

# Proposta Curricular de Santa Catarina

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
  - Ensino Médio

(Temas Multidisciplinares)



1998



**COORDENAÇÃO GERAL**

PAULO HENTZ  
ZÉLIA ALMIRA SARDÁ

**CONSULTORIA GERAL**

MARIA MARTA FURLANETTO  
CÁSSIA FERRI

**EQUIPE DE APOIO**

SARITA BOTELHO  
MARIA DAS DORES PEREIRA  
MARIA AMÁLIA AMARAL

**Fixa catalográfica**

**Biblioteca da SED/COGEN/DIEF**

Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.  
Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino  
Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. - - Florianópolis:  
COGEN, 1998.

120 p.

CDU 37: 373. 3 : 373. 5 (816.4)

Catálogo Sistemático

Proposta Curricular 37 (816.4)

Educação Infantil, Ensino Fundamental 373.3

Ensino Médio 373.5

ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
**COORDENADORIA GERAL DE ENSINO**

GOVERNADOR DO ESTADO  
Dr. Paulo Afonso Evangelista Vieira

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO  
José Augusto Hülse

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
Prof. João Batista Matos

SECRETÁRIO ADJUNTO  
Pedro Ludgero Averbeck

COORDENADOR GERAL DE ENSINO  
Paulo Hentz

DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL  
Zélia Almira Sardá

DIRETOR DE ENSINO MÉDIO  
Pedro de Souza

DIRETORA DE ENSINO SUPLETIVO  
Elizabete Duarte Borges Paixão

DIRETORA DE AÇÕES INTEGRADAS  
Hilda Soares Bicca

DIRETORA DE TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO  
Carmem Rejane Cella

GERENTE DE FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO  
Ana Elba Amarante de Castro

## PREFÁCIO

**O** esforço para garantir a todos uma educação de qualidade nos levou, desde 1995, a empreender ações que sempre procuraram garantir o maior benefício ao maior número de pessoas possível. A ampliação e a reforma de espaços escolares, a construção de espaços esportivos, a parceria com o Ministério da Educação para garantir a infra-estrutura tecnológica nas escolas que permita o recurso da educação a distância, a introdução da informática educativa, a informatