração

— Dição

2. Audição Musical:

Através de — movimentos do corpo,

canção

Percussão...

Efeitos sonoros — timbres, intensidade...

Música popular — ritmos, letras, qualidades sonoras...

Música Folclórica — ritmos, letra, qualidades sonoras...

ras...

Música Erudita — audição

3. Organização do som no tempo musical:

Forma musical — Rítmica — eco rítmico

— Melódica — canção, cantigas

— rima

— cânone

— Mista

4. Representação (expressão):

de sons do cotidiano — naturais

— culturais

Estruturas rítmicas e melódicas diversas

Conto sonoro, de histórias feita pelos alunos

Improvisação sobre temas

Representação gráfica feita pelos alunos.

3: SÉRIE

1. Percepção do som no tempo musical:

TEMPO MUSICAL

Andamento — lento

— médio

— rápido

Valores das notas musicais (som palavras e movimento)

— tempo forte (tônica)

tempo forte, médio, fraco

pulsação

SOM (melodia e harmonia)

Qualidade do som — duração,

altura,

intensidade,

timbre de objetos e voz.

Voz — respiração

— dição

2. Audição musical:

Através de — movimento do corpo,

canção,

percussão...

Efeitos sonoros — timbre, intensidade...

Música popular — ritmos, letras, qualidades sonoras...

Música folclórica — ritmos, letra, qualidades sonoras...

Música erudita — timbres.

3. Organização do som no tempo musical:

Forma musical — vocal — canção, cantigas,

coral,

cânone,

rima...

— percussão

— mista

4. Representação (expressão)

de Estruturas rítmicas — eco rítmico,

— andamento.

Estruturas melódicas — (eco melódico)

palavração

Conto sonoro, de histórias feitas pelos alunos

Representação gráfica feita pelos alunos

Improvisação

4: SÉRIE

1. Percepção do som no tempo musical:

TEMPO MUSICAL

Andamento — lento,

médio,

rápido.

Percepção do tempo dado — tempo forte (tônica)

tempo meio-forte (subtônica)

pulsação

apoio,

ritmo real,

SOM

Qualidade do som — duração,

altura,

timbre de instrumentos musicais.

Voz — afinação

letra musical (tônica)

Partitura — pauta

clave de sol

notas musicais

2. Audição musical:

Através de — canção,

percussão

Efeitos sonoros — sons eletrônicos.

Música popular — ritmo, letra, qualidades sonoras...

Música folclórica — ritmo, letra, qualidades sonoras...

Música erudita — timbres, duração, intensidade...

3. Organização do som no tempo musical:

Forma musical — vocal: canção,

coral,

cânone,

rima

— instrumental: instrumentos — corda,

sopro,

percussão.

4. Representação (expressão):

de Estruturas rítmicas — eco rítmico,

andamento

Estruturas melódicas — eco melódico,

palavração

Improvisação

5: SÉRIE

1. Percepção do som no tempo musical:

TEMPO MUSICAL

Andamento — lento (suave, adágio. . .)

— médio (andante e animato)

— rápido (alegro e prestíssimo)

Acentuação — binário

Percepção do tempo dado — tempo forte (tônica)

— tempo médio (subtônica)

— pulsação

— apoio

SOM (Melodia e Harmonia)

Voz — letra musical (tônica)

— tessitura (classificação da voz)

— notas

— Clave de sol

Timbre de instrumentos musicais

Acordes

2. Audição musical:

Música — popular,

erudita,

folclórica,

popularesca.

3. Organização do som no tempo musical:

Forma musical — vocal — canção

— coral

— instrumental — instrumentos melódicos

— instrumentos harmônicos

— mista

4. Representação (expressão)

de Estruturas rítmicas diversificadas

Estruturas melódicas diversificadas

Diálogo rítmico e melódico

Partitura escrita pelos alunos

Improvisação.

6: SÉRIE

1. Percepção do som no tempo musical:

TEMPO MUSICAL

Andamento — lento (grave, larghetto e adágio),

médio (andante, moderato e animato),

rápido (alegro, vivace e prestíssimo)

acentuação — binário

ternário

Dinâmica

Alterações rítmicas — ponto de aumento.

ligadura

SOM (Melodia e Harmonia)

Voz

— letra musical (prosódia)

— tessitura (classificação da voz)

Compasso — simples

Leitura e execução de partitura

2. Audição musical:

Música popular (brasileira — o carnaval)

Música erudita (brasileira — européia)

Música folclórica (brasileira)

Popularesca

3. Organização do som no tempo musical:

Forma musical — vocal — pequenos e grandes conjuntos vocais

— instrumental — pequenos e grandes conjuntos instrumentais

4. Representação (expressão)

de Sons do cotidiano — rádio
discos
propaganda

Partitura escrita pelos alunos
Improvisação

7: SÉRIE

1. Percepção do som no tempo musical:

TEMPO MUSICAL

Estruturas rítmicas:

altura
intensidade
duração
timbre

Acentuação — binário
— ternário
— quaternário

SOM (Melodia e Harmonia)

Voz — letra musical (prosódia)
— Tessitura (classificação da voz)

Leitura e execução da partitura (escala de sol)

2. Audição musical:

Música popular (a bossa nova)
Música erudita (contemporânea)
Música folclórica (tendências regionais)
Popularesca

3. Organização do som no tempo musical:

Forma musical — vocal
— instrumental
— percussão
— mista

4. Representação (expressão)

de Sons do cotidiano — rádio
— discos
— propaganda

Partitura escrita pelos alunos

Improvisação

8: SÉRIE

1. Percepção do som no tempo musical:

TEMPO MUSICAL

Estruturas rítmicas

altura
intensidade
timbre

Acentuação — binário
— ternário
— quaternário

SOM (Melodia e Harmonia)

Voz — letra musical (prosódia)
— Tessitura (classificação da voz)

2. Audição musical:

Música popular — (tropicalismo, jovem guarda, tendência da atualidade)
Música erudita — (contemporânea)
Música folclórica (catarinense)
popularesca

3. Organização do som no tempo musical:

Forma musical — vocal
— instrumental
— mista

4. Representação (expressão)

de Sons do cotidiano — rádio
— discos
— propaganda

Partitura escrita pelos alunos

Improvisação

A História da Música deverá ser trabalhada paralelamente aos conteúdos de 1ª a 8ª séries.

TEATRO

1ª e 2ª SÉRIES

1. A História, o Espaço e o Corpo como instrumentos para a Representação:
História: narrativas, relato de fatos vividos/imaginados
criação de histórias escritas ou orais a partir de idéias/temas
Personagem: descrição da aparência

caracterização a partir de — falas
gestos
movimentos

Espaço Cênico: limites/características
os elementos visuais — objetos/recursos
os elementos sonoros — sons/ruídos

2. Leitura de Ações/Representações:

situações/ações do cotidiano
situações imaginárias/ficção
outras representações — filmes,
desenho animado,
literatura infantil
lendas,
fábulas...

3. A Representação

Improvisação de situações do cotidiano/faz-de-conta
Improvisação com bonecos
Dramatização de — contos de fada,
histórias da literatura infantil,
histórias criadas
Jogo dramático...

3: SÉRIE

1. A História, o Espaço e o Corpo como instrumentos para a Representação:

História: criação de histórias
reelaboração de histórias
organização de cenas
Personagem; caracterização — voz,
gestos,
movimento
o corpo — movimento
ritmo
direção
expressão — verbal
gestual

Espaço Cênico: os elementos visuais — os objetos/suas características

os elementos sonoros — sons/ruídos
organização do espaço a partir — do personagem das cenas

2. Leitura de Ações/Representações:

Situações do cotidiano
Situações imaginárias/ficção
Outras representações — filmes,
literatura,
lendas,
fábulas,
músicas

3. A Representação:

Improvisação de situações do cotidiano/criação de textos
Dramatização de histórias/reelaboração de textos
Dramatização de histórias utilizando — bonecos
sombas
Jogo dramático
Mímica

4: SÉRIE

1. A História, Espaço e o Corpo como instrumentos para a Representação:

História: criação de histórias
reelaboração de histórias
interpretação de histórias
organização de — cenas
principais ações
Personagem: expressão verbal
expressão gestual — mãos
corpo

Espaço Cênico: cenário — organização a partir da sequência de cenas,
organização a partir dos espaços descritos em textos

2. Leitura de ações/representações:

Situações do cotidiano
Situações imaginárias/ficção
Textos — dramaturgia infantil
Outras representações — filmes,
literaturas,
lendas,
poesias,
músicas...

3. A Representação:

Improvisação

Jogo dramático

Dramatização — de histórias baseadas em textos literários/dramatúrgicos, aliando a dramatização às composições musicais

5: SÉRIE

1. A História, o Espaço e o Corpo como instrumentos para a Representação:

História: criação de textos
interpretação de textos
organização de roteiros
Personagem: características/transformações — vestuário
maquiagem
expressão verbal/gestual/facial — descontração
fluência

2. Leitura de Ações/Representações:

Situações do cotidiano/imaginário
Textos da dramaturgia — brasileira
— universal
Outras representações — filmes,
literatura,
poesias,
músicas...

3. A Representação:

Improvisação

Mímica

Jogo dramático

Dramatização — de histórias baseadas em textos literários/dramatúrgicos às composições musicais, a partir de textos produzidos pelos alunos, Técnicas de participação direta do espectador na ação dramática — teatro imagem teatro simultâneo

6: SÉRIE

1. A História, o Espaço e o Corpo como instrumentos para a Representação:

História: texto — organização das cenas/roteiro
produção e adaptação de textos
organização de roteiros
Personagem: decomposição das características/possibilidades — vocais,
corporais,
limitações — deformações sociais
esteriótipos
Espaço Cênico: cenário — material de cena/
objetos
— material de iluminação
sonoplastia — recursos sonoros

2. Leitura de Ações/Representações:

Situações do cotidiano/imaginário
Textos da dramaturgia — brasileira
universal
Outras representações — filmes
literatura
poesias
músicas

3. A Representação:

Improvisação

Mímica

Jogo dramático

Dramatização — de histórias baseadas em textos literários (dramatúrgicos), aliando a dramaturgia às composições musicais, a partir de textos produzidos pelos alunos.

7: SÉRIE

1. A História, o Espaço e o Corpo como instrumentos para a Representação:

História: texto/roteiro
narração/direção
produção/adaptação de textos
Personagem: exigências corporais
vocais
variação/interpretação de papéis
deformações sociais/esteriótipos
Espaço Cênico: organização/transformação a partir da



seqüência das cenas
cenário
sonoplastia
iluminação

2. Leitura de Ações/Representações:

Situações do cotidiano/imaginário
Textos da dramaturgia — brasileira
universal
Outras representações — filmes,
literatura,
poesias,
músicas...

3. A Representação:

Improvisação

Mímica

Jogo dramático

Dramatização — de histórias baseadas em textos literários/dramatúrgicos, aliando a dramaturgia às composições musicais, a partir de textos produzidos pelos alunos. Técnicas de participação direta do espectador na ação dramática — teatro imagem
teatro simultâneo
teatro debate
teatro jornal

8: SÉRIE

1. A História, o Espaço e o Corpo como instrumentos

para a Representação:

História: texto/roteiro

narração/direção

produção/adaptação de textos

Personagem: exigências corporais

vocais

variação/interpretação de papéis

deformações/esterótipos

Espaço Cênico: organização/transformação a partir da

seqüência das cenas

cenário

sonoplastia

iluminação

2. Leitura de Ações/Representações:

Situações do cotidiano/imaginário

Textos da dramaturgia — brasileira

universal

Outras representações — filmes,

literatura,

poesias,

músicas...

3. A Representação:

Improvisação

Mímica

Jogo dramático

Dramatização — de histórias baseadas em textos literários/dramatúrgicos, aliando a dramaturgia às composições musicais, a partir de textos produzidos pelos alunos. Técnicas de participação direta do espectador na ação dramática — teatro imagem
teatro simultâneo
teatro debate
teatro jornal

AVALIAÇÃO

Sistematizar uma proposta curricular significa também abordar a questão da avaliação, na medida em que esta legitima a concepção de educação que norteia a prática pedagógica.

O tema da avaliação, especialmente a partir das duas últimas décadas, tem sido o núcleo de inúmeras discussões, por parte dos diversos setores do ensino e não menos, na área da Educação Artística.

A medida em que refletimos, criticamente, sobre as tendências que têm matizado o ensino da arte na escola, nos deparamos com a questão da avaliação e do modo como esta se coloca no processo ensino-aprendizagem.

As formas tradicionais, espontaneístas ou tecnicistas de ensino artístico, determinam em última instância as

formas de avaliação que lhes correspondem. Neste sentido, a análise destas formas (de ensino/de avaliação) além de possibilitar o desvelamento das concepções de arte e de educação que lhes servem de direção, possibilitam a condição para a superação que esta proposta exige.

No ensino tradicional, apoiado na cópia e na repetição mecânica de um modelo ideal, a avaliação se traduz na verificação de quanto o aluno conseguiu se aproximar deste modelo. O conhecimento técnico não é tomado como um conjunto de meios e procedimentos necessários para concretizar a expressão do aluno, mas a técnica em si é tomada como objeto. Salientamos aqui, não a negação do conhecimento técnico, mas a crítica à sua absolutização, evidenciada tanto nos métodos de ensino quanto na avaliação.

A ruptura com os padrões clássicos de arte, bem como o ideário da Escola Nova que interferem na transformação da Educação Artística e consolidam a instauração dos "ateliers-livres" determinam uma mudança substancial na avaliação, talvez com mais força do que nas outras áreas do conhecimento. Na concepção de que "arte não se ensina, se expressa", centrada no espontaneísmo, na liberação das emoções, a avaliação passa a ser considerada a partir de aspectos afetivos e psicômotores, tornando desnecessária a interferência do professor. Conseqüentemente se impõe a auto-avaliação como forma de avaliar aspectos que são subjetivos, individuais.

Ao deixar de lado o conhecimento técnico, embora parcelarizado no ensino tradicional, a prática espontaneísta torna-se mais autoritária do que aquela, pois nega o acesso ao conhecimento artístico, na medida em que este é tomado como expressão imediata do universo interior. Isto não significa a negação de que o aluno possui uma determinada leitura da realidade e o domínio de determinadas técnicas para se expressar. Contudo, ao negar a interferência do professor, através do conhecimento, o aluno se mantém no ponto de partida. É fundamental a construção dos meios que ampliem e aprofundem suas formas de percepção e expressão.

Ainda sob forte influência da livre-expressão, a Educação Artística, ao se tornar obrigatória através da Lei 5.692/71, sofre um novo golpe, agora decorrente do caráter tecnicista desta lei. Sem abandonar completamente a auto-avaliação, se impõe a necessidade de avaliar as habilidades técnicas e o domínio dos materiais que serão utilizados pelo aluno na sua expressão. Neste sentido, há um barateamento ainda maior do conhecimento, que se configura em objetivos operacionais e mensuráveis (como por exemplo, recortar dentro dos limites). Cabe então ao professor a tarefa de mediar a produtividade dos alunos, assinalando se atingiram ou não tais objetivos. É evidente que não se pode descartar a necessidade de domínio destes procedimentos, mas este domínio não se dá independente da construção da percepção, do saber estético e do trabalho artístico. A partir dos pressupostos presentes nesta proposta, devemos também buscar a superação das formas de avaliação arbitrárias, autoritárias que tem como objetivo a classificação dos alunos em talentosos ou incapazes, abandonando-os às suas próprias condições. A avaliação deste modo, exige um novo posicionamento: dar ao professor o suporte para controlar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, rever a prática pedagógica que possibilite ao aluno dirigir-se para a apropriação do conhecimento. Neste sentido, a avaliação assume um caráter dinâmico, contínuo e cooperativo, que acompanha toda a prática pedagógica e requer a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

É a partir deste entendimento que propomos a explicitação das formas específicas de avaliação em Educação Artística.

O processo de avaliação, com o objetivo de reduzir ao máximo a arbitrariedade, torna necessário estabelecer critérios que sirvam de parâmetros, que balizem a ação pedagógica. Os critérios de avaliação em Educação Artística decorrem dos conteúdos, consistem em uma seleção de expectativas que evidenciem a apropriação destes conteúdos pelos alunos.

Os conteúdos portanto, são o ponto de referência, os subsídios de onde serão extraídos critérios objetivos, que se traduzem da forma como estes adquirem no

processo de aprendizagem.

Não propomos aqui avaliar a expressão, o trabalho do aluno, mas, no seu trabalho, a organização dos conteúdos na composição, a reelaboração do conhecimento adquirido, a ampliação dos sentidos e da percepção, na resolução de uma proposta de representação artística. Estes são os instrumentos que possibilitarão ao aluno:

— ampliar sua leitura sobre a realidade humano-social;

— reconhecer e utilizar os diferentes sistemas de representação artística;

— fazer uma leitura de produção artística, a partir dos procedimentos que foram usados;

— ultrapassar a cópia, a imitação e os estereótipos de representação;

— superar os hábitos de percepção impostos socialmente, que tendem a ver os objetos somente sob seus aspectos prático-utilitários;

— construir, a partir da percepção, da imaginação e do conhecimento técnico, a sua representação, permitindo que esta venha a ser partilhada com os outros.

Estas questões pretendem evidenciar que o conhecimento é o mediador da relação aluno, produção artística e a avaliação, como parte deste processo, deve possibilitar ao professor perceber em que medida houve a apropriação do conteúdo proposto. Esta é a questão fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e não o ator com vontade de dizer algo através do teatro. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Coleção Teatro Hoje, 27).
- BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1985.
- CANCLINI, Nestor Garcia. A produção simbólica: teoria e metodologia em sociologia da arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Da livre expressão no conhecimento artístico. Escola Aberta, n. 11, jul. 1988.
- _____. Educação Artística. Escola Aberta, n. 12, ago. 1988.
- _____. Fazer arte ou fazer com arte. Escola Aberta, n. 6, out. 1986.
- _____. Recriando a vida com arte. Escola Aberta, n. 9, ago. 1987.
- _____. Currículo básico. Dez. 1989.
- GAINZA, Violeta Hemsyde. Manuais musicais. Record Americana, S.A.E.C., 1984.
- MARTINS, Raimundo. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.
- MED, Bohumil. Teoria da música. 2. ed., Brasília: Thesaurus, 1980.
- OLIVIERI, Telma Luzia Pegorrelli. Concepção de arte. Curitiba: SEED, 1986. (mimeo).
- OSTROWER, Foyca. Universos da arte. 4. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PORCHER, Louis (org.). Educação Artística: luz ou necessidade. 2. ed., São Paulo: Summus, 1982.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2.º grau: Educação Artística. Curitiba, 1988. (mimeo).
- _____. Proposta preliminar para a disciplina de metodologia de ensino da educação artística no curso de magistério 2.º Grau. Curitiba, 1989.
- TINHORÃO, José Ramos. Pequena história da música popular. Petrópolis: Vozes.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música. Porto Alegre: Kurup, 1988.
- WISNIK, José Miguel. O som e o sentido. São Paulo: Schwarcz, 1989.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

GRUPO DE TRABALHO

- Adelaide Maria Ramos Batista — 20: UCRE
— Alcimara Pedrini Ugolini — 17: UCRE
— Ana Koehler — 18: UCRE
— Antonio Romão de Andrade Neto — SEE/CODEN
— Arlete Terezinha Broering Dutra — IRE
— Ciliane Raquel Wille — 22: UCRE
— Eladir Skibinski — 2: UCRE (in memoriam)
— Elisa Maria Casagrande — 12: UCRE
— Ilse Behrens Basiglio — 14: UCRE
— Ingalore Rothbarth Decker — 6: UCRE
— Marcia Isabel Topassé Trambelli — 19: UCRE
— Maria Isabel Leitão Aguiar — 13: UCRE
— Marli Terezinha Dill Ribeiro — 7: UCRE
— Rita de Cássia Cargnín Fimetele — 16: UCRE
— Rosina Salete de Franceschi — 4: UCRE
— Sydneia Vieira Grein — 8: UCRE
— Solange Bif Mariotti — 3: UCRE
— Solange Rodrigues Belli — 16: UCRE
— Valdezia Peretini — 2: UCRE
— Vivianne Costa Peruzzo — 9: UCRE

CONSULTORIA: Consuelo A. B. D. Schlichta
Rose Meri Trojan



Educação Religiosa Escolar

I — FUNDAMENTAÇÃO

1. PRESSUPOSTOS

O atual momento histórico é marcado por poucos valores e muitos contravalores, por constantes contradições e conflitos, por incertezas frente às regulamentações da Carta Magna, à Constituição Estadual e às Leis Complementares, frutos do período de transitoriedade por que passa o País e consequentemente a educação.

Fatores políticos, sócio-culturais, econômicos e outros, influem numa educação mais ou menos qualitativa. Uma educação menos qualitativa favorece o processo de evasão e repetência.

Há que se preocupar seriamente com a questão do acesso e da permanência do aluno na escola, que para ser lugar e instrumento privilegiado da educação integral e para poder cumprir adequadamente a sua missão deve oportunizar respostas às constantes buscas do educando.

"Toda pessoa de qualquer raça, condição e idade em vista de sua dignidade de pessoa humana tem o direito inalienável à educação" (Documento Puebla n.º 1.034).

Essa educação a que todos têm direito só será completa se realizada de modo global, levando em conta todo o processo de desenvolvimento biopsicossocial e transcendental do ser humano. "Ela é inerente à sociedade, originando-se no mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação" (Saviani).

A educação supõe processo de humanização, personalização e aquisição de meios para a atuação transformadora da sociedade (Documento Puebla n.º 1.024). Constata-se, pois, que há necessidade de se avançar para uma educação libertadora e transformadora que supere modelos autoritários, massificantes, individualistas...

Assim, cabe à sociedade como um todo proporcionar essa educação voltada para a vida e às necessidades das pessoas, adaptadas à cultura e às tradições nacionais, ao mesmo tempo que se abre à convivência fraterna com todos os povos (Gravíssima Educaciones I).

A escola é, na verdade, a sociedade em que o educando experimenta os valores que o orientarão na vida e que o leva a vivenciar desde cedo, a sua participação social no lazer, no trabalho, na política, na religião, na cultura.

É compromisso do Estado, diante desse contexto, preocupar-se com a formação integral do ser humano; não cuidando apenas de suas capacidades técnicas e científicas, mas, principalmente, de seus valores e de suas aspirações mais profundas, para que não forme apenas o técnico e esqueça a pessoa humana.

Neste sentido, o Ensino Religioso é sem dúvida alguma, parte fundamental dessa educação integral, pois, é impossível pensar no verdadeiro desenvolvimento das potencialidades esquecendo-se a dimensão transcendental do ser humano. Ele é mediação para o desenvolvimento, ajustamento e realização do homem em sua plenitude considerando a dimensão religiosa como essencial ao homem que busca a maturidade.

O Ensino Religioso que até pouco tempo era assunto restrito à Igreja Católica com o nome de "Ensino da Religião" ou "Catecismo na Escola" ou "Catequese Escolar" está passando por um processo muito forte de transformação. O momento da Constituinte provocou um amplo debate também sobre o Ensino Religioso. Embora ainda alguns segmentos da sociedade insistem em manter esse entendimento, constata-se que o Ensino Religioso se situa num contexto maior, ou seja, dentro da própria realidade da educação no Brasil, no caso específico, da educação escolar que por sua vez está em profundo questionamento.

Santa Catarina é depositária de uma experiência pioneira no Brasil, quanto ao Ensino Religioso nas Escolas Públicas da rede Estadual e vem desde 1970, tentando reverter o entendimento da "Religião" ou "Catequese" na escola, mediante a organização e implantação de um programa de Educação Religiosa Escolar de caráter interconfessional cristão, elaborado entre Secretaria da Educação e Igrejas cristãs.

Para Santa Catarina o Ensino Religioso está caracterizado como Educação Religiosa Escolar.

Assim sendo, é preocupação desse trabalho, apresentar uma proposta de Ensino Religioso em Santa Catarina, caracterizado como Educação Religiosa Escolar, que esteja voltada à política educacional definida pelo Estado e que venha atender aos anseios da comunidade catarinense marcada predominantemente pela cultura européia e cristã, respeitando-se a pluralidade religiosa.

A Educação Religiosa Escolar, como integrante da oferta

curricular, pretende evidenciar o sentido existencial do ser humano em relação a si mesmo, aos outros, ao mundo e a Deus, na busca do seu sentido último.

Queremos, e nos propomos, buscar juntos uma resposta aos anseios fundamentais da vida humana.

Nossa esperança é que através da Educação Religiosa, a pessoa encontre a plena realização de sua vida, torne suas relações mais humanas e fraternas, e tenha a abertura para o transcendente, na busca de um mundo mais humano, justo e fraterno.

1.1 FILOSÓFICO-TEOLÓGICO

Partindo da verdade de que o ser humano é na sua essência um ser religioso, a Educação Religiosa Escolar procura levar em conta a pluralidade de situações e dimensões que envolvem a sua vida, proporcionando-lhe condições e elementos para discerni-las e encará-las com vistas ao transcendente.

A dimensão transcendental é a necessidade que o ser humano tem de experimentar a si mesmo, dentro do universo através de toda e qualquer atividade.

É sabido que o ser humano só encontrará a resposta certa para o sentido da vida e da morte quando souber harmonizar o aspecto técnico, econômico, social, pedagógico, cultural e religioso de sua existência.

A dimensão religiosa nunca se separa do homem mesmo que ele se diga anti-religioso ou ateu. Em todas as épocas, desde as mais remotas, o homem foi religioso. Pode errar muitas vezes na sua maneira de ser religioso. Não há um único povo no mundo que não tenha sua religião (Livro de ERE — 2.º GRAU — CIEN/SC, pág. 51).

A religião é uma experiência universal da humanidade, através da qual se tenta compreender o mistério que envolve o ser humano e relacionar-se vitalmente com ele. Ela não é algo acrescentado ao homem, mas corresponde a sua própria essência. A religião será a maneira concreta de o homem viver a sua religiosidade e isto se dará normalmente em comunidade e portanto com todas as contingências históricas (mudanças, expressões culturais que isto implica). Daí a importância do respeito às diversas religiões.

"As religiões afirmam que o transcendente é a busca de Deus; elas por sua vez são fenômenos culturais, portanto, criações humanas que dão uma linguagem a essa busca. O fenômeno religioso é anterior à religião e a experiência do transcendente é fundamental para o equilíbrio de uma pessoa" (Apostila "O Fenômeno Religioso" — Curso ERE-SP, Jan./80).

É importante ressaltar que não podemos chegar a autênticas opções de vida se ignorarmos a dimensão religiosa que é parte essencial da pessoa humana. Por isso, a educação escolar deixa de ser completa, se não está atenta também para essa dimensão. "Faz-se necessário que essa dimensão e a educação religiosa se integrem para iluminar a formação intelectual, moral, social, artística e física do aluno" (Plano Diocesano de Pastoral — 1986/1990 — Diocese de Tubarão).

A Educação Religiosa é componente integrante da vida escolar. Visa tornar mais participativas e fraternas as relações do poder e do saber. Visa também descobrir instrumentos mais eficazes para compreender e intervir na realidade social, tendo em vista sua transformação.

Ela não pode ser entendida como uma mera informação sobre determinada religião ou mais religiões; muito menos como freio moral ou social. Também não pode ser confundida com doutrinação, catequese ou formação de fé dos crentes das diversas confissões religiosas e muito menos ainda prestar-se à proselitismo, favorecendo divisões, competições, exageros, dúvidas, desagregações ou exclusões da vida escolar.

"O Ensino Religioso faz parte da educação integral do ser humano e não deve ser considerado como concessão do Estado às igrejas, mas ser visto à luz do princípio universal de liberdade que inclui também, a dimensão da formação religiosa do ser humano" (Estudos da CNBB n.º 49, 1987).

O QUE É EDUCAÇÃO RELIGIOSA?

— A Educação Religiosa necessita ser acolhida e entendida como:

integrante da vida escolar para ajudar a tornar as relações mais humanas e fraternas, ou seja, favorecendo para que a educação seja mais humanizante e personalizante;

necessária a formação da personalidade do ser humano e por isso, deve fornecer critérios de segurança na busca de sua maturidade e plena realização frente aos questionamentos existenciais: — Quem sou? — O que busco? — De onde vim? — Para onde vou?

processo de formação pessoal e social que cria para o

educando um ambiente de abertura para o Transcendente a partir do elemento cultural já presente nele;

reflexão que visa favorecer a relação com o Transcendente para que a partir dela, educandos e educadores possam dar um sentido mais profundo e radical a sua existência.

A Educação Religiosa deve provocar repercussões transformadoras através dos valores humanos fundamentais da vida: bem, verdade, solidariedade, fraternidade, realização, humanização, história, cultura e fé... comuns a todos os credos, expressões religiosas e filosofia de vida.

A Educação Religiosa deve cultivar esperanças naquilo que a escola precisa desenvolver: capacidade de observação, reflexão, criação, discernimento, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação frente à realidade da vida.

A Educação Religiosa deve veicular valores desenvolvidos no processo educacional da escola, perpassando disciplinas, relacionamentos, atividades, objetivos e finalidades.

Portanto, a Educação Religiosa não é o ensino de uma religião, mas uma realidade muito mais ampla e rica que não visa formar prosélitos, mas seres humanos comprometidos com a vida, agentes da história, construtores de uma nova sociedade, justa, fraterna e solidária.

A Educação Religiosa tenta mostrar que a Escola é um lugar de educação e não só de instrução. Não podemos conceber uma escola que menospreza a dimensão religiosa no seu projeto educativo.

A Educação Religiosa tem como conteúdo a Vida Humana em relação a si mesmo, aos outros, ao mundo e a Deus na busca de seu sentido último. Ela tem como princípio metodológico a interação entre as experiências culturais e a religiosidade popular, num projeto de vida que permita ao educando chegar a uma síntese entre ciência e fé e concluir que há uma íntima relação entre a Educação Religiosa e as demais disciplinas.

A história nos revela que não há neutralidade em educação porque toda proposta de educação é proposta de valores, de tipo de homem e de sociedade.

Em Santa Catarina, através de estudos realizados constatou-se que 95% dos alunos das escolas de 1.º e 2.º graus da rede pública estadual pertencem a confissões religiosas cristãs. Tal fato decorre em função da imigração européia que se estabeleceu em nosso Estado.

Conclui-se, pois, que sendo a maioria das famílias catarinenses cristãs, os educandos têm todo o direito de possuírem na sua escola um ambiente que lhes permita descobrir o melhor caminho para sua personalização uma vez que é ele o agente principal da sua própria formação, valorizando o que já traz da família e da cultura.

1.2 PSICOPEDAGÓGICO

"Educar é criar condições tais que o indivíduo e a comunidade se descubram a si mesmo e se afirmem, no tempo e no espaço, aproveitando e orientando a capacidade natural da inteligência do homem. A educação para ser capaz de promover a pessoa humana deve buscar meios sempre novos. Tal processo de humanização alocado nas faculdades espirituais do homem, deve orientar-se para uma integração do homem, na sua capacidade intelectual, nas suas aptidões manuais e técnicas sem perder de vista a vocação comunitária" (Plano Estadual de Educação — 1989).

As mudanças e transformações na realidade atual são tão profundas e rápidas que se estendem progressivamente em todo o mundo. São mudanças de ordem social, cultural, psicológica, moral e religiosa, e que geram novas mentalidades e atitudes.

A Educação Religiosa pressupõe o processo evolutivo do educando dentro das dimensões do seu desenvolvimento (físico, psicossocial, religioso, intelectual e cultural). Procura a partir da realidade da própria vida, despertá-lo para descoberta de mais vida em relação a si mesmo, aos outros, ao mundo e a Deus na busca do seu sentido último.

A Educação Religiosa procura respeitar as disposições mediadoras, segundo as faixas etárias.

O conteúdo da mensagem religiosa pode ser apresentado ao educando qualquer que seja a sua idade, porém, é preciso encontrar a linguagem e o caminho que leve em conta os diferentes "períodos sensíveis". É preciso caminhar lentamente com o educando, na descoberta das realidades humanas e divinas, respeitando seu ritmo no processo. Assim, é importante ter uma linguagem adaptada à mensagem religiosa. A progressão deve não só considerar o aumento crescente de conhecimento mas o aprofundamento contínuo da realidade.

Para que se possa compreender o ser humano nas diferen-

tes etapas de sua existência é importante observar o quadro a seguir:

PSICOPEDAGOGIA DA IDADE

1. Quem é este aluno?	De 0-3 anos? Subjetivo	6-7-8 anos? Ativo-Imaginativo	8-9-10 anos? Ativo-Realizado	11-14 anos? Idealista Apaixado	14-16 anos? Subjetivo Afetivo	17-25 anos? Subjetivo Objetivo	25-60 anos? Objetivo	60...? Subjetivo
2. Qual seu universo?	"EU"	Pessoal Família Universo	Mundo prático que se constitui por quê? Para quê?	Mundo dos heróis	Social	Mundo da Pessoa e do Amor	Mundo da realização	Missão-Compriada
3. Qual sua aspiração fundamental?	Conhecer os pais e interesse por tudo o que o cerca	Crescer	Participar (já despertou p/lo outro)	Auto-afirmação	Construir-se, em grupos	Estabilizar-se	Progredir	Eternizar-se
4. Quais os meios de seus conhecimentos?	Intuição carinhosa Imitação Impressões	Afirmção num clima de admiração, segurança e afeto Memorização	Memorização Definições Esquemas Observações	Leituras Histórias Contatos Experiências	Experiências	A vida Comunidade de Jovens	A vida	Novas experiências
5. Qual sua espiritualidade?	Material Intuitiva	Contemplação	Ação Fé simples	Identificação com os heróis	Amizade	Vocação Amor	Dom da Missão	Comunhão
6. Quais suas atitudes?	Automatismo Assimilação	Interiorização	Exteriorização	Imitação	Afirmção	Engajamento	Serviço	Abandono
7. Quem é Deus?	Pai da terra Pai do céu	Pai que ama, conhece transmite segurança e afeto	Transcendente Omnipotente Presença Sabedoria Força	Senhor da Aliança (Rejeição do Deus) Amigo	Deus-amigo Confiante Companheiro Libertador	Deus promessa Deus amor Deus comunhão Deus fidelidade	Deus da longa caminhada Deus do serviço	Deus glorioso Deus recompensa Deus-fim

Verifica-se, pois, que a pessoa humana é um ser em constante aperfeiçoamento; ela traz em potencial, desde o seu nascimento, valores que devem ser desenvolvidos no decorrer de sua existência. Não é na medida do "ter" mas na medida do "ser" que ela vai se tornando alguém, construindo sua própria personalidade em busca da auto-realização.

O educador através do seu testemunho de vida, da atitude de compreensão e ajuda vai possibilitar ao educando encontrar-se, realizar-se, libertando-se cada vez mais de todo o negativismo e de tudo que impede o seu desenvolvimento integral.

Mas, não basta a descoberta de si mesmo. É preciso ir ao encontro do outro, descobrir os seus valores. Ninguém se realiza sozinho.

É preciso que o educador se disponha a caminhar lentamente com o educando na descoberta das realidades humanas e divinas e respeitando seu ritmo neste processo.

Tudo o que o ser humano descobre em si, nos outros, no mundo, é relativo. Ele tem sede de totalidade do Ser, do amor, do belo que só pode ser encontrado em Deus.

Nesse sentido a Educação Religiosa busca responder aos seus anseios existenciais.

Há necessidade de se desenvolver com os demais componentes curriculares um trabalho integrado, sem perder a sua especificidade, dando um sentido novo a tudo que o educando aprende, descobre e desenvolve.

É importante ressaltar dentro do aspecto da Psicopedagogia, que na dinâmica da Educação Religiosa, o educador deverá ter sempre presente as dimensões: existencial, bíblica e vivencial.

DIMENSÃO EXISTENCIAL — também chamada motivação. É a introdução, o ponto de partida, com a finalidade psicológica de criar a atmosfera propícia à transmissão da mensagem. Sempre parte da existência da vida, de uma situação concreta do educando, sua família, a escola, os colegas, a vida de todo o dia.

DIMENSÃO BÍBLICA — é a iluminação evangelizadora da vida pela Palavra de Deus. A dimensão bíblica focaliza a idéia central da mensagem que se quer transmitir partindo do concreto para se chegar a uma resposta, a uma vivência.

DIMENSÃO VIVENCIAL — é o confronto com o vivido e o revelado pela Palavra de Deus. Organização da vida: no seu agir consciente que ajuda a reviver, assimilar, a desenvolver e dar uma resposta diante do vivido e interiorizado. As atividades devem ser: a expressão pessoal do educando, variadas e adaptadas às várias dimensões da psicologia do educando.

II — METODOLOGIA

1. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Considerando a dimensão religiosa do ser humano um valor ativo da natureza, a Educação Religiosa leva em conta a pluralidade de situações em que vive determinado grupo

humano. É o religioso dentro do cultural. Sendo que a vida se expressa como um todo, importa captar COMO os membros de um grupo vivem a sua situação. Aqui, interpretar é saber discernir "como" elementos de uma situação são outras tantas possibilidades do Evangelho, de liberdade, de responsabilidade é uma esperança e o começo da liberdade dos filhos de Deus. A dimensão religiosa nunca se separa do ser humano, mesmo que ele se diga anti-religioso. No momento em que nele se harmoniza o ser econômico, técnico, social com o religioso, tem-se uma resposta para o "significado da vida, da atividade e da morte". (9) (Igreja no Mundo de Hoje — Documento Conciliar). A Educação Religiosa não se processa em moldes fixos e universais, mas busca atender à situação concreta da pessoa, explicitando seus valores. Procura conservar a fé na diversidade de formas; procura expressar incessantemente de novas maneiras o Evangelho, em relação às formas de existência do ser humano, tendo em conta os ambientes étnico-culturais, guardando sempre a fidelidade à palavra revelada. Caracteriza-se pela pedagogia do próprio Deus, conduzindo o seu povo. Procura descobrir um caminho na vida e o sentido desse caminho, vendo os sinais dos acontecimentos à luz de Cristo que é o Caminho, a Verdade, a Vida... Considerando o ser humano como um valor em si mesmo, a Educação Religiosa integrada com as demais áreas do estudo, colabora para o seu maior desenvolvimento e favorece a descoberta de seu autêntico sentido à luz do Evangelho.

O ser humano crê que nenhuma parcela de verdade é estéril. Portanto a menor descoberta científica é um elemento importante para o completo desenvolvimento da globalidade da consciência do ser humano.

Atento às realidades deste mundo o educador preocupar-se-á com o desenvolvimento dessa globalidade que tende a se abrir ao mundo e ao mesmo tempo a Deus numa sede do absoluto de transcendência. Considerando a técnica, no mundo de hoje, como um fato indispensável para o desenvolvimento e progresso da humanidade, a Educação Religiosa há que estar atenta ao desenvolvimento da personalidade de cada educando. A técnica responde à pergunta do COMO.

Como construir estradas, como produzir mais? Todavia o ser humano faz a si mesmo outra pergunta. É quando pergunta "o porquê" — por que nasce? por que trabalha? por que morre? O "como" responde aquilo que é externo, enquanto que o "por quê" responde aquilo que é interno, essencial ao sentir da criatura humana.

O que se quer através da Educação Religiosa é que o ser humano descubra o sentido da vida, das suas atividades, da sua exigência e do seu estar no mundo como de passagem.

Para o bom desenvolvimento de uma tema é importante uma metodologia adequada. A Educação Religiosa Escolar, que busca despertar a consciência crítica do educando e capacitá-lo a discernir e agir segundo os princípios do Evangelho no contexto da vida, tem como princípio metodológico a interação entre as experiências culturais e religiosas num projeto coerente de vida que permita ao educando chegar a uma síntese entre ciência e fé. Por isso, a Educação Religiosa deverá ter sempre presente: 1: — DIMENSÃO EXISTENCIAL, 2: — DIMENSÃO BÍBLICA, 3: — DIMENSÃO VIVENCIAL. Parte de uma realidade da vida para gerar mais vida.

INCENTIVAÇÃO

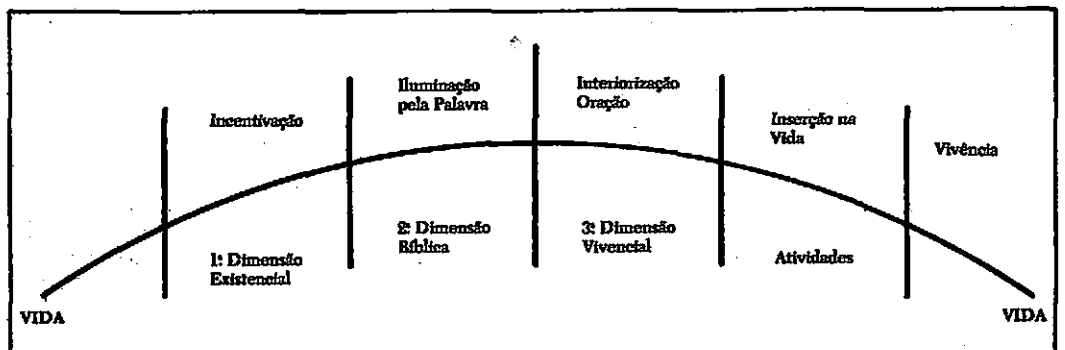
É o diálogo, a conversação sobre uma situação concreta ao alcance do aluno. Geralmente essa etapa é desenvolvida dentro de uma outra disciplina ou atividade. Daí a integração da Educação Religiosa com as outras áreas de estudo.

ILUMINAÇÃO PELA PALAVRA

É a transmissão da mensagem que atinge o aluno em sua inteligência, sensibilidade e imaginação. O paradoxo e a originalidade da Educação Religiosa está na fidelidade à mensagem revelada e na adaptação dessa ao aluno. É preciso salvaguardar a transcendência da mensagem, esforçando-se por inseri-lo na vida de hoje.

INTERIORIZAÇÃO

É o momento máximo da Educação Religiosa. Numa progressão lenta, o educando irá sendo preparado para a oração.





O professor poderá descobrir com os educandos várias formas de orar, orando repetindo, intercalando, recitando, cantando, gesticulando, meditando até o ponto alto — a contemplação. O educando deverá aprender a falar livremente com Deus partindo das situações concretas, orar com a consciência diante de Deus, bem à vontade com Ele. Toda a Educação Religiosa deve conduzir a encontrar-se com Deus. Embora tenhamos em vista que o desenrolar de uma aula já é um orar, haverá sempre um momento oportuno em que o educando expressará a sua fé, a sua esperança e a caridade.

INSERÇÃO NA VIDA

É a passagem da mensagem à vida "Todo pensamento humano há de orientar-se para a ação e completar-se nela, porque a vida é ação". Aplica-se esse princípio, em primeiro lugar, à Educação Religiosa, pois ela recusa-se a ser apenas "racional". Quer atingir a vida inteira do educando de hoje e do adulto de amanhã. A atividade é um trabalho pessoal (individual ou coletivo) que ajuda a proporcionar o aprofundamento, a interiorização e a verdade exposta em palestras ou em contatos diretos do professor com o aluno. A atividade ajuda a reviver, a assimilar, a desenvolver e a manifestar pessoalmente os temas expostos em palestras coletivas. Ela é o meio de expressar o pensamento ou a idéia que permanece no educando após a exposição do conteúdo. É também uma modalidade de auto-avaliação do educando e do educador. A atividade deve ser a expressão pessoal do educando e não a expressão da vontade do professor. Expressar-se é um direito de liberdade e o educando pode evoluir dentro de suas possibilidades com a orientação do professor. Para que a mensagem seja assimilada, criе convicções e se transforme em "vida", é necessário que atinja o educando na sua vontade, tendo como consequência uma "resposta livre e pessoal" a única que tem valor aos olhos de Deus. Se o educando permanecer passivo, recebendo "respostas prontas", a sua liberdade não crescerá. Embora a Educação Religiosa tenha como ponto de partida o "homem em situação", considerando a vivência como o mais importante, algo do conteúdo religioso precisa ser conservado pela memória. Aquele que crê é aquele que lembra os benefícios de Deus. O cristianismo, como mensagem e doutrina, tem um valor objetivo que se exprime por idéias claras. Não se trata de carregar a memória do educando de fórmulas e definições, mas conservar o que é indispensável à expressão da vida cristã. Concluindo, o professor deverá valorizar as maravilhas e fatos que cercam o educando. Isso significa utilizar-se dos meios pelos quais Deus se revela ao homem. Ao falar de Deus criador de todas as coisas, evitar o caminho do raciocínio que pode levar para o conceito de um Deus "mágico", "aposentado" e da criação como um ato do passado. Preferir o caminho do simbolismo (através das maravilhas da criação, aprender a beleza e a grandeza do Criador). Sensibilizar o educando para a presença criadora de Deus se consegue com uma simples afirmação num clima de admiração e de segurança efetiva, expressões de uma fé viva. Na Educação Religiosa, o professor terá a preocupação de atingir o educando nas suas dimensões: físicas, sociais, psíquicas, intelectuais, morais, culturais e religiosas.

2. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR

A Educação Religiosa Escolar, compreendida como componente curricular integrante e integrador das forças que alimentam e renovam a ação educativa libertadora, necessita do processo de avaliação, como todo procedimento didático, pois é parte importante do processo educativo. Entendemos que "as pessoas só crescem quando se encontram para pensar sobre sua atuação e, enquanto esta reflexão participada as ajuda a clarificar seus passos, aperfeiçoar esta mesma atuação para o alcance da libertação" (10) AVALIAÇÃO: Um Processo Libertador — Vera Marília Garcia da Costa — Revista AEC — n.º 60 — pág. 38).

Considerando a educação processo contínuo e que ocorre sempre quando as pessoas revelam interesse pela mudança da qualidade de vida, a avaliação deve ser processar de modo a que se garanta como está sendo alcançado o objetivo maior desse processo, ou seja, "a libertação de cada uma e de todas as pessoas nele envolvidas" (11) (IBIDEM) e que seja um instrumento contínuo para aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim importa romper com práticas pedagógicas autoritárias que determinam avaliações fragmentadas com conteúdos também fragmentados e assimilados de forma mecanicista e repetitiva que deixa de levar em conta a totalidade da prática escolar. Para que a avaliação não seja pois uma ação mecânica, é preciso que o educador esteja preocupado com sua prática educacional: que seja voltada para a transformação conduzindo seu agir de forma clara, decisiva, explícita, sabendo o que quer e para onde está encaminhando os resultados desta prática. Neste sentido deve o educador ter presente que a avaliação só pode ser realizada a partir do conhecimento da realidade existente, com o propósito de orientar um planejamento com

vistas à mudança de uma situação detectada. Conforme Terezinha Cruz, "pelas suas características especiais a Educação Religiosa pode ser ponto de partida para uma virada radical na maneira de encarar a avaliação. Alguns aspectos que saltam à vista podem ser importantes para questionar a educação em outras áreas. Assim na Educação Religiosa a avaliação tem que ser (e pode ser) diferente, porque:

- . a grande utilidade desse assunto está na sua aplicação à vida;
- . a disciplina não tem "valor de mercado", portanto, pode ser avaliada com critérios mais humanos;
- . a necessidade de cativar o educando para uma disciplina que o pragmatismo da sociedade não valoriza, leva o educador a se preocupar mais com o real interesse, com a opinião e os sentimentos da turma;
- . já que não há, na sociedade, um consenso sobre a validade da Educação Religiosa, sentimos que precisamos fazer o aluno sentir o porquê e o para quê do nosso assunto. (12) (RELI-GIÃO NA ESCOLA: Um Assunto Importante — Terezinha M. L. da Cruz — pág. 102).

Jesus ao falar das qualidades dos verdadeiros discípulos dizia: "Quem de vós, com efeito, querendo construir uma torre, primeiro não se senta para calcular as despesas e ponderar se tem com que terminar? Não acontece que, tendo colocado o alicerce e não sendo capaz de acabar, todos os que virem comecem a caçar dele, dizendo: Este homem começou a construir e não pode acabar!" (Lc 14, 28-31). Se avaliar é "fazer um julgamento sobre resultados", como medir a Educação Religiosa, que é vivencial? A vida não pode ser medida, mas sim observada para ser retomada, revista, re-analisada. Por isso, sugere-se que o próprio educador, antes avalie-se à luz da Palavra de Deus. Cabe ao educador procurar descobrir o que tem de si e o que recebeu do Senhor para oferecer ao educando pois não se pode dar o que não se tem. A observação contínua e progressiva sobre a ação do educador e do educando, ação esta demonstrada em atitudes de vida, fornece dados para uma revisão contínua da atuação no processo educativo. Esta observação contínua permitirá o desenvolvimento do educador e do educando e, periodicamente, conforme os temas vistos, pode ser sistematizada em torno de aspectos, tais como:

- . ATENÇÃO durante a transmissão da mensagem e momentos de interiorização, às solicitações feitas, à realização das atividades.
- . COMPREENSÃO da mensagem recebida.
- . ASSIMILAÇÃO da mensagem recebida.
- . EXPRESSÃO da mensagem recebida (tradução em atitudes).
- . MEMORIZAÇÃO fixação do aprendizado.
- . COLABORAÇÃO participação no que lhe é solicitado, com seriedade.
- . TOMAR iniciativas próprias em situações concretas.
- . RESPONSABILIDADES pelas consequências dos seus atos.
- . VIVÊNCIA FRATERNAL pela expressão e acolhimento a gestos de perdão, pela disponibilidade e solidariedade para com os outros e pela participação nos momentos devocionais comunitários.

Estes aspectos podem ser sintetizados em:

- a) conhecimento, o saber (definição do conteúdo que se quer transmitir);
- b) participação, o saber fazer (observação do interesse do educando e sua capacidade de diálogo e expressão);
- c) atitude de vida, o saber ser (vivência religiosa, humanitária, comunitária e de serviço). Partindo do pressuposto que avaliação é um processo contínuo, progressivo, cooperativo, torna-se evidente que na Educação Religiosa a importância da avaliação está não no julgamento sobre resultados de conhecimento mas em ser momento privilegiado que permite:
 - . ao educador:
 - . tomar consciência do crescimento do educando;
 - . reformular seu processo educativo;
 - . ver e acompanhar a amplitude das modificações processadas no educando e expressa nas atitudes externas de comportamento;
 - . rever sua atuação à luz da Palavra de Deus.
 - . ao educando:
 - . tomar consciência do seu crescimento;
 - . desenvolver o espírito crítico frente às realidades da vida;
 - . sentir-se valorizado em seu esforço de crescimento;
 - . tornar-se mais responsável em seu papel de agente da História;
 - . rever-se a partir da auto-avaliação de sua vida à luz da Palavra de Deus.

Sabendo que ninguém pode medir a vivência religiosa de uma pessoa, pois vida não se mede e sim observa-se para retomá-la e revê-la à luz da Palavra de Deus, percebe-se porque "a Fé se manifesta pelas ações" (Cl. Tg. 2, 14ss.). Assim, como os atos nascem do interior de cada um, é através da reflexão pessoal que se chega à concretização de vida à luz da fé. Por isso é importante que o educador proporcione

aos seus educandos esses momentos de reflexão que apontam mais que meras atividades. Os educadores que têm visão crítica, reflexiva e são abertos a mudanças têm na avaliação inúmeras oportunidades para rever sua prática, para confrontar os resultados previstos com os resultados alcançados para analisar as causas dos acertos e dos erros. Através destes princípios é possível ir percebendo a importância da Educação Religiosa quando o crescimento da Fé-Vida, se torna concreta pela prática de atitudes de: ALEGRIA, AMOR, JUSTIÇA e VERDADE. As atividades, como oportunidades de reflexão para chegar à ação, podem ser feitas e percebidas através de:

- . fichas descritivas que envolvam determinados aspectos integrantes da personalidade humana;
- . entrevistas individuais;
- . comunicações orais e escritas;
- . observação dirigida e espontânea;
- . participação em trabalhos de grupo;
- . relatórios;
- . exposição de trabalhos;
- . trabalhos escritos ou orais, envolvendo pesquisas, levantamento, análise de situações, reflexão de textos bíblicos, etc.;
- . auto-avaliação do educador e do educando.

A auto-avaliação é de vital importância pois fornece os elementos necessários para fundamentar a avaliação por:

- . encaminhar para autocrítica de atos, atitudes, atividades religiosas;
 - . analisar o grau de participação e interesse de cada um no relacionamento e crescimento pessoal e grupal;
 - . apontar a causa de mudanças de atitudes.
- Assim, é da contínua auto-avaliação própria e de seus educandos que o educador terá pistas para avaliação. Portanto, a avaliação da Educação Religiosa necessita sempre compreender três aspectos:
- . auto-avaliação do educando;
 - . avaliação do educando pelo educador e vice-versa;
 - . auto-avaliação do próprio educador.

A avaliação da Educação Religiosa não influi na apuração do aproveitamento do educando para fins de promoção, mas também não significa que se dispense menos tratamento metodológico que das demais áreas de aprendizagem.

SUGESTÕES PARA AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO:

1. O que encontrei de novo, nesta aula?
2. Qual o meu interesse em aprender?
3. Qual a minha prontidão e interesse em realizar as tarefas que me são propostas?
4. Sou capaz de ouvir professoras e colegas?
5. Como é meu relacionamento com professoras e colegas?
6. Assumo a pontualidade e assiduidade?

SUGESTÕES PARA AUTO-AVALIAÇÃO DO EDUCADOR:

1. Como preparei as aulas?
2. Que valor dou a essa preparação?
3. Levei em conta as diferenças individuais de meus alunos ao elaborar minhas aulas?
4. Em que sentido a mensagem atingiu minha vida?
5. De que maneira proporcionei um ambiente favorável?
6. Que técnicas ou recursos audiovisuais apropriados usei para desenvolver a aula?
7. Qual foi a reação dos alunos com as aulas?

Para um bom registro de observações que o educador faz de seus alunos deve levar em consideração que:

- . a auto-avaliação deve ocorrer constantemente, não só nos momentos de Educação Religiosa, pois o educando, que revela em atos concretos o que lhe é proposto, pode então rever suas atitudes e retomá-las a partir desta revisão;
- . a observação contínua deve ajudar os educandos a refletirem e a se interessarem sobre sua atitude de vida, encaminhando-os progressivamente para uma auto-avaliação;
- . a avaliação do aluno pelo professor dependerá das contínuas auto-avaliações do aluno;
- . não se trata de fazer um julgamento, pois do educador se espera que tenha habilidade em distinguir a realidade que observa da sua própria maneira de pensar;
- . o registro de observações deve ter em vista a personalidade global do educando e não só uma parte dela;
- . anotações distorcidas constituem um fator negativo e devem ser afastadas do registro;
- . a auto-avaliação contínua do educando é de vital importância, pois fornece os elementos ao educador para proceder sua própria avaliação;
- . os alunos não-alfabetizados e também os demais poderão fazer sua auto-avaliação por meio de: conversas em grupo com o professor, desenhos...

Referências Bíblicas: Lv 27, 2-8; Rom 2, 21-23; Mt 25, 31-46; Mt 13, 2-9; 12, 33; Mt 24, 42-44; Jo 13, 34-35.

Em síntese pensar em avaliação significa "refletir sobre

práticas individuais e sociais e, depois, agir" (pág. 38 — Avaliando a Avaliação — Revista AEC).

III — OBJETIVOS GERAIS

— Promover uma educação religiosa escolar transformadora a partir da realidade sócio-político-econômica, cultural e religiosa de Santa Catarina, com vista ao desenvolvimento integral do ser humano.

— Favorecer ao educando o engajamento frente às realidades da vida, assumindo seu papel de sujeito da sua própria história e agente de mudança.

— Considerar a importância da dimensão e liberdade religiosa bem como o respeito à opção de fé, que permita ao ser humano confrontar-se consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com Deus.

— Dar respostas ao apelo fundamental e profundo do Ser Humano ao Transcendente.

— Iluminar à luz da fé, os passos que o educando faz nas diversas disciplinas e em sua formação cultural, pessoal e social, preparando-o para a possibilidade de uma catequese mais aprofundada em sua comunidade de fé.

— Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho, e preparo para o exercício consciente da cidadania (Lei nº 5.692 — Art. 1º).

nunca termina. Seja qual for a etapa da vida em que se encontra uma pessoa, sempre terá possibilidade de crescimento. A visão cristã que se dá em cada ser é uma visão global, dentro do contexto vivencial do educando. As linhas verticais representam os passos a serem alcançados. Representam, ao mesmo tempo, que o primeiro na intenção é o último na execução: o fim é alcançado através de passos gradativos, sucessivos, inter-relacionados. Em todas as etapas das diferentes modalidades e níveis de ensino, deve-se ter presente a visão completa da programação, sem o que, corre-se o risco de prejudicar a linha de unidade e continuidade. É preciso também ter presente a opção por uma pedagogia positiva, isto é, saber explorar ao máximo toda a possibilidade de prática do bem, da verdade, justiça, solidariedade, fraternidade, realização, humanização, história, cultura e fé. Despertar para os valores humanos, fundamentais da vida e tudo quanto uma pessoa possa ser e fazer de bom e útil, pois a medida que o bem for praticado, o mal terá pouco ou nenhum espaço.

V — CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR

O atual programa de Educação Religiosa Escolar de caráter interconfessional cristão, definido pelas Igrejas Cristãs, que integram o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa — CIER de Santa Catarina, juntamente com a Secretaria de

DEUS É AMOR:
 . QUEM SOU EU
 . EU COMO IRMÃO
 . EU E O UNIVERSO

1º GRAU

1ª SÉRIE
 DEUS É AMOR NA CRIAÇÃO:

- . O MUNDO MINERAL
- . O MUNDO VEGETAL
- . O MUNDO ANIMAL
- . ASTROS
- . FENÔMENOS DA NATUREZA
- . REALIZAÇÃO DO HOMEM
- . RELACIONAMENTO DA CRIANÇA, FAMÍLIA, ESCOLA, COMUNIDADE, IGREJA

OLHAR E ESCUTAR ATENTAMENTE

INTERIORIZANDO

2ª SÉRIE

DEUS É AMOR NO DOAR-SE:

- . AMOR NA DOAÇÃO
- . ESTOU DOANDO TAMBÉM
- . TUDO ESTÁ DOANDO — AMOR NA DOAÇÃO

3ª SÉRIE

DEUS É VIDA: A VIDA SURGE DA DOAÇÃO:

- . A CRIAÇÃO É DOAÇÃO DE DEUS
- . O HOMEM E A CRIAÇÃO
- . O HOMEM E A HISTÓRIA
- . HISTÓRIA DA SALVAÇÃO
- . CONFRONTO DO HOMEM COM CRISTO NESTA HISTÓRIA

4ª SÉRIE

DEUS NOS AMA EM SEU FILHO JESUS CRISTO:

- . VIDA — COMPROMISSO COM A HISTÓRIA EM CRISTO
- . ATITUDES CONCRETAS DE JESUS CRISTO
- . A CONTINUAÇÃO DE CRISTO NA IGREJA

5ª SÉRIE

DEUS CHAMA A VIVER SUA VIDA:

- . CRIAÇÃO DINÂMICA — O HOMEM E A CRIAÇÃO
- . O HOMEM A HISTÓRIA (COMPROMISSO)
- . MINHA HISTÓRIA
- . MEU CRESCIMENTO NA HISTÓRIA DOS HOMENS
- . O HOMEM NOVO EM CRESCIMENTO

6ª SÉRIE

DEUS CHAMA A VIVER E CRESCER EM JESUS CRISTO:

- . CHAMADOS A VIVER E CRESCER
- . O HOMEM VIVE EM CRESCIMENTO
- . A AMIZADE, FRATERNIDADE — O AMOR NA DOAÇÃO
- . JESUS CRISTO: DINÂMICO, DEUS HOMEM, PRESENÇA E CAMINHO

7ª SÉRIE

DEUS SALVA EM JESUS CRISTO — LIBERTAÇÃO:

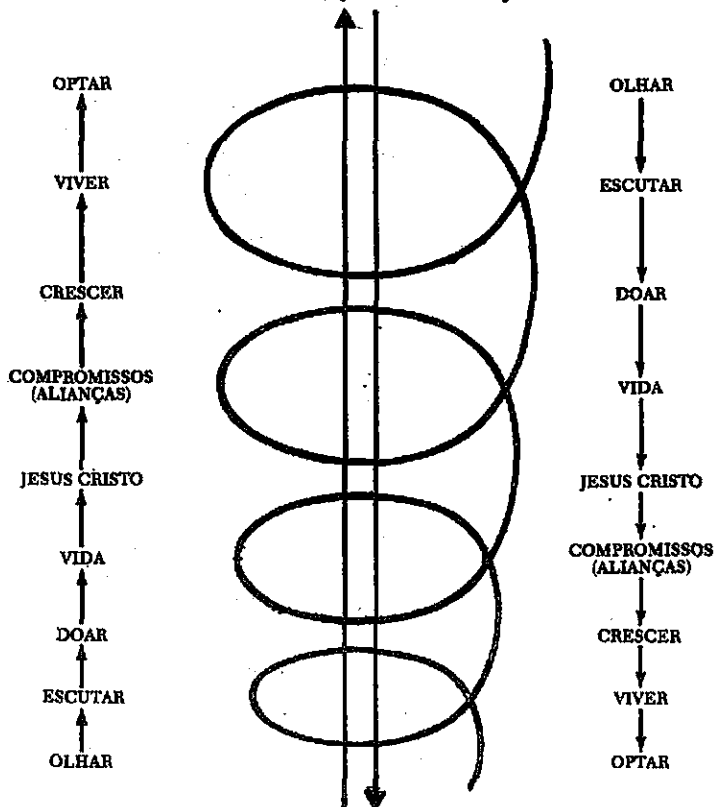
- . ENCARNAÇÃO DE CRISTO
- . CRESCIMENTO DE CRISTO — MORTE E RESSURREIÇÃO
- . O SALVADOR QUE LIBERTA — ASPECTO PASCAL NA VIDA
- . SER LIVRE — CONQUISTA DA LIBERDADE
- . ENGAJAMENTO: PESSOA-EU-COMUNIDADE

8ª SÉRIE

DEUS CHAMA A VIVER E CRESCER NA OPÇÃO:

- . VIVER E CRESCER NA OPÇÃO
- . DEUS CONVIDA PARA A ALIANÇA
- . VOCAÇÃO CRISTÃ: BATISMO E COMPROMISSO
- . RESPOSTAS CONCRETAS À VOCAÇÃO CRISTÃ: NA VIDA, NA IGREJA, NA HISTÓRIA
- . DEUS CHAMOU A CONSTRUIR: SENTIDO CRISTÃO DO TRABALHO

IV — SÍNTESE GERAL DA PROGRAMAÇÃO DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR



O Ensino Religioso, caracterizado em Santa Catarina por EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR, adota e desenvolve um programa ecumênico; isto é, uma programação com bases comuns da fé cristã, aceita por autoridades de diversas Igrejas de Confissão Cristã. A programação elaborada leva em consideração o programa e as atividades das disciplinas nas diferentes modalidades e níveis de ensino. A programação procura ir ao encontro de uma escola aberta para todos, onde se encontre PESSOAS e não CONFISSÕES RELIGIOSAS. Procura seguir um caminho que seja básico para todos na constante busca do Transcendente, facilitando a unidade, evitando a divisão, excluindo toda forma de proselitismo. A espiral apresentada na programação da Educação Religiosa Escolar, indica que as dimensões: olhar, escutar, doar, vida, Jesus Cristo, compromisso (alianças), viver, crescer e optar, precisam ter o seu lugar e estar bem presentes no decorrer de todas as etapas do crescimento e formação do Ser Humano. As dimensões se repetem e se complementam como um todo harmônico e na medida que se repetem, são vistas em maior profundidade. A espiral permanece aberta porque a formação religiosa

Estado da Educação, vem sendo desenvolvido procurando levar em consideração o mundo pluralista em que estamos vivendo. A Educação Religiosa Escolar tem como conteúdo o ser humano em relação a si mesmo, aos outros, ao mundo e a Deus. Partindo da compreensão que não há proposta curricular pronta e acabada e sim que toda a caminhada é um processo contínuo, arrolamos sugestões de temas que estão em estudo, com o objetivo de dar novo enfoque aos conteúdos do programa de Educação Religiosa Escolar — ERE — de Santa Catarina. Assim sendo apresentamos o Programa de ERE que está sendo trabalhado em nossas escolas bem como as sugestões de temas para possibilitar uma reflexão sobre o desenvolvimento dos conteúdos do referido Programa. Entendemos que é importante que se considere que os conteúdos por si só, não formam e nem transformam, mas sim uma nova forma e postura de desenvolvê-los.

PROGRAMA ATUAL DESENVOLVIDO

PRÉ-ESCOLAR



2º GRAU
DEUS TUDO EM TODOS:

JESUS CRISTO,
O CENTRO
POLARIZADOR DE
TODO O UNIVERSO

E DE TODA AÇÃO
HUMANA

- . UNIVERSO, COSMOS
- . A PESSOA HUMANA
- . OS HOMENS A CAMINHO
- . MESSIAS LIBERTADOR
- . ENCARNAÇÃO DO VERBO
- . AÇÃO DE JESUS CRISTO HOJE
- . POVO DE DEUS
- . OPÇÃO FUNDAMENTAL DO CRISTÃO
- . COMEÇO E FIM (ALFA E ÔMEGA)
- . ANEXO — ÁREA DO MAGISTÉRIO

SUGESTÃO DE TEMAS EM ESTUDO PRÉ-ESCOLAR

DEUS NOS AMA:

- . NA VIDA DE CADA UM
- . NA VIDA DO OUTRO
- . NA VIDA DO MUNDO

1º GRAU

DEUS NOS CHAMA À VIDA:

- . SOU PESSOA COM VIDA
- . SOU PESSOA CONVIVENDO COM OS OUTROS
- . SOU PESSOA CONVIVENDO COM O UNIVERSO

DEUS NOS CHAMA A CONVIVER:

- . SOU ALGUÉM
- . SOU ALGUÉM JUNTO COM OS OUTROS
- . SOU ALGUÉM PARTE DO UNIVERSO

DEUS SE REVELA NA HISTÓRIA:

- . A MINHA HISTÓRIA
- . AS PESSOAS JUNTAS FAZEM HISTÓRIA
- . O UNIVERSO FAZ PARTE DA HISTÓRIA HUMANA

DEUS SE REVELA EM JESUS CRISTO E NO ESPÍRITO SANTO:

- . JESUS CRISTO NA MINHA VIDA
- . EM JESUS CRISTO CONHECEMOS O QUE DEUS ESPERA DO SER HUMANO
- . JESUS CRISTO É O CENTRO DO UNIVERSO

DEUS NOS CONVIDA A PARTICIPAR NO PLANO DE AMOR:

- . O PLANO DE DEUS PARA MIM
- . JUNTOS CRESCEMOS NO AMOR, FÉ E ESPERANÇA
- . JUNTOS CONSTRUIMOS O MUNDO

DEUS NOS CONVIDA A PARTICIPAR NA COMUNIDADE DE FÉ:

- . SOU CONVIDADO A PARTICIPAR
- . JESUS CRISTO E A IGREJA
- . AS GRANDES BUSCAS DA HUMANIDADE

JESUS NOS CONVIDA A SER PESSOAS REALIZADAS:

- . JESUS, FILHO DE DEUS
- . JESUS, IRMÃO DOS HOMENS — COMUNHÃO E PARTICIPAÇÃO
- . JESUS — SENHOR DO UNIVERSO — LIBERTAÇÃO E ECOLOGIA

DEUS NOS CONVIDA A TRANSFORMAR A HISTÓRIA:

- . A PESSOA HUMANA PRECISA AMAR E SER AMADA
- . RESPONSÁVEIS E SOLIDÁRIOS NA CONSTRUÇÃO DA NOVA SOCIEDADE
- . O CRISTÃO TRANSFORMA A HISTÓRIA

2º GRAU

DEUS TUDO EM TODOS:

- . A VERDADE SOBRE O HOMEM: SER RELACIONADO
- . A VERDADE SOBRE DEUS: UNIDADE NA DIVERSIDADE
- . A VERDADE SOBRE A IGREJA: COMUNIDADE DE IRMÃOS

VI — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR EM SANTA CATARINA

1. ORIGEM

Em Santa Catarina o Ensino Religioso caracterizado por Educação Religiosa Escolar, registra seu início na década de 70, com a organização de um grupo de estudos formado por representantes da Secretaria da Educação, da CNBB — Regional Sul IV e de Igrejas interessadas no assunto. A formação deste grupo, veio atender as aspirações dessas Igrejas e da legislação vigente. Através de pesquisas realizadas, constatou-se que 85% dos alunos das escolas de 1 e 2º graus da rede pública estadual pertenciam a Confissões Religiosas Cristãs (dado que se confirmou em 87). Em seguida o Regional Sul IV (CNBB) tomou providências no sentido de convidar

Confissões Religiosas interessadas em participar da criação do Conselho Interconfessional para Educação Religiosa — 1970 — 1974. A partir desta data passa a denominar-se Conselho de Igrejas para Educação Religiosa — CIER — com estatuto, regimento e plano de ação comum, com destaque para a elaboração e execução de um Programa de Educação Religiosa Escolar de caráter ecumênico. O CIER é uma associação fraterna de Igrejas Cristãs que:

- . Confessam o SENHOR JESUS CRISTO COMO FILHO DE DEUS, IRMÃO, SALVADOR DO MUNDO, SEGUNDO AS ESCRITURAS;
- . Procuram viver a grande meta — Unidade dos Cristãos — e cumprir a sua vocação comum de ser: Sal — Luz e Fermento (Mt 5,13; 5,14; 13,3).

2. OBJETIVO:

2.1. CONSELHO DE IGREJAS PARA EDUCAÇÃO RELIGIOSA

O CIER, entidade religiosa com fins educacionais, filantrópicos e culturais, estabeleceu como sua principal finalidade: integração das diversas Confissões Religiosas Cristãs interessadas na organização, elaboração e acompanhamento dos programas ecumênicos de Educação Religiosa nas Escolas do Estado de Santa Catarina; para a seleção, acompanhamento e capacitação dos Professores de Educação Religiosa; para convênios com Entidades Particulares e/ou Públicas, recursos necessários; para representar as Confissões Religiosas junto aos órgãos oficiais, extra-oficiais, na execução de seus fins.

2.2. DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR

O Ensino Religioso, em Santa Catarina caracterizado pelo Decreto nº 13.692/81 por Educação Religiosa Escolar, tem como objetivo: ILUMINAR À LUZ DA FÉ OS PASSOS QUE O ESTUDANTE FAZ NAS DIVERSAS DISCIPLINAS E EM SUA FORMAÇÃO CULTURAL, PESSOAL E SOCIAL, PREPARANDO-O PARA A POSSIBILIDADE DE UMA CATEQUESE MAIS APROFUNDADA EM SUA COMUNIDADE DE FÉ.

3. ORGANIZAÇÃO:

3.1. NO CIER

O Conselho de Igrejas para Educação Religiosa a fim de melhor garantir a natureza, princípios e objetivos da Educação Religiosa de caráter ecumênico, está assim organizado:

3.1.1. A nível Estadual

- . Conselho de Igrejas para Educação Religiosa — CIER, que é formado pelas autoridades religiosas maiores de cada Igreja integrante no Estado.
- . Comissão de Assessoria à Educação Religiosa — CAER, formado por um representante e suplente de cada uma das Igrejas integrantes do CIER.
- . Secretaria Executiva do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa.

3.1.2. A nível Regional:

- . Comissão Regional para Educação Religiosa — CRER, formado por representantes das Igrejas que integram o CIER, indicados pela Autoridade Religiosa maior de cada Igreja.
- . Secretaria Executiva da Comissão Regional para Educação Religiosa.

Religiosa.

3.1.3. Igrejas que compõem o CIER:

Em 1989 integram o CIER nove Confissões Religiosas.

São elas:

- . Igreja Católica Apostólica Romana — ICR.
- . Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil — IECLB.
- . Igreja Evangélica Luterana do Brasil — IELB.
- . Igreja Evangélica Assembléa de Deus — IEAD.
- . Igreja Presbiteriana do Brasil — IPB.
- . Igreja Metodista — IM.
- . Igreja Presbiteriana Independente — IPI.
- . Igreja Batista Independente — IBI.
- . Igreja dos Irmãos Menonitas — IIM.
- . Convenção Batista Catarinense.

Outras Igrejas cristãs poderão fazer parte do CIER desde que preencham os critérios definidos no Estatuto do CIER.

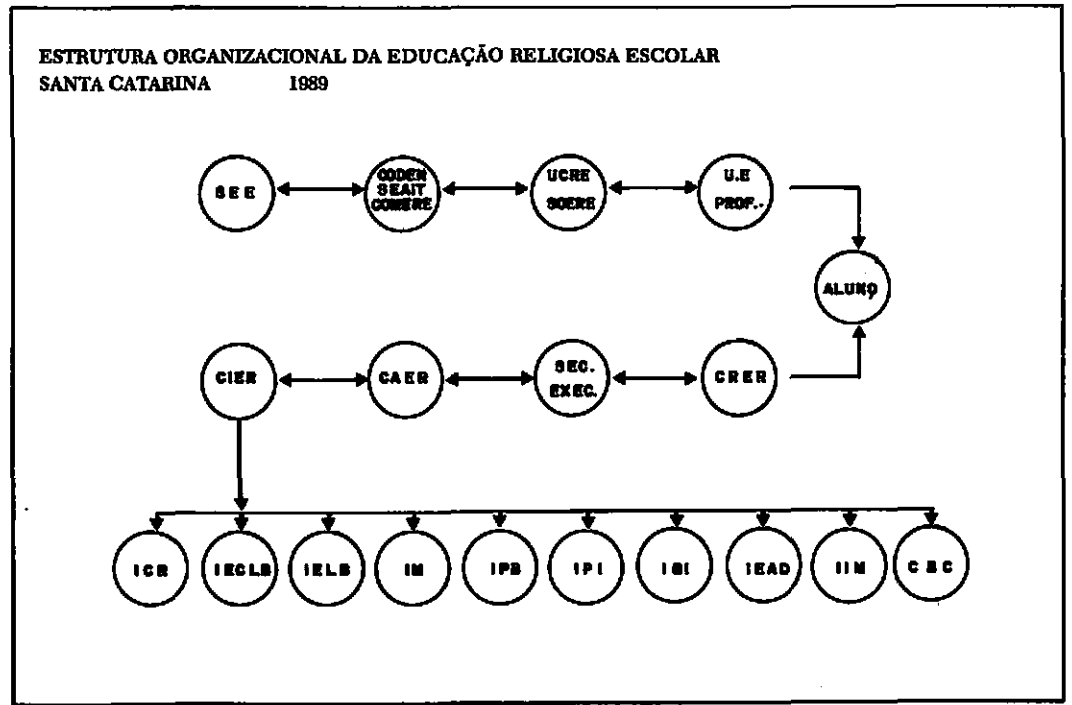
3.2. NA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação desde 1970, época em que se iniciaram oficialmente os trabalhos da Educação Religiosa Escolar, se faz presente articulando-se com o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa. A partir de 1972 criaram-se Comissões Mistas para esta finalidade. Pelos Decretos nº 5.009/78 e 13.692/81, fica constituída a Comissão de Educação Religiosa Escolar junto à Unidade Operacional de Ensino — UNOE, hoje, Coordenadoria de Ensino — CODEN.

3.2.1. A nível Estadual:

— Comissão de Educação Religiosa Escolar — formada por membros do Magistério Público Estadual com a finalidade de:

- . assessorar as confissões religiosas na elaboração e reformulação de Programas de Educação Religiosa Escolar, bem como de subsídios, documentos, material didático e outros que contribuam para a melhoria do desempenho das atividades relacionadas à mesma, nos respectivos níveis e modalidades de ensino;
- . garantir a integração da Secretaria de Estado da Educação — SEE com o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa — CIER, assim como articular-se com outros órgãos públicos e privados que atuam direta ou indiretamente com a Educação Religiosa, dentro e fora do Estado;
- . elaborar, executar, acompanhar e avaliar projetos visando a capacitação dos recursos humanos envolvidos com a Educação Religiosa Escolar, em articulação com o setor específico da SEE e CIER;
- . realizar estudos de aprofundamento, participar e/ou coordenar atividades tais como cursos, seminários, reuniões, congressos etc., visando o constante aperfeiçoamento dos técnicos envolvidos na área de Educação Religiosa Escolar dentro e fora do Estado;
- . propor à SEE, alternativas para a implementação da Educação Religiosa Escolar nas escolas da rede oficial de ensino;
- . propor ao Conselho de Igrejas para Educação Religiosa — CIER:
 - sugestões de mudanças pedagógicas dos Programas de ERE;



- elaboração de projetos que visem à capacitação de recursos humanos envolvidos na área;
- outras alternativas que visem à implementação da Educação Religiosa Escolar no Estado.

3.2.2. A nível Regional:

Serviço de Orientação à Educação Religiosa Escolar — SOERE — formado por membros do Magistério Público Estadual que atuam junto às Unidades de Coordenação Regionais — UCRES, às Coordenadorias Locais de Ensino — CLEs e Unidades Escolares — UEs. Compete ao SOERE, as mesmas atribuições definidas para a Comissão a nível estadual, além de outras de caráter específico conforme a sua realidade. O gráfico anterior apresenta a estrutura organizacional da Educação Religiosa em Santa Catarina:

4. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR:

As aulas de Educação Religiosa Escolar seguem um Programa de caráter ecumênico, elaborado entre a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa — CIER. Este Programa compreende a formação religiosa do aluno da Educação Pré-Escolar, 1ª e 2ª Graus. Os livros com a programação de 1ª a 8ª série, até 1976, eram impressos pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. A partir desta data, a Editora Vozes passou a assumir a impressão do referido material que consta de: Livro do Pré-Escolar, Livro do Professor e do Aluno de 1ª a 8ª Série, Livro do 2º Grau, num total de 18 volumes. A experiência deste programa em caráter ecumênico, é hoje, conhecida em todo o Brasil. Recentemente pessoas envolvidas na educação de outros países como África, Porto Rico, Colômbia, Argentina e Bolívia solicitaram o referido material.

Os programas têm como linha fundamental:

PRÉ-ESCOLAR — DEUS É AMOR

- 1º GRAU — 1ª Série: DEUS É AMOR NOS DONS DA CRIAÇÃO**
- 2ª Série: DEUS É AMOR NO DOAR-SE AOS SERES CRIADOS
 - 3ª Série: DEUS É VIDA: A VIDA SURGE DA DOAÇÃO
 - 4ª Série: DEUS NOS AMA EM SEU FILHO JESUS CRISTO
 - 5ª Série: DEUS CHAMA A VIVER SUA VIDA
 - 6ª Série: DEUS CHAMA A VIVER EM JESUS CRISTO
 - 7ª Série: DEUS SALVA EM JESUS CRISTO — LIBERTAÇÃO
 - 8ª Série: DEUS CHAMA A VIVER E CRESCER NA OPÇÃO

2º GRAU — JESUS CRISTO — CENTRO POLARIZADOR DE TODO O UNIVERSO E DE TODA A AÇÃO HUMANA.

5. INDICAÇÃO, SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES:

5.1. INDICAÇÃO E SELEÇÃO

A indicação e seleção dos professores de Educação Religiosa Escolar, segundo legislação em vigor, é da competência das Autoridades Religiosas, observando-se critérios definidos no Regulamento da Comissão Regional para Educação Religiosa — CNER.

5.2. CAPACITAÇÃO

Para implantar e implementar os Programas de Educação Religiosa Escolar, o CNER, em articulação com a Secretaria de Estado da Educação e Instituições de Ensino Superior, vêm desenvolvendo e aprimorando desde 1970, atividades de capacitação para os recursos humanos envolvidos na área de 1ª a 4ª série e orientadores de Educação Religiosa Escolar.

A partir de 1981, com a vigência do Decreto nº 13.692/81, tem desenvolvido cursos para capacitação de professores de 5ª a 8ª série e 2º grau, como também para os orientadores de Educação Religiosa Escolar. Tais cursos prevêem carga horária de 40, 120 e 360 horas/aula, nos quais o currículo é organizado tendo em vista a formação didático-pedagógica e específica dos envolvidos com a Educação Religiosa Escolar.

VII — ASPECTO LEGAL: HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

1. CONSTITUIÇÕES:

As Constituições do Brasil assim apresentam o Ensino Religioso:

1.1. 1824: Constituição do Imperador:

Art. 5º — “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”.

1.2. 1ª Constituição do Brasil Republicana: 1891

Art. 72, § 3º — “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto. . .”

§ 6º — Será leigo o Ensino ministrado nos Estabelecimentos Públicos.

Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem

terá relações de dependências ou aliança com o Governo. . .”

1.3. 1934 — Constituição de 1934

Art. 183 — “O ENSINO RELIGIOSO será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

1.4. Constituição de 1937

Art. 133 — “O ENSINO RELIGIOSO poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos”.

1.5. Constituição dos EEUU do Brasil de 1946

Art. 168, § 5º — “O ENSINO RELIGIOSO constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável”.

1.6. Constituição do Brasil de 1967

IV — “O ENSINO RELIGIOSO, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. . .”

1.7. Constituição de 1969: EMENDA Constitucional n.º 1

V — “O ENSINO RELIGIOSO de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de grau primário e médio. . .”

1.8. Constituição da República Federativa do Brasil — 1988

Art. 210, § 1º — “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

2. LEIS FEDERAIS DE ENSINO:

2.1. Lei nº 4.024/61

Art. 91 — “O ENSINO RELIGIOSO constitui disciplina dos horários normais das Escolas Oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º — A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º — O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva”.

2.2. Lei nº 5.692/71

Art. 7º, Parágrafo único — “O ENSINO RELIGIOSO, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos de 1ª e 2ª graus.

3. PARECER:

3.1. Parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação

Item nº 5 — Ensino Religioso. Fala-se da Educação de Valores, da busca do sentido da vida e o parecer da relatora diz: “Não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do ENSINO RELIGIOSO nem seus conteúdos. Isso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas”.

4. RESOLUÇÃO:

4.1. RESOLUÇÃO Nº 06, DE 26/11/86 DO CFE

Art. 1º — O núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente nos currículos plenos do ensino de 1ª e 2ª graus, abrangerá as seguintes matérias:

- a) Português
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências
- d) Matemática

§ 1º — Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, considerar-se-á além da Matemática:

- a) em Português — Língua e Literatura
- b) em Estudos Sociais — Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil.
- c) em Ciências — Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2º — Exigem-se também, Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os Estabelecimentos Oficiais e facultativos para os alunos.

5. CONSTITUIÇÕES DE SANTA CATARINA:

5.1. CONSTITUIÇÃO DE: 1891, 1892, 1895, 1910 e 1928, não fazem referência ao Ensino Religioso. Apenas a de 1892 no Art. 23, estabelece:

Compete à Assembléia Legislativa: “letra m” — “A Catequese e civilização dos indígenas, estatísticas e bibliotecas do Estado”.

5.2. CONSTITUIÇÃO DE 1935

Art. 133 — “O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

5.3. CARTA CONSTITUCIONAL DE 1945

Art. 111 — “O Ensino Religioso será contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. E, embora não constitua objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos, goza da proteção e amparo moral do Estado”.

5.4. CONSTITUIÇÃO DE 1947

Art. 176 — IV — “O Ensino Religioso constituirá disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”.

5.5. CONSTITUIÇÃO DE 1967

Art. 169 — IV — “O Ensino Religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”.

5.6. CONSTITUIÇÃO DE 1970 — EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1

Art. 163 — IV — “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

5.7. CONSTITUIÇÃO DE 1989 — PROJETO DE SISTEMATIZAÇÃO — DO CONSTITUINTE ESTADUAL EM JULHO DE 1989.

Art. 234 — V — “Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

6. LEIS E DECRETOS DO SISTEMA DE ENSINO EM SANTA CATARINA:

6.1. DECRETO-LEI Nº 88, de 31.03.1938 — Estabelece normas relativas ao Ensino Primário, em escolas particulares no Estado.

Art. 14 — O ensino religioso será feito em língua nacional, quando ministrado dentro no horário dos trabalhos escolares.

6.2. DECRETO Nº SE — 13.02.63/104 — DO Nº 7.239, DE 28/02/63

Dispõe sobre os currículos dos estabelecimentos de ensino secundário de primeiro e segundo graus Ciclos (Ginásios secundários e colégios secundários).

Art. 5º — O ensino religioso será obrigatório nos estabelecimentos de ensino secundário oficiais. Será de matrícula facultativa e ministrado sem ônus para o Estado, de acordo com a confissão do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável.

Parágrafo único — O ensino religioso será de frequência obrigatória para os alunos nele matriculados.

6.3. LEI Nº 3.191, DE 8 DE MAIO DE 1963

Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Art. 37 — O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado, sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º — Na feitura do horário, os diretores dos estabelecimentos oficiais de ensino ficam na obrigação de assegurar aos alunos matriculados, duas aulas semanais de ensino religioso, de frequência obrigatória para os alunos inscritos.

§ 2º — Para que a matrícula seja realmente facultativa:

- a) os pais ou responsáveis, no ato da matrícula, manifestarão o credo religioso do candidato menor de 18 anos;
- b) os pais ou responsáveis que não desejarem a frequência do aluno às aulas do ensino religioso, deverão notificá-lo, por escrito, ao diretor do estabelecimento;
- c) se o aluno já tiver completado 18 anos de idade, caberá a ele próprio decidir sobre a matrícula para o curso de religião.

§ 3º — A formação de classe para o ensino religioso independe de número de alunos.

§ 4º — O registro de professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

§ 5º — As normas do ensino religioso serão estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação com audiência de autoridade religiosa competente.

6.4 LEI Nº 4.394, DE 20 DE NOVEMBRO DE 1969

Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Art. 25 — O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de ciclo básico e médio.

§ 1º — Para que a matrícula seja realmente facultativa:

- a) — os pais ou responsáveis, no ato da matrícula, manifestarão o credo religioso do candidato menor de 18 anos;
- b) — os pais ou responsáveis que não desejarem a frequência do aluno às aulas de ensino religioso, deverão notificá-lo por escrito ao diretor do estabelecimento;
- c) — se o aluno tiver completado 18 anos de idade, caberá a ele próprio decidir sobre a matrícula.



§ 2º — A formação de classe para o ensino religioso independe do número de alunos.

§ 3º — O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa competente.

§ 4º — As normas do ensino religioso serão estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação com audiência da autoridade religiosa competente.

7. DECRETOS DO ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA

7.1. DECRETO Nº 64, DE 09/08/1935 e Nº 498, DE 08/01/1955

Regulam o Ensino Religioso nas escolas oficiais de Santa Catarina.

7.2. DECRETO Nº 4.393, DE 25/01/1978

Cria a Comissão para o estabelecimento dos mecanismos operacionais relativos à implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas do 1º e 2º Graus.

7.3 DECRETO Nº 5.069, DE 29/05/1978

Regulamenta e disciplina a ministração de aulas de Ensino Religioso nas escolas de 1º e 2º Graus da rede pública estadual.

7.4 DECRETO Nº 13.692, DE 14/04/1981

Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de 1º e 2º Graus da rede pública estadual.

8. PORTARIAS:

A implantação da Educação Religiosa em Santa Catarina se deu de forma gradativa através das seguintes Portarias: 8.1. 1981 — PORTARIA Nº 003/81/SEE, DE 20/08/81

Regulamenta o ENSINO RELIGIOSO nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual.

A implantação das aulas por esta Portaria se dá, inicialmente, nas Unidades Escolares com 15 ou mais classes de 5ª a 8ª séries de 1º grau e/ou 2º grau das UCREs: 1: Florianópolis, 2: Tubarão; 3: Criciúma; 4: Blumenau; 5: Joinville; 6: Rio do Sul; 8: Mafra; 13: Itajaí; 15: Araranguá; 16: Brusque e 19: Jaraguá do Sul.

Foi publicada no DO Nº 11.787, de 31/08/81

— PORTARIA Nº 009/81/SEE, DE 20/10/81 — Retifica a Portaria anterior e dá nova redação ao art. 13.

1982 — PORTARIA/OFÍCIO SE Nº: 03/123/82, DE 20/05/82 — Comunica e autoriza a implantação da ERE nas Unidades Escolares — UEs — de 15 ou mais classes da 7ª UCRE — Lages.

1984 — PORTARIA Nº 002/84/SE, DE 01/02/84

Estabelece diretrizes para implantação da Educação Religiosa nas dezenove Unidades de Coordenação Regionais — UCREs — (à época) de forma gradativa a saber:

1984 — implantada nas UEs com mais de 15 turmas de 5ª a 8ª série de 1º grau e/ou 2º grau, pertencente às UCREs: 9: Joazeiro; 10: Concórdia; 11: Chapecó; 12: São Miguel D'Oeste; 14: Caçador; 17: Xanxerê; 18: Canoinhas.

1985 — implantada nas UEs com 12 ou mais turmas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e/ou 2º grau das dezenove UCREs (à época).

1986 — implantada nas UEs de 10 ou mais turmas de 5ª a 8ª séries de 1º grau e/ou 2º grau das dezenove UCREs.

1987 — implantada nas UEs com oito ou mais turmas de 5ª a 8ª séries de 1º grau e/ou 2º grau das dezenove UCREs.

1988 — PORTARIA Nº 001/86/SE, DE 31/01/86

Regulamenta a EDUCAÇÃO RELIGIOSA nas escolas de 1º e 2º Graus da rede pública estadual e dá outras providências. Implantada a Educação Religiosa Escolar em todas as UEs do ensino de 1º e 2º Graus com 6 ou mais turmas de 5ª a 8ª série e/ou 2º grau de todas as UCREs;

assegura a continuidade da implantação nas UCREs de Tubar-

ão, Criciúma, Araranguá e Laguna;

revoça as Portarias 003/81; 009/81; 002/84.

1988 — PORTARIA Nº 006/87/SE, DE 10/03/88

Altera disposições da Portaria Nº 001/86 implantando a Educação Religiosa Escolar em todas as UEs de 1º Grau de 5ª a 8ª série e em 1989 nas UEs de 2º grau, independente do número de turmas e em todas as UCREs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEC do Brasil, Avaliação a avaliação. Revista AEC. Brasília, v. 15, nº 6, 1988.

_____. Educação Religiosa e opção pelos pobres. Revista AEC. Brasília, v. 13, nº 51, 1984.

_____. Transformação curricular para uma educação nova. Revista AEC. Brasília, v. 12, nº 48, 1983.

ASSINTEC. Crescer em Cristo. Curitiba, v. 1-8.

ALAGOAS. Secretário de Educação. Província Eclesiástica do Maceió: ensino religioso — rede municipal, Estado de Alagoas. Maceió: CERCASA SA, 1988.

ASSINTEC. CIER. IIRPAMAT. O ensino religioso na constituição brasileira. 1987. Documento PB, SC, MS.

_____. Avaliação em educação religiosa escolar. Brasília: 1987. Apostila COER.

_____. Educação religiosa escolar. Florianópolis: CIER/SC, 1979/78. Apostilas diversas.

_____. Ensino religioso 1º grau. Campo Grande: 1983, v. 1-6.

BAHIA. Secretaria de Educação. Diretrizes curriculares do ensino religioso — 1º grau. Salvador: 1984.

BASTOS, Lídia da Rocha. Avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 1977.

BÍBLIA. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BÍBLIA. De Jerusalém. São Paulo: Paulinas, 1981.

CIER. Educação religiosa escolar: roteiro de aulas do 2º grau. 9ª ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Educação religiosa escolar: 1ª a 8ª série — livro do professor. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Educação religiosa escolar pré-escolar. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. Livro de crônicas e atas sobre a educação religiosa em Santa Catarina: 1970 — 1989. Florianópolis.

CNBB. O ensino religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. São Paulo: Paulinas, 1984. (Estudos, 49).

CNBB/CIME. Inculcação e libertação. São Paulo: Paulinas, 1988.

CNBB. For uma Pastoral de educação. São Paulo: Paulinas, 1988. (Estudos, 41).

CNBB. Regional Sul 4. Credo Pastoral: a fé que ilumina e anima a Igreja em Santa Catarina. Florianópolis: 1987.

_____. Mapa Pastoral de Santa Catarina: perfil de uma Igreja. Florianópolis: 1987.

CONSELHO DE COORDENAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO DE MS. Diretrizes curriculares de ensino religioso para as escolas de 1º e 2º graus. Campo Grande: 1980.

CRUZ, Terezinha M. L. da. Inícios e caminhos — educação religiosa escolar: 1ª a 8ª série. São Paulo: FTD.

DOCUMENTÁRIO, Ensino religioso no Brasil. Florianópolis: GREC/CNBB, 1988. (Documento de trabalho, nº 1 a 3).

_____. As disciplinas e suas possibilidades de evangelização: Documento elaborado pelo Instituto de Catequese da Diocese do Roncagua, Chile.

ESCOBAR, F. F. Virgínia, RONCA, Antônio Carlos C. Técnicas pedagógicas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FAVERO, Maria Leônida. Ensino religioso: escola e currículo. Revista Catequese. São Paulo: Salesiana, ano 7, nº 28, out./dez., 1984.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade do ensino brasileiro: Eficácia ou Ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FIEL, Isolda T. Sozen. LUTZ, A. Conteúdos integrados. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

FLEURI, M. Rinaldo. Educar para quê? 2ª ed., Belo Horizonte: UFU-MG, 1987.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano, MASSA, Débora. Na escola que fazemos — uma reflexão interdisciplinar em educação popular. Petrópolis: Vozes.

GEURICK, José. Diferença entre catequese nas comunidades e ensino religioso. Revista Catequese. São Paulo: Salesiana, v. 7, nº 28, out./dez., 1984.

GRUEN, Wolfgang. A natureza do ensino religioso à luz de uma aula. Revista Catequese. São Paulo: Salesiana, v. 11, nº 44, out./dez., 1983.

_____. A Bíblia na escola: subsídio para pais e educadores. São Paulo: Paulinas.

_____. Problemas do professor de ensino religioso. Revista Catequese. São Paulo: Salesiana, ano 7, nº 29, out./dez., 1984.

GROOME, Thomas H. Educação religiosa cristã, compartilhando nosso caso

e visão. (Tradução de Alcione Soares Ferreira, Revista por Olga Fleury Lombardi). São Paulo: Paulinas, 1983.

IDIGORAS, J. L. Vocabulário teológico para a América Latina. Tradução de Alvaro Cunha, revista por Carlos Felício da Silveira, São Paulo: Paulinas, 1987.

LIMA, Luis Alves de. O ensino religioso e a confessionalidade. Revista Catequese. São Paulo: Salesiana, v. 7, nº 28, out./dez., 1984.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Diretrizes para o ensino religioso nas escolas da rede oficial de ensino. Campo Grande: 1982.

MENDONÇA, Nady Domingues. Uma tentativa de interdisciplinaridade. Petrópolis: Vozes, 1985.

O'DEA F. Thomas. Sociologia da religião. São Paulo: Pioneira.

PANINI, Irmo Joaquim. A cosmologia cristã das disciplinas curriculares. Revista Presença Marista. Porto Alegre: EPECE, v. 14, nº 53, p. 30-39, 1988.

PROGRAMA de educação religiosa escolar: 1º e 2º graus. Cadernos CIER/SC, 1970.

PUEBLA. A evangelização no presente e no futuro da América Latina: conclusões. São Paulo: Loyola, 1989.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Avaliação escola democrática: sociedade democrática. Rio de Janeiro: 1989.

_____. Avaliação em educação religiosa — Prefeitura Municipal. Rio de Janeiro: 1988.

_____. Avaliação novas ramus — Prefeitura Municipal. Rio de Janeiro: 1988.

SANDRINI, Marcos. Ensino religioso escolar: um desafio sempre presente. Revista Catequese. São Paulo: Salesiana, v. 11, nº 44, p. 18-31, out./dez., 1988.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. Proposta curricular: documento preliminar para discussão — educação religiosa. Diário Oficial do Estado, nº 49, 1988.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Diretrizes para o ensino religioso das escolas oficiais do sistema estadual de ensino. Porto Alegre: 1982.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Orientação didática: programa de educação religiosa, ciclo básico (1º a 4º grau). Florianópolis: 1971.

_____. Plano diretor de ensino. Florianópolis: CODEN/SEMAD, 1988.

_____. Programa de ensino: ciclo básico — 1º ao 4º grau. Florianópolis: 1970.

_____. Programa de ensino — educação religiosa, ciclo básico (5º ao 8º grau). Florianópolis: 1971.

_____. Proposta curricular: documento preliminar. Florianópolis: CODEN/SEMAD, 1988.

_____. Serviço de ações integradas. Florianópolis: CODEN/SEAIT, 1988.

SCHLESINGER, Hugo, PORTO, Humberto. As religiões ontem e hoje. São Paulo: Paulinas, 1982.

VILGES, I. Cultura religiosa: as religiões no mundo. Petrópolis: Vozes, 1988, v. 3.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA

GRUPO DE TRABALHO

- Alcir Batista Moreira — 18: UCRE
- Adelaide Marcelino Pereira — IEE
- Adelfir da Silva Rupp — SEE/CODEN
- Amilton Cardoso Bernardo — 11: UCRE
- Cecília Hess — 8: UCRE
- Celina Nascário Luckmann — SEE/CODEN
- Corina Ludwig Steinbach — 21: UCRE
- Doolides Canal — 7: UCRE
- Eliana Cunha Beber — 4: UCRE
- Ivo Rech — 1: UCRE
- Lílian Blum de Oliveira — 19: UCRE
- Lourdes Pessini — 14: UCRE
- Lourdes Caron — SEE/CODEN
- Maria Bianchi — 17: UCRE
- Maria do Carmo Cibico — 18: UCRE
- Maria Elisa Engel — 22: UCRE
- Maria Salete Koling — 12: UCRE
- Miguel dos Santos Oliveira — 20: UCRE
- Olga de Luca Bacha — 3: UCRE
- Terezinha L. de Campos — 1: UCRE
- Theresina Regina Poveran — 9: UCRE
- Vilmar Vandresen — 2: UCRE

CONSULTORIA: D. Gregorio Warming
Elias Della Giustina
Lizete C. Viesser
Pastor William Schisler Filho
Valdir Schiochet
Vitor C. Feller

Educação Física

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

O homem realiza-se como unidade de ser corpóreo movido pela intencionalidade, constrói-se ao expressar na história e na linguagem e se expressa ao construir no trabalho e na intersubjetividade. Em oposição a uma antropologia que vê o homem como um ser corpo-e-alma, é a partir deste dado fundamental da corporeidade humana construída na história e na expressividade do ser, que se propõe a necessidade de uma reflexão filosófica de questionamentos sobre a presença da Educação Física na escola e sobre a valorização, no contexto sócio-político-cultural, do corpo humano e seus movimentos expressivos. As atividades da Educação Física concentrando-se no desenvolvimento físico por si só, pouco ou nada conseguem sensibilizar o mundo da educação: o corpo posto a serviço da mente, o corpo a ser dominado pela ascese cristã penitente-

cial, ou a ser colocado em função do espírito, como instrumento para se chegar a objetivos eternos a ele, quer na concepção greco-latina, recuperada pela modernidade esteticista, quer na ótica das disputas de mercado ou ideológicas com que se armam as competições esportivas. É o momento de repensar nossa prática pedagógica, desenvolvendo uma visão dos conteúdos ao longo da história, o movimento como instrumento de intervenção e transformação. O elemento fundamental de toda a educação é o ser humano. A Educação Física é parte da educação geral, sendo sua tarefa educativa desenvolvida com uma compreensão do homem que se pretende construir. Em qualquer atitude, em qualquer pensamento está presente o homem total e unitário. Neste caso, torna-se impossível falar em atos puramente físicos ou orgânicos e/ou atos puramente psíquicos ou espirituais. O pensar,

as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos.

Ao invés do condicionamento à ordem social, trabalhar um aluno crítico e participativo; ao invés do adiestramento físico, a compreensão e o uso sadio do corpo; ao invés do esporte-espetáculo e ufanista, o esporte educativo; ao invés da disciplina imposta e da repetição mecânica de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter, a autorealização da atividade física; ao invés do corpo-instrumento, o corpo como ser social. A Educação Física como atividade educativa, será tanto mais conseguinte em relação aos objetivos político-pedagógicos, quando mais os professores, como intelectuais, desenvolverem na sua prática de vida e de trabalho, as relações sociais reais que estão por trás das tendências, das técnicas, dos discursos, dos programas de ensino e por

af, dar uma dimensão política à sua prática pedagógica. Partindo desses pressupostos, procurou-se refletir a prática pedagógica comprometida com uma nova postura do profissional da Educação Física. O homem é um ser social, portanto inserido nas relações sociais. Dentro desse contexto, a Educação Física, co-responsável no processo educativo, tem como princípio, despertar a consciência do movimento, enquanto comunicação, interação nas relações das classes sociais e suas transformações. A filosofia aqui proposta, busca como único fim, o homem-cidadão, que é consciente, politizada, crítico e que sabe ter tanto direito à conquista, como compromissos com seus deveres. Resta aos profissionais da área, a consciência da efetiva e decisiva contribuição esperada, na ampliação da consciência social e crítica dos alunos, fruto da participação ativa dos mesmos na prática social, consciente e lúdica. O domínio do conhecimento (do corporal ao cognitivo enquanto ato-uno), à compreensão de um instrumento fundamental da luta de uma classe social, por seu reconhecimento enquanto constituinte e por sua emancipação econômica, social, cultural e política.

A QUESTÃO CONTEÚDO/FORMA

Uma pedagogia para a transformação, visa construir uma teoria fundamentada numa concepção de mundo, de homem, de sociedade, que vincula uma prática voltada para as realidades sociais. Uma sociedade que se propõe ser livre, não deve conceber uma educação que restrinja a liberdade das pessoas. Nisso a escola tem um papel importante e nesse contexto, a Educação Física tem uma participação histórica decisiva. Ela busca sua libertação e com ela, a libertação de seus componentes sociais (FREIRE, 1989). Os conteúdos e conhecimentos só adquirem significados, se vinculados à realidade existencial dos alunos, se estiverem voltados para a resolução de problemas colocados pela prática social e forem capazes de fornecer instrumentos teórico-práticos para questioná-la. E, como não há pensamento que se forme que não passe pelo gesto, é pela ação corporal que a criança conhece o mundo. É preciso se mexer para viver, para aprender, para criar. Sem viver concretamente, corporalmente, as relações sociais (espaciais e temporais) de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para autonomia. Para entender a escola na sua organização, não basta analisá-la somente na sua divisão interna, mas inserida numa estrutura societária que representa os moldes de uma sociedade capitalista, caracterizada por duas classes antagônicas: o patrão (dominante) e o empregado (dominado). Nesta relação, vê-se claramente a separação existente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, que analogicamente é reeditado na escola. As tarefas parcelarizadas, executadas pelos professores, reforçam as divisões de trabalho de uma sociedade onde se exacerbam as divisões de classe e especificamente, no âmbito pedagógico pela fragmentação no e do planejamento educacional. Para romper essa estrutura, o professor deverá apresentar um entendimento da profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Isto significa compreender uma concepção de educação que expresse as necessidades da prática social. A partir dessa concepção, passa a ser fundamental para o ensino, a relação teórico-prática que se materializa, entre outras, no conteúdo e forma da educação. Embora conteúdo e forma só se diferenciem pela análise conceitual — representando unidade real — ou seja, há dependência recíproca de um ao outro, resolveu-se distingui-los para melhor entendimento, assim:

CONTEÚDO:

Devem ser os mais representativos, selecionados entre os bens culturais disponíveis a partir de seu valor histórico e formativo. Se quanto à leitura e à escrita a criança chega às instituições de ensino com um considerável conhecimento, que dirá das atividades corporais. No que se refere ao aspecto cognitivo, em primeiro lugar, deve-se levar em conta a organização do saber-fazer, o saber corporal, base de toda cognição e fundamental na ação humana para toda a vida. Quanto à estruturação do pensamento é complexo o esquema de transformação que vai do ato corporal ao pensamento, mas inevitavelmente é esse o caminho. Os conteúdos devem, representar como ponto de partida, o conhecimento da criança (aquele que ela traz de fora da escola) e essa atitude por parte do professor, o será muito mais racional do que estabelecer como ponto de partida prescrições de atividades que não se aplicam a criança alguma (imagem teórica da criança, que não tem correspondência no mundo). Por exemplo, "... bem mais que a escola, o brinquedo infantil tem cumprido a importante missão de aperfeiçoar o acervo motor, elevando-o ao nível necessário para dar conta das solicitações que o ingresso no mundo de amplas relações sociais da escola exige" (FREIRE, 1989).

Especialmente no caso da Educação Física, a definição

rígida de início e fim para qualquer conteúdo escolar é arbitrária, porque baseada numa visão mecânica de desenvolvimento. De modo geral, em Educação Física, as diferenças de conteúdo de uma série para outra, deveriam relacionar-se mais a níveis de complexidade do que habilidade diversas. *Haverá sempre uma ligação com o espaço, tempo, força, velocidade, resistência, equilíbrio, ritmo e assim por diante.* Por isso, torna-se muito difícil determinar, pela idade, o desenvolvimento da criança, de modo a relacioná-la com as atividades.

FORMA:

De acordo com PINTO, 1984, forma e conteúdo são aspectos interligados, em que a forma da educação, depende de seus fins sociais e das condições apresentadas pela realidade. Assim, conteúdo e forma apresentam uma dependência recíproca onde a forma não só pode determinar o conteúdo como dar-lhe um significado real, concreto. Para FREIRE, 1989, "considerando que qualquer aprendizagem deve ser significativa, a inserção das situações pedagógicas num contexto de significações para a criança seria mais adequada para um programa de Educação Física, que a mera execução de movimentos corporais isolados. Suponhamos então que um professor, no seu programa de Educação Física, apresente a preocupação, muito justa, de que seus alunos expressem num adequado nível de desenvolvimento, os movimentos que ele considera básicos: andar, correr, saltar, girar, lançar, pegar, etc. Uma forma possível de exercitar o lançar, por exemplo, seria solicitar aos alunos que lançassem bolas uns para outros, por cima do próprio ombro, a uma determinada distância. Esse gesto seria repetido até que fosse considerado satisfatório de acordo com os padrões teóricos divulgados. Uma segunda opção, seria procurar dentro de uma atividade cultural da própria criança, um brinquedo ou um jogo, aquelas situações em que esse movimento possa ser exercitado. Nesse segundo caso, encontraríamos uma possibilidade de tornar a aprendizagem em Educação Física significativa, isto é, relacionada com a realidade concreta vivida pela criança". Finalmente, entendemos que ainda hoje seja muito difícil fazer alusão à existência ou não de uma sequência lógica para o desenvolver do conteúdo programático próprio às unidades, a ao mesmo tempo, com relação a uma possível ordem de prioridade entre elas. Se isso é, de certa forma, tranquilizante para os profissionais de outras disciplinas curriculares, não o é ainda para nós, pela inexistência em nossa área, de um lastro de tempo suficiente para o amadurecimento da proposta ora apresentada. Acreditamos no entanto, que é o debate que certamente suscitará por essa proposta, que se encarregará de formular o encaminhamento em questão. É de todos nós da área essa competência e responsabilidade. Estabelecemos porém, alguns itens importantes que devem ser levados em consideração, como parâmetros para qualquer seleção de forma/contéudo em Educação Física:

1. Participação dos educandos — A participação no planejamento, execução e avaliação de atividades, oferece oportunidades aos alunos, para tomarem contato com noções de responsabilidade, democracia, ainda, de se sentirem autovalorizados. Longe de uma participação passiva, de simples observador e cumpridor de ordens, mas num papel dinâmico, emitindo opiniões, debatendo em grupo, etc. 2. A valorização da cultura popular — Para CHAUÍ (1983), na perspectiva gramsciana, o popular significa a transfiguração expressiva de realidades vividas, conhecidas, reconhecíveis e identificáveis, cuja interpretação pelo artista e pelo povo coincide. Porque não respeitar e tomar como ponto de partida para um trabalho mais alegre, dinâmico e motivador essa chamada cultura popular? 3. O trabalho com as funções psicomotoras e as qualidades físicas — Embora as funções psicomotoras e as qualidades físicas se apresentem associadas a outras, o professor deve estar consciente do que realmente está almejando em seu trabalho diante do grupo de crianças, e assim, programará atividades coerentes com seus pressupostos. É fundamental que a base seja a realidade concreta na qual se encontra inserida a criança. 4. O respeito à individualidade da criança — Mesmo trabalhando em grupo, às vezes com grande número de componentes, deve-se levar em consideração que cada criança tem uma constituição física que lhe é própria, possui características emocionais e afetivas que também são pessoais e vivencia fora da escola um meio social diverso para cada uma delas. Assim como esses aspectos devem ser considerados pelo professor consciente de que terá respostas diferenciadas para um mesmo trabalho, os "programas" também devem considerar esses aspectos e oferecer diretrizes mais amplas, para as quais cada aluno possa responder a seu grau de possibilidade. 5. O incentivo à pesquisa, à observação, ao exercício da reflexão e à expressão crítica. — Ao nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e físico, alcançado pelas crianças, deve-se procurar atividades que propiciem a pesquisa, observação atenta e reflexão crítica, bem como expressões físicas corporais pelos movimentos conscientes. Jogos levam-

tados pelas próprias crianças podem ser vivenciadas em aula e depois comentados pelos participantes. 6. O desestímulo à competição pura e simples e ao treinamento em idade precoce. — A competição é própria do jogo e, quando vista no sentido do auto-desenvolvimento, de colaboração entre colegas, pode ser altamente educativa. Todavia, a competição, significando a supervalorização do vencedor, a busca extrema do rendimento e da superação dos outros, as vantagens dos vencedores e o desprezo aos perdedores não pode estar presente nas ações da Educação Física Escolar. 7. A relação entre a Educação Física e demais disciplinas. — A definição de pressupostos filosóficos para a Educação, que se compreendidos e assimilados por todos os componentes curriculares se encarregará de estabelecer essa relação de forma clara e positiva. Afinal, não existem vários alunos para várias disciplinas — o aluno é um só para todas elas. 8. O estímulo às atitudes favoráveis à prática permanente das atividades físicas. — Uma Educação Física motivadora, alegre, lúdica, onde todos tenham oportunidade de participar das diferentes situações, de expressar-se, de relacionar-se com outros e com o mundo, é por si só incentivadora do hábito da prática regular de atividades físicas.

A ABRANGÊNCIA DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERAÇÕES:

A Educação Física, enquanto componente curricular, ao transmitir seu conteúdo, não pode deixar de considerar o conjunto de conhecimentos que compõe um todo das demais disciplinas, bem como averiguar a sustentação teórica e o significado real que embasam cada uma destas. A seleção de conteúdos requer a compreensão de alguns pressupostos que se tornam essenciais à medida que eles não devem ser constituídos somente para "ajustarem-se" à sociedade, mas refletidos conjuntamente, conteúdos/realidade social, buscando sua superação. É uma percepção falsa pensar que o suficiente é a seleção de alguns conteúdos que se julga importantes e aplicá-los ou que um método possa ser adequado para todos, em qualquer situação, com qualquer conteúdo, solucionando todos os problemas, dúvidas, etc. A elaboração de conteúdos convenientes a uma visão sócio-educativa da Educação Física exige: — A dimensão do homem neste Universo; — Considerar as relações (sociais, políticas, culturais e outras) que são estabelecidas por eles; — A sua articulação com a forma.

Neste sentido, em todos os aspectos estão implícitos também, as questões de objetivos, avaliação, entre outras. Conseqüentemente, um programa de Educação Física necessitará de conscientização de todos os componentes envolvidos no processo educativo (docentes, discentes, comunidade, etc.). De acordo com BRODTMANN (1985), "a crítica principal é que, com a simples citação comum de um conteúdo, pouco ou nada se diz sobre as perspectivas de objetivos sob este conteúdo deve ser trabalhado e realizado didaticamente no ensino" (p.47). Nesta perspectiva, não basta somente "listar" como CONTEÚDOS da Educação Física: os movimentos naturais básicos, os movimentos ginásticos ou formativos, os brinquedos cantados ou de roda, as qualidades físicas, as danças, a psicomotricidade, os jogos pré-desportivos, as modalidades esportivas entre outras, se não buscar-se uma definição para que servem, ou por quê deste conteúdo, ou a favor de quem, ou para quem, ou qual o significado na vida prática dos alunos? (OLIVEIRA, 1989, p. 44). Segundo BRACHT, é o movimento corporal que confere especificidade à Educação Física no interior da escola, não sendo porém "qualquer" movimento conteúdo da Educação Física. O MOVIMENTO tema da Educação Física, que possui significado histórico-social, é hoje predominantemente apresentado através da GINÁSTICA, dos JOGOS, da DANÇA e do ESPORTE, temas que mais se evidenciam na formação profissional e nos currículos escolares. As demais possibilidades de conteúdos vinculados à Educação Física, tornam-se componentes desta classificação, estabelecendo relações entre si, contribuindo assim na complementariedade e complexidade dos conteúdos e suas significações ao tema central — O Movimento Humano. Deste modo, procuramos estabelecer a Função Social norteadora nos graus e níveis de ensino para a Educação Física Escolar em Santa Catarina, nos dois primeiros degraus da seguinte escala: a) Aprendizagem, b) Aperfeiçoamento e c) Alto Nível (enquanto rendimento). Escolhemos pois, a) Aprendizagem e b) Aperfeiçoamento. Os conteúdos estabelecidos pelo professor, deverão atender a esse pressuposto. Não é função da escola formar "atletas". Descartamos o Alto Nível como prioridade, o que não significa negá-lo enquanto seqüência. Quanto aos TEMAS CENTRAIS (ou eixos geradores, conceitos norteadores ou qualquer nome que se lhes atribua), são eles que expressando a essência de cada ramo do saber, integram ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada, permeando todo o seu contexto. Numa perspectiva de constru-



ção e ampliação progressiva do conhecimento, que permita ao aluno exercer sua postura crítica e desenvolver sua autonomia, ampliando-se na medida em que implicam outros temas que estruturam o conteúdo específico dos diferentes campos do conhecimento. Não se trata pois, de abordar os conteúdos como um fim em si mesmos, já que o importante é apropriar-se da lógica de sua estruturação ou seja, dos conceitos que lhes dão significado. Completando a idéia proposta, aparecem os *Intervenientes em todos os Temas*, aqui explicitados como: 1) Ludicidade, 2) Determinantes do Movimento e 3) Regulação. Os INTERVENIENTES, estão presentes em todos os Temas, qualificando os movimentos, as atividades e as relações. Para facilitar a compreensão; exemplificaremos cada um deles: 1) *Ludicidade*: uma das mais importantes e históricas características da Educação Física Escolar — representa o "gasto" de atividade física e mental que não tem finalidade imediatamente útil, nem mesmo objetivo definido e cuja única razão de ser, para consciência daquele que a ele se entrega, é o próprio PRAZER nele encontrado. Portanto, o prazer na realização da atividade, deve estar presente em todos os Temas, ou Conteúdos da Educação Física. 2) *Determinantes do movimento*: conceituamos como *Determinantes*, qualidades, características que estão presentes nos movimentos. Por exemplo: — Força, velocidade, ritmo, lateralidade, coordenação, equilíbrio, intensidade, duração, percepções diversas, etc. Os Determinantes estão presentes (em maior ou menor grau) em todos os Temas (Na Ginástica, na Dança, nos Jogos e nos Esportes). 3) *Regulação*: Propõe-se a participação ativa da criança em todas as atividades da Educação Física Escolar. Até mesmo a partir de uma proposição do professor (quando necessário e consciente), ao aluno deverá ser dada sempre a oportunidade de intervir no processo, seja o Jogo na Dança, no Esporte ou na Ginástica. Essa participação é que determina as Relações — fundamental no processo pedagógico proposto. O quadro a seguir explicitará a proposição aqui estabelecida:

Função Social da Educação Física	Graus	Níveis	Temas Centrais	Intervenientes nos Temas
a) APRENDIZAGEM	— —	Pré-Escola	Ginástica Jogos Dança	1) Ludicidade
	1:	1 ^ª /4: Série	Ginástica Jogos Dança	
		5 ^ª /8: Série	Ginástica Jogos Dança Esporte	2) Determinantes do Movimento
b) APERFEIÇOAMENTO	2:	Todas as Séries	Ginástica Jogos Dança Esporte	3) Regulação
c) ALTO NÍVEL (*)				

(*) Importante deixar clara a posição da Proposta quanto ao Alto Nível. O termo não se prende unicamente à Performance no campo esportivo. Ele deve ser entendido de maneira ampla, em todos os campos do Movimento e muito embora entendamos não contemplá-lo como Função Social da Escola em SC, não fechamos posição contrária a sua busca, desde que por opção clara e consciente, tomada na relação professor/aluno.

É a Escola portanto, um lugar de produção do Conhecimento, não no sentido de que aí se vão construir as teorias científicas, mas no sentido de que A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO VEICULADO POR ESSAS TEORIAS SE DÁ PELO DOMÍNIO DOS MECANISMOS DA PRÓPRIA CONSTRUÇÃO DESSES CONHECIMENTOS.

Cabe ao professor no entanto, cuidar para não ultrapassar em seu afã de caminhar no Conhecimento Científico, os limites reais do raciocínio do aluno, ou seja, seus níveis de elaboração mental, pois é justamente no encontro do saber sistematizado com os conhecimentos de que o aluno já dispõe que emergirá a construção esperada. A relação é o fundamental do processo. Segundo GALLAHUE (apud TANI est ali, 1988), "crianças que se encontram na faixa etária dos quatro aos dez anos de idade (...), devem ser trabalhadas no sentido de desenvolver ao máximo as habilidades básicas, sem preocupação com as habilidades específicas" (p. 88). E, para TANI, MANOEL, KOKUBUN e PROENÇA (1988), "o processo de desenvolvimento motor, a partir dos dez e doze anos de idade (...) as crianças estão aptas para adquirir habilidades específicas. Este fato está muito relacionado com o problema do período crítico de aprendizagem (...), que é portanto, aquele em que as capacidades mínimas necessárias para aprender determinadas habilidades estão presentes no indivíduo (...). O período crítico não é determinado pela idade cronológica. Ele é baseado no estado maturacional do sistema nervoso

para uma determinada habilidade. Desta forma, não existe um único período crítico ou idade cronológica para a aquisição de todas as habilidades" (p. 89).

Analisado o exposto pelos autores, torna-se necessário ressaltar que "o estado maturacional do sistema nervoso" apresenta uma íntima relação com as condições concretas de vida das crianças, ou seja, sua alimentação, seu ambiente familiar, sua moradia, sua saúde, seu lazer, entre outras, o que também são fatores determinantes no processo de aprendizagem como um todo. Portanto, este sentido de aprendizagem se difere do sentido apresentado pelos autores anteriormente, quando deixam transparecer o direcionamento desta para o processo de aprendizagem motora, para as teorias que lhe dão sustentação, onde "o homem é visto como um processador de informações" (ibid, p. 92). Esta visão reducionista se tenta combater, quando se faz uma leitura concreta de mundo, onde qualquer aprendizagem (seja de ordem motora, social, cognitiva, etc.) não se dá de forma fragmentada, distante, isolada da vida e da realidade dos alunos. Assim, o homem é visto na sua unidade e no seu coletivo, através das relações que estabelece com o saber, com o fazer, com o sentir e com o aprender. Finalmente, coerentes com os pressupostos filosóficos estabelecidos, entendemos que o aprofundamento ou detalhamento dos conteúdos por série na composição do Programa de Trabalho, já deve integrar o processo de relação Professor/Aluno. Lembramos também que os TEMAS CENTRAIS globalizam todos os conteúdos ditos "tradicionais", conhecidos, dominados e praticados até aqui em nossas escolas, e o que os fará mudar, será justamente a compreensão (fruto dos debates e discussões) dos Pressupostos Filosóficos e metodológicos propostos.

Essa compreensão se estabelecerá na prática mediante a mudança do direcionamento do trabalho pedagógico. Se os pressupostos forem assumidos, não haverá necessidade prioritária da "seriação" de conteúdos. Se essa compreensão não correr, pouco adiantaria essa providência (seriação).

metros, ou... Essa determinação numérica do rendimento (performance) pode ser muito importante, dependendo do objeto e da aplicação prática consciente por parte do professor, mas não deve ser confundida com "Processo de Avaliação". Ela o integra mas não o completa por exclusividade. Deve o professor preocupar-se com todos os aspectos que envolvem a aprendizagem.

Os domínios cognitivos, afetivo-social e psicomotor, formam um conjunto único a ser trabalhado e se essa idéia é aceita e reconhecida, devemos entender por analogia que todo esse conjunto deva ser avaliado, não apenas o aspecto motor, ou o cognitivo, enfim... A definição de objetivos claros, de forma conjunta com o grupo, e o estabelecimento de critérios e parâmetros, farão do processo avaliativo um instrumento importantíssimo e fundamental na relação de aprendizagem que se propõe. Por se tratar de uma área em discussão e crescimento (A Avaliação em Educação Física), entendemos que no processo de discussão da Proposta Curricular e a partir dele, outros documentos, textos e materiais didáticos, nos auxiliarão a encontrar a melhor forma de trabalhá-la. O que não se pode mais admitir é a manutenção de uma avaliação onde o improvável seja a tônica e o momento decisivo e único, utilizado como uma verdadeira "arma" apontada para o aluno. Como conclusão lembramos que "não temos o direito de avaliar nosso aluno por um único momento".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. Estórias de quem gosta de ensinar. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- CASTELLANI, Lino. Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum — educação física. Campinas: 1986.
- DESTROOPER, Jean, VATER, PIERRE. Dinâmica da ação educativa: para as crianças inadaptadas. São Paulo: Mandel, 1986.
- FEIL, Iseldia Terezinha S., LUTZ, Armgard. Conteúdos integrados: proposta metodológica. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.
- GHIRADELLI Jr., Paulo. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.
- HARROW, Anita J. Taxionomia do domínio psicomotor. Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- HILDEBRANDT, Reiner, LAGINE, Rolf. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.
- LEBOULCH, Jean. A educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ... Rumo a uma ciência do movimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LIBÁNEO, J. C. Didática e prática histórico-social. ANDE. São Paulo: Cortez, n. 8, 1984.
- MARTINS, Pura Lúcia do O. Didática teórica-didática-prática para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1988.
- MEDINA, João Paulo S. A educação física cuida do corpo... e mente. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1986.
- MELLO, Alexandre M. de. Psicomotricidade, educação física e jogos infantis. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- NAHAS, Markus V. Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.
- PINTO, Álvaro V. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1984.
- ROMANELLI, Otávia do O. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SANTIN, Sílvio. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Juiz de Fora, 1987.
- TAFAREL, Celi Nelza Zalka. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.
- TANI, Go et alii. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: 1988.

EDUCAÇÃO FÍSICA

GRUPO DE TRABALHO

- . Ademar Silva — 12: UCRE
- . Clotilde Catarina Wiederkehr — SEE/CODEN
- . Dagmar Graff — 4: UCRE
- . Eliana Dallagnol — 9: UCRE
- . Eviton Alves Rosa — 21: UCRE
- . Ilton Baturité Mesquita — 13: UCRE
- . Ivete Medeiros — SEE/CODEN
- . Ingrid Hardat de Carvalho — SEE/CODEN
- . Jorge L. Lima — 14: UCRE
- . Luiz Antonio da Costa — 17: UCRE
- . Marilene T. Vianna — 20: UCRE
- . Marcelo Olson — 8: UCRE
- . Mario Pinto da Motta Júnior — SEE/CODEN
- . Marcia Ramos Severiano — 11: UCRE
- . Milton de Castro — IEE
- . Maria Assunção Ulbrich — 18: UCRE
- . Marlene B. Conlar — 2: UCRE
- . Nélio Ines Guelles — 3: UCRE
- . Nivaldo Apolhausen — 5: UCRE
- . Osni Martins — 6: UCRE
- . Oliveira P. Júnior — 7: UCRE
- . Olga de Fátima Pizzolo — 15: UCRE
- . Regina Célia Gallott — 18: UCRE
- . Sílvia Westack — 2: UCRE
- . Sylvio R. Munhoz — 22: UCRE
- . Sonia Terezinha Nazário — 1: UCRE

CONSULTORIA: Iara B. Damiani Oliveira — UFSC
Julio Cesar Koch — UFSC.

Os Especialistas e a Prática Pedagógica

Analisando o papel do Especialista em Educação no conjunto educacional brasileiro, é importante que seja feita uma retomada histórica de como se originaram essas habilitações e o caráter ideológico que cada uma trazia.

O Especialista em Educação se originou no momento em que a prática educativa era contraditória e mediadora dos interesses da classe dominante, reforçando os mecanismos de reprodução das classes sociais, no âmbito da escola. Surgiu, portanto, pela necessidade de amenizar os conflitos existentes entre os interesses de classes.

Tal prática era inspirada nos princípios da pedagogia liberal que tinha como tripé: individualidade, igualdade formal e liberdade, sendo essa a forma pela qual a classe dominante procurava fazer valer a sua hegemonia, implantando na escola um modelo empresarial, articulado à política desenvolvimentista da época.

Nesse contexto, o Orientador Educacional teve uma atuação voltada a orientar vocacional e profissionalmente o aluno, com referencial psicológico, reforçando a ideologia das aptidões onde havia o interesse declarado de um desenvolvimento do país através do incremento à industrialização, mas que na verdade, estava preparando mão-de-obra barata.

O Supervisor Escolar visava ao controle da produtividade do ensino e ao aperfeiçoamento da técnica e teve durante muito tempo a conotação de inspetor escolar, que realizava o controle e a fiscalização do processo educativo.

O Administrador Escolar visava ao controle burocrático-administrativo. Desenvolvia seu trabalho priorizando a organização escolar de forma mais científica, tendo como meta o controle, a racionalização e a divisão do trabalho. Sua função principal foi a do ajustamento dos fatores internos e externos do sistema escolar, adequando-o à lógica do sistema capitalista.

Os Especialistas em Educação insatisfeitos com o papel que lhes era atribuído, promovem, no final da década de 70, amplas discussões em busca de uma nova prática pedagógica, tendo como instrumento primordial de atuação, o currículo escolar. Assim sua atuação básica deverá residir no resgate de sua função, numa nova abordagem do currículo escolar. Currículo, agora, entendido como necessariamente articulado à totalidade do social; historicamente situado e culturalmente determinado. A partir deste pressuposto, o currículo visa, num sentido estrito, à socialização do conhecimento produzido historicamente e à construção de novos conhecimentos e, num sentido amplo, à transformação da sociedade. Currículo é, portanto, um fazer coletivo, inevitavelmente político. Ele engloba tudo o que acontece na escola, incorpora tudo o que acontece fora da escola,

e passa obrigatoriamente por dois aspectos: o da qualidade e o da quantidade.

O currículo é um meio relevante para a consolidação da função política da escola, é um instrumento que reflete o sentido mantenedor-transformador da ação pedagógica.

Neste enfoque, o homem é visto como potencialmente sujeito de sua própria história; na medida em que transformando a natureza e a sociedade, dialeticamente se transforma.

Ele determina e é determinado pelo meio. É, pois, parte dinâmica da História, agindo sobre e interagindo com a sociedade, a natureza, os outros homens.

A história nos mostra que a escola em todos os tempos teve a função de transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pelas gerações que as antecederam. Hoje entende-se que o papel fundamental da escola é a construção e a socialização do conhecimento.

É no processo de apropriação e construção de conhecimentos e através da ação-reflexão que o homem se faz sujeito, expectador e autor da história.

Educar para a democracia, implica numa concepção de homem reflexivo, crítico, criativo, consciente, participativo, comprometido socialmente e transformador da sociedade.

Este homem será construtor de uma sociedade justa, igualitária, humana, democrática, com ampla participação de todos no processo decisório, sociedade em que todos tenham condições de vida digna (direito a trabalho, educação, saúde, moradia, alimentação, vestuário e lazer), tornando-se cidadãos plenos.

A Educação, contribuindo para a compreensão crítica da totalidade das relações que se processam na sociedade, dos fenômenos da natureza e das relações dos homens com a natureza e entre si, afirma-se instrumento de transformação. Os homens que têm criticamente o mundo em que vivem e se percebem criticamente, agem, transformando a natureza e a sociedade e, nesta ação/interação, transformam-se.

Constatou-se no desenvolvimento histórico do ensino a sua fragmentação, uma vez que a escola reflete a sociedade em que vivemos. A divisão social do trabalho provoca inevitavelmente a divisão do conhecimento. Além disso, o progresso da ciência, as novas descobertas, foram complexificando os conhecimentos e provocando o surgimento de novas especializações. Como consequência do avanço da ciência e tecnologia, o homem foi cada vez mais sendo expropriado da visão de totalidade dos conhecimentos produzidos e acumulados. A escola não fugiu à regra e não tem conseguido recuperar a totalidade original.

A história é dinâmica. Com base no velho que-remos construir o novo; pois o velho traz o

germe do novo na sua própria negação e superação. Inicia-se uma nova visão que busca a rearticulação da totalidade do ensino através do currículo contextualizado num processo histórico, político, econômico e social.

Os Especialistas, que foram criados com a parcialização do trabalho pedagógico, se mobilizam para recuperar a totalidade se articulando com os professores. Eles têm o papel de promover uma ação cooperativa, na qual a unidade das ações específicas é garantida pelos fins comuns. A diversidade das ações se articula na unidade dos fins comuns.

Para que todo os alunos se apropriem dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados e se capacitem a se tornar construtores de novos conhecimentos, faz-se necessário a elaboração de um projeto político-pedagógico, construído coletivamente, voltado aos interesses das classes populares.

Todos os profissionais atuam em função da relação professor-aluno, e o professor, reconhecendo o saber que a criança traz ao ingressar na escola, estabelece o elo entre o saber do aluno e o conhecimento sistematizado (nexo escola-vida). O ponto de partida é, portanto, o reconhecimento do aluno como sujeito de conhecimento, que como tal, já tem conhecimentos sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre os homens e sobre si mesmo, quando entra na escola. Na escola, ele amplia e aprofunda os conhecimentos construídos e/ou assimilados em seu cotidiano fora da escola.

A escola competente é aquela em que os diferentes profissionais atuam em função dos alunos, razão de ser da escola, visando à socialização do saber (instituído) e à construção permanente de novos saberes (instituinte).

Neste processo de transformação, o trabalho dos Especialistas em Educação, como articuladores na consecução do Projeto político-pedagógico, passa a ter um novo sentido.

O Administrador Escolar tem como objeto de ação, a organização administrativa da escola, promovendo a articulação dos diversos recursos (humanos, materiais, financeiros e físicos) para que ocorra a ação pedagógica. O Orientador Educacional tem como objeto a articulação currículo-sociedade, homem-natureza, homem-sociedade, escola-trabalho, escola-vida e como ação fundamental a leitura crítica permanente do desenvolvimento do aluno e sua interação como força de transformação social. O Supervisor Escolar tem como objeto o Planejamento Curricular, e como ação fundamental a articulação, a socialização e a construção dos diferentes saberes docentes, a rearticulação teoria e prática visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

ADMINISTRADOR ESCOLAR	SUPERVISOR ESCOLAR	ORIENTADOR EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> . Garantir que a escola cumpra sua função social de socialização e construção do conhecimento. . Diagnosticar junto à comunidade (especialistas, professores, pais, alunos) as suas reais necessidades e recursos disponíveis. . Participar com a comunidade escolar, na construção do projeto político-pedagógico. . Participar do planejamento curricular. . Organizar e distribuir os recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola. . Providenciar junto à administração superior, recursos financeiros, materiais, físicos e humanos necessários à viabilização do projeto político-pedagógico da escola. . Acompanhar a execução do currículo, visando ao melhor uso de recursos bem como a sua permanente manutenção e reposição. . Viabilizar aos profissionais da escola oportunidade de aperfeiçoamento, visando o projeto político-pedagógico. . Coletar, organizar e atualizar informações e dados estatísticos da escola que possibilite constante avaliação do processo educacional. . Coletar, atualizar e socializar a legislação de ensino e de administração de pessoal. . Coordenar o processo de elaboração e atualização do Regimento Escolar, garantindo o seu cumprimento. . Assegurar a organização, atualização e trâmite legal dos documentos recebidos e expedidos pela escola. . Discutir com a comunidade escolar a qualidade, quantidade, preparo, distribuição e aceitação da merenda escolar, tomando providências para que sejam atendidas as necessidades do educando. . Contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas Associações Escolares (CCE, APP, Grêmio, Conselho Comunitário, etc.). . Acompanhar e avaliar estágio em AE. . Buscar atualização permanente. . Influir para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais necessidades dos alunos. . Participar dos Conselhos de Classe. 	<ul style="list-style-type: none"> . Garantir que a escola cumpra sua função social de socialização e construção do conhecimento. . Participar do diagnóstico junto à comunidade escolar identificando a situação pedagógica da escola. . Coordenar a construção do projeto político-pedagógico. . Coordenar a elaboração do planejamento curricular. . Acompanhar a execução do currículo. . Promover a avaliação permanente do currículo visando o replanejamento. . Coordenar juntamente com o OE, o Conselho de Classe em seu planejamento, execução, avaliação e desdobramentos. . Promover o aperfeiçoamento permanente dos professores através de reuniões pedagógicas, encontros de estudo, visando à construção da competência docente. . Garantir a articulação vertical e horizontal dos conteúdos pedagógicos. . Garantir a unidade teoria-prática, conteúdo-forma, meio-fim, todo-partes, técnico-político, saber-não-saber. . Promover a construção de estratégias pedagógicas que visem superar a rotulagem, discriminação e exclusão das classes trabalhadoras. . Participar da elaboração do Regimento Escolar. . Trabalhar o conteúdo pedagógico da merenda. . Garantir que os professores sejam escolhidos a partir de critérios pedagógicos. . Garantir que a escola não se desvie de sua verdadeira função. . Garantir que cada área do conhecimento recupere o seu significado e se articule com a globalidade do conhecimento historicamente construído. . Garantir a articulação do ensino de Pré-Escolar ao 2º Grau. . Acompanhar e avaliar estágio em SE. . Buscar atualização permanente. . Promover a análise crítica dos textos didáticos e a elaboração de materiais didáticos mais adequados aos alunos e coerentes com as concepções de homem e de sociedade que direcionam a ação pedagógica. . Influir, para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais necessidades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Garantir que a escola cumpra sua função social de socialização e construção do conhecimento. . Promover a articulação entre a escola, família e comunidade. . Participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico. . Garantir o acesso e permanência do aluno na escola. . Participar do diagnóstico da escola junto à comunidade escolar, identificando o contexto sócio-econômico e cultural em que o aluno vive. . Participar da elaboração do planejamento curricular, garantindo que a realidade do aluno seja ponto de partida e o redirecionador permanentes do currículo. . Promover a participação dos pais e alunos na construção do projeto político-pedagógico da escola. . Contribuir para que aconteça a articulação teoria e prática. . Contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo, visando ao replanejamento. . Garantir a participação dos pais e alunos no Conselho de Classe. . Coordenar juntamente com o SE, o Conselho de Classe em seu planejamento, execução, avaliação e desdobramentos. . Contribuir para que a organização das turmas e do horário escolar considere as condições materiais de vida dos alunos (compatibilizar trabalho-estudo). . Promover a reflexão sobre as consequências sociais do processo de rotulagem, discriminação e exclusão das classes trabalhadoras. . Participar da elaboração do Regimento Escolar. . Promover a articulação trabalho-escola. . Discutir alternativas de distribuição da merenda de forma a atender as reais necessidades dos alunos. . Garantir que o trabalho seja o princípio educativo da escola. . Estimular e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola. . Estimular a reflexão coletiva de valores (liberdade, justiça, honestidade, respeito, solidariedade, fraternidade, comprometimento social) a fim de que se concretize a concepção de sociedade que queremos. . Acompanhar e avaliar o estágio em OE. . Buscar atualização permanente. . Desenvolver o autoconceito positivo, visando à aprendizagem do aluno, bem como à construção de sua identidade pessoal e social. . Influir para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina L. O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. São Paulo: Loyola, 1984.
- DISCUSSÃO sobre o currículo de formação de especialistas. Florianópolis: 1988. (mimeo).
- GARCIA, Regina L. Construindo uma nova escola com os especialistas. Prospectiva. Porto Alegre: n° 16, p. 89-97, 1987.
- GARCIA, Regina Leite & AZEVEDO, J. C. de. A orientação educacional e o currículo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: fev. 1984.
- LIBÁNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7ª ed., São Paulo: Loyola, 1984.
- MELLO, Sônia M. M. de. Orientação vocacional: um dos aspectos da prática pedagógica do orientador educacional e reflexões acerca da ideologia subjacente às suas principais teorias, com propostas para uma nova abordagem da orientação vocacional. Florianópolis: 1987. (mimeo).
- PIMENTA, Selma G. Orientador educacional ou pedagogo. ANDE. São Paulo: Cortez, n° 9 p. 29-34, 1985.
- PINTO, Leonilda. Especialistas em educação inserida no sistema educacional para reforçar o funcionamento dos mecanismos de reprodução social no âmbito da escola. Rio de Janeiro. (mimeo).
- PINTO, Álvaro V. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: 1984.
- PORQUE acreditamos na orientação educacional. Jornal Construção, FENOE, n° 1, mai. 1989.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Os especialistas e a prática pedagógica. Florianópolis: 1989.
- Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação — 1988/91. Florianópolis: 1988.
- Os especialistas e a prática pedagógica — Documento elaborado no encontro dos especialistas no pólo de I. Florianópolis: 1989.
- ROMANELLI, Otávia. História da educação no Brasil. 2ª ed., Vozes, Petrópolis: 1988.
- Alcione Teresinha Hinkel — 22: UCRE
- Antônia Ogiliani Talgatti — 11: UCRE
- Carmen Lídia de S. Thiago Lentz — 1EE
- Dolmino Ferra — 15: UCRE
- Horácia Maria Schmitz — 2: UCRE
- José Barrio Barria — 18: UCRE
- Jorge Paulo Rebelo — 20: UCRE
- Levi D. Willert — 16: UCRE
- Maria Aparecida Rosa Falsetico — 19: UCRE
- Maria Dalmarco Prodaban — 12: UCRE
- Maria Elizabeth da Silva Henriquez — 3: UCRE
- Maria Martins Feres dos Reis — 8: UCRE
- Maria Rosália Ignácio — 21: UCRE
- Miriam Teresinha Machado — 8: UCRE
- Salete Rozetto Bortolotto — 10: UCRE
- Scheilla Maria Soares Martins — 14: UCRE
- Sueli Maria Schmitt — 4: UCRE
- Verônica Hottemann — 13: UCRE
- Zélia Alcira Sarda — SEE/CODEN

ESPECIALISTAS

GRUPO DE TRABALHO

Adelaide Aparecida Dri — 8: UCRE

CONSULTORIA: Regina Maria Leite Garcia

“A caminho do resgate da totalidade do conhecimento” — Interdisciplinaridade

*Mário Cesar Brinhosa

O que se pretende com este trabalho é salientar a problemática da educação pública e do ensino básico, para tanto faz-se necessário retomarmos o processo histórico que produziu a fragmentação do conhecimento.

A partir do momento histórico, em que a divisão do trabalho é produção concreta, correntes filosóficas e metodológicas simultaneamente produzem uma divisão de conhecimento científico elaborado, como forma de atender aos pressupostos da nova forma de produzir na sociedade, ou seja, a forma capitalista de produção. Na medida em que o trabalhador é expropriado do domínio de todo o processo de produção das suas necessidades materiais, e quando o mesmo passa a produzir parte desta, sem ter a percepção da globalidade da mesma, na área da produção do conhecimento e da apropriação do mesmo, a dinâmica da compartimentação também se processará.

Assim percebemos que todas as reformas educacionais que se produziram ao longo de nossa história e mais precisamente, no final da década de 60 e início de 70, acabaram por compartimentalizar o ensino público brasileiro, objetivado como modernização da educação, levando a expropriação do saber em termos de sua globalidade, nos diversos graus de ensino, bem como a desvalorização e o descrédito da categoria dos profissionais da educação.

Neste nível, percebemos com clareza que a forma pela qual se processa a educação for mal hoje, está longe de objetivar uma consciência crítica que propicie o efetivo exercício da cidadania, além do que, impossibilita uma ação e participação mais coletiva, pois fica impossível a cada cidadão se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (cultura letrada), estabelecendo assim, a perda de um direito inalienável destes mesmos cidadãos.

Para que haja a compreensão desta totalidade real e concreta, urge trabalhar no sentido de decodificar as formas pelas quais este quadro se produziu. Necessário se faz um estudo detalhado da alienação que esta forma de trabalhar os conteúdos produziu e suas implicações sociais, econômicas, políticas e ideológicas de conceber a sociedade, e nela, o homem. E ainda, urge esclarecer a que grupos esta concepção efetivamente interessa.

Importante e fundamental é a apropriação do saber científico produzido pelo cidadão, como forma de superação do saber a nível de senso comum. Por isto, entendermos ser a interdisciplinaridade uma das possibilidades de retomarmos um processo de totalidade do real—concreto existente, e assim, propiciar as

possibilidades a cada cidadão de se apropriar dos conhecimentos básicos e necessários para o exercício da sua função social. Como proprietário desta condição, este no seu meio social, contribuirá em conformidade com as condições existentes para a produção da transformação da realidade. Cabe-nos ressaltar que concebemos a interdisciplinaridade como uma postura política-pedagógica e não como uma justaposição ou apenas afinidade entre os conteúdos a serem trabalhados, capaz de produzir a síntese da totalidade do conhecimento.

Nesta dimensão a interdisciplinaridade entendida como um trabalho voltado para a mudança de concepções e prática, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. Para tanto, este trabalho implicará preferencialmente, num processo sistematizado e conseqüente de capacitação de recursos humanos que atuam na educação, a nível de políticas educacionais, planejamento global, e na definição dos conteúdos definidos como fundamentais para o processo educacional. Reforçamos que nesta ótica, a interdisciplinaridade não passa por uma mera associação de disciplinas ou de conteúdos, e sim como a possibilidade de se chegar a síntese da totalidade do conhecimento; como contraponto a compartimentação do mesmo.

Queremos com isto concretamente conceber um educador politicamente situado na forma de discernir o momento histórico objetivamente vivenciado, para que possa, ao trabalhar os conteúdos que lhe compete, produzir com os alunos esta mesma dimensão. Por exemplo: Trabalhar em Matemática o cálculo de áreas por ele mesmo, num conteúdo específico descontextualizado, não contribui para o cidadão compreender a inserção deste mesmo conteúdo na globalidade social. Mas se este mesmo for trabalhado na concepção interdisciplinar, o encaminhamento político-pedagógico produzirá a amplitude e compreensão da totalidade na qual se encontra inserido. Isto é diferente e radicalmente oposto a forma anterior de trabalhar.

Vejamos então: Ao trabalharmos que $4m \times 4m = 16m^2$, faz-se necessário que os alunos se apropriem da dimensão político-social deste conteúdo. Poderemos solicitar aos alunos que procedam o cálculo de áreas que fazem parte do seu contexto de vida:

- | | |
|--------------------|------------------|
| a) o seu quarto | d) o banheiro |
| b) a sala de estar | e) a dependência |
| c) a cozinha | de empregada. |

Este trabalho concretizado, deve ser trazido para a sala-de-aula e discutido, principalmente as diferenças constatadas e socialmente produzidas.

A partir daí, podemos propor alguns questionamentos, tais como:

- 1- Historicamente como se produziram estas diferenças?
- 2- Por que a sala de estar tem metragem superior ao quarto, onde você permanece 8 horas/dia no mínimo?
- 3- Por que a sala de estar está sempre arrumada e você quase não a utiliza?
- 4- Por que você encontra famílias numerosas habitando metro quadrado tão pequeno e famílias pequenas em metro quadrado grandioso?
- 5- Por que na construção civil os projetos são concebidos desta forma?
- 6- Qual a condição de vida dos trabalhadores da construção civil?
- 7- Qual a condição de vida das empregadas domésticas?
- 8- Como se processa a ocupação espacial nas áreas urbanizadas e nas áreas rurais?

Outros questionamentos podem e devem ser elaborados, a partir destas questões.

Imaginemos agora, a que conclusões nossos alunos chegariam, como produção coletiva, a partir de um trabalho sistematizado como este.

Primeiramente, passariam a perceber que os conteúdos trabalhados em classe, estão diretamente ligados com o seu cotidiano e em segundo lugar, cada conteúdo não se explica por si só, mas possui uma estreitíssima ligação e perpassa todos os demais conteúdos, além de possuírem historicamente, uma dimensão social, política, cultural, econômica e ideológica.

Desta forma, entendemos que passaríamos a trabalhar na direção da descompartimentação dos conteúdos, e a caminhar na direção do resgate da totalidade do conhecimento cientificamente produzido pela humanidade.

Para finalizar e retomando ao ponto inicial, há que se entender que o resgate da qualidade do ensino público, passa pela busca constante da totalidade do conhecimento.

Para tanto, há que se romper com as práticas individualizadas e buscar a produção coletiva de repartir, contribuir e refazer constantemente.

BIBLIOGRAFIA

- GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª edição.
- CABRALER, Teresinha Nunes. Alfabetização e polítrix: três faces do problema. Recife: 1983. (mimeo).
- FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. São Paulo: 1987. (mimeo).
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A questão da interdisciplinaridade no ensino. São Paulo: Cortez, Educação & Sociedade, set./87, pag. 113-121.
- ROMANELLI, Otiza O. História da educação no Brasil. São Paulo: Vozes, 1984.
- CASTRO, Clélia M. M. Análise da prática pedagógica: projeto eco — I: gran. Uma proposta de introdução do componente economia no ensino de I: gran. São Paulo: Cortez, Educação & Sociedade, set./82, pag. 135-141.

*Professor de História Contemporânea, na Faculdade de História da Universidade do Vale do Itajaí — UNIVALI — Itajaí/SC.

PROPOSTA PARA O CURSO DE MAGISTÉRIO DE 1º GRAU — 1ª A 4ª SÉRIE

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

As reflexões que se seguem são o produto de um processo de estudo e discussão que realizaram professores oriundos da "sala de aula", técnicos da SEE e consultoria que integraram o Grupo de Trabalho de Filosofia, na intenção de contribuir com a construção do currículo de 2º Grau do Curso de Magistério de 1º Grau — 1ª a 4ª série.

Pensar uma proposta possível para o ensino de Filosofia e Filosofia da Educação para o referido curso, enraizada e coerente com as grandes diretrizes da Proposta Curricular elaborada pela SEE, num processo que reputamos de um esforço democrático e de seriedade, foi a tarefa que nos impusemos.

1. UM JEITO DE VER A ESCOLA

Tendo sempre presente que o cumprimento da escola pública brasileira é com os segmentos majoritários da população, que historicamente têm sido discriminados, expropriados e manipulados das mais diversas maneiras, nos seus direitos fundamentais, desde as suas condições objetivo-matérias de vida, no plano econômico, as formas de organização sociopolíticas, à produção e acesso ao saber e à cultura, que lhes caracterizam subjetiva e espiritualmente, constituímos um referencial.

Assim pensando, e de acordo com as grandes diretrizes da Proposta Curricular — o acesso e a permanência na escola, por parte dos filhos dos trabalhadores (quando não eles mesmos já trabalhadores desde muito cedo), que produzem a riqueza nessa sociedade, deve significar a oportunidade de compreender todas as contradições que constituem e determinam o mundo natural e o mundo da socialidade histórica, bem como o mundo da subjetividade — individualidade, que constitui cada um dos homens e mulheres. Todo o aluno tem o direito de ao frequentar a escola se apropriar do "saber universal acumulado" para compreender que este determinado modo de estar, ver e fazer o mundo, na sua totalidade, é apenas uma das formas possíveis, esta, aliás, uma das mais medíocres, pois nos impede a todos de realizar a nossa "vocaçao ontológica de ser mais", como nos propõe Paulo Freire. Passar pela escola deve significar, então, ter o domínio do instrumental que os homens produziram na caminhada civilizatória para entender e transformar a natureza, a história, a sociedade e a si mesmos. Dominar o conhecimento deve significar o desafio e o encorajamento para que cada aluno seja sujeito histórico que atue no sentido da superação deste estado de coisas, pois este não é destino dado, pronto e acabado.

Postas estas referências básicas, o desafio que se colocou para o Grupo de Trabalho foi o de pensar que presença marcaria Filosofia e a Filosofia da Educação, num dos desdobramentos específicos da Proposta Curricular, qual seja, o do Curso de Magistério de 1º Grau, dedicado à formação dos professores de 1ª a 4ª série. Objetivamente, qual a contribuição que a Filosofia, esta forma específica de conhecimento, teria a dar para a formação dos professores, de tal forma que esses viessem a se comprometer com o mundo, a vida e os homens históricos e socialmente determinados e com um projeto pedagógico que aponte para uma sociedade sempre mais solidária, justa e igualitária?

2. ALGUNS ELEMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA E SEU ENSINO

2.1. DA IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA

A Filosofia, como temos afirmado, é uma forma de conhecimento que guarda uma especificidade em relação a todas as ciências. Ela tem uma história e uma tradição que é tão ou mais antiga que essas últimas, e no entanto, por um certo período, não foi considerada um saber, como os outros necessários, o qual devesse ser socializado, que devesse estar na companhia das ciências para compor o quadro curricular que realmente garantisse o esquadramento do mundo.

Só a história nos ajuda a entender esta ausência na escola secundária. Eliminada que foi do convívio com a juventude secundarista nos anos 70, por força da Lei 5.692, que abrigava um projeto pedagógico de cunho profissionalizante, estreito, o foi também porque bem ou mal desinstalava, rebelava, desadaptava as consciências, ou seja, "abria as cabeças", e sendo assim, não era compatível com o poder autoritário instalado em 64 e que chegou a perdurar por um tempo igual ou maior que ao da idade dos nossos alunos.

Mas a história, apesar dos domínios não o desejaram e tudo fizeram para impedir, não é feita só por eles, mas por todos os homens e mulheres e se transforma. Isto foi muito bem expresso por Chico Buarque na época, com a letra da música "Apesar de Você". E foi no bojo de um processo social e político riquíssimo que a necessidade da Filosofia foi se mostrando, exatamente pela contribuição que teria a dar na superação do obscurantismo, pois ela se põe como tarefa, estabelecer UM PROCESSO DE REFLEXÃO E ELABORAÇÃO CRÍTICA DE UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO ENQUANTO TOTALIDADE E O COMPROMISSO COM A SUA REALIZAÇÃO PRÁTICA.

2.2. UMA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA

Todos sabemos que não há um conceito universalmente válido para a Filosofia, pois eles são tantos quantos foram os filósofos que a história produziu, o que lhe determina a mais profunda historicidade. Porém, um elemento aponta para uma certa unidade, ou seja, a tarefa de buscar o fundamento, de estabelecer um quadro explicativo do mundo.

Além disso, é preciso reconhecer que sendo o filósofo um homem

sempre situado, se faz expressão de determinados valores-interesses, de uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, e, do mesmo modo, sempre em maior ou menor grau comprometido com a realização prática da sua representação teórica. Este fato nos indica, então, que a relação teoria-prática é constitutiva da Filosofia.

Estes elementos colocam para todos a exigência da escolha de uma concepção e para o Grupo de Trabalho ela foi lúcida e corajosamente se explicitando em seus grandes traços e pode ser, como já dissemos antes, assim sintetizada: A FILOSOFIA É UM PROCESSO DE REFLEXÃO E ELABORAÇÃO CRÍTICA DE UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO ENQUANTO TOTALIDADE E O COMPROMISSO COM A SUA REALIZAÇÃO PRÁTICA.

Por reflexão e elaboração crítica de uma concepção de mundo, enquanto totalidade, entendemos a postura do homem sujeito, que num esforço de compreensão de si mesmo no mundo, em oposição à fragmentação da "pseudo concretidade" do cotidiano real consubstanciada no senso comum, passa a fazer como diz Luckesi, o inventário, a crítica e a reconstrução dos valores e concepções, que orientam e explicam a sua vida, em todas as relações que estabelece este mesmo homem, com os outros homens e o mundo, desde os seus aspectos mais simples e imediatos aos mais complexos.

Neste sentido, fazemos nossa a afirmação de Saviani, quando propõe "a Filosofia como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta".

Enquanto compromisso, a Filosofia passa a ser concebida como o esforço permanente de ação-reflexão-ação, teoria-prática, de ver-fazer o mundo, iluminar-transformar a realidade. E sendo assim, a Filosofia não se separa mais da Política. Esta, a Política, passa a ser a Filosofia em ato, seguindo as trilhas de Platão, Marx e Gramsci.

O "ensinar, aprender, fazer Filosofia" (Chaui) para nós, tem como ponto de partida no cotidiano, no vivido, no senso comum fragmentário e o seu ponto de chegada (nunca definitivo, pronto e acabado, mas que vai se articulando e rearticulando dinamicamente) na construção de uma concepção de mundo unitária e coerente, a partir da apropriação do instrumental próprio do corpo de conhecimentos da tradição filosófica, ou seja, seu aparato lógico-metodológico e conceitual, de sua história e de seus clássicos. Na medida que nosso aluno foi dominando este instrumental, vai se constituindo a possibilidade da leitura e do refazimento da realidade, ou seja, o exercício da "consciência filosófica" que vai se consubstanciando, como já dissemos antes, numa concepção articulada e unitária de mundo, numa escolha que vai até as suas últimas consequências.

A Filosofia propõe ao homem-sujeito a postura da radicalidade. Mas uma radicalidade que não tem nenhum parentesco com o dogmatismo e o sectarismo, porque é a prática atenta da criticidade e do rigor.

2.3. UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

A proposta de como encaminhar o ensinar-aprender-fazer da Filosofia, tem a intenção de garantir coerência com a concepção a que chegamos sobre ela e explicitado anteriormente, ou seja, oportunizar a elevação do senso comum à consciência filosófica, tão cara a Gramsci.

Para viabilizar esta proposta propõem-se três grandes eixos, inseparáveis e imbricados um no outro: o inventário da concepção de mundo em que vive imerso, em todos os seus aspectos marcadamente fragmentário e incoerente, passando pela sua crítica e reconstrução no sentido da nova concepção unitária e coerente.

O procedimento didático-pedagógico poderia se dar da seguinte forma:

a) Problemáticação do concebido-vivido pelo aluno, onde este é levado a fazer uso da palavra (oral ou escrita) para pensar-dizer como concebe-vive as situações problemas do conteúdo programático. Desta forma, o nosso aluno perceberá que a Filosofia não é apenas um discurso hermético e "abstrato" sobre as coisas, mas atravessa a vida e o mundo de ponta a ponta e que é preciso assumi-la e fazê-la;

b) Aproximação aos clássicos, quando o aluno é levado a ter um contato inicial com os textos-antigos clássicos, que nos mais variados momentos históricos e das mais diversas perspectivas, enfrentaram e responderam às mesmas questões. Este momento oportuniza a apropriação do instrumental lógico-metodológico e conceitual, a compreensão do horizonte específico em que se move a Filosofia e sua radical historicidade;

c) Aproximação aos contemporâneos, mais especificamente aos autores que se movem na perspectiva histórico-crítica, tendo em vista mais uma vez, comprometer o nosso aluno com o esquadramento do mundo em que está vivendo, nas suas urgências e soluções necessárias;

d) Reconstrução e releitura da prática, através da retomada do concebido-vivido, já inventariado e criticado com a contribuição do professor e dos textos-antigos, para uma reelaboração-reconstrução do seu modo de ver-fazer as situações-problema, não mais de uma perspectiva fragmentária, mas na direção da totalidade, não mais de um ponto de vista individualista, mas coletivo, social e histórico. Nosso aluno compreenderá assim que o exercício da Filosofia é o de pensar e julgar o mundo, como quer Ernst Fiori, de denunciar e anunciar como quer Paulo Freire.

2.4. UM JEITO DE AVALIAR

Um dos elementos do ritual pedagógico é a avaliação e ele deve ser repensado de dentro de toda a proposta de conteúdo e método até aqui explicitados.

Pensamos que o momento da avaliação deve ser encarado como

mais um dos momentos do ensinar-aprender-fazer Filosofia.

Desafiar o aluno e pensar-expressar o seu modo de ver-fazer o mundo é um ato de muita seriedade e deve ser acompanhado de um profundo respeito por ele. Respeito este que não deve significar frieza, mas presença viva e firme do professor que não descança enquanto todos os seus alunos não se superam com seus medos e limites.

Se ao aluno for pedido pensar-dizer do seu modo de ver-fazer as situações, dele só se exigirá que vá articulando seu discurso, falado ou escrito, de forma cada vez mais consistente.

Quando lhe for dado ler um autor-texto, dele se exigirá o exercício do esforço de fidelidade na interpretação, bem como apropriação do instrumental lógico-metodológico e conceitual que marcam a especificidade da Filosofia. Apropriação que deve se verificar na utilização, por parte do nosso aluno, quando vai vertendo seu discurso, a partir das categorias filosóficas.

A autoridade que está reservada ao professor deve significar o exercício da sua competência, expressão do seu domínio do saber-conteúdo, do saber ensinar e do seu saber-fazer a Filosofia.

Avaliar a produção dos alunos não pode significar jamais, então, obrigá-los a pensar do mesmo modo que nós professores pensamos, mas levá-los a pensar por conta própria, construir uma concepção de mundo, fazer uma escolha que poderá eventualmente ser a nossa mesma. A exigência da Filosofia é que cada um faça a sua cabeça, isto ela não abre mão.

Isto não quer dizer que o professor seja neutro, ele nunca o é, e vamos ainda mais longe, devemos declarar sempre o referencial a partir do qual pensamos-fazemos o mundo, para que o nosso aluno saiba por onde vamos e só então possa se decidir ser nosso "companheiro de viagem" (Sartre) ou escolher outro caminho, outra companhia.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

PROPOSTA DE PROGRAMA

UNIDADE I

A EDUCAÇÃO COMO OBJETO DA REFLEXÃO FILOSÓFICA

"A Filosofia da Educação como reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta" (Saviani).

TEMAS:

1. A Filosofia como processo de reflexão e elaboração crítica de uma concepção de mundo enquanto totalidade e o compromisso com sua realização prática.
2. A importância da Filosofia na formação do educador.
3. O Projeto Pedagógico como objeto da reflexão filosófica, ou a "Filosofia da Educação como reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta" (Saviani).

UNIDADE II

A EDUCAÇÃO E OS SEUS PROBLEMAS FILOSÓFICOS FUNDAMENTAIS

A Educação como uma prática histórica e social que realiza um determinado projeto pedagógico fundamentado em uma determinada concepção do mundo, do conhecimento, de homem e de sociedade.

TEMAS:

1. O projeto pedagógico e a concepção de mundo ou o problema ontológico.
 - . As consequências do idealismo, do materialismo e do existencialismo sobre a educação.
 - . As bases básicas do materialismo histórico e dialético sobre a educação.
2. O projeto pedagógico e a concepção de conhecimento ou o problema epistemológico.
 - . A relação dialética sujeito-objeto na produção, aquisição e transmissão do conhecimento.
 - . A relação dialética conteúdo-método na didática.
 - . A relação pensamento-linguagem.
 - . A relação dialética entre teoria e prática.
3. O projeto pedagógico e a concepção de homem ou o problema antropológico.
 - . As antropologias filosóficas idealista, materialista e existencialista e suas consequências sobre a educação.
 - . As bases fundamentais de visão histórico-crítica de homem e sua concepção de educação.
 - . A educação como processo de construção do sujeito histórico.
 - . A relação professor-aluno.
4. O projeto pedagógico e a concepção de sociedade, ou o problema ético-político.
 - . Valores e fins em educação.
 - . A dimensão política da educação e a dimensão pedagógica da política.
 - . A questão da competência técnica e política.

UNIDADE III

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO PRAXIS

A Filosofia da Educação como processo de reflexão-elaboração crítica de um projeto pedagógico enquanto totalidade e o compromisso com sua realização prática.

TEMAS:

1. A educação como praxis mediadora no processo de conservação-transformação de um modo de ver-fazer o mundo, o conhecimento, o homem, a sociedade.
2. As tendências pedagógicas.



FILOSOFIA

PROPOSTA DE PROGRAMA

UNIDADE I

A ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA

"A Filosofia como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta" (Saviani).

TEMAS:

- 1. A origem da Filosofia.
2. O objeto, o método e a linguagem da Filosofia.
3. As diferenças e as relações entre a Filosofia e as demais formas de conhecimento...

UNIDADE II

A FILOSOFIA E SEUS GRANDES PROBLEMAS

A Filosofia como um processo de reflexão-elaboração crítica de uma concepção de mundo, de conhecimento, de homem e de sociedade.

TEMAS:

- 1. A concepção de mundo ou o problema ontológico.
A questão do ser ou do fundamento.
Essência e existência.
As soluções idealistas, materialistas e existencialistas.
O materialismo histórico e dialético.
2. A concepção de conhecimento ou o problema epistemológico...

- Justiça e direitos humanos.
Poder e Estado. Legitimidade e legalidade.
Ideologia.
5. A concepção de beleza e indelicadeza ou o problema estético.
O belo, o gosto e o prazer.
O valor estético.
Arte e linguagem.
Arte e sociedade.
Corporalidade e expressão lúdica.

UNIDADE III

A FILOSOFIA COMO PRAXIS

A Filosofia como um processo de reflexão-elaboração crítica de uma concepção de mundo enquanto totalidade e o compromisso com a sua realização prática.

TEMAS:

- 1. A relação teoria-prática.
2. Filosofia, Política e Ideologia.
3. A Filosofia como utopia racional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria L. de A. Filosofia. Introdução à Filosofia. São Paulo, Moderna, 1988.
BARATA MOURA, José. Ontologias da Praxis e Idealismo. Lisboa, Caminho, 1988.
CHAUI, Marilena (org). Primeira Filosofia. São Paulo, Brasiliense, 1987.

Associação, 1989.
MARK, Karl. Teses sobre Feuerbach. Obras Escolhidas. São Paulo, Alfa-Omega, 1989.
MELLO, Guimaraes Namo de. Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

FILOSOFIA/FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

GRUPO DE TRABALHO

- Amélia Peruchi — 3: UCRE
Ana Regina Caselato — SEE
Antonio Jerônimo Corrêa — 8: UCRE
Antonio João Borsari — 10: UCRE

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O programa de reformulação curricular, ora proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, não implica apenas em mudanças na forma de apresentação da grade curricular, mas dar ao conteúdo uma nova forma de ser apresentado...

Para isso, acreditamos ser necessário uma reflexão sobre as duas principais correntes de expressão da sociologia. Na concepção positivista-funcionalista, representada principalmente por Émile Durkheim (1858-1917), entre tantas questões por ele trabalhadas, destacamos o "fato social".

São os fatos sociais, para Durkheim, preponderantes na vida dos indivíduos, não possibilitando a estes manipular com aqueles, como se fossem os fatos sociais determinantes e os indivíduos não fossem capazes de modificá-los ou suprimi-los.

A concepção sociológica histórico-crítica, chamada também de Sociologia Revolucionária, trabalhará com os pressupostos básicos do marxismo e se caracterizará pela permanente disputa acerca da natureza do objeto sociológico, por entender que, sendo o homem um ser social e por sua natureza diferir dos objetos de natureza material, encontra-se em constante mudança.

A Sociologia no curso de magistério deve favorecer a formulação de questões que levem o professor e o aluno a refletirem de forma profunda as questões gerais e específicas da sociedade em que vivem.

A Sociologia da Educação, a ser administrada nas 3ª séries do curso de magistério, deverá privilegiar a história da educação no Brasil, com o objetivo de reforçar a análise de que não é a educação um processo isolado dos demais processos sociais; para ela, refletir sobre educação é refletir sobre a nossa história, sobre os movimentos sociais, a relação de poder, as classes sociais e a maneira como elas socializam o trabalho

e o seu produto.
A Sociologia da Educação deverá ser administrada no sentido de formar profissionais capazes de fazer uma leitura sociológica da escola e do meio social em que ela se encontra, de seu papel na sociedade de classe e poder contribuir para a construção de uma sociedade democrática; nela, a escola não pode privilegiar apenas um segmento da sociedade, mas atender a todos com igual qualidade de ensino, para que a todos indistintamente, seja dada a oportunidade de tornarem-se cidadãos, podendo exercer o direito de expressar seus pontos de vista.

À Sociologia cabe o papel de favorecer a compreensão da função social que tem a educação e repensá-la, de modo que sejamos capazes como membros da comunidade, de propor uma educação/escola voltada para nossa realidade histórica.

Considerando todas as questões expostas, o novo programa deverá traduzir o conhecimento sociológico de maneira a ser alcançado pelo aluno, quer através de uma linguagem simples, quer pela dosagem correta a ser distribuída, considerando-se a quantidade de aulas semanais e o nível de escolaridade.

Faz-se necessário que o professor, ao ministrar suas aulas, não se torne um expositor de conteúdos sem ligação com o cotidiano. O cotidiano do aluno, na medida do possível deve ser trabalhado em sala, de forma organizada, para que a partir dele, possa o aluno refletir sua história e a história de seus pares.

Sugere-se a necessidade de trabalhar com textos objetivos, a fim de que estes possam estimular o debate, provocar dúvidas e levar o aluno a buscar uma literatura mais aprofundada. Tema e textos a serem trabalhados em sala devem andar juntos, facilitando a aprendizagem e motivando o interesse do aluno pela disciplina.

Sugerimos nesta proposta que as relações sociais vivenciadas na escola sejam repensadas e apontamos para algumas delas, a saber:

- relação professor/aluno: caracterizam-se por serem relações permeadas pelo autoritarismo e torná-las mais democráticas, é tarefa de todos;
- relação entre pares: que além das relações de amizade, se fortaleçam as relações profissionais que levem ao crescimento qualitativo do corpo docente;
- relação professor/comunidade: que seja garantido aos pais e à comunidade participarem questionando e propondo encaminhamentos para a solução dos problemas vivenciados pela escola.

Dentro desta perspectiva de compreensão da educação é que estamos indicando o programa abaixo, cujo objetivo será:

- Proporcionar ao aluno de magistério uma formação político-social que lhe possibilite compreender, analisar e descrever a realidade em que vive;
- Identificar na rede das relações sociais as forças que atuam no sentido de manter a ordem social existente e as que atuam no sentido de construir uma realidade social mais democrática;
- Favorecer as condições para o aluno(a) de magistério identificar o fenômeno educação, integrado ao processo social total.

BLOCO A — MAGISTÉRIO

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA GERAL/FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS

SÉRIE: 2ª série do 2º Grau

COMENTÁRIO

O surgimento do pensamento sociológico clássico ocorre entre os séculos XVIII e XIX no auge do pensamento iluminista, que forjou todo o ideal da Revolução Francesa e Revolução Industrial que serviram de base para a instalação definitiva da sociedade capitalista. Todas essas modificações históricas que ocorreram naquele momento na sociedade surgiram a partir das modificações que vinham ocorrendo nas formas de pensamento. As transformações econômicas em curso provocaram modificações na forma de conhecer a natureza e a cultura.

É então no bojo dessas mudanças que surgem os grandes pensadores cujo objetivo não era o de produzir conhecimento acerca das modificações ocasionadas pelas Revoluções Industrial e Francesa, mas pensar e propor ações tanto para manter como para reformar radicalmente a sociedade de seu tempo.

Entre os muitos pensadores que contribuíram para a formação da sociologia, destacamos aqueles que consideramos as duas maiores contribuições: Émile Durkheim e Karl Marx.

O primeiro representando o pensamento positivista, cuja orientação estabelecia que a Sociologia deveria agir com o mesmo estado de espírito que a Física, Astronomia, etc. Que a Sociologia, tal como as outras ciências, deveria dedicar-se à procura dos acontecimentos constantes e repetitivos da natureza.

Para o positivismo representado nas idéias de Durkheim a raiz dos problemas de seu tempo não possuíam suas bases na economia, mas sim, em uma certa fragilidade moral dos indivíduos. O positivismo marcou-se por uma posição básica que foi o da manutenção da ordem capitalista.

O segundo, representando a corrente de pensamento histórico-crítica, apesar de não ter se preocupado em escrever obras sociológicas, seus trabalhos traduzem ainda hoje o pensamento sociológico crítico.



Ao contrário do positivismo, que buscava elaborar uma ciência neutra, para Marx e seus seguidores fica claro que existe uma íntima relação entre o conhecimento produzido e os interesses da classe que produz.

Para o marxismo, são os indivíduos que vivendo e trabalhando, modificam a sociedade, porém, não a modificam a seu bel prazer, mas a partir de certas condições históricas existentes.

O bloco A terá como objetivo principal mostrar as diferenças entre as duas concepções em questão.

Justificamos a eleição desses dois autores por considerarmos serem eles os que apresentam em suas obras maior riqueza e profundidade, tornando-os ainda hoje fonte do conhecimento para todos os que se preocupam em conhecer e estudar as ciências sociais.

BLOCO A — 2ª série

UNIDADE I

TEMA: O SURGIMENTO DO PENSAMENTO SOCIOLOGICO

1. O conceito de Sociologia
2. A Sociologia como manifestação do pensamento moderno
3. Os pensadores sociais e as novas condições de vida geradas pela Revolução Industrial e pelo desenvolvimento capitalista.

UNIDADE II

TEMA: A SOCIOLOGIA: DO POSITIVISMO À CONCEPÇÃO CRÍTICA

1. Durkheim
 - . A sociologia de Durkheim
 - . Fatos sociais
 - . Indivíduos e Sociedade
 - . As formas de solidariedade social
 - . Causas do progresso da divisão do trabalho

2. Karl Marx

- . A contribuição de Marx
- . O método dialético
- . Forças produtivas X relações de produção
- . As classes sociais
- . A luta de classe

— Sugere-se que no item I da Unidade II os autores sejam trabalhados a partir de suas biografias e obras, contextualizando-os historicamente.

— Sugere-se que após ser trabalhada a Unidade II, seja proposto ao aluno estabelecer diferenças fundamentais entre os dois quadros teóricos.

Bloco A — previsto para ser trabalhado em 36 aulas.

BLOCO B — MAGISTÉRIO — 2ª SÉRIE

COMENTÁRIO

Tendo discutido na unidade anterior as origens do surgimento do pensamento sociológico, coincidindo com a necessidade de teorias que dessem lastro a nova ordem social, o Bloco B trabalhará 4 (quatro) temas distintos, porém, afins.

A Unidade I abordará um tema de grande importância para a compreensão do que é a sociedade, para tal, devemos tomar como instrumento de nossa análise a seguinte questão: toda sociedade é formada por dois elementos que são as forças de trabalho e as relações de produção. Estes elementos constituem a base da sociedade, ou seja, a infra-estrutura, mas a sociedade não é só isso. Ao se organizar, todo agrupamento humano cria normas, leis, procedimentos éticos, define tradições, cultura, crenças, sistemas políticos, forma as instituições etc., estes elementos constituem a super-estrutura. Analisar estas estruturas e suas relações, deve ser entendido como um passo importante para a compreensão da Unidade II que refletirá a importância do trabalho como elemento organizador da vida social, levando para a sala o debate sobre o trabalho, enquanto elemento diferenciador da produção do homem, da produção do animal, mostrando que é através do trabalho que o homem se relaciona com a natureza. Ao analisar as formas de trabalho, desenvolvidas na sociedade, o programa nos possibilitará dar um salto em direção ao debate sobre a divisão social do trabalho, apontando para as diferenças existentes nas relações de trabalho, nas sociedades de classe, neste sentido compete discutir a diferença entre Concepção X Execução, que necessariamente puxará dois novos conceitos para o debate: Classe Social e Estado (Unidade III)

A Unidade IV pretende fechar a discussão de Sociedade e Estado, analisando as formas de organização da sociedade civil — Os movimentos sociais e a importância destes na formação dos cidadãos.

UNIDADE I

TEMA: A ESTRUTURA DA SOCIEDADE

- . O que é infra-estrutura?
- . O que é super-estrutura?
- . Relações entre a infra-estrutura e a super-estrutura.

UNIDADE II

TEMA: A DIVISÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE DE CLASSE

1. Trabalho humano e/ou trabalho transformador
2. A divisão social do trabalho
3. A divisão entre Concepção X Execução

UNIDADE III

TEMA: CLASSES SOCIAIS E ESTADO

1. Classes Sociais e Estado — concepções recentes
2. Classes Sociais na Sociedade Capitalista — dominantes X dominados
3. Estado Democrático X Estado Autoritário
4. O Estado Brasileiro pós/64
 - . O poder
 - . O regime militar
 - . Abertura política

UNIDADE IV

TEMA: MOVIMENTOS SOCIAIS — FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE

1. Formas de organização da Sociedade
 - . Movimento de mulheres, negros, operários, Eclesiásticos de Base, urbanos, trabalhadores rurais.
2. A luta popular pela escola.

OBS.: Sugerimos que ao trabalhar este bloco o professor utilize a leitura em forma de seminário de "Tio Patinhas o Centro do Universo", do sociólogo José de S. Martins. Apontamos este texto, por considerarmos uma leitura acessível a todos e o mais completo, que nos possibilitará trabalhar com todos os conceitos pertinentes às três primeiras unidades do bloco. — Destacamos também o livro "A incrível história dos homens e suas relações sociais".

— A questão do Estado Brasileiro e dos Movimentos Sociais, apontamos na bibliografia uma leitura diversificada.

— Bloco B — previsto para ser trabalhado em 24 aulas.

BLOCO C — MAGISTÉRIO — 3ª SÉRIE

COMENTÁRIO

No Bloco C propomos trabalhar com duas questões, a saber: cultura e família. Para isso, faz-se necessário determinar com certa precisão o ângulo a partir do qual vamos trabalhar os conceitos de cultura e família.

Por cultura entendemos ser "um modo de vida específico que é próprio, e que abarca aquele sistema particular de melhor e de mecanismos graças ao qual os indivíduos solucionam os diversos problemas que se lhes deparam no decurso de sua existência pela cooperação". Destes meios e mecanismos fazem parte os instrumentos de trabalho, a consciência, a ideologia, a religião, a moral, os costumes, o vestuário, etc. . . Estes, assim como todos os muitos outros elementos da vida social (Sokolov, 1968).

Partindo deste conceito acreditamos ser possível criar uma unidade interna para discutir as diversas formas de manifestação da cultura e analisar a forma como a escola vem tratando a questão da cultura.

A proposta de trabalharmos a questão da família se explica pela importância do papel que ela teve e tem na sociedade capitalista. É bom lembrar que torna-se evidente dentro de uma perspectiva histórica a relação entre o desenvolvimento capitalista e o caráter da vida familiar; estas relações são complexas e nos explicam que as relações entre membros de uma família não se circunscrevem apenas ao círculo das relações afetivas.

É necessário que, despidos de preconceitos, possamos trabalhar dialeticamente este tema, buscando verificar as mudanças ocorridas na estrutura familiar desde o patriarcado, base na qual se estruturou a família conjugal moderna.

UNIDADE I

TEMA: CULTURA: VISTA PELA SOCIOLOGIA

1. O que a Sociologia entende por Cultura?
 - . O conceito de cultura
 - . Cultura não é inferior, nem superior
 - . Cultura institucionalizada
2. O Homem e a Cultura
 - . Cultura popular
 - . Cultura de massa
3. Movimentos culturais importantes nos últimos 30 anos

UNIDADE II

TEMA: CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO

1. Saber Erudito X Saber Popular
2. A Escola: interesses populares na Educação

UNIDADE III

TEMA: A FAMÍLIA E O GÊNERO

1. A família uma instituição em mudança
 - . Mudanças no modelo de família
 - . Gênero patriarcado e capitalismo
2. Família, casamento e sexualidade
3. A mulher na sociedade atual
 - . Os direitos da mulher na Constituição de 1988

BLOCO D — MAGISTÉRIO — 3ª SÉRIE

COMENTÁRIOS

O Bloco D tem o objetivo de aprofundar questões não só tratadas pela disciplina Sociologia da Educação como pelo conjunto de disciplinas oferecidas na formação de magistério sobre a educação brasileira.

É necessário termos claro, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida que são estudados dentro de um referido contexto, que educação se caracteriza por uma atividade mediadora da prática social, por tudo isso, não podemos perder de vista a premissa de

que educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada.

É então de encontro as questões acima colocadas que as unidades que compõem o Bloco D foram criadas.

O item I da Unidade I se propõe a levantar dados históricos que possam nos situar melhor diante da evolução do processo educacional, para então podermos discutir alguns problemas crônicos da educação brasileira como: ensino público, evasão, repetência, o papel da escola na sociedade de classe e por fim buscarmos uma análise mais profunda acerca do fracasso escolar.

UNIDADE I

TEMA: A ESCOLA NO BRASIL

1. Revisando a Educação Brasileira (1945-1964)*

UNIDADE II

TEMA: A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSE: EDUCAÇÃO X TRABALHO

1. Produção e Capitalismo — qualificação da Força de Trabalho
2. A escola e o trabalho no meio rural
3. Evasão e Acesso

(*) Sugerimos este corte histórico por considerarmos este um período de mudanças e definições na educação brasileira. Quanto ao período de 1964 até os nossos dias, somos a prova viva deste equívoco histórico.

UNIDADE III

TEMA: O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

1. Análise Sociológica do Fracasso Escolar

aspectos — sociais
políticos
econômicos
culturais

UNIDADE IV

TEMA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

. A Escola que queremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS — BLOCO A

- MARTINS, Carlos B. *O que é Sociologia*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- GUARESCHI, P. Alcides. *Sociologia Crítica*. Porto Alegre, Mundo Jovem.
- MEKENSEN, Paulo. *Aprendendo Sociologia: A paixão de conhecer*. São Paulo, Loyola, 1988.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia: uma breve, porém crítica introdução*. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.
- ZIEGLER, Jean. *Manual de Sociologia da Oposição*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- LOWI, Michel. *A objetividade e o ponto de vista de classe nas Ciências Sociais*.
- MORAIS, J. F. Regis. *Positivismo: Repressão e Educação*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS — BLOCO B

- ARNS, D. Paulo E. e outros. *Brasil Nunca Mais*. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- CAMARGO, Cândido P. F. e outros. *São Paulo 1978: crescimento e pobreza*. São Paulo, Loyola.
- CATANI, Afênio. *O que é capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- CINOLLI, Alberto. *Estado e força de trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo, Civilização Brasileira, 1984.
- GRAMSCI, Antônio. *A política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- TREVIRAN, Leonardo. *O pensamento militar brasileiro*. São Paulo, Global, 1983.
- SOUZA, Maria do Carmo C. *Estado e partidos políticos no Brasil*. São Paulo, Alfa-Omega, 1978.
- MARTINS, José de Souza. *Tio Patinhas o Centro do Universo, ou Sobre o modo de pensar Capitalista*. São Paulo, Huicra, 1978.
- MANGABEIRA, Wilma de BARBOSA, Selia. *A incrível história dos homens e suas relações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1983.
- ALVES, Branca M. & PITANGUY, Jaqueline. *O que é feminismo*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- Encontros com a Civilização Brasileira, Mulher Hoje* (Nº Especial). Rio de Janeiro, V-26, 1980.
- DEBATES URBANOS, nº 5. *Movimentos Coletivos no Brasil Urbano*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- COHN, Maria da Glória. *Relações populares e urbanas: um estudo sobre as associações de moradores em São Paulo*. São Paulo, Cortez, 1982.
- MOISÉS, José Alvaro e outros. *Alternativas populares da democracia: Brasil anos 80*. Petrópolis, Vozes, 1983.
- FETINI, João Carlos. *CEBs: um novo sujeito popular*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- SPOSITO, Mirléia. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
- CADEENOS DE PESQUISA. *Raça Negra e Educação*. São Paulo, nº 63, 1987.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS — BLOCO C

- MACABIN, Eduardo S. *Lugar e papel das investidas da Cultura nas Ciências Sociais Modernas*, in: *O Papel da Cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre, Villa Martha, 1980.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O Homem e a Cultura*, in: *O Papel da Cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre, Villa Martha, 1980.
- MEKENSEN, Paulo. *Aprendendo Sociologia: A paixão de conhecer a vida*. São Paulo, Loyola, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- COELHO, Tetréia. *O que é Indústria Cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- FORACHI, Marilice. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo, Pioneira, 1972.



- ARANTES, Antonio Augusto. *O que é Cultura Popular*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- RIVAR Antonio. *O que é Funk*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- MEDEIROS, Paulo do Tarso. *A acentuação da Jovem Guarda*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- FELIPE, Luis e outros. *Quadrinhos e Ideologia*. Revista Cultural, Vozes, 1967.
- CHACON, Paulo. *O que é Rock*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- SANTOS, José Luiz. *O que é Cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- FERREIRA, Carlos A. M. *O que é Centro Cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- VALLE, E. Queiroz José e outros. *A cultura do povo*. São Paulo, EDUC, 1982.
- CANDINI, Néstor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- NIDELOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- GUIDDENS, Anthony. *Sociologia: uma breve, porém crítica introdução*. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.
- GUARESCHI, Fedrinho A. *Sociologia Crítica: alternativas de mudança*. Porto Alegre, Mundo Jovem, 1983.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo, Civilização Brasileira, 1984.
- BACH, Marcos J. *O futuro da família, tendências e perspectivas*. Rio de

- Janeiro, Zahar, 1983.
- FRADO, Danda. *O que é Família*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS — BLOCO D

- D'AVILLA, José Luiz P. *A crítica da Escola Capitalista*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- GOLDBERG, Maria Amélia e outros. *Seleção de Sócio-Econômica do Ensino de 1º Grau*. Rio de Janeiro, ACHIAME/Anped.
- MEKSENAS, Paulo. *Aprendendo Sociologia: A paixão do conhecer*. São Paulo, Loyola, 1983.
- MELLO, Guiomar Nuno de. *Magistério do 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. Cap. IV e V. São Paulo, Cortez/Ed. Associadas, 1982.
- GOMES, Cândido. *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo, EPU, 1983.
- QUEIROZ, Maria Aparecida. *Desacertos da Educação — o professor e o ensino rural*. São Paulo, Cortez/Ed. Associadas, Educação e Sociedade n.º 21, 1985.
- SAVIANI, Demerval. *Educação Brasileira: problemas*. São Paulo, Cortez/Ed. Associadas, Educação e Sociedade n.º 1, 1978.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Ed. Associadas, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação — um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez/Ed. Associadas, 1984.

SOCIOLOGIA/SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

GRUPO DE TRABALHO

- Amílcar Carlos Ferreira — 8: UCRE
- Antonio Romão de Andrade Neto — SEE/CODEN
- Claudia Mara Ciolla — 14: UCRE
- Clevis José de Lucas — 9: UCRE
- Cristina Mécia Wuratt — 9: UCRE
- Geny Mogk Schwesler — SEE/CODEN
- Jodo José Buss — 9: UCRE
- Leoneto da Silva — 6: UCRE
- Luisete Duarte Bitencourt — 10: UCRE
- Marcia Maria Peres Linhares — 1: UCRE
- Maria Aparecida Chateaus — 18: UCRE
- Maria Salete Dal Font — 3: UCRE
- Maria Terezinha Uller — 13: UCRE
- Renato Koek Nunes — SEE/CODEN
- Solete da Silva Chaves — 19: UCRE
- Serbininha de Jesus Pittas — 12: UCRE
- Terezinha do Carmo Oliveira — 7: UCRE
- Thaís Umbelina Jardes Strube — 4: UCRE
- Valde Mendonça Dias — 20: UCRE
- CONSULTORIA:
- Anna Lúcia Gomes Medeiros

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Entendemos que a Educação, juntamente com outras forças sociais, compõe um espaço permeado pelo conflito, numa sociedade que se apresenta dividida em classes antagônicas. Evidencia-se no seu desenvolvimento histórico o embate político: de um lado as forças sociais conservadoras das desigualdades e do outro, aqueles que pretendem efetivamente a transformação da sociedade. A raiz desse embate está no entrelaçamento das forças sociais que permeiam o mundo do trabalho e permeiam todas as esferas da sociedade. A educação, portanto, como produto histórico dessa luta de forças, não pode ser vista sem que se leve em conta o movimento que se processa na sociedade como um todo. Dessa maneira, a compreensão da trajetória histórica da educação e da escola, compreende a história da própria sociedade e seus condicionantes sociais, num processo onde os homens são os sujeitos que constroem-se enquanto homens, num determinado tempo histórico, com seu trabalho, seu cotidiano, suas resistências e suas permanências.

Nesse sentido, a educação desenvolvida no seio da sociedade, nos diferentes períodos históricos, precisa ser compreendida para além do repasse de um amontoado de fatos, e deve avançar em direção a uma análise desses vários momentos históricos, proporcionando uma visão crítica do percurso percorrido, estabelecendo as pontes necessárias com o momento atual. Isto é, "com uma visão clara da problemática da educação hoje, buscar na trajetória histórica as suas causas, puzando um fio histórico que possibilite estar no hoje e no ontem, estabelecendo as relações espaço e tempo acompanhado pelos determinantes sociais" (LOPES, 1984).

E no estudo dos determinantes sociais estaria presente o que SAVIANI chama de "dados de bastidores", que garantirão a compreensão da trama histórica. Isto é, as relações que aparecem "quando se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstituída. Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita aquilo que convencionalmente é chamado de História da Educação, mas implica investigações de ordem econômica, política e social do País em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta" (SAVIANI, 1980).

E nessa investigação é importante que estejamos incluídos, enquanto sujeitos históricos, que desempenham um papel fundamental na transmissão do saber.

Assim, o estudo da História da Educação poderá contribuir para que se perceba que tudo o que fazemos tem a ver com a nossa própria história, produzida com a nossa própria prática. Numa perspectiva que possibilite aos educadores "repensar a sua prática mediante a compreensão histórica de sua realidade, de sua história para que não mais a pensem como prática neutra como lhes foi feito acreditar por muito tempo" (LOPES, 1984).

Nessa perspectiva, consideramos importante:

a) trabalhar os conteúdos numa perspectiva da totalidade histórica, já que os acontecimentos são articulados e só assim ganham sentido.

Compreender o conteúdo como elemento dinâmico do processo ensino-aprendizagem, não podendo ser considerados como verdade absoluta e que portanto é susceptível a mudanças e a novas versões;

b) ampliar a percepção da História da Educação enquanto manifestação social de um determinado momento histórico em seus condicionamentos econômico-sociais, políticos e culturais, reconhecendo a prática educacional como um dos elementos norteadores das lutas sociais, onde se manifestam as contradições da sociedade historicamente constituída;

c) refletir a visão da História como processo linear, fático, calada em causas e conseqüências, como se o conhecimento histórico fosse um mero processo de memorização de datas

e heróis, prática esta que alimenta uma concepção de mundo dominante, reprodutora das desigualdades sociais numa sociedade antagônica.

Dessa maneira, poderemos oferecer aos alunos uma fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente, a partir do maior grau de consciência da realidade onde vão atuar.

Diante desses pressupostos, como conduzir nosso trabalho de maneira a atender essas necessidades? Como organizar o trabalho de forma a apreender o movimento do real? Como melhorar a qualidade do trabalho, frente ao pouco tempo destinado à disciplina? Como estabelecer um corte histórico que não fragmente o saber e não seja linear?

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Na discussão dos enfoques metodológicos, é importante relembrarmos que todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula, refletem a percepção que temos do mundo e a direção que tomamos no encaminhamento das propostas pedagógicas que estão articuladas com a nossa concepção do processo histórico.

É importante que tenhamos clareza dessa questão, pois programas, linhas, conteúdos são sempre historicamente construídos. Isso nos remete para a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa do papel que desempenhamos enquanto educadores, pois o "início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhecimento a ti mesmo, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente esse inventário" (GRAMSCI, 1978).

Na problemática que envolve o estudo da História da Educação, alguns enfoques metodológicos merecem uma reflexão mais profunda.

Lopes destaca como o primeiro ponto a ser discutido, o caráter evolucionista ou etapista apresentado nos programas da disciplina. "A História da Educação nessa concepção vem a ser uma série de etapas que se sucedem, num desenrolar temporal único. Estuda a evolução das instituições escolares, dos métodos pedagógicos e das doutrinas pedagógicas. A educação historicada é, assim, aquela perpetrada pelos povos que conseguiram seu lugar na História; mais que isso, é aquela realizada "pelas classes" que, ao se tornarem vencedoras na História, esboçaram a sua própria História e suas práticas educativas, relegando, sujeitando e ocultando todas as outras práticas educativas que se desenvolviam na própria constituição das sociedades" (LOPES, 1986).

Nessa concepção, a história passa a ser um amontoado de fatos a que já nos referimos anteriormente.

Por outro lado, WARDE, analisando uma quantidade significativa de programas na área, chama a atenção para que se observe que, o esforço em avançar no trato concreto da trajetória histórica da Educação no Brasil, ainda traz a marca do tratamento setorializado daquilo que é tomado como determinações econômicas, sociais e político-ideológicas e a educação propriamente dita. Praticamente, o que se constata é a adição ou se quiser a justaposição de traços contextuais de um momento histórico ou de diferentes momentos históricos e os traços caracterizados da Educação" (WARDE, 1984).

Essa questão merece bastante atenção da nossa parte, pois no ato de dar um significado global à disciplina, acaba fazendo análises precárias, isto é "anexamos" os acontecimentos políticos das determinadas épocas históricas no estudo da educação. Combatendo essa postura, a própria WARDE adianta que a educação não é mais uma esfera da realidade social na qual se reflete a "infra-estrutura". A educação é uma das manifestações, em suas peculiaridades, do momento político-ideológico e assim deve ser explicada historicamente no que se refere aos sujeitos nela envolvidos, aos currículos, às institui-

ções que a realizam, à legislação que nela incide, assim por diante (WARDE, 1984).

Tentando escapar dessas "armadilhas", estabelecemos alguns pontos de partida que poderão ser ampliados e modificados pela discussão com os professores da disciplina, assim sintetizados:

a) Considerando a amplitude de que se reveste o estudo da História da Educação, o leque de alternativas a partir das quais é possível a compreensão desse fenômeno, através dos tempos e não sendo possível abarcar todo o universo, optou-se por colocar a ênfase do programa, na história da escola. Através da compreensão do percurso histórico dessa instituição, poderão os professores dispor de subsídios para entender o seu desempenho social atual. Apreendendo de forma crítica a função da escola, enquanto colaboradora na manutenção e reprodução da estrutura social, mas que pode também, contribuir na transformação dessa mesma estrutura.

b) Levando em conta a reduzida carga horária da disciplina e a importância de garantir a qualidade do estudo, estabelecemos como prioritário o enfoque na escola brasileira. Vivemos num País capitalista terceiro-mundista, dependente que tem uma "dívida histórica" com a ampla maioria da população, que se encontra marginalizada dos bens culturais aqui produzidos. Nesse contexto, a instituição escolar vem excluindo e marginalizando historicamente grande parcela da população.

O estudo da sua trajetória possibilitará uma maior entendimento do seu funcionamento, que continua hoje, marcado pela seletividade e exclusão das camadas populares.

c) Tentando superar ao "etapismo" procuramos organizar a sistematização do conteúdo a partir de temas representativos do momento histórico em estudo, possibilitando assim a ampliação da análise, num ir e vir histórico, articulando as manifestações específicas da educação escolar com o movimento histórico da sociedade.

d) Objetivando resguardar a historicidade da escola e de seus diferentes caminhos, buscamos garantir a contextualização da mesma em cada um dos períodos através da caracterização destes, nos seus condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais.

São algumas questões que nos parecem significativas para a discussão da prática do professor de História da Educação, que atua no curso de magistério. Certamente não serão somente estas, o dia-a-dia poderá apontar uma série de outros questionamentos pertinentes, que dificultam o trabalho do professor e precisam ser discutidos.

O objetivo do presente estudo é encaminhar o debate, buscando através da experiência dos professores, construir uma proposta que faça avançar o estudo da disciplina História da Educação formando professores com uma concepção mais abrangente da sociedade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

INTRODUÇÃO: Aspectos da realidade escolar brasileira e catarinense

- o cotidiano da escola: análise dos principais problemas que envolvem a realidade escolar.

I UNIDADE — A instituição escolar: origem e função

- transição do feudalismo ao capitalismo
- a constituição do estado burguês e a escola na consolidação da hegemonia burguesa.

— A escola e a difusão da concepção liberal de mundo na Europa

- os jesuítas e uma escola para a conversão cultural do projeto eurocristão.

II UNIDADE — A escola e a construção do capitalismo no Brasil



- I — Subunidade: A escola na primeira República
- . contextualização histórica da República Velha
 - . as reivindicações dos trabalhadores por mais e melhores escolas
 - . a visão da escola como "redentora da humanidade"
 - . as influências do escolanovismo no Brasil
 - . as novas exigências capitalistas em relação à escola.
- II Subunidade: A escola na consolidação do capitalismo
- . contextualização da Revolução de 1930 e as tentativas de instauração do capitalismo liberal no Brasil
 - . redefinição da escola frente ao avanço do capitalismo
 - . o ensino profissionalizante para as camadas populares
 - . os conflitos entre a escola pública e privada
 - . o "manifesto dos pioneiros da educação nova"
 - . a organização do ensino público: a criação do Ministério da Educação e Saúde
 - . o projeto nacional-desenvolvimentista do Estado Novo e o controle exercido sobre os educadores
 - . a Reforma Capanema e o ensino técnico.
- III Subunidade: A escola no Estado Populista e a integração do País ao capitalismo internacional
- . contextualização da expansão do imperialismo no Estado Populista brasileiro
 - . a política educacional nos governos populistas
 - . a ampliação da oferta escolar
 - . a luta pela escola pública e o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: escolanovismo x educadores católicos
 - . os movimentos de educação popular na década de 60 e o desencanto pela escola
 - . a participação dos estudantes nos CPCs (Centro Popular de Cultura)
 - . os MEs (Movimentos de Educação de Base) e a participação da Igreja na política do País
 - . os MCPs (Movimentos de Cultura Popular) e a elevação cultural do povo.
- IV Subunidade: O Estado Autoritário e o controle da escola
- . contextualização do Estado Autoritário e os interesses do capital internacional no País
 - . o papel da escola no projeto do Estado Autoritário
 - . legislação do ensino e consolidação do ideário tecnicista
 - . a Reforma Universitária e a institucionalização do ensino profissionalizante de 2º grau
 - . a seletividade da escola, retratada nos altos índices de evasão e repetência.
- V Subunidade: A escola na transição para a democracia
- . contextualização da superação do Estado Autoritário

- . a escola na "Nova República"
- . a crise do modelo educacional e o movimento dos educadores progressistas
- . a nova LDB e as perspectivas da escola pública no Brasil
- . Estado e educadores na construção de uma nova proposta curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Francisco e outros. *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1981.
- AZEVEDO, Fernando. *A Transmissão da Cultura*. São Paulo, Melhoramentos, 1973.
- BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola particular*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- BRANDÃO, C. Rody. *O que é Educação?* São Paulo, Brasiliense, 1984.
- COMPABATO, F. *Condições. Educação, estado e poder*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CURY, C. Jamil. *A Ideologia da educação brasileira*. São Paulo, Cortez, 1984.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.
- DI GIORGIO, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo, Ática, 1986.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Ed. Moraes, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez, 1985.
- GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1980.
- O que é Pedagogia?* São Paulo, Brasiliense, 1987.
- Educação e movimento operário*. São Paulo, Cortez, 1987.
- GOES, M. *De pé no chão também se aprende a ler*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GARCIA, Walter. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- HISTÓRIA da educação brasileira. Em Aberto, Brasília 3(23), set./out. 1984.
- IANNI, Otávio. *Colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.
- Estado e planejamento no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.
- LOPES, Eliane M. T. *Perspectivas Históricas da Educação*. São Paulo, Ática, 1988.
- Origens da educação pública*. São Paulo, Loyola, 1981.
- MELLO, Guimarães N. *Escola Nova Tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, Loyola, 1986.
- MANACORDA, Mário. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1988.
- NAGLE, Jorge. *A educação na primeira república*. In: Fausto, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira*, vol. II, t. III, São Paulo, Difel, 1978.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez, 1983.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.

- SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1987.
- Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, Demerval Triguero. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
- Educação: da senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1983.
- ROMANELLI, Otávia. *História da Educação no Brasil 1930-1973*. Vozes, Petrópolis, 1978.
- RIBEIRO, Maria Luiza dos Santos. *História da educação brasileira*. São Paulo, Ed. Moraes, 1981.
- SNIDERS, Georges. *Escola classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1981.
- TEJKEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo, Editora Nacional, 1978.
- VENTURA, Zenir. *1968, o ano que não terminou*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.
- VIEIRA, Evaldo. *A miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo, Cortez, 2 edição, 1985.
- FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público*. Florianópolis, Edemo, 1976.
- SANTOS, Sílvia Coelho. *Educação e desenvolvimento em Santa Catarina*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1968.
- Um osquema para a educação em Santa Catarina*. Florianópolis, Edemo Ltda., 1970.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — GRUPO DE TRABALHO

- . Anselmo Fizzolo — 15: UCRE
 - . Antônio Carlos Sebold — 22: UCRE
 - . Carlos Luiz Dal Prá — 12: UCRE
 - . Carmen Lúcia de S. Thiago Lentz — IEE
 - . Cleusa Couto de Oliveira — 7: UCRE
 - . Curt Klemz — 9: UCRE
 - . Dercilene F. Camargo Frazzari — 4: UCRE
 - . Evamília Iolomeotti — 10: UCRE
 - . Flaviano M. Oulder — 9: UCRE
 - . Haydée Dittart Nunes Cabral — SEE/CODEN
 - . Isabel Chaves dos Santos — 11: UCRE
 - . Ismênia de Fátima Vieira — 1: UCRE
 - . Joana Célia dos Passos — 8: UCRE
 - . José Barrio — 21: UCRE
 - . Laura Esterlektor Bauer — 1: UCRE
 - . Lourdes Bueno da Rocha — 14: UCRE
 - . Mafalda C. da Silva — 3: UCRE
 - . Maria da Glória L. Vitoritis — 2: UCRE
 - . Nensu Maria Frensch Custódio — 20: UCRE
 - . Nildo José Martins — SEE/CODEN
 - . Normêdo Pedro Weh — 13: UCRE
 - . Olímpio Fachini — 6: UCRE
 - . Salete Coimã Guimarães — 10: UCRE
 - . Sônia Porto Luiz — 2: UCRE
 - . Venino Alberton — 21: UCRE
- CONSULTORIA:
Sônia Beltrame — UDESC

PSICOLOGIA E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Se aderimos a uma visão em que a educação não se restringe à simples transmissão neutra de conhecimentos específicos, mas implica na formação integral dos indivíduos, com vistas a uma participação mais efetiva na construção de uma sociedade democrática, a inclusão no ensino de 2º grau de disciplinas como Filosofia e outras ligadas às ciências humanas, como Psicologia e a Sociologia, parece fundamental.

Estas disciplinas cuja importância vem sendo relegada a um segundo plano levam à aquisição, por parte dos educandos, de uma visão histórico-crítica, que permite uma inserção mais participativa e responsável na sociedade em que vivem.

No que diz respeito à formação do professor propriamente dita (Curso de Magistério) o ensino de Psicologia deve possibilitar um conhecimento científico sobre o sujeito da aprendizagem (o aluno), sem o qual fica faltando uma referência sólida, tanto a nível de planejamento como de execução da atividade pedagógica.

A partir de pesquisas realizadas (1) junto a professores dos cursos de magistério, constata-se, pela opinião dos próprios docentes, que a formação que vem sendo oferecida não os habilita para exercer eficazmente a tarefa a que se propõem: responder pelo ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Um dos pontos arrolados com frequência é a falta de um conhecimento adequado sobre a clientela com a qual irão trabalhar, uma vez que a mesma quase nunca corresponde às descrições ideais dos anuais de Psicologia.

(1) Gatti, B.A., Rovai, E. e Paro, V.H. "Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais)." In: Cadernos de Pesquisa, nº 20, Fundação Carlos Chagas, pp. 15-30.

Argumentam que, mesmo quando o curso pode ser considerado de bom nível do ponto de vista teórico, ele ainda se mostra inadequado no que se refere à prática, firmando alunos sem condições de lidar com situações de sala de aula. Segundo apontam, eles não conseguem elaborar atividades que desenvolvam a expressão da criança, seu raciocínio e sua integração ao meio físico e social.

Realizando um levantamento grosseiro do material comumente utilizado pelos professores para desenvolver o conteúdo programático, constata-se a predominância, nas disciplinas Psicologia e Psicologia da Educação, de manuais já ultrapassados e de um material bastante simplificado, como por exemplo textos para estudos dirigidos.

Mesmo do ponto de vista do repasse das abordagens teóricas este material deixa muito a desejar, seja pela sua anacroni-

cidade, seja pela simplificação grosseira ou distorcida que efetuam.

Vemo-nos, portanto, diante de um quadro que assinala a ineficácia atual dos cursos de magistério, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático.

Qualquer proposta que vise oferecer uma sólida formação ao professor deve garantir a articulação teoria-prática ao longo de todo o curso. Deve ser contemplada, também, a integração entre os diferentes conteúdos programáticos, bem como entre as várias disciplinas, de maneira a possibilitar ao aluno efetuar relações mais amplas que favoreçam a construção do sujeito crítico.

Por outro lado, sugere-se a insuficiência da proposta aqui delineada se, de fato, não for implementado um trabalho de acompanhamento dos docentes que já atuam nos cursos de Magistério.

Tem-se claro que qualquer mudança na atuação do professor em sala de aula está intimamente relacionada com uma mudança mais ampla do que se designa por modo de viver. Esse saber-fazer acumulado pelo professor ao longo do período em que exerce a atividade docente, certamente não se inicia e nem se esgota ali, sendo forjado na trama das relações que o constituíu e que implica, entre outros fatores, em modos peculiares de conceber o mundo, o homem, a criança, valores e hábitos estabelecidos. Soma-se a tudo isso, a dificuldade de se trabalhar com turmas heterogêneas, desde o nível cultural e origem de classe dos alunos até mesmo aos motivos pessoais que levaram à escolha do magistério, se é que ainda se pode falar em escolha de fato.

Portanto, se se pretende realmente dar uma nova racionalidade aos cursos de Magistério, faz-se imprescindível o apelo sistematizado aos responsáveis diretos pela sua execução.

É absolutamente necessário que se viabilizem condições concretas que garantam a orientação pedagógica aos professores de magistério com o acompanhamento de seu trabalho de maneira a que se instaura uma reflexão profícua acerca de como este vem sendo executado. Paralelamente, sugere-se o estímulo à realização de cursos de aperfeiçoamento e o melhor provimento das bibliotecas escolares, no sentido de possibilitar a leitura de textos mais atualizados sobre educação.

Temos claro, também, que o investimento no nível técnico por si só não se faz suficiente para que se alcance as transformações desejadas no que se refere à melhoria da qualidade de ensino.

Outras frentes de luta, referentes a fatores sociais e políti-

cos internos e externos à escola certamente deverão ser empreendidas.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A forma como a Psicologia se consolidou como disciplina científica, sempre privilegiou a separação do movimento real existente entre o indivíduo e a sociedade. Na Psicologia do Desenvolvimento, observamos tentativas unilaterais, que objetivavam elucidar como ocorria o desenvolvimento do psiquismo humano. A visão biogenética buscava explicar o desenvolvimento nas peculiaridades congênicas da criança, na hereditariedade. Todos os aspectos do psiquismo humano estavam determinados pela herança, sendo que o meio para os biólogos era apenas um regulador, um aspecto invariável onde a herança interatuava. Esta corrente, biogenética, defendia a idéia da espontaneidade do desenvolvimento do psiquismo da criança, independente da educação, que era entendida como um fator externo, que poderia frear ou acelerar o processo das qualidades psíquicas inatas, determinadas hereditariamente.

A segunda corrente, que se denominava sociogenética, repete de forma oposta o mesmo determinismo unilateral. Agora não é mais a herança o fator central do desenvolvimento, mas sim o meio circundante. Para estudar o homem, bastaria estudar o seu meio. Os mecanismos de sua conduta, as formas de seu desenvolvimento são determinados pelo meio em que o indivíduo estava inserido.

Como os partidários da corrente biogenética, também esta segunda concepção privou totalmente a personalidade de iniciativas, aquela reduzindo o desenvolvimento aos determinantes genéticos, esta aos determinantes do meio. Nesta visão objetivista, o indivíduo é sobredeterminado pelo meio, este visto como natural, asséptico e não determinado pelas condições históricas. Na outra perspectiva, subjetivista, a dicotomização se opera na dimensão do indivíduo, que é portador de uma essência universal, independente das condições ambientais ou históricas. A relação e a intervenção do sujeito psicológico depende de sua "vontade", de suas intenções "inatas" e de seu "significado pessoal".

Estas dicotomias, que permanecem filiações ao empirismo e ao racionalismo, estiveram presentes desde os primeiros momentos em que a psicologia começa a se consolidar como ciência. Ainda hoje, permanecem orientando as concepções de sujeito psicológico e sua relação com a sociedade nas grandes "escolas psicológicas".



Para pensar a psicologia de forma alternativa a estas concepções, necessariamente deveremos romper com estes modelos e buscar pensar o sujeito psicológico de forma integrada com a sociedade, resgatando os determinantes sócio-históricos concretos.

Nesta perspectiva faz-se necessário apontar para uma visão não-ecológica e não-neutra da ciência psicológica, onde ela possa contribuir para a emancipação dos indivíduos e não para métodos e técnicas que perscrutam uma adaptação do indivíduo a relações sociais de dominação. O desenvolvimento humano e a aprendizagem, nesta perspectiva, jamais poderão ser estudados à parte do meio social.

Vygotsky, com sua preocupação primeira na década de 20, de buscar uma saída para a crise da psicologia, que não superava as concepções idealistas e mecanicistas, propõe uma alternativa que resgata as contribuições do materialismo dialético.

Via a mediação da linguagem como central nos processos psicológicos superiores, não estruturados em bases anatômicas, mas sim em sistemas funcionais, dinâmicos e mutáveis historicamente. Vygotsky, Luria e Leontiev investigaram o desenvolvimento psicológico e a cultura, entendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e sua evolução a partir da apropriação individual da experiência histórica. Nesta perspectiva, sócio-interacionista, o desenvolvimento e a aprendizagem passam pela apropriação de signos que permitem o domínio das experiências de gerações precedentes, em especial as aquisições do pensamento e do conhecimento humano.

Vygotsky entendia que desde cedo, no desenvolvimento da criança, as atividades desta adquirem um significado particular num sistema de comportamento social e, ao serem dirigidas a objetivos definidos, "são refratadas através do prisma do ambiente da criança.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (Vygotsky, 1988:33).

O desenvolvimento humano não pode ser examinado à margem do ambiente social em que ocorre a apropriação de signos, nem pode ser compreendido à margem da aprendizagem. O desenvolvimento psíquico se realiza mediante a assimilação da experiência social, através da aprendizagem.

Pela natureza psicológica do homem, que é social, as Funções Psicológicas Superiores são gestadas inicialmente na coletividade, nas formas de relações entre os homens, só depois se convertem em funções psíquicas da Personalidade. Nesta concepção, o processo de relação indivíduo-sociedade é totalmente oposto à psicologia tradicional que derivava a conduta social da individual.

Na perspectiva de construção de métodos de ensino que realmente venham a conduzir o desenvolvimento mental, é necessário conhecermos as relações recíprocas específicas entre aprendizagem e desenvolvimento nas diversas etapas do trabalho escolar sobre as diferentes matérias. A preocupação não pode centrar-se somente no conteúdo, mas também, utilização de métodos que assegurem o caráter ativo da aquisição de conhecimentos e a concreta formação das necessárias ações mentais.

Ao nos referenciar numa psicologia, que resgate o processo de desenvolvimento do sujeito, na mediação com a realidade sócio-histórica concreta, não podemos deixar de resgatar, além do desenvolvimento das características intelectuais dos alunos, as outras dimensões da Personalidade, as características emotivas, volitivas e do caráter. Não resgatando estas dimensões do humano, poderíamos estar caminhando para uma perspectiva também reducionista do psiquismo, onde veríamos somente os atos mentais envolvidos no desenvolvimento e construídos através da aprendizagem. Perderíamos a noção de totalidade, fundamental nesta perspectiva.

Buscando o resgate das dimensões emotivas e seu papel na formação do caráter, e tendo como perspectiva teórica uma psicologia que não esqueça a mediação social no desenvolvimento humano, encontramos em Wallon, especialmente em seus estudos sobre a socialização infantil, em particular os relativos à primeira infância, uma fértil contribuição.

Wallon opunha-se a qualquer espécie de reducionismo, organicista ou sociológico, buscando firmar a especificidade da psicologia:

"Jamais pude dissociar o biológico e o social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada, tendo em vista suas relações recíprocas" (1951).

Para ele a psicologia e a pedagogia constituem dois momentos complementares de uma mesma atitude experimental. Sua contribuição é central e atual no domínio do desenvolvimento social e do desenvolvimento da consciência, onde seu papel foi de precursor. Wallon, com sua psicologia genética, pretendeu articular uma concepção materialista histórica para estudar a gênese do psiquismo humano.

Esta proposta curricular se baseia nestas perspectivas teóricas que compreendem o homem como um ser que se constrói no interjogo de relações sociais estabelecidas historicamente.

Como tal ele não só é produzido por estas relações como é também capaz de transformá-las. Para tanto faz-se necessário que ele se aproprie criticamente da sua história particular bem como da história da humanidade, inserindo-se como su-

jeito ativo no processo de construção da realidade social.

Imerso numa sociedade marcada por profundas desigualdades que privilegia um tipo de sujeito passivo, acrítico, individualista e competitivo, de que forma o educador pode contribuir efetivamente para produzir sujeitos críticos?

A resposta a esta questão só poderá ser encontrada através de uma perspectiva multidisciplinar, na qual se contemple esta visão de homem em uma dimensão totalizadora. Por esta razão seria fundamental uma integração entre os docentes das várias disciplinas ministradas.

Convém salientar que a transmissão deste tipo de abordagem não se dá apenas pelo repasse de conteúdos teóricos. A postura do professor e a qualidade do vínculo por ele estabelecido com seus alunos são fatores privilegiados que de fato propiciam a aquisição de um novo modelo relacional, que estimulará a construção de um sujeito crítico e comprometido com a realidade em que vive. Dessa maneira, esses fatores deverão contribuir no sentido da construção do conhecimento e do aluno enquanto sujeito ativo nesse processo. Torna-se vã uma bela proposta teórica sem uma prática que a ela corresponda.

Nesse sentido parece-nos importante que, antes de iniciar o conteúdo programático propriamente dito, o professor instaure um processo reflexivo com a turma visando detectar a concepção que os alunos detêm a respeito da educação, do curso de Magistério e da escolha profissional que fizeram. Essa escolha acontece em um momento precoce em que a maior parte dos jovens não estão suficientemente esclarecidos tanto acerca de seus projetos individuais de vida quanto acerca da natureza do trabalho docente.

Com o objetivo de contemplar a integração teórico-prática, sugere-se que sejam incluídas, nas várias disciplinas do curso, atividades práticas onde o aluno, com o auxílio do professor, deverá buscar a articulação entre o concebido teoricamente e o vivido factualmente. Esse exercício permitirá a instalação de um processo gradual de teorização necessário ao enfrentamento das graves problemáticas educacionais que assolam nossa realidade profundamente marcada pelas desigualdades sociais. Do ponto de vista metodológico, esta prática poderá ser iniciada por atividades mais simples como a observação em salas de aula tornando-se gradualmente mais complexa até atingir a forma de estágio previsto para o último ano de curso.

A consecução deste tipo de perspectiva teórico-metodológica implica em uma diversificação de técnicas de ensino que vão muito além da simples utilização das tradicionais aulas expositivas.

Para tanto, sugerimos o emprego de recursos tais como: — dramatizações que contemplem os temas estudados, — debates a respeito de programas de televisão, filmes, documentários, vídeos, — pesquisa bibliográfica e estímulo à produção individual e coletiva de textos, pesquisa de campo, — entrevista com profissionais ligados à educação e com membros da comunidade, — e outros.

No que diz respeito ao processo de avaliação é importante que ele deixe de ter um caráter de cômputo de erros e de verificação de uma aprendizagem de tipo meramente reprodutivo. Faz-se necessário que o erro não seja penalizado mas encarado como uma oportunidade de aprendizagem. Dever-se-á estimular a auto-avaliação por parte dos alunos, bem como a construção coletiva de mecanismos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em todas as suas dimensões.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

No que diz respeito às disciplinas Psicologia e Psicologia da Educação, é fundamental que a referência crítica permeie todos os pontos do conteúdo programático.

Neste sentido sugerimos para a disciplina Psicologia duas unidades: a primeira que tem por objetivo introduzir os alunos nesta ciência, deve ser voltada para uma visão histórico-crítica que dê visibilidade ao caráter não-neutro deste campo do conhecimento.

Cabe ainda a essa unidade desmistificar a crença da Psicologia como instrumento capaz de dar solução aos problemas de ordem pessoal, levando-os a compreendê-la dentro de suas possibilidades, limitações e pressupostos no decorrer de sua história.

UNIDADE I — INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA

1. A construção do conhecimento psicológico — análise de seus objetos e métodos de estudo, numa perspectiva histórica.

2. As principais escolas psicológicas — behaviorismo, psicanálise e cognitivismo.

3. As relações entre Psicologia e Educação.

Na unidade II objetiva-se um conhecimento mais específico do sujeito da aprendizagem, o aluno, buscando garantir uma visão dialética dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo a perspectiva de que a psicologia deverá fornecer ferramentas para o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem de forma articulada com a realidade sócio-histórica concreta de nossas crianças, apontamos para as contribuições de Henri Wallon, Vygotsky, Luria e Leontiev. Estes nos fornecem uma concepção de psiquismo que não nega a realidade social degradante em que se encontram as crianças brasileiras e que determinam o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Entendemos que essa unidade deve garantir,

ainda, o acesso às outras abordagens em psicologia que historicamente têm trabalho com os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

UNIDADE II — O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

1. O desenvolvimento e a aprendizagem segundo a teoria da aprendizagem social: o behaviorismo.

2. O desenvolvimento e a aprendizagem segundo a abordagem psicanalítica.

3. O desenvolvimento e a aprendizagem segundo o construtivismo da escola de Genebra: J. Piaget.

4. O desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva sócio-interacionista.

4.1. Relação Linguagem e Pensamento

4.2. A zona de desenvolvimento proximal

4.3. O papel do movimento no processo de corticalização

4.4. Atenção, concentração e memória: sua relação com a linguagem e o pensamento.

4.5. O comportamento emocional e a formação do caráter.

5. O desenvolvimento na perspectiva genética de Henri Wallon.

A disciplina *Psicologia da Educação* constará de duas outras unidades. Na primeira unidade buscar-se-á a análise dos aspectos de interação que permeiam as práticas pedagógicas. Na visão tradicional da sala de aula a tendência observada tem sido a de massificar ou de individualizar os fenômenos interacionais, perdendo-se a perspectiva da turma como um grupo, onde aspectos individuais e coletivos estão presentes. Por este motivo é fundamental oferecer ao futuro educador possibilidade de compreender as relações grupais e de poder que se estabelecem entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

UNIDADE I — O PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL

1. Instituições sociais e processo de socialização: família e escola.

2. O processo grupal. Os grupos e sua dinâmica no contexto da instituição escolar.

3. A classe (sala de aula) como grupo social.

4. A relação professor-aluno.

Na segunda unidade, a partir de todos os conteúdos já trabalhados anteriormente, pretende-se discutir a problemática do fracasso escolar, aspecto crítico do sistema público de ensino no Brasil, em sua dimensão psicossociológica.

UNIDADE II — FRACASSO ESCOLAR

1. O fracasso escolar na escola pública brasileira — os processos de marginalização e estigmatização dos alunos que fracassam.

2. As teorias da carência cultural e a educação compensatória.

3. As dificuldades de aprendizagem — enfoque clínico e enfoque psicossociológico.

4. Educação especial — a criança portadora de deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Disciplinas Psicologia
- Unidade I — Introdução ao estudo da Psicologia
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, T.A. Quatroz, 1984.
 - ROSENFELD, A. *O pensamento psicológico*. (P&L). São Paulo, ed. Perspectiva — Coleção Debates, n. 184.
- Unidade II — Desenvolvimento e aprendizagem
- INESTA, E.R. *Técnicas de modificação do comportamento*. São Paulo, E.P.U., 1982.
 - RAPPAPORT, C.R. (org.) *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo, E.P.U., 1981, Vols. 1, 2, 3, 4.
 - BEARD, R.M. *Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. São Paulo, IBRASA, 1978.
 - CHARLES, C.M. *Piaget ao alcance de professores*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1975.
 - PIAGET, J.; Inhelder, B. *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro, Difusão Brasileira, 1979.
 - LURIA, A.R. *Curso de Psicologia Geral*. Vol. I a IV, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
 - VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
 - VYGOTSKY, L.; Luria A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Iomo, 1982.
 - WALLON, H. *Os origens do caráter na criança*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.
- Disciplinas Psicologia da Educação
- Unidade I — O processo de interação social
- LANE, S.T.M. "O processo grupal" in: Lane, S.T.M. e Codo, W. (orgs.) *Psicologia social — o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
 - MIRANDA, M.G. de "O processo de socialização na escola: a evolução do conduto social da criança". in: Lane, S.T.M. e Codo, W. (orgs.) *Psicologia Social — o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
 - PATTO, M.H.S. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, T.A. Quatroz, 1982, Parte III.
 - TORRES, Z. *A ação social dos grupos*. Petrópolis, Vozes, 1963.
 - WALLON, H. *Os origens do caráter da criança*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.
- Unidade II — Fracasso Escolar
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar — história de submissão e rebelião*. São Paulo, Quatroz, 1990.
 - PATTO, M.H.S. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, Quatroz, 1993, Parte II.
 - PATTO, M.H. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, Quatroz, 1984.
 - CARRAHER, T.; Carraher, D. e Schliemann, A. *No cotidiano, na escola*



zero. São Paulo, Cortez, 1968.
 5. FRANCHI, E. *A redação na escola — e as crianças eram difíceis*. São Paulo, Martins Fontes, 1964.
 6. FRANCHI, E. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo, Cortez, 1968.
 7. NOSELLA, M.L. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Moraes, 1981
 8. LEAL, A. *Fala Maria Favela — uma experiência crítica em alfabetização*. Rio de Janeiro, 1982.

Carmona Silvia de Arruda Amdalé — Professora Doutora em Psicologia Escolar.
 Marcos Lourenço Herter — Professor Mestre em Educação Área Concentração — Psicologia Educacional.
 Maria Juracy Tonelli Siqueira — Professora Mestre em Educação.

UNIDADE — I

LURIA, A.; Leontiev, U. A.; Vygotzky, L. e outros. *Psicologia e Pedagogia I e II*. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.
 LURIA, A.B. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo, ÍCONE Editora Ltda., 1980.
 LURIA, A.B. *Fundamentos do Neuropsicologia*. São Paulo, Livros Técnicos e Científicos — EDUSF, 1981.
 LURIA, A.B. *El Cerebro en Acción*. Barcelona, Editorial Fontanella S/A, 1976.

LURIA, A.B. *Cérebro y Lenguaje*. Barcelona, Editorial Fontanella S/A, 1976.
 LURIA, A.B. *Reconstrucción del Lenguaje, la Lectura y la Escritura*. Editorial Fontanella S/A, 1976.
 LURIA, A.B. *El Cerebro Humano y los Procesos Psíquicos*. Barcelona, Editorial Fontanella S/A, 1976.
 VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
 WALLON, H. *Fundamentos Dialéticos de la Psicología*. Buenos Aires, Editorial Protea, 1965.
 WALLON, H. *Do Acto ao Pensamento*. Lisboa, Portugal Editora, 1979.
 WALLON, H. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa Edições 70, 1979.
 WALLON, H. *Os Orígenes do Pensamento na Criança*. São Paulo, Editora Manua Ltda., 1988.
 LEONTHU, A. *O Desempenhamento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizontes, 1981.

Glebasio Toussaint Bora — 9: UCRE
 Ignez Trancostin — 3: UCRE
 Irte Noca — 10: UCRE
 Ivete Medeiros — SEE/CODEN
 Ivete Pittol Trancostin — SEE/CODEN
 Josiana R. Garenri Garcia — 19: UCRE
 Laura M. Vaudhousen Xavier — 2: UCRE
 Lenor Marchelon — IEE
 Leila I. Trombini — 18: UCRE
 Maria Cailda Baboski — 8: UCRE
 Maria Dealina Pereira — 1: UCRE
 Marilene Vargas Sando — SEE/CODEN
 Maria Lucia Bertual — 7: UCRE
 Miriam de Fátima Bora Rosa — 13: UCRE
 Neuzo Marlene Brandani Behar — 11: UCRE
 Nilza Neves — SEE/CODEN
 Norma Z. Steinhach — 21: UCRE
 Rosang Maria Keller da Valle — SEE/CODEN
 Schirley M. Bell Tassano — 6: UCRE
 Thais Cordeiro Lima — 18: UCRE
 Zélia Almir Sardá — SEE/CODEN
 CONSULTORIA: Carmona S.A. Assado — UFSC
 Marcos Lourenço Herter — UFSC
 Maria Juracy Tonelli Siqueira — UFSC

PSICOLOGIA GERAL/PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

GRUPO DE TRABALHO

Adriana Fadiha Kern — 20: UCRE
 Altair Alves Lácio Felipe — SEE/CODEN
 Antônio Pitol de Carvalho — SEE/CODEN
 Carla L. Alago Fernandes — 14: UCRE

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU

JUSTIFICATIVA

Na perspectiva de democratização e socialização do saber às camadas majoritárias da população e alunos de nossa escola pública, faz-se necessário decondicionar o que entendemos por Estrutura Educacional e a funcionalidade de todo o Sistema de Ensino.

Para tanto, há que se superar a forma fragmentada de trabalhar este conteúdo, ou seja: com determinação de temas, objetivos, cronologia e avaliação, enfatizando o estudo do caráter técnico-administrativo do sistema, apresentado nos livros e manuais didáticos, com divulgação reprodutora dos mesmos pelos professores e alunos de 2º e 3º Graus.

Esta forma de conceber a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, serviu e serve para o fortalecimento da função tradicional da escola, ou seja, transmitir conhecimentos fragmentados, isolados no tempo e no espaço (a-históricos), produzindo uma postura singular e anti-educacional. Trabalhamos hoje assim:

1 — Focalizamos a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau como meta a atingir e não como uma dimensão de trabalho educacional dentro da totalidade do conhecimento.

2 — O estudo das "Lets" pelas "Lets" como a fundamentação filosófica em si.

3 — Quando se faz análise, não ultrapassamos a dimensão do legal dissociada do contexto sócio-político-econômico e cultural.

4 — Produzimos o não-entendimento do conteúdo, consequentemente a antipatia, a indiferença, a resistência dos alunos quanto ao estudo da disciplina ora em questão (constatação processada nos cursos de Magistério e com alunos egressos do 2º grau).

5 — Reforçamos e reproduzimos a dicotomia Educação — Trabalho — Sociedade, por não sermos proprietários da concepção de totalidade do conhecimento.

6 — O trabalho do professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau é isolado do processo educacional como um todo: Trabalhando conteúdos descritivos e normativos, ou partindo para o extremo oposto (a crítica pela crítica) produzindo nos alunos uma consciência ingênua, colocando-se assim a serviço do poder dominante.

Não é fácil demover estas barreiras produzidas sistematicamente nos professores e nos alunos e que são negativamente repercutem, impedindo-os de participar ativamente do próprio sistema educacional no qual estão inseridos.

Estas observações feitas de forma bem explícita pelos alunos e professores, são um dos fatores que impedem um nível qualitativo do processo ensino-aprendizagem.

É urgente a necessidade de se reverter este quadro, na busca de resgatar a real função social da Educação, e nela, da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.

Resgatar esta função, exige uma apropriação clara por parte dos professores e alunos, do que se concebe hoje como Mundo, Sociedade, Homem, Educação e da própria disciplina em si, na atual estrutura sócio-política-econômica do País.

Assim poderemos, dentro do contexto atual da sociedade brasileira, trabalhar na direção de instrumentalizar homens de saber científico, capazes de produzir as mudanças que o corpo social definir como as necessárias em cada momento histórico.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO

No contexto atual da sociedade mundial, e nela a brasileira, o grande desafio para o sistema educacional, está na instrumentalização do homem de saber científico, sendo este, o único capaz de fazer com que este mesmo homem, tenha um discernimento amplo das relações sociais de produção que engendram o mundo hoje.

Uma nova postura profissional frente a uma situação de

realidade social, requer o abandono e superação da visão fragmentada e da prática descritiva, para avançar na direção de uma visão interdisciplinar e de totalidade.

A escola, embora não seja autônoma em suas origens, e não é hoje dentro da estrutura de sociedade em que vivemos, é considerada como um dos agentes sociais capaz de produzir uma forma diferenciada de homem, a partir da socialização de saber, fundamentado e estruturado para atuar como determinantes no processo social e histórico.

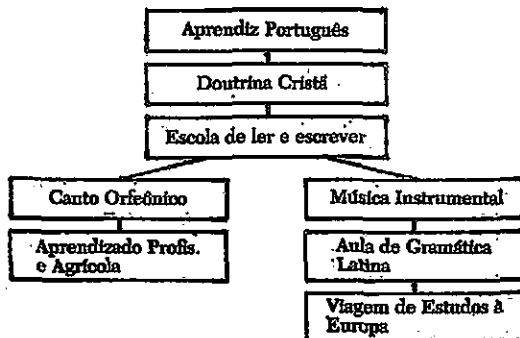
Assim, não se pode trabalhar a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau dissociado do Sistema de Ensino como um todo e da sociedade em todas as suas nuances. É preciso compreender o contexto no qual se desenvolve o sistema educacional, para confrontar as práticas vigentes que são determinadas pelas relações sociais de produção, oficializadas por leis, decretos e resoluções, e produzir coletivamente uma outra forma de conceber e trabalhar o próprio Sistema de Ensino.

A busca dessa concepção em relação à Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau requer do professor e do aluno a superação da dicotomia educação — sociedade — trabalho. Há que se avançar para o entendimento da educação nas relações sociais de produção, e nesta dimensão, o trabalho da Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Para tal é necessário nos reportarmos ao processo histórico (social, político, econômico e cultural) que produziu a educação brasileira, pois é aí que reside a raiz da grande maioria dos problemas que afetam a educação e que especialmente transformam o processo ensino-aprendizagem, em produção de mão-de-obra barata para o mercado produtivo (dentro da concepção de educação e trabalho).

Ao tentarmos fazer uma breve retrospectiva histórica da Educação no Brasil, utilizaremos a forma por período, exclusivamente por uma questão didática, porém, sem perder a concepção de totalidade.

A primeira fase da educação brasileira corresponde ao período que vai da chegada dos Jesuítas em 1549 até a expulsão dos mesmos em 1759. Considerado como um período heróico pela precariedade de recursos materiais e humanos da colônia para a implantação do plano educacional, para a época, até arrojado, mas já com características marcantes de desprestígio pelo trabalho manual como tão bem esboça o plano de Nóbrega.

Já se caracterizava na época a discriminação entre trabalho manual e o intelectual. Conforme o Plano Educacional de Nóbrega (MATOS, 1983, pág. 87), após a escola de ler e escrever os alunos eram selecionados de acordo com as suas aptitudes e dotes intelectuais. Aos mais dotados, o ensino intelectual; aos menos dotados, o ensino profissional.



Observa-se com isso, que a educação elementar em princípio destinava-se à população indígena e branca (povo), en-

quanto a média já estava reservada à classe dominante com possibilidades de continuidade de estudos a nível superior na Europa.

Foi com estas características: dualidade de ensino, dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, que a educação jesuítica atravessou todo o período colonial, imperial e atingiu o período republicano, fortalecendo aristocraticamente o sistema educacional brasileiro, com leis e decretos que menosprezaram a atividade manual (ensino profissional) — Constituição de 1837, art. 29 e demais Constituições de forma implícita.

O aparecimento das primeiras escolas profissionais marcaram de forma acentuada a divisão cada vez mais explícita entre educação e trabalho, visto que as mesmas foram estruturadas para atender a clientela marginalizada da sociedade. "A partir daí todas as escolas destinadas à profissionalização guardaram sempre a pecha de correccionais ou, quando não, de depósitos de marginalizados sociais de todo o tipo" (Farecer 170/83 CFE).

A dualidade existente entre educação e trabalho originária da realidade social e política da colonização brasileira, consagra-se no início do período republicano com a Constituição de 1891 (concepção positivista é a fundamentação) ao determinar a descentralização do ensino a nível territorial, quanto ao poder de legislar. União: Ensino Superior e Secundário (educação da elite) — Estado: Primário e Profissional (educação do povo). Com isso, repete-se o mesmo sistema educacional administrativo instaurado em 1834 com o Ato Adicional (continuado nas demais Constituições Republicanas do País).

Com esta estrutura, o sistema escolar no que tange ao ensino primário e médio sem uma linha diretriz, ficou sempre a vegetar dependendo da situação de cada Província-Estado. Oficializa-se assim, a distância entre a Educação da classe dominante e a educação do povo.

A crise política, iniciada a partir da Primeira Guerra Mundial — 1914, reflete uma sociedade brasileira mais urbana, consequentemente surge, a partir daí, a criação de muitas escolas primárias e com elas muitas reformas consecutivas e desconexas que não passaram de experiências malogradas, pois não conseguiram romper com o passado. O conteúdo continuava intelectualista, alienado da realidade e sem vinculação com as relações sociais de produção.

A década de 1930 é marcada pela luta em torno dos problemas educacionais, resultando o Reforço Francisco Campos (que propunha uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação). Seguida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação (que se propunha a dar uma direção mais firme ao movimento renovador, descentralizando o ensino, definindo-o objetivamente e propondo um programa de reconstrução educacional), é interrompida em 1937 com o estabelecimento do Estado Novo (FAZENDA, Educação no Brasil — anos 60).

O estudo destas reformas leva-nos à compreensão de que apesar de toda a organicidade dada ao ensino, pouca coisa mudou: de um conteúdo acadêmico passou-se para um conteúdo enciclopédico.

O ensino primário e médio reorganiza-se novamente com a instalação do Governo Provisório — 1946, através de Decretos-leis:

- a) Decreto-lei 8.529, de 02/01/46 — Lei Orgânica do Ensino Primário;
- b) Decreto-lei 8.530, de 02/01/46 — Lei Orgânica do Ensino Normal.

Segundo Otatza Romanelli, "essa reorganização nada mais foi do que a manutenção da tradição que havia em não visualizar-se o sistema educacional como um todo", pois não possuía diretrizes gerais para todos os ramos e níveis de ensino, e pelo contrário, transformava o sistema educacional do momento num sistema dual, mantendo forte discriminação social (em que os mais abastados optavam pelas escolas que os classificavam socialmente e os menos abastados pelas escolas que os conduziam ao trabalho).

O período de 1948 a 1961 foi fecundo pelos debates que se travaram em torno da L.D.B.E.N. De um lado, os pioneiros da Escola-Nova na defesa de uma concepção Humanista, e, de outro, os dirigentes do controle da defesa de uma concepção Tradicionalista.

Promulgada a L.D.B.E.N. — 4.024/61, repete-se mais uma vez a volta ao passado aristocrático, elitista e seletista, pelo alto grau de cultura geral destinado às classes mais favorecidas.

A estrutura da Lei 4.024/61, emperrou mais uma vez o processo democrático ao eliminar milhares de crianças da escola através dos exames seletivos (Admissão ao Ginásio). Ficaram aí interrompidos os princípios: gratuidade, obrigatoriedade e o direito à educação. Além de reforçar a discriminação entre educação do povo e da elite através dos tipos de currículos determinados para o ensino Acadêmico e Profissional.

Com o Golpe de Estado de 1964 — foram estabelecidos os acordos MEC/USAID — que definiram uma "nova forma" de conceber a educação no Brasil. Intitularam de Modernização do Ensino. Em que consistia esta modernização?

Esta Modernização se fundamenta na compartimentação do ensino, tendo por fundamento a concepção positivista do que se constitui ciência. Esta modernização entendida como compartimentação, vai, historicamente, sedimentar a divisão do conhecimento, tal qual a divisão do trabalho já se processara a partir da consolidação da sociedade capitalista.

A materialização desta proposta se produz através da reforma universitária (final dos anos 60 e início dos anos 70) e com a aprovação da Lei nº 5.692/71. Esta possui como pressupostos "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Art. 1º, da Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971).

Como se concebe a questão da auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para a cidadania? Na prática, produzida pela estrutura do sistema educacional, vemos uma desarticulação entre princípios que possuem uma ação dialética incontestável. Observamos então que historicamente a Lei nº 5.692 e seus objetivos primeiros, traz consigo, além da dicotomização, uma contradição objetiva entre o que propõe e as condições reais de concretização.

Torna-se impossível auto-realizar-se sem instrumentalização do saber científico. Hája vista que a educação a partir da Lei nº 5.692/71 não ultrapassa os limites da reprodução e repasse de conteúdos descontextualizados da sociedade como um todo, impossibilitando qualquer exercício de algum tipo de cidadania, a não ser a efetiva cidadania do cabresto (já que esta lei se produz dentro dos postulados da ditadura militar e nos parâmetros da Lei de Segurança Nacional).

Auto-realização pressupõe interação objetiva com o meio que nos cerca (social, político, econômico e cultural). Na medida que percebemos os desvios do mundo circunstancial e o aceitamos, nós passamos a agir, ou melhor, a interagir nesse mundo, produzindo um processo dialético, no qual o aprofundamento em si mesmo, é ao mesmo tempo, o aprofundamento do coletivo proximal e distal. Assim o autoconhecimento e o autodomínio de um lado, e a produção de cultura do outro, são produtos da mesma ação coletiva. Nesta ação coletiva é que há a possibilidade de produzir-se condições para a convivência e exercício da cidadania.

Porém, como isto seria possível numa sociedade em que as liberdades sociais e políticas estavam e estão cercadas? Como processar a auto-realização quando havia e há tantos expropriados de saber? Como qualificar para o trabalho quando a estrutura social de produção exige do ensino formal somente a condição de ler e escrever? Como exercer a cidadania expropriada de conhecimento e desqualificada para qualquer tipo de trabalho, à maioria da população? Como alcançar tais postulados, quando a educação formal se transforma em cercadora das consciências, reproduzindo de saber ideologicamente identificado com a classe dominante e ao capital internacional? Como alcançar tais objetivos, quando o magistério brasileiro é reciclado para a passividade e para o não-conhecimento? Qual o resultado deste processo?

- 1 — sistema educacional desarticulado e sem condições objetivas hoje de garantir um processo de produção de saber científico;
- 2 — professores desqualificados e expropriados de saber, quando a política do marasma passa a reinar, mesmo contra a vontade em si do magistério;
- 3 — um descrédito, por parte da sociedade, à escola pública e ao magistério;
- 4 — uma geração de alunos apáticos e insensíveis à realidade educacional de hoje;
- 5 — uma sociedade que não reage ao baixo nível qualitativo da educação brasileira;
- 6 — a não-relação, por parte do magistério e alunos, que a luta por qualidade e salários é uma coisa só, ou seja: condição "sine qua non" para a credibilidade da educação pública.

São estas, dentre outras questões, que nos remetem à urgência em estabelecermos novas bases para o trabalho em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Mesmo assim, a legislação não pára por aí. A Lei nº 7.044/82, vai ratificar os pressupostos da Lei nº 5.692/71, porém, com uma diferença substancial no que concerne à profissionalização. Tendo em vista que a educação formal pública não alcançou os objetivos de qualificar para o trabalho, dentre outros, a

Lei nº 7.044/82 vem oficializar a realidade concreta, quando no seu Artigo 4º, Parágrafo 2º, estabelece que "... a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau poderá ensinar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino...".

Constatada a condição da não-eficácia do sistema a partir da Lei nº 5.692/71, coloca-se o critério de profissionalização ou não, na decisão do estabelecimento de ensino. A primeira vista, parece uma decisão democrática, mas analisando com profundidade, constitui um repasse do problema. Isto porque:

- 1 — o milagre brasileiro já tinha falido;
- 2 — a modernização que se fundamentava na moia propulsora do desenvolvimento, agoniza seus últimos momentos;
- 3 — o setor privado não requer mais uma escola que profissionalize, ele já tem estas condições produzidas e com maior competência;
- 4 — as relações sociais de produção hoje já são outras e a educação brasileira não avançou e nem acompanhou este processo;
- 5 — a mobilidade social, via profissionalização, já perdeu o seu encanto.

Assim, vemos hoje os pressupostos de cursos de segundo grau, na dimensão de Educação Geral.

Como discussão, a Nova LDB lança a questão da politécnica, como qualificação para o trabalho. Como ter efeito esta politécnica, quando a mesma não é trabalhada de forma concomitante com o trabalho? Que politécnica é esta, quando o trabalhador é e está expropriado dos meios de produção? Como pode esta se concretizar, quando a dicotomia entre trabalho mental e manual é uma prerrogativa básica? Como se efetivar uma concretiza politécnica se as decisões estão fora do corpo que a executa coletivamente?

Assim, nos parece que "instruir um trabalhador, significa apenas capacitá-lo a executar as diretrizes do seu trabalho. Desde que ele possa fazer isso, terminou sua instrução, seja qual for a sua idade" (Frank Gilbreth).

Como seria então educar-lo? Educá-lo é instrumentalizá-lo com o saber científico. Na medida que o educando torna-se proprietário de conhecimento, nas mais diversas áreas, não estará o mesmo sendo qualificado para o trabalho? Entendemos que esta poderá ser uma caminhada possível.

Qual seria então a função da Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau?

Processar a decodificação da Estrutura Educacional vigente no País, das políticas nacional, estadual e municipal, da legislação pertinente ao processo ensino-aprendizagem, tendo como referencial norteador, as relações sociais de produção, entendidas como aquelas que fundamentam a Educação na sua totalidade.

Portanto, esta decodificação deve se processar numa dimensão de totalidade do conhecimento, para não produzir outras fragmentações e críticas pela crítica.

Fundamental se torna entender porque o sistema não garante acesso e permanência a todos que dele têm direito. O acesso se estabelece a níveis não-satisfatórios, pela concepção e política de seletividade que permeia todo o sistema brasileiro educacional. Como decorrência desta política, a discussão da importância da qualidade com quantidade não avança e possui enormes resistências no magistério. Estas resistências se produzem pelo não-conhecimento, pela falta de estudo e pela não-compreensão de que a estrutura educacional esteve e está a serviço de uma minoria de privilegiados.

Estas questões tomam outras nuances, quando se trata do problema na instância intra-escolar. Isto porque as relações de poder intra-escolar não diferem das relações de poder da sociedade como um todo.

Por isto a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau tem que perpassar, através da leitura com conhecimento, de todo o sistema e sua produção histórica, com vistas a produzir discernimento quanto à concepção de totalidade e suas diretrizes metodológicas.

Para tanto, as Relações Sociais de Produção e Educação até aqui arroladas, indicam possíveis caminhos a serem trabalhados.

Nesta perspectiva, faz-se necessário entender como se produziu a Escola Pública no Brasil e suas decorrências.

Com esta unidade, pretendemos que o aluno conquiste o direito de entendimento no que se refere às formas pelas quais se produziu esta escola e o resultado da mesma dentro de um contexto maior.

Numa sociedade como a nossa, enraizada, viciada pelo autoritarismo do poder de dominação, forçosamente produziu e fertilizou a dicotomia existente nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais entre povo e elite. Conseqüentemente há de se afirmar que a criação da Escola Pública no Brasil é reflexo desta dicotomia.

A apreensão deste entendimento se caracteriza a partir do momento que o aluno se situa na sua realidade como ser em pleno exercício do Direito à Educação. Repensando assim, o direito à educação torna-se como fundamental na busca de uma sociedade mais justa, livre e solidária.

A análise sócio-política-econômica e cultural da estrutura educacional na nossa sociedade através das Constituições, demonstra que de forma explícita ou implícita, este direito foi oficializado como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, o que revelará as formas pelas quais se produziram as relações entre educação e povo no atual contexto educacional brasileiro.

Dentro desta análise, serão enfatizados ainda os aspectos

aluno-povo: escola pública e; aluno-elite: escola particular.

A questão do Direito à Educação tem necessariamente que passar por essa discussão. Para se constituir num fato e deixar de ser uma aspiração. O Direito à Educação se concretiza na escola, embora não apenas nela. E esta escola precisa ser Escola-Direito e não Escola-Privação" (LOBO NETO in: ABT, 1986, p. 6).

Com referência ao estudo do tema Permanência e Alfabetização, estaremos dando reforço ao item anterior: Direito à Educação, uma vez que dentro da concepção que estamos buscando, o Direito à Educação supõe o acesso e a permanência do aluno na escola. Estes aspectos aqui mencionados: acesso e permanência que comprometem a questão do Direito à Educação é que precisam ser focalizados, como moias propulsoras que impulsionam ou emperram o processo educacional.

É preciso a compreensão de que este acesso e permanência na escola passa necessariamente por questões pedagógicas que resultam num primeiro momento na formação do professor que refletirá numa dimensão maior nas formas como se produziram o trabalho de alfabetização e sua relação sócio-política-pedagógica. Estas formas culminarão com uma realidade triste e marcante no contexto educacional brasileiro: Analfabetismo.

Podemos sentir que esta unidade é trabalhada em cima de um eixo gerador: do Direito à Educação e como tal está presente em todos os momentos.

Ao trabalhar a questão da Formação do Profissional, faremo-la a partir da realidade sócio-política-econômica e cultural na qual os alunos estão inseridos (3º Magistério). Esta análise propiciará o entendimento de sua própria condição social-política-técnica e pedagógica e lhes responderá (Quem são — Como são — Por que são). Como instrumento de trabalho serão utilizados:

- a) pesquisa histórica, quantitativa e qualitativa, como meio de possibilitar a releitura da própria história do entendimento da criança da Escola Pública e suas implicações sociais, políticas e culturais;
- b) entrevista como forma de resgate real das experiências vividas;
- c) o estudo sistemático de textos que caracterizem o enfoque da unidade, conseqüentemente resultará na produção do conhecimento;
- d) estudo dos documentos legais: Lei nº 5.692/71, Estatuto do Magistério (focalizando o direito à participação), e outros.

Ao tratar o tema sobre a Alfabetização é importante explicitarmos os fatores que comprometem a nossa escola: a questão da evasão e repetência.

Evasão e repetência aqui entendidas como fatores ligados diretamente às situações econômicas, sociais, políticas e pedagógicas e refletidas desde o período jesuítico, identificadas com as marcas de relação "colônia-metrópole, instrução-catunase, senhorio-servidão, liberdade-opressão, elite-massa" chegou até nossos dias de forma alarmante.

Portanto, a questão da alfabetização passa necessariamente muito mais pelo sentido social e político do que pelo pedagógico, visto ser o mesmo, fruto dos anteriores.

Análise de dados, tabelas estatísticas a nível de sua própria escola, deverá ser trabalhada pelo aluno, relacionando os percentuais de cada ano ao momento histórico-político que o produziu.

Ainda nesta unidade, serão focalizados os itens com relação à obrigatoriedade do ensino — faixa etária e duração (documentos legais) que perpassaram todos os períodos históricos. Conseqüentemente, há de se admitir que os temas anteriores foram linhas mestras para a apreensão do seguinte: Analfabetismo.

O tema mencionado se reveste de características históricas e políticas. De tal forma que há necessidade de reportarem-se mais uma vez às raízes do problema e relacioná-las com o atual contexto, isto é, entender as formas pelas quais se determinaram as relações dicotômicas entre povo e elite.

A pesquisa revelará de forma qualitativa e quantitativa a situação do povo em relação ao próprio direito à educação. Quem é Quem — Como e Por que — São indagações que merecem respostas urgentes para que o aluno tenha consciência clara da situação.

Os acordos MEC/USAID no que se refere à questão da melhoria e qualidade do ensino, recursos humanos, analfabetismo, receberam destaque nesta unidade. Relataron os acordos MEC/USAID com o Plano de Alfabetização do atual Governo Federal, torna-se de fundamental relevância.

A organização escolar é uma das formas de educar criada e mantida pela sociedade. É a própria educação institucionalizada.

Essa organização escolar não surgiu de repente e nem foi criada por acaso. Ela responde a um processo histórico e social marcado por lutas de classes que acabaram por determinar um tipo de estrutura educacional para todo o País, sempre em favor da classe burguesa. Conseqüentemente nossa escola é capitalista porque nossa estrutura assim o é.

Nesta direção, vamos perceber que a centralização das ações educativas são evidentes, tendo em vista que a sociedade capitalista é centralizadora, embora se diga democrática.

A descentralização não almejada é uma luta que se processa e ainda não há perspectivas de concretização. Assim como a descentralização, a autonomia é uma conquista a se processar. Porém, o sistema permite alguns níveis de autonomia, mas nós educadores não sabemos trabalhar estes espaços para



avancar na direção que se quer.

A autonomia e descentralização não se concretiza devido à centralização dos órgãos educacionais e suas esferas de poder. Cada órgão se estrutura de forma a reter poder e atrolar outras instâncias sob o seu comando. Assim temos uma hierarquia de poder e órgãos que produzem uma burocracia capaz de emperrar todo o processo educacional no País.

Isso fica claro quando desodificamos o currículo que permeia as nossas escolas, no qual de forma explícita ou implícita estão estabelecidas as mesmas relações de poder dos órgãos pertinentes.

Purtanto, faz-se necessário uma análise profunda destes currículos, através da legislação pertinente, para que nossos alunos entendam e obtenham discernimento de que a legislação e o currículo do aluno, possuem as mesmas relações de poder.

A análise das principais reformas que alteraram de uma ou de outra forma a estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, Francisco Campos, Gustavo Capanema, Lei 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82, faz-se necessária, visto serem as mesmas norteadoras, num determinado momento histórico, de todo o processo educativo.

É importante estabelecermos um paralelo entre as mesmas, quanto à estrutura didático-administrativa presente em cada uma delas, de acordo com a forma como foram produzidas e concebidas para se chegar ao entendimento da atual estrutura educacional.

Ao focalizarmos a atual estrutura do ensino, amparada legalmente pelas Leis nº 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82, é importante situarmos a cidadania como uma questão central em todo o processo educacional.

Para tanto, há que se aprofundar a concepção de cidadania e exercício da cidadania sócio-político-econômica e cultural.

Como tentativa de conclusão, todas as reformas processadas, foram experiências até hoje malogradas.

Ação interdisciplinar na Organização da Escola e do Ensino de 1º Grau é uma perspectiva que tem que se tornar realidade.

Para trabalhar de forma interdisciplinar, a organização da escola, há que produzir a superação da dicotomia Pedagógica X Administrativo. Esta dicotomia está produzida pela legislação pertinente ao sistema, bem como na prática concreta das Unidades Escolares. Romper com esta dicotomia, é superar a fragmentação do que se entende por Pedagógico e Administrativo. Esta superação se processará a partir do momento que concebermos que na totalidade da organização, o administrativo é o meio pelo qual o pedagógico se concretizará. Na tentativa de tornar mais claro, o Administrativo é a condição objetiva do trabalho educacional e o Pedagógico, a condição subjetiva. Para tanto há que se conceber as condições objetivas e subjetivas, com os mesmos pressupostos filosóficos e metodológicos, para que a totalidade do processo se estabeleça.

Com a prática tecnicista dominando a educação, se efetiva a não-concretização da continuidade e terminalidade do processo educacional, isto porque, a estrutura educacional está montada para este fim. Assim, para reverter este quadro, há que se desmistificar a compartimentação das ações educativas e buscar uma ação interdisciplinar, na perspectiva de produzir a síntese do conhecimento produzido historicamente em todas as ações e planos que qualquer unidade escolar estabelecer.

Não se trata, portanto, de integrar isto com aquilo, mas todas as ações devem ser processadas pela mesma direção e concepção filosófica.

Na atual condição de nossa sociedade, entendemos que a concepção filosófica passa pela forma como a sociedade se produz.

Na medida que os professores se apropriarem da estrutura lógica e histórica, pela qual a sociedade brasileira se produz, e nela, como se produz o conhecimento, poderá este iniciar uma ação interdisciplinar. Esta, fundamenta-se na apropriação de conhecimento das mais diversas áreas, para poder produzir uma ação que permeie todo esse conhecimento.

Assim, a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau tem que contribuir, enquanto componente curricular, para que os professores se apropriem desta concepção e partam para a ação.

Desvelar o caráter seletista e de excludência de todo o sistema de ensino é um grande passo, porém, sem propor encaminhamentos e direção para produção da condição interdisciplinar, é trabalhar no vazio. Assim, a ação interdisciplinar deve perpassar a estrutura escolar desde a matrícula do aluno até o momento que ele termina um ou mais graus de ensino.

Nesta direção também, a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, tem que demonstrar de forma clara e objetiva as relações de poder que se estabelecem no macrosistema até atingir as relações de poder estabelecidas em sala de aula, ou seja, na dimensão micro do sistema. Democratizar, portanto, a educação, implica em produzir novas relações no processo educacional, seja a nível de sistema ou ação a nível de professor-aluno.

Para tanto, se faz necessário conceber claramente a função social da escola, hoje. Poderá a escola continuar a ser reproduzora de saberes prontos, acabados e descontextualizados? Poderá a escola permanecer com as relações de poder que nela interagem? Acreditamos que não. Portanto, a escola hoje tem como função social, selecionar, organizar, seqüenciar e dar tratamento pedagógico/administrativo a todo conteúdo e

fr além, buscando instrumentalizar os educandos e professores para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e desta forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais da qual eles são partícipes. Isto constitui a própria função social da organização escolar, razão de ser da sala de aula, da função do professor e sua relação com os alunos, da relação escola e comunidade na qual está inserida.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

A avaliação está vinculada a todo plano político-pedagógico da escola.

Assim sendo, a proposta pedagógica de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, deve ter presente a relação conteúdo/forma, de modo que o aluno tenha saberes que lhe garantam uma concepção de homem, de mundo e de sociedade, partida no coletivo.

Consideramos como princípios norteadores para a avaliação em Estrutura e Funcionamento de 1º Grau:

- a) Contextualização dos aspectos legais no movimento histórico;
- b) Transformação a partir da articulação escola x sociedade.

Cada professor avaliará estes princípios de forma a diagnosticar se o aluno reelaborou e/ou construiu o seu saber.

Para isto, organizará os instrumentos de avaliação priorizando:

- a) A busca de elementos que permitam o desenvolvimento do aluno dentro de uma totalidade do conhecimento;
- b) A busca da superação da avaliação classificatória;
- c) Um trabalho com direção e conhecimento como forma de superar as relações autoritárias do processo de avaliação;
- d) A produção do conhecimento científico mais elaborado;
- e) A produção de condições que possibilite ao aluno vez e vez e que seja atuante neste processo.

É importante ressaltar que os elementos do fazer pedagógico estão estreitamente interligados.

A avaliação neste processo deverá ser utilizada como instrumento de reflexão para uma constante tomada de decisões, buscando superar a fragmentação do fazer pedagógico.

PROPOSTA DE PROGRAMA

1. Relações Sociais de Produção e Educação

— Retrospectiva histórica

- Situar e contextualizar a dinâmica que produz a escola formal e pública na sociedade ocidental
- Divisão do trabalho e sua reprodução na Educação
- Como se processa a divisão do trabalho e a perda da totalidade do conhecimento como reprodução na escola do mundo do trabalho.

2. Como se produz a Escola Pública no Brasil

- 2.1 — Direito à Educação — gratuidade e obrigatoriedade (legislação pertinente)
- 2.2 — Educação Pública e Educação Privada (co-relação).

3. Permanência e Alfabetização

3.1 — Formação Profissional

- a nível sócio-político
- a nível pedagógico
- a nível legal (legislação pertinente)
- condição social (Quem são? Como são? Por que são?)

3.2 — Alfabetização

- a nível de leitura e escrita
- a nível político
- a nível pedagógico

3.3 — Analfabetismo

- as condições históricas de produção, realidade atual e como enfrentar o problema a nível:
 - Governamental
 - Comunitário
 - Familiar.

4. Organização da Escola e o Sistema de Ensino de 1º Grau

- 4.1 — Centralização e Descentralização
- 4.2 — Órgãos — Esferas de Poder — Funções
- 4.3 — Organização do Ensino
 - Leis Francisco Campos
 - Gustavo Capanema
 - LDB 4.024/61
 - Lei 5.692/71
 - Lei 7.044/82

4.4 — Ação Interdisciplinar

- continuidade e terminalidade
- a questão do currículo de 1º grau — dimensão social, política, legal
- avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem

4.5 — O poder intra-escolar.

5. Função Social da Escola

- Democratização do conhecimento
- Formação social e política do educando
- Socialização e produção de conhecimento
- Compromisso social de alunos e professores com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Documentos
 Lei 4.024/61 — L.D.B.E.N. — artigos em vigor.
 Lei 5.692/71 — O ensino de 1º e 2º graus — obrigatoriedade e profissionalização.
 Lei 7.044/82 — Obrigatoriedade da F.P.T.

Lei 6.744/83 — Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Ensino de 1º Grau.

Pareceres
 Nº 783/86/CFE. Brasília.
 Nº 170/83 — Preparação para o Trabalho, teoria e prática. Agrau. CFE, 1983.
 Nº 514/87/CEE. Assunto: Resolução 6/86/CFE que revoga a Resolução 8/71/CFE.

Resoluções

Nº 986/CFE — Reformula o N.C. para o Ensino de 1º e 2º Graus.
 Nº 21/87/CFE.
 Nº 16/83/CEE (PPT).

ROMANELLI, Otávia de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 8ª edição, 1988, 267 p.

SÁ, Nicanor Palhares. *Política Educacional e Populismo no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2ª edição, 1982, 107 p.

ANTUNES, Ricardo. *Crisis e Poder*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, 83 p.

MELLO, Guiomar de. *Social Democracia e Educação: teses para discussão*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980, 90 p.

CARVALHO, Célia Pezão de. *Ensino Noturno: realidade e ilusão*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2ª edição, 1984, 111 p.

OLIVEIRA, Betty A. e DUARTE, Newton. *Socialização do Saber Escolar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2ª edição, 1986, 104 p.

CARNOV, Martin. *Educação, Economia e Estado: bases e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, 88 p.

ENGUITA, F. Mariano. *A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre, Artus Médicas, 1989, 232 p.

WATKINS, Frederick e KRAMNICK, Isaac. *A Idéia da Ideologia*. Editora Universidade de Brasília, 1981, 107 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Ensino Básico. *Currículo da Escola de 1º Grau: Falas e Debates*.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Guanabara, 3ª edição, 1987, 379 p.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. *A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, 87 p.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2ª edição, 1986, 224 p.

EDUCAÇÃO E SELEÇÃO. Fundação Carlos Chagas. *Seleção — seleção — pesquisas (1964-1985)*. São Paulo, julho/desembro, 1988, 112 p.

EDUCAÇÃO E SELEÇÃO. Fundação Carlos Chagas. *Seleção na Escola de 1º Grau*. São Paulo, janeiro/junho, 1989, 18 p.

SAVIANI, Demerval. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. São Paulo, Cortez, 2ª edição, 1987.

SAVIANI, Demerval. *A Estrutura na Escola Nova de 1º e 2º Graus*. São Paulo, Cortez, 1987.

EREJON, Moyés. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo, Pioneira, 1ª edição, 1988.

JARDIM, Silva. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Ensino Noturno*. São Paulo, Coleção Primeiros Passos.

FREITAS, BAREBARA. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, 2ª edição, 1984.

CUNHA, Luiz Antonio e COÊS, Moacir. *Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 2ª edição.

MELLO, Guiomar Namo de. *Da competência técnica ao compromisso político*.

BIBLIOGRAFIA

ROMANELLI, Otávia de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 4ª edição.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil, anos 60*. São Paulo, Loyola, 1986.

MATOS, Luiz Alves. *Primórdios da Educação no Brasil — Período Heróico (1849-1870)*. Aurora — FEJ, 1988.

BERGER, Manfred. *Educação e Dependência*. São Paulo, Difel, 1980.

RIBEIRO, Maria L. *Sanção. Introdução à História da Educação no Brasil*. São Paulo, Cortez e Moraes.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. *Desafios Educacionais Brasileiros*. São Paulo, Pioneira.

REVISTA ABT — *Educação e Cidadania*. Rio de Janeiro, nº 40-41, 1988.

REVISTA ABT — *Direito à Educação*. Rio de Janeiro, nº 37-38, 1988.

REVISTA ANDE. São Paulo, ano 6, nº 18, 1987, Cortez.

REVISTA ANDE. São Paulo, ano 7, nº 13, 1988, Cortez, *Educação e Trabalho* — Luiz Antonio Franco, págs. 59-63.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU

GRUPO DE TRABALHO

- . Alce Sandini — 7º UCRE
- . Aurea Souza — 11º UCRE
- . Benta Nair de Souza — 1º UCRE
- . Carmelina A. Barjona — 5º UCRE
- . Carlos Antunes Marotel Klein — 8º UCRE
- . Clarinda Da Luz Durigon — 9º UCRE
- . Eli Lourdes Peruchi — 3º UCRE
- . Elzete Aparecida Vargas — 17º UCRE
- . Gláucia Frank Bertotti — 10º UCRE
- . Guiomar Tensini — 16º UCRE
- . Idmar Balas Paveto — 14º UCRE
- . Ilse Bekrens Bessing — 14º UCRE
- . Iza Bressan Grigolo — 10º UCRE
- . Itala Marieta Graciano Ferreira — SEE/CODEN
- . Jovellian Braga de Souza — 8º UCRE
- . Josete Maria Tabalpa — 6º UCRE
- . Leila Gonzaga Simas — 15º UCRE
- . Marli Corrêa — 20º UCRE
- . Maria Helena Tavares Reis Gomes — SEE/CODEN
- . Maria Schneider Seabra — 6º UCRE
- . Marliana da Silva Santos — 20º UCRE
- . Marliani Spanhol — SEE
- . Rajana Teresinha Mergem — 19º UCRE
- . Ruth Maria Brand — 18º UCRE
- . Selma Regina Cardoso — 19º UCRE
- . Verônica Heidemann — 19º UCRE

CONSULTORIA: Lezir Novas — UNIVALE

- Margarida de Oliveira Rebello — UNIVALE
- Mário Cesar Brito — UNIVALE
- Rubens de Campos Trovão — SUBENIT UCRE

DIDÁTICA GERAL

A presente proposta tem como referencial os pressupostos teóricos, que fundamentam a reformulação curricular para o ensino de 2º Grau no Estado de Santa Catarina, especificamente, o curso de Magistério.

O documento norteador da proposta (curricular) ressalta a importância que tem a compreensão da totalidade do dinamismo social, pelo educador. Esta compreensão permitirá ao mesmo, através de uma prática docente consciente, colaborar, efetivamente, com o processo de transformação social. A não-compreensão dessa totalidade, da qual a educação é um elemento importante, compromete, conseqüentemente, a compreensão global do fenômeno educativo.

Entretanto, para que a compreensão dessa totalidade se efetive, é preciso que se tenha conhecimento do processo histórico que produziu a alienação da escola, relegando-a à condição de repassadora de conteúdos prontos e acabados. Conteúdos estes, trabalhados de forma fragmentada, impossibilitando a compreensão dos mesmos e das relações que se estabelecem entre eles, condição indispensável para uma prática pedagógica mais eficaz.

Para o alcance do que a reformulação curricular propõe, faz-se necessário repensar a escola de magistério que aí está, no que se refere à natureza do trabalho por ela desenvolvido e buscar a superação das causas que têm impedido, ao professor, uma prática docente empenhada na construção de um trabalho coletivo, voltado para a socialização do saber sistematizado, que é uma das vias de acesso ao cumprimento da função social que tem a escola.

A compreensão dessas causas e dos problemas que permeiam e envolvem a prática docente, requer o entendimento das reais condições históricas-concretas onde essas práticas se efetivam, ou seja, no contexto mais amplo das relações entre educação e sociedade, sem perder de vista que a atividade educativa é, ao mesmo tempo, parte e produto dessas relações.

Nesse contexto, deve-se pensar na formação de um professor competente do ponto de vista técnico e profissional, politicamente comprometido, capaz de responder, satisfatoriamente, às novas demandas exigidas pelos que buscam a escola pública.

Esse professor deve ter consciência de que ele estará formando alunos, em grande parte, provenientes das classes trabalhadoras, para os quais a escola não pode ser simples repassadora de conhecimentos abstratos.

Essas concepções nos levam a pensar: — Como a escola pública, que oferece cursos de magistério, deve se organizar de forma a assegurar, ao futuro professor, uma ação mais eficiente junto à clientela que busca a escola básica?

Nesse sentido nos parece imprescindível a elucidação de uma proposta de curso, que responda concretamente a essa questão. Essa proposta deverá ter como um dos eixos articuladores a compreensão do fenômeno educativo, dos seus determinantes sociais e condicionamentos históricos, ao mesmo tempo em que situe a Didática como articuladora entre a teoria e a prática. A Didática deve ser, portanto, "um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação" (Lukocski, 1982).

Além disso, o redimensionamento de uma proposta de Didática para o curso de magistério requer uma definição política. Essa definição permeia a reforma curricular em discussão, estando, portanto, ainda que teoricamente, definida a política.

Entretanto, sabemos que a definição política no nível do discurso, não é suficiente. É preciso que todos os elementos envolvidos no e com o processo, tenham asseguradas as condições necessárias à prática dessa mesma política; que os professores, executores dessa proposta, tenham acesso às informações consideradas importantes para o êxito da mesma e tenham a garantia de que lhes serão dadas as condições concretas que este trabalho requer. Uma das preocupações dos educadores, engajados no processo de redefinição dos cursos de magistério, vincula-se, diretamente, à questão do tratamento que é dado à educação e, para uma maior compreensão desse fato, é preciso que se tenha, como fio condutor, a própria história da educação brasileira, procurando entender a contradição entre o proclamado e o realizado no âmbito da educação. A forma como as questões educacionais assim como as sociais são tratadas, está vinculada às questões de ordem política e enquanto tal, dependem de vontade política. Essa vontade está expressa no Plano de Ação da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. É preciso torná-la realidade.

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA

As discussões que têm sido efetuadas com relação à Didática, enquanto a disciplina e o seu objeto de estudo, tendo-se em vista as funções da educação, apontam para o resgate da mesma, tendo como núcleos dessas reflexões: "uma perspectiva de multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, uma contextualização da prática pedagógica e reflexão sobre a mesma, um compromisso com a transformação social, o estabelecimento de decisões sobre "o que fazer", com bases filosófico-políticas e epistemológicas, procedendo às discussões sobre "como fazer" (Candau, 1984).

No entanto, para uma compreensão maior das questões referentes à Didática, é preciso que se tenha conhecimento do percurso efetuado pela mesma e das diferentes abordagens

que lhe são conferidas, nos diferentes momentos históricos.

O momento histórico atual requer uma Didática que dê ao professor os elementos necessários a uma mudança no seu modo de pensar e agir; ajudando-o na efetivação do seu processo de politização e compreensão da realidade social onde a escola está inserida.

A busca de alternativas continua presente nas reflexões dos educadores comprometidos com essas questões e diante de tantos conflitos não causa surpresa o estado de inquietação em que se encontra o professor, provocado pela percepção de que o momento atual está a exigir atitudes de renovação e que uma definição é necessária. Já não satisfaz concebermos a Didática como "receptuário", como não satisfaz pregarosmos que pouco podemos fazer sob a alegação de que esta disciplina continua em questão. É preciso que se defina uma proposta de ensino de Didática à luz dos princípios que regem o compromisso com uma escola pública de qualidade. A atividade docente é dinâmica e o momento presente está a exigir atitudes que coloquem professores e alunos em contato com a realidade social na sua totalidade.

Entende-se, portanto, que o processo de redefinição por que passa a educação e conseqüentemente, os cursos de formação de educador, exige uma proposta de ensino de Didática comprometida com a realidade das escolas de 1º e 2º graus, com a compreensão do trabalho docente, buscando entender a relação que se estabelece entre a teoria e a prática, com a compreensão da função da escola e do papel do professor, não só como transmissor, mas também como elemento responsável pelo encaminhamento do processo de produção e apreensão do conhecimento.

Um trabalho dessa natureza requer uma postura dos profissionais envolvidos, no sentido de procurar entender, da melhor forma possível que a articulação entre a Didática e as disciplinas do Currículo — Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino — é fator determinante para que se efetive a compreensão da função social que tem a escola, e a compreensão das experiências vivenciadas pelos elementos no processo de ensino, tanto no plano individual como no coletivo.

A Didática Geral compete, portanto, no nosso entender, o estudo dos elementos unificadores do trabalho docente, enquanto as Didáticas Especiais se ocuparão dos elementos específicos de cada área do conhecimento a ser trabalhada nas séries iniciais da escola básica.

CONTEÚDOS

Ao considerarmos o processo de ensino como o objeto de estudo da Didática Geral, apontamos para uma proposta de conteúdos que, partindo de uma perspectiva de totalidade e historicidade, atenda ao específico desse objeto no contexto das diferentes correntes pedagógicas.

Nessa perspectiva, a definição de uma proposta de conteúdos, baseada nos elementos constitutivos do processo de ensino, passa necessariamente, por uma reflexão sobre esses mesmos e que entendemos serem "os princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem pelos quais se assegura a mediação escolar de objetivos e conteúdos das matérias" (Libâneo, 1990). Estão portanto, aqui contempladas questões pertinentes ao processo de ensino na sua totalidade.

A concepção e, por conseqüente, a prática de uma proposta com essas características, implica num sério compromisso de todos os participantes do processo, na luta por uma escola pública de qualidade, por uma compreensão efetiva da relação teórico-prática e com o papel que devem desempenhar a escola e o professor na construção do conhecimento. 1 (Ver a folha sobre programa de ensino da Didática Geral).

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo-se como ponto de partida a formação de professores competentes do ponto de vista técnico e profissional, politicamente comprometido com as questões da escola pública, o encaminhamento metodológico deve ser coerente com essa concepção. O método, portanto, será decorrente dos objetivos que se estabelece, devendo ser um método de pensamento que levará à apropriação da realidade.

A proposta em discussão requer o redimensionamento da metodologia de ensino na tentativa de superar o apriorismo e o dogmatismo metodológico presentes na prática pedagógica e de buscar mudanças significativas para o processo de ensino, a partir de uma concepção histórico-dialética do mundo para que, compreendendo-o, o professor tenha condições de intervir na realidade escolar.

O método de trabalho da Didática, nesse contexto, não deve ser neutro, nem tão pouco simplesmente instrumental, mas decorrente da teoria dialética do conhecimento que compreende a relação teoria-prática com um processo unitário.

Segundo essa concepção, o encaminhamento metodológico assumiria as seguintes características para o trabalho da Didática.

- compreensão do processo de construção histórica da Didática através do diálogo entre alunos e professores, buscando a todo momento contextualizá-la;
- caracterização e problematização do trabalho pedagógico e sua organização nas diferentes concepções de ensino;

- compreensão da prática pedagógica pelo conhecimento dos seus determinantes históricos;
- compreensão dos diferentes métodos pelos seus princípios norteadores e pelas relações entre os mesmos.

O processo de apreensão dessas realidades será mediado pelos componentes do ensino, quais sejam: os conteúdos, os objetivos, a forma e a relação professor-aluno.

O trabalho pedagógico deve apontar para um processo em que as questões relacionadas como prioritárias e os conhecimentos que serão necessários para compreendê-las devem ser decididos pelo conjunto de professores e alunos.

Concluímos que, o método didático capaz de responder à expectativa de uma prática pedagógica eficaz deve ser caracterizado pela análise da realidade através da atividade predominantemente reflexiva dos alunos e professores ao elaborarem o "concreto pensado", completando dessa forma o processo de aprendizagem.

PROPOSTA PRELIMINAR DE CONTEÚDOS

No âmbito de uma proposta pedagógica como a que está em discussão, a seleção de conteúdos deve ser da competência dos professores, que terão como um dos critérios para a elaboração dos programas, os alunos com os quais deverão trabalhar.

Assim sendo, apresentaremos uma proposta de conteúdos da disciplina Didática Geral como referência para a elaboração do programa de ensino:

- O processo de construção histórica da didática
- A relação pedagógica no contexto do ensino
- As diferentes abordagens do processo de ensino
- O processo de ensino e seus componentes
- A organização do processo ensino-aprendizagem
- A avaliação como componente do processo de ensino-aprendizagem.

PROGRAMA DE ENSINO DA DIDÁTICA GERAL

1 — UNIDADE I — O processo de construção histórica da Didática

- a Didática em suas origens
- os diferentes enfoques do papel da didática na formação do professor.

2 — UNIDADE II — A relação pedagógica no contexto de ensino

- o aluno da escola pública
- o professor enquanto profissional da educação
- os aspectos institucionais, sociológicos, culturais e psicológicos da relação educativa
- a interação professor-aluno nas diferentes abordagens filosóficas.

3 — UNIDADE III — As diferentes abordagens do processo de ensino

- fundamentos
- características
- componentes do processo.

4 — UNIDADE IV — O processo de ensino e seus componentes

- objetivos: significado no processo de ensino, formulação e classificação nas diferentes abordagens
- conteúdos: significado, seleção e organização
- métodos, procedimentos e recursos de ensino: fundamentos do método didático, metodologia formal e metodologia dialética
- avaliação: avaliação como componente do processo de ensino-aprendizagem
- os conteúdos e sua relação com a avaliação
- os objetivos e sua relação com a avaliação
- a avaliação no contexto do projeto pedagógico escolar.

5 — UNIDADE V — A organização do processo ensino-aprendizagem

- o plano de ensino: concepção, execução e controle
- tipos de planos: curricular, curso, unidade e aula.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A distinção entre "prática de ensino" e "estágio supervisionado" é condição indispensável para o encaminhamento de uma nova conciliação destas questões, no âmbito das discussões sobre uma nova política de formação de profissionais para o ensino nas séries iniciais do 1º Grau.

A "prática de ensino", conforme entendemos, caracteriza-se pela situação de espaço e de tempo em que o professor, agindo na prática, adquire experiências, as quais não podem ser ensinadas num curso, mas adquiridas e acumuladas pelo profissional no decorrer da própria atuação.

Esta concepção nos leva a afirmar que a prática não pode ser ensinada pelo fato de que a mesma implica numa questão de valores e ação. Estes elementos podem ser discutidos, mas não se tem a garantia de que serão, de fato, incorporados. Podemos, entretanto, fornecer o instrumental ideológico, pedagógico, histórico, antropológico, etc., que o professor necessita para a realização do ensino, mas a prática só se dará, efetivamente, com o exercício da profissão.

Portanto, a experiência vivenciada pelo futuro profissional no contato direto com a sala de aula, na condição de professor, exposto à multiplicidade de situações características do processo, constitui a prática de ensino também adquirida, de



certa forma, por ocasião do estágio supervisionado. Este último, incluído nos cursos de magistério por determinação legal, como forma de oportunizar ao aluno, e de modo especial, aqueles que não têm ainda qualquer experiência com a profissão, a compreensão por meio de atividades diversas, da estrutura, organização e funcionamento da escola de 1º grau, seu futuro campo de trabalho.

O estágio curricular desenvolvido nas escolas tem-se constituído em observação, participação e regência de classe, o que não condiz com a nova proposta para os estágios supervisionados, prevista no projeto de reformulação dos currículos dos cursos de magistério. Nessa proposta, a observação e a participação, tal como vinham ocorrendo, deixam de existir.

Neste sentido, entende-se e propõe-se que além da regência sejam previstas, no projeto pedagógico da escola, atividades vinculadas à prática de ensino, envolvendo a participação direta dos alunos em projetos, tais como: classes de alfabetização, setor pedagógico (conselho de classe, sessões de estudo, etc.) e outras de acordo com a realidade escolar.

Desta forma, por estágio supervisionado entendemos o momento do curso em que o futuro professor será colocado em contato direto com a realidade escolar. A prática seria uma decorrência do estágio.

O encaminhamento que tem sido dado ao ensino, na grande maioria das escolas, caracterizado pela dicotomia entre a teoria e a prática, reflete a concepção que se tem destas últimas, num processo de formação. O corpo teórico do curso é concebido como fundamental, enquanto o estágio é visto apenas como uma complementação. A superação dessa concepção deve compor o elenco de preocupações da comunidade escolar, buscando-se uma melhor compreensão e, por conseguinte, uma nova conceitualização da atividade prática.

Para tanto, os professores que atuam no Curso de Magistério devem ter clareza de que um posicionamento frente a uma política de formação de professor, requer um compromisso com a transformação frente à realidade sócio-política e de modo específico, frente à realidade educacional em suas relações com a totalidade social. A visão do estágio como complementação ou como "pólo prático" (Garrido, 1990) tem sido questionada, visto que ao se pensar num desses dois enfoques como sendo o momento em que a dimensão prática será realizada, sem a compreensão de que esta última não é a simples decorrência da teoria, numa relação direta, mas "uma relação de unidade em que as duas dimensões são consideradas essenciais enquanto aspectos de um mesmo processo unitário" (Almeida, 1986), estaremos negando ao estágio a sua dimensão formadora propriamente dita.

As condições em que o estágio supervisionado vem se realizando, com algumas exceções, têm levado à reflexão sobre a organização e funcionamento do mesmo e, conseqüentemente, têm ressaltado a necessidade de um aprofundamento das questões que tratam do encaminhamento que deverá ser dado à dimensão prática no processo de formação.

Não se pretende encontrar "fórmulas", mas trabalhar no sentido de refletir sobre a realidade social e educacional buscando uma maior compreensão dessa realidade, para que se possa intervir com mais segurança.

É inegável a necessidade de se repensar o estágio e de redefinir-lo com base em critérios que tenham como ponto de partida a concepção de uma formação profissional que dê ao futuro educador a competência necessária para compreender e intervir na realidade escolar.

Entretanto, para que essa compreensão se efetive é preciso que a escola, local destinado à ação educativa constituída pela prática social e como tal constituída e orientada com intencionalidade manifesta, elabore o seu projeto pedagógico (Marques, 1990). É impossível, da mesma forma, conceber-se uma mudança social de certa envergadura sem que se criem os meios para uma educação adequada à promoção dessa mudança.

Nesse sentido, cabe ao conjunto das disciplinas do currículo do magistério, sobretudo Didática e Prática de Ensino, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Metodologias de Ensino, preservando cada uma a sua especificidade, no que se refere à orientação, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas no estágio, a responsabilidade de desenvolverem um trabalho voltado para a compreensão e ampliação da percepção que têm os alunos, da realidade social e educacional da qual fazem parte. Para isso é preciso que se tenha clareza de que tipo de educador, para que tipo de educando e para que sociedade pretendemos formar profissionais, pois o projeto de sociedade e projeto educativo são indissociáveis.

Ainda sob o ponto de vista dessa concepção, a proposta em discussão aponta para uma redefinição do estágio sob a forma de um projeto coordenado pela Didática, onde as reflexões sobre a realidade escolar estarão presentes nos trabalhos de todas as disciplinas, no decorrer do processo de formação (Garrido, 1990).

Nesse contexto, a Prática de Ensino, da maneira como vinha sendo conduzida (como disciplina) deixa de existir para dar lugar a um outro enfoque sobre essa mesma questão, ou seja, passará a integrar o conteúdo de Didática uma vez que, esta última sintetiza no seu conteúdo o que é comum, básico e fundamental para uma ação docente, coerente e eficaz (Lübano, 1990).

Entende-se que a reflexão não se esgota neste momento e o processo em curso deverá ter continuidade tendo como eixo central a política de formação do educador. Os professores do Curso de Magistério e de modo especial, aqueles que trabalham com os estágios deverão contribuir no sentido de aprofundar e dimensionar esse momento do curso de formação, o estágio supervisionado.

Os Encontros Estaduais e a continuidade do processo de discussão nas unidades escolares, onde essas questões deverão ser aprofundadas, poderão contribuir, significativamente, para o redimensionamento dos estágios nos Cursos de Magistério.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDAUI, Vera Maria. *A Didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1984.
 GARRIDO, Jr. Paulo. *Reelaboração da Didática e história concreta*. Rev. Educação e Sociedade, 8(23) abril/1986.
 LIBÁNEO, José Carlos. *"Didática"*. In: *Revendo o Ensino de 2º Grau: propõe a formação de professores*. São Paulo, Cortez, 1980.
 LUCKESI, C. Carlos. *"O papel da Didática na formação do educador"*. In:

- A Didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1984, págs. 23-30.
 OLIVEIRA, M. Rita N. Sales. *"A Didática e o seu objeto de estudo"*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 8, dez./83, págs. 33-41.
 PIMENTA, Selma Garrido. *"Redefinindo a Habilitação Magistério no 2º Grau"*. ANDE, 9(15), págs. 37-50.
 SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
 VEIGA, Ilma Passos A. et alii. *Repensando a Didática*. Campinas, Papirus, 1989.
 WACHOWICZ, Lílian Anna. *O método dialético na Didática*. Campinas, Papirus, 1989.

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO/ ESTÁGIO SUPERVISIONADO

GRUPO DE TRABALHO

- Adelir da Silva Raposo — SEE/CODEN*
Alcides Cavallari Wackerkemper — 19: UCRE
Amaro Lang — 17: UCRE
Ana S. Demary — 4: UCRE
Angelina Rosa Spanis — 14: UCRE
Araci Marlei Volpato Cominho — 1: UCRE
Aurora R. Bozza — 17: UCRE
Deise Ramos Less — 6: UCRE
Eliana Salato Paz Padilha — 9: UCRE
Esi Catzel — 12: UCRE
Inez A. dos Anjos Rampon — 2: UCRE
José Roberto Thiesen — 21: UCRE
Lia Cristina Ram Martins — 1: UCRE
Leocátia Colossi — 10: UCRE
Lidia Viegas — 8: UCRE
Lourenço Müller — 5: UCRE
Karin Esemann da Quadros — 22: UCRE
Mafalda H. Pereira de Jesus — 21: UCRE
Maria Bernadete Serpa — 16: UCRE
Maria Rosa Schafszachek — 18: UCRE
Maria Shirlei Munis — 7: UCRE
Maria Sueli Rohr — 15: UCRE
Maria Valkiria Zanetti — 3: UCRE
Marielene Aquino V. de Sá — SEE/CODEN
Mariene Inga Matheus — 13: UCRE
Marilú T. Bittencourt Mattos — 9: UCRE
Maria Verdanesa — 11: UCRE
Marli Hoffmann — 5: UCRE
Miriam Molinari — 12: UCRE
Mirzaiz J. N. Hauff — 3: UCRE
Nadir Peizer da Silva — SEE/CODEN
Nora Maria K. Coka — UNIFAC
Oto João Peiri — 11: UCRE
Pedro Polidoro — 5: UCRE
Rosana Favro — 7: UCRE
Rosilene dos Santos — 13: UCRE
Saizelina S. S. Maranhães — SEE/CODEN
Sebastiana Rabim Barrio — 18: UCRE
Selma Elias Westphal — 20: UCRE
Sirlei M. B. dos Santos — 14: UCRE
Valquíria Pacheco Fernandes — 5: UCRE
Vereia Maria Buss — 1: UCRE
Zenilde A. Machado Busarello — 8: UCRE

CONSULTORIA: Maria da Conceição Cordeiro Manhães — UFSC

CONTRIBUIÇÃO PARA UM PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR

I — JUSTIFICATIVA

Tendo como referencial o Documento Norteador da Proposta Curricular (Jornal n.º 3 — 1990 — págs. 2 e 3), "quando estabelece ser necessário que o sistema tenha uma proposta de trabalho, onde estejam claras as grandes diretrizes (Plano de Ação da SEE/SC — 1988/1991), e assim, propiciar às Unidades Escolares a possibilidade de produção do seu próprio plano, em consonância com as grandes diretrizes", torna-se imprescindível a elaboração deste documento, com a dimensão de norteador deste trabalho de planejamento das ações de cada Unidade Escolar.

Este se fundamenta na constatação de que a maioria das UEs não possuem um Plano Político-Pedagógico que defina a sua ação na dimensão mais ampla do processo educacional.

Portanto, este documento pretende ser um arcabouço e fundamento daquele que será o trabalho das UEs, bem como instrumentalizar as mesmas no sentido de superar a planificação dicotômica de ano em ano. E assim, chegar à planificação para um período mais longo e definido pela mesma, em conformidade com o seu lugar social e realidade inserida.

Esperamos então, que no trabalho que as escolas já processam em relação à proposta curricular, seja não só acrescido, mas aprofundadas as bases do trabalho pedagógico e a definição da função social das escolas hoje e da importância de redirecionar esta função na direção daqueles que são a clientela da escola pública, objeto do nosso trabalho.

Mário Cesar Brinhosa
 Coordenador da Proposta

II — INTRODUÇÃO

"Sendo todos nós partícipes de uma sociedade dividida em classes sociais, gêneros, grupos étnicos ou ao longo de outras linhas de fratura, torna-se muito mais tolerável para o segmento desfavorecido, se apresentar um alto grau de abertura e de possibilidade de um lugar ao sol, via a mobilidade social. Cada um de nós, descontente com sua sorte, passa a ter diante de si duas possibilidades: produzir a melhoria da posição relativa do grupo ao qual pertence ou tratar simplesmente de melhorar sua posição pessoal" (Enguita — Face oculta da Escola — 1989: 192).

O que pretendemos é trabalhar na direção de produzir uma posição coletiva que estabeleça novas bases de produção das relações sociais dentro das escolas.

Esta postura tem convergência com a Proposta Curricular, no que concerne à afirmativa de que a superação da fragmentação de todo o trabalho pedagógico possui hoje uma única saída: "Superação da ação individual em favor da produção coletiva" (Jornal n.º 3 — 1990 — págs. 3).

A opção pela perspectiva "individual pode ser mais segura, requer menos esforço, é menos arriscada e apresenta mais probabilidade de êxito, a tentativa de mudar a própria sorte dentro das relações sociais existentes do que o de alterar estas para mudar a de todos" (Enguita — 1989: 192).

A educação formal aqui exerce um duplo sentido. Um de permitir a apropriação de conhecimentos que possibilitem algum nível de mobilidade social ou transformação, ou o de não permitir qualquer nível de produção do conhecimento, sendo determinante na possibilidade de não-mudança. Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática (o mérito é que define a possível ascensão) de nossa sociedade, pois supõe-se

que através das funções mais relevantes, as quais se associam também recompensas mais elevadas, a conquista de um lugar de destaque na sociedade. Isto se fundamenta desde o moderno direito natural, até chegar ao direito eleitoral contemporâneo; as recompensas sociais devem ser distribuídas de acordo com o rendimento dos indivíduos. Para tanto, se estabelece a condição (a nível político-ideológico) que todos participem, com iguais oportunidades de competição, regulada de forma tal, que se possam neutralizar influências externas. "O mercado era, precisamente, um mecanismo de colocação dessa índole, mas desde o momento em que mesmo as grandes massas de população se deram conta de que nas firmas de intercâmbio se exerce também uma coação social, o mercado perde credibilidade, como mecanismo de justiça do rendimento, quanto à distribuição de oportunidades de vida confirmadas com o sistema. Por isso, nos recentes versões de ideologia do rendimento, o êxito no mercado de trabalho é substituído pelo êxito profissional, representado pela educação formal" (Habermas, 1973: 102).

Acreditamos que aqui está clara a ação da escola, quando cercada as condições de ação coletiva ao inserir os indivíduos numa trama de práticas sociais que os relacionam entre si como elementos atomizados e isolados, com interesses contrapostos e mutuamente hostis. Legitimizar uma ordem de relações sociais não consiste, necessariamente, em que todo mundo esteja de acordo em torno dos fundamentos da sociedade da qual faz parte; consiste sobretudo, muito mais freqüentemente, em que os que não partilham desses fundamentos não encontrem alternativas a eles, não possam elaborá-las nem formulá-las em comum e não possam alcançar os meios de organização necessários para defendê-las de forma eficaz. Por isto, o tratamento formal igual de crianças e jovens é ignorar

suas identidades coletivas, ou os elementos coletivos de sua identidade. Ao ignorar suas características próprias, sua pertinência a grupos sociais específicos ou a subculturas particulares, a escola interpela-os como sujeitos isolados e os força a se comportarem e a agir de forma individualista. As lutas, as relações de poder e dominação e os conflitos sociais que têm sua base na estrutura social totalizante e nas identidades coletivas dissolvem-se assim, aparentemente, em um grande mar formado por incontáveis comparações e lutas interindividuais e frustrações pessoais.

"Por fim, a escola produz condições para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e as oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar" (Enguita — 1989: 193). Autoridade aqui entendida como todos aqueles que exercem suas funções públicas em alguma instância de poder, em todo o sistema.

"A ideologia que poderíamos chamar carismática (porque valoriza a "graça" ou "dom") constitui para as classes privilegiadas, uma legitimação de seus privilégios culturais, que sofrem assim uma transformação da herança social em graça individual ou mérito pessoal. Desta forma disfarçada, pode-se implantar o "racismo de classe" sem que se torne óbvio. Esta alquimia dá tão bons resultados que, longe de opor a ela outra idéia do êxito escolar, as classes populares assimilam, por sua vez, o essencialismo das classes altas e vivem sua desvantagem como uma sina pessoal" (Bourdieu e Passeron, 1970: 104).

Dentro desta ótica e concepção, as escolas estão organizadas e exercendo de forma competente as suas funções de reprodutoras e repassadoras de conhecimentos lavados, sem vida e sem substância, salvo gloriosas exceções.

III — DIREÇÃO QUE SE QUER PARA O PROCESSO EDUCACIONAL

Devemos ter clareza que o processo ensino-aprendizagem perpassa por dois pontos fundamentais: 1) as condições objetivas, ou seja, espaço físico, recursos humanos qualificados, garantia de acesso à escolarização básica (Campanha de Matrícula), material didático-pedagógico, condições salariais, plano de carreira, dentre outros e, 2) as condições subjetivas, ou seja, estudo, planejamento, apropriação do saber apropriado e fundamentalmente uma concepção filosófica e metodológica que permeie todo o trabalho educacional.

É por isto que estamos trabalhando o segundo ponto, sem querer descolar o mesmo do primeiro. Isto porque entendemos que o segundo dá consistência ao primeiro e vice-versa. Assim, entendemos porque passamos muito tempo discutindo as condições objetivas e fomos vencidos em muitas lutas neste campo, por falta de um maior embasamento filosófico, capaz de sustentar tais proposições.

Para tanto, entendemos que o Plano Político-Pedagógico Escolar deva ter como base um estudo profundo de como se concebe o Mundo, a Sociedade, o Homem e a Educação Formal como uma totalidade. Para que isto ocorra, faz-se necessário estudo, reflexões e debates conclusivos no interior das escolas para tal definição.

Acreditamos que fica claro que este documento não pretende ser um recetivário, porém pretende estabelecer não só a orientação, mas a direção possível e executável hoje.

Portanto, o trabalho pedagógico necessário para resgatar a qualidade do ensino supera as vontades pessoais e exige vontade política para dar mais conta do processo, por parte daqueles que compõem a comunidade escolar (educadores, alunos e pais).

Para dar mais conta deste processo, faz-se necessário que todos os segmentos da Unidade Escolar estejam envolvidos e não somente isto, estejam participando e determinando os caminhos deste processo que é de todos.

A Proposta Curricular subsidia as UEs nesta direção, ao mesmo tempo que nos impulsiona a outros estudos necessários para aprofundá-la e redimensioná-la, se for esta a decisão coletiva.

Utilizaremos a forma didática de trabalhar certos pontos em separado, somente para facilitar a compreensão dos mesmos, porém, tendo a clareza que os mesmos possuem a dimensão de totalidade.

III.1 — FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA:

A forma em que apresentamos o papel da escola na socialização para o trabalho assalariado responde mais a uma lógica dedutiva, apoiada de forma genérica na evidência empírica, que a uma análise pormenorizada do funcionamento real de sistemas escolares ou contextos educacionais concretos.

Deduzir então que a imagem da escola é como um mecanismo de rejeição que cumpre à perfeição suas funções, seria um equívoco. Entretanto, a constatação disto, essencial para uma análise da educação localizada de forma mais precisa em certas coordenadas de tempo e espaço — isto é, histórica —, não deve levar a uma relativização absoluta das conclusões da análise estrutural, nem muito menos, a colocar num plano de igualdade esta e as observações isoladas, as relações sociais gerais da educação e os processos concretos de interação individual. Não há, nem pode haver, uma decisão de tarefas entre uma análise estrutural, teórica, macro, enfim, que não possibilite a apropriação do entendimento a nível fenomenológico,

empírico, micro, etc. . .

As contradições, os conflitos, as distorções na realização pela escola de suas funções sociais podem e devem ser também analisadas em termos estruturais. Isto porque é na estrutura das relações sociais que se encontram principalmente suas raízes, e na sua trama estabelecida, o seu sentido.

A escolarização universal tem sido concebida para suprimir ou, ao menos, mascarar e desativar as grandes contradições e fontes potenciais de conflito da economia e da política pública. De certa forma, pode-se dizer que a escola tem feito tábua rasa da complexidade social, assentando assim as bases para todo gênero de dessajuste, disfunções e atritos.

Por outro lado, a instituição escolar chegou a converter-se em um pesado aparato que por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância. Como tal, goza de uma relativa autonomia e apresenta sua própria lógica, derivadas ambas das especificidades de sua função, seu público e sua gestão por um corpo semiprofissional com interesses, expectativas e valores próprios. Não se deve pois pensar a escola como mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo. A escola em si é poder num determinado nível.

A escola, portanto, não é uma instituição que busca maldar as pessoas, como se fossem simples matérias-primas ou produtos semitransformados dos quais se pode fazer qualquer coisa, como sugere a metáfora da tábua rasa; ao contrário de um trabalho com seres humanos, dotados de inteligência e vontade, capazes de produzir o novo a partir do que já existe.

Assim, a função social da escola hoje, que seleciona, organiza, seqüencia e dá tratamento ao conteúdo e ir além, buscando instrumentalizar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e desta forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais do qual ele é partícipe. Isto constitui a própria função social da tarefa escolar, razão de ser da sala de aula, da função do professor e sua relação com os alunos.

III.2 — O CURRÍCULO

Na tentativa de problematizar para ampliar a discussão sobre currículo, afirmamos que currículo é a manifestação deliberada do conhecimento produzido pela humanidade, via escola formal, cuja vertente ou direção consiste no entrelaçamento da concepção do desvelar coletivo, deste mesmo eu. É um ir e vir: da totalidade para as especificidades, da realidade para a possibilidade projetada, ou seja, entre o real e o ideal, a decisão pela caminhada possível em direção do planejamento executável num determinado tempo e espaço. Isto quer dizer: dentro das condições históricas existentes.

Durante a década de oitenta, os intelectuais da educação brasileira, chamaram a atenção para o caráter "ecletico" da prática pedagógica: com uma cabeça escolanovista e condições de trabalho tradicionais, nosso professor era e o é, submetido às exigências oficiais tecnicistas e via-se acusado de reproduzir injustiças e desigualdades sociais.

Hoje, década de 90, não dá mais para ficarmos em acusações sem proposições e direções de como encaminhar o trabalho pedagógico.

Nesta direção, a Proposta Curricular de Santa Catarina não deixa de apontar os problemas, mas estabelece diretrizes concretas de encaminhamento para as soluções a nível do coletivo.

Não se pode lançar a culpa nos ombros do professor ou especialista, pois muitos teóricos educacionais retiraram destes educadores os instrumentos de que dispunham para atuar, sem substituí-los por outros mais eficazes. Como consequência a prática docente, já bastante esvaziada dos estímulos indispensáveis à sua efetivação, acabou por esvaziar-se mais ainda.

O professor imbuído de um ideário fragmentado e eclético, não encontra as condições mínimas para que desenvolva bem qualquer ação, é ainda pressionado por políticas educacionais que não ultrapassam as políticas de governos, ou seja, de duração nunca superior à cerca de quatro anos.

Esta fragmentação teórica, em parte, deriva-se da falta de opções que tem caracterizado teorias educacionais com chavões de "críticas" progressistas, etc. Conseqüentemente corre-se atrás de como agir, através de velhos autores e velhas estratégias, aos quais associam as recomendações e princípios dos textos críticos. O resultado produzido é uma mistura indigesta maior que as críticas apontadas na década de 80.

Entendemos que a questão do currículo tem que avançar da discussão vazia das tendências pedagógicas e por vezes testadas de forma a-histórica.

Torna-se necessário definir um currículo com bases numa fundamentação sócioeconômica dentro da concepção político-ideológica que se quer produzir, com vistas à transformação social. Esclarecemos que neste aspecto, a escola nova tem uma contribuição a dar. Isto quer dizer que a escola não vai produzir a transformação, porém, tem que efetivar a sua contribuição nesta direção.

Não deveria a escola se restringir somente à discussão do currículo explícito ou implícito (oculto). Necessário se faz entender que todo o conhecimento produzido pela humanidade, na dimensão social, política, econômica e cultural é na verdade o currículo da Escola Pública.

Então: — resgatar e colocar a questão curricular hoje, é resgatar a historicidade dos componentes/conteúdos curriculares. É o assumir de que o conhecimento, nas suas diferentes formas, é temporal, tem um ritmo histórico no seu avanço que está imbricado no projeto de sociedade que se insere. No entanto,

estas reflexões não podem ser descoladas da função social dos componentes/conteúdos curriculares. Conteúdo/Forma é a categoria de análise/crítica por excelência" (SEB/MEC, 1989 — pág. 13);

— "qual o saber que emancipa? Em contraponto, qual é o saber que aliena? Já é hora de superarmos a polêmica: saber popular versus saber elaborado e analisarmos esta (falsa) polêmica como faces de uma mesma moeda, na perspectiva de uma relação dialética entre ambas. As duas categorias a serem trabalhadas são o interesse cognitivo humano e o controle social" (SEB/MEC, 1989 — pág. 13);

— "o cotidiano no currículo, dá-se quando o currículo transforma-se em ato. É o ponto de partida e o ponto de qualquer reformulação/reconstrução de currículo. É no cotidiano que se antecipa e se efetiva a história. Em outras palavras, é no momento em que o currículo se faz ação na sala de aula, que podemos ver a efetiva intencionalidade da proposta, do agente pedagógico, do livro didático, do aluno. . . No comprometimento e na instrumentalização do professor está o X da questão" (SEB/MEC, 1989 — pág. 13).

Nesta direção é imprescindível que o estudo e reestudo, leitura e releitura das práticas pedagógicas e da ação curricular, sejam processadas por todos os educadores catarinenses.

Com muita frequência temos para nós que a educação formal é algo como uma prática de respostas. Os educandos, no interior das escolas, passarão por longa aprendizagem que passará para estes as maneiras de responder às solicitações da vida que nossa tradição cultural instituiu. Por incrível que possa parecer, ainda hoje imagina-se o ambiente escolar como um lugar onde se aprendem respostas, consagrando-se assim o lado mais estereotipado de um adestramento para a repetitividade. No entanto, com um pouco mais de reflexão séria, atenderíamos para a coisa elementar de que: quem não sabe problematizar jamais saberá resolver problemas. Ao contrário de uma prática de respostas, o currículo escolar deve ser uma prática de problematização — o que, sem dúvida, tem um sentido político que precisamos explorar e decodificar.

A decodificação deste sentido político passa pela negação da fragmentação do conhecimento no ato pedagógico, na direção da produção de uma ação interdisciplinar. Esta deve ser entendida como síntese da totalidade do conhecimento, produzido através do trabalho de cada especificidade, dentro da concepção totalizante deste mesmo conhecimento, ou seja, no trabalho de cada conteúdo específico, o educador tem que se apropriar de todos os conhecimentos das demais áreas pertinentes, para que haja maior compreensão, por parte dos alunos, do conteúdo específico trabalhado e da totalidade do conhecimento, do qual o mesmo faz parte.

É nesta dimensão de currículo que cada educador deve dominar o conhecimento e planejar as ações específicas para que foi responsabilizado no exercício de sua função pública.

Conseqüentemente, planejar as ações para um ano letivo, na sua especificidade, requer de cada educador a clareza da função social da Escola; da concepção de Mundo, Sociedade, Homem e do Currículo na concepção de totalidade para que seu trabalho tenha direção objetiva e concreta, na perspectiva de uma transformação Escolar e Social, capaz de instrumentalizar os educandos para que os mesmos assumam o seu papel de sujeitos da sua história e da totalidade da humanidade.

A conseqüência necessária e iniludível da alienação do educando com relação ao processo e ao produto de seu trabalho é, se não se quer ou não se pode recorrer a mecanismos diretamente coercitivos, erigir um sistema de motivações extrínsecas.

Se nem os fins da própria atividade nem suas características são capazes de motivar o aluno, que não pode reconhecer-se nela, precisa-se então da oferta de contrapartidas de um tipo ou de outro.

No mundo do trabalho estas contrapartidas são bem conhecidas e reconhecidas como tais. Algumas são de caráter positivo, como o salário, os benefícios marginais, os serviços e vantagens de vários tipos — residências, viagens, créditos, etc. . . Outros são de caráter negativo e referem-se mais a limitação da carga de trabalho ou a possibilidade de escapar à mesma: horário, semana de trabalho, férias, oportunidades de promoções, idade de aposentadoria, etc. Outras, enfim, são diretamente punitivas: sem trabalho não há rendimento, nem auto-estima, nem nada daquilo que estes podem proporcionar.

Na Escola são também facilmente identificáveis: aprovação social, oportunidade de promoção acadêmica, oportunidades ocupacionais e sociais, possibilidade de evitar sanções. . . Algumas dessas motivações são encontradas no contexto social imediato: a imagem de si, a satisfação paterna, a aprovação do professor, o suposto prestígio diante dos colegas, obter uma bicicleta de presente, passar umas boas férias.

É um lugar comum que, para que a escola seja educativa, tem que haver algo no estudante que o motive para a educação. As motivações fundamentais são a esperança e o medo: a esperança de conseguir algo e o medo ao castigo no caso de não conseguir. Disso se segue que, onde não estejam presentes a esperança do êxito nem o medo ao castigo pela ausência de êxito, não há motivação para a educação" (Henry, 1971: 36).

Estamos tão acostumados a associar o ensino às notas ou aos títulos que os consideramos parte integrante e inseparável de qualquer forma de educação; no entanto, trata-se em realidade de credenciais simbólicas, cujo valor último reside fora



da educação, não dentro dela; isto é, trata-se de motivações extrínsecas.

(...) A consequência mais ampla e geral desta pressão por conseguir boas notas é que se degradou e corrompeu o ato da aprendizagem em si. Através não do que dizemos, mas do que fazemos, da forma em que atribuímos recompensas ou castigos, convencemos a mais de um estudante que não se aprende pela alegria e pela satisfação que proporciona o conhecimento, mas para conseguir algo; que o que conta nas escolas e centros de ensino não é o saber e compreender, mas o fazer crer a alguém que se sabe e se compreende; que o conhecimento torna-se valioso não porque nos ajude a abordar melhor os problemas da vida privada e pública, mas porque se converteu em um artigo que se pode vender a elevados preços no mercado" (Holt, 1977: 47).

Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela.

Através das motivações extrínsecas os estudantes são levados a aceitar uma gama de atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse.

Estas atividades prepara-no para fazer o mesmo no dia de amanhã, quando se encontrarem na mesma relação com seu trabalho, e para fazê-lo sem atritos.

Há que se buscar então as motivações intrínsecas, que estão na produção do conhecimento a partir do saber a nível de senso comum que o aluno já possui.

Dentro deste prisma e concepção, a avaliação percorre outro caminho e superará as provas capciosas, os trabalhos sem nome, provas, surpresas, testes para acabar com a disciplina, avaliar conteúdo e comportamento como sendo a mesma coisa.

O que necessitamos é buscar coletivamente uma avaliação que passe por uma nova concepção de Mundo, Sociedade, Homem e Educação (Escola), quando o ato de avaliar em sala de aula e no Conselho de Classe, terão uma dimensão menos coercitiva e se produzirá numa dimensão participativa, democrática e como produção do saber e não reprodução dos já determinados pela totalidade da sociedade de que todos somos partícipes.

III.3 — O PODER INTRA-ESCOLAR:

As relações de poder que se estabeleceram, dentro das escolas hoje, é uma reprodução da estrutura social na qual vivemos. Nos deparamos com grupos de sala de aula, grupo fora da sala de aula, secretaria, direção, alunos, pais, serventes e merendeiras. Isto nos demonstra que a divisão do trabalho da sociedade atual, permeia toda a escola e além de produzir a fragmentação das funções públicas, impossibilita uma ação coletiva capaz de produzir outras relações no exercício das mesmas funções públicas existentes na escola.

Fala-se em democratizar a escola, e esta fala muitas vezes, não avança além da concepção grega de democracia. Ou seja, onde só os cidadãos (definidos como o grupo, com idade igual ou superior a 18 anos e não podia ser mulher, escravo e nem estrangeiro) é que iam para praça decidir. Assim o é na sociedade capitalista. Somente os que possuem poder econômico é que decidem. E nas escolas não se dá de outra forma. Por exemplo, num Colégio Estadual com 1.500 alunos, aproximadamente 2.600 pais e cerca de 80 funcionários (professores, direção, secretários, serventes, merendeiras e vigias); os que decidem profundamente são os 80 funcionários (os cidadãos).

Queremos sim democratizar as escolas, para tanto há que se democratizar de forma concomitante as relações de poder entre os segmentos que a compõem. Perguntáramos qual a efetiva participação dos alunos e seus pais no processo de decisão no interior da escola?

Acabar com as relações autoritárias na escola é começar a acabar com o espontaneísmo pedagógico, com a fútil pedagogia e começarmos uma profunda discussão pedagógica, fundamentada no estudo de todas as relações intra e extra-escolar quando todos os segmentos devem e têm que estar envolvidos.

III.4 — DEFINIÇÃO DAS FUNÇÕES PÚBLICAS

Cada escola no seu interior deve definir e explicitar suas funções, para que o trabalho pedagógico possa avançar dentro da política educacional vigente.

Primeiramente há que se aprofundar as razões históricas da dicotomia administrativo versus pedagogia. Que esta dicotomia é real não se discute. Que o administrativo se sobrepõe ao pedagógico também.

O que se deve buscar no interior da escola é a superação desta dicotomia e estabelecer que ambos são fundamentais, porém o pedagógico tem que ser o norteador de todo o trabalho escolar. Aqui acreditamos que permeia o que se concebe como autonomia da escola hoje. Acreditamos também que, além das razões sociais de produção, o administrativo se sobrepõe ao pedagógico, pela não-explicitação da função pública de cada um e por conseguinte o não-cumprimento desta mesma função.

Na medida que a escola concebe sua ação como uma instância de democracia, esta incorpora tanto uma lógica democrática e igualitária encarnada no tratamento formalmente igual dos alunos, na participação, no discurso pedagógico, quanto uma lógica burocrática e autoritária. Isto é algo que fica claramente evidente na vida regular das escolas.

Talvez o público possa pensar que as escolas são democrá-

ticas. São democráticas no que concerne aos direitos do indivíduo, mas no que concerne ao funcionamento, não são democráticas. Para se conseguir a eficácia num sistema escolar deve haver padrão claro de funcionamento, conduta, normas e regulamentação, isto é autoridade" (Silberman, 1971: 126-7).

As escolas públicas pertencem à administração pública. Sendo a democracia um princípio de governo, pergunta-se hoje se na verdade as escolas públicas são democráticas.

O problema é que nas escolas a dimensão autoritária domina a sua dimensão democrática. Isto porque, as escolas estão mais dominadas pela lógica da economia — instância de poder a qual não pertence — do que pela lógica do Estado — instância a qual concretamente faz parte. Pelo fato de pertencer a uma instância e estar a serviço de outra, preocupa-se demais em atender ao mercado de trabalho, do que realizar sua função de criar condições de apropriação de saber e produção de novos conhecimentos.

Se as escolas são ruínas, as fábricas e os escritórios são muito piores: numerosos direitos que podem ser exercidos no local de estudo não podem sê-lo no local de trabalho; as relações aluno-professor costumam ser bastante mais livres que as de um operário com seu capataz ou de um empregado de escritório com seu chefe. Assim nesta sociedade é garantido a todos um trabalho escolar, mas nem todo mundo tem um posto de trabalho.

Tendo claro esta lógica de democracia, autoridade e autoritarismo, cabe-nos ressaltar que cada um no exercício das suas funções públicas, exerce um nível de autoridade, quer seja direção, professor, supervisor, secretária, servente ou merendeira. O importante é definir em que lógica, supracitada, está se fundamentando este exercício de autoridade.

Esta definição e estudo para a mesma, é competência das Unidades Escolares.

Queremos deixar claro aqui, que esta forma de conceber as funções públicas e o exercício da autoridade em cada nível é o caminho para democratizar a escola, porque não há forma mais autoritária de conceber a escola e sua função social, se não aquela em que a direção do processo e as funções não estão explicitadas.

Ao explicitar as funções públicas, as mesmas devem estar de tal forma objetivadas com a função social da escola e a prática do trabalho coletivo, que se possa produzir as bases da superação da ação individualizada e fragmentada das quais os alunos são os únicos prejudicados.

Para tanto:

III.4.1 — A DIREÇÃO: tem que dirigir o processo curricular na dimensão de totalidade e em toda a sua abrangência e circunscrição.

III.4.2 — SECRETARIA: proceder análise dos dados de aproveitamento, evasão e reprovação, dentro da concepção pedagógica da UE. Isto favorecerá a compreensão dos educadores do processo educacional e os remeterá a replanejarem as ações com vistas às dificuldades e resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem.

Assim, a função da secretaria avançará do âmbito das formalidades legais, para adentrar profundamente na sua dimensão pedagógica. Para tanto, sendo este setor a porta de entrada da Escola; este deve estar objetivamente em função dos alunos, pais e professores. Assim, todos os mecanismos de emperramento de todo o processo educacional devem ser superados.

III.4.3. — CORPO DOCENTE E ESPECIALISTAS: assumir e trabalhar o currículo como um todo, na direção de estabelecer condições de apropriação do saber acumulado e produção de outros saberes, com o conjunto dos alunos.

III.4.4. — APF: além de ser um dos instrumentos de participação dos pais, deve avançar na direção de ser co-participante de todo o processo político-pedagógico. Tem que ser um espaço de estudo, análise e apropriação de conhecimento.

A forma pela qual isto se processará, compete a cada UE, na sua realidade e especificidade, definir.

III.4.5. — ALUNOS: além de serem alvo do trabalho pedagógico, a UE deve garantir espaços e instrumentalização para se organizarem como segmento importantíssimo em todo o processo educacional e social. Para tanto, a reorganização dos grêmios estudantis é de fundamental importância.

IV — DEFINIÇÕES QUE DEVEM SE PROCESSAR NO ÂMBITO COLETIVO DA UE

IV.1 — PRODUÇÃO DO PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR: este deve estar fundamentado na direção de concretizar objetivos da Proposta Curricular. A partir do momento que a UE possui clareza da direção pedagógica que a Proposta Curricular estabelece, em toda a sua fundamentação e concepção de Mundo, Sociedade, Homem e Educação (na totalidade do conhecimento), estará em condições de estabelecer:

- a filosofia que norteará todo o trabalho da escola;
- a sua implicação no específico de cada curso, disciplina ou realidade local e comunitária;
- as diretrizes e metas — dentro da Proposta Curricular — que norteará todo o trabalho da Escola.

IV.2 — CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS: esta deve se processar dentro dos objetivos definidos pela UE em consonância com a Proposta Curricular. Para tanto, há que se redefinir o que se entende por:

— Dias de Estudo (capacitação em serviço): devem ser definidos e planejados pelo conjunto possível da UE, com a preocupação de instrumentalizar o corpo docente de saber,

para dar mais conta do ato pedagógico em sala de aula.

— Reunião pedagógica: momento de estudo, discussão, aprofundamento e definição de ações concretas. Dentro desta ótica, deve-se avançar das reuniões que estão centradas somente em avisos administrativos.

— Cada UE deve elaborar um projeto de capacitação de Recursos Humanos, em serviço, numa ação conjunta com as CLEs e UCRES — inclusive com certificados — visando um maior aprimoramento de suas ações, dentro do Plano Político-Pedagógico Escolar.

IV.3 — REGIMENTO INTERNO: com a Proposta Curricular, o mesmo deve passar por uma análise e estudo para se adequar a direção educacional, ora em vigência.

Para tanto há que se respeitar aquilo que constitui-se em preceito legal. Os demais pontos deverão ser definidos pela escola, já que a mesma é quem possui esta competência.

OBS.: As UCRES e CLEs já possuem orientações neste sentido, no que se refere à legislação.

IV.4 — CONSELHO DE CLASSE: não se trata de acabar com os mesmos. Mas em ampliar a representatividade dos segmentos da escola, ou seja, que a escola busque de forma efetiva a participação de pais e alunos no Conselho de Classe, dentro de uma nova forma de conceber educação e o ato pedagógico.

IV.5 — MATERIAL DIDÁTICO: todo acervo que a escola ou o Núcleo de Material Didático possui, deve estar à disposição dos educadores e dos alunos, na perspectiva de ampliar as condições objetivas de trabalho, bem como a sua divulgação para que todos tenham conhecimento de sua existência.

IV.6 — DISCIPLINA ESCOLAR: a disciplina existente hoje nas escolas, segue de uma forma ou de outra, a rigidez existente em quartéis.

Quando se define a rigidez dos quartéis como imprópria a um local de educação, não queremos coser cada escola como um local sem ordem e responsabilidades.

A partir do momento em que entendemos que educar, supõe educar com e para a responsabilidade social e civil, necessário se faz redimensionar as normas disciplinares nas UEs.

Avançar neste sentido, é coletivamente (pais, alunos, educadores) definirem os pontos fundamentais que nortearão as relações interpessoais e de trabalho nas escolas.

Desta forma, os mecanismos coercitivos devem ser abandonados e partir para uma produção coletiva de orientações para a convivência saudável e que propicie o exercício da cidadania já em sala de aula. Para tanto, porque não se trabalha com os alunos, no sentido de que os mesmos definam, com assessoria dos educadores:

- 1 — as normas internas da sala de aula;
- 2 — a produção de orientações que darão direção à convivência intra-escolar.

Nesta direção, não só estaremos capacitando-os para a cidadania, bem como propiciando mecanismos de participação.

IV.7 — FORMAÇÃO DE TURMAS: a concepção de turmas homogêneas e heterogêneas é uma concepção distorcida e a-histórica. As escolas já possuem muitos mecanismos para homogeneizar o que não é homogêneo.

Considerando que cada indivíduo é em si uma reflexão do social existente, esta discussão do homogêneo e heterogêneo fica sem fundamento.

Também de cada adiante mudar os rótulos e o conteúdo ser o mesmo. Por exemplo:

- 1 — antes as classes de 1ª série eram fortes, médias e fracas, hoje, pré-silábicas, silábicas ou alfabéticas.
- 2 — classes dos que acompanham, os mais ou menos e os que não acompanham. Isto sem explicitar outros rótulos que os alunos recebem, a níveis mais pejorativos. Perguntáramos: Não seria isto uma forma de escamotear as classes sociais e as condições reais em que a educação se processa? Cada UE deve refletir e definir esta questão. Entendemos, pois, que todos as turmas são heterogêneas e a UE deve trabalhar as mesmas nesta direção.

IV.8 — HORÁRIO ESCOLAR: deve ser decidido no coletivo, ressaltando como prioridade o ato pedagógico. Para garantir o direito da maioria, que são os alunos, os interesses e problemas pessoais dos professores não devem suplantarem os direitos da maioria escolar.

IV.9 — CALENDÁRIO ESCOLAR: definidas as datas de início e término do ano letivo e o período de recesso escolar em julho (competência esta da Secretaria de Estado da Educação e de acordo com a legislação vigente), cada UE gerenciará o calendário em conformidade com o seu espaço social e especificidades locais.

IV.10 — DATAS E SEMANAS COMEMORATIVAS: devem ser definidas e planejadas aquelas que estabelecem uma ação interdisciplinar ao Currículo como um todo.

IV.11 — MATRÍCULA: esta deve seguir o Plano de Matrícula Anual, estabelecida pelo Órgão Central da SEE, tendo em vista que compete ao mesmo definir a política e diretrizes gerais, em conformidade com a Constituição Federal e Estadual em vigor.

IV.12 — UNIFORME: a Portaria 018/88 já define a nível de Estado o procedimento a ser adotado.

V — CONCLUSÃO

Entendemos que a Unidade Escolar, através de estudo e definição das ações que pretende empreender — dentro da concepção da Proposta Curricular — estará resgatando



para si, o gerenciamento do ato pedagógico e consequentemente estará avançando no exercício de sua autonomia.

Queremos deixar claro mais uma vez, que este documento pretende somente subsidiar as UEs na elaboração do Plano Político-Pedagógico e, ainda, afirmar que o mesmo não pretende esgotar as dimensões e instâncias nas quais as UEs estão inseridas.

Nesta concepção, temos a certeza que a Educação Pública Catarinense estará avançando da forma arcaica de se conceber Educação como Instrução, ou seja, adiestramento, para Educação como mecanismo que instrumentaliza o homem de conhecimento.

Este produzirá a consciência dinâmica e histórica tão ne-

cessária para as transformações sociais, políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- WATKINS, Frederick Muriell. *A idade da Ideologia*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1981.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- FREITAS, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Moraes, 1969.
- BUFFA, Ester. *Ideologia em conflito: Escola Pública e Escola Privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo, Cortez, 1983.
- MANACORDA, Mario A. *História da Educação da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1983.

- ROMANELLI, Otávia de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- HRAVEBMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- HABERMAS, J. *Problemas de legitimação em el capitalismo tardio*. Buenos Aires, Amorrortu, 1975.
- BOURDIEU, P. & Passeron, J.C. *La reproducción*. Paris, Mincuit, 1970.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Currículo da Escola de 1ª Grau*. Brasília, Secretaria do Ensino Básico, Coleção Fatos e Debates, 1989.
- HENRY, J. *Essays on education*. Harmondsworth, Penguin, 1971.
- HOLT, J. *How Children Learn*. Nova York, Pitman, 1977.

14.

o Governador
é gritante, chegando
como trabalhando junto
de trabalho

Composto e impresso
nas oficinas gráficas da



Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina
Florianópolis, SC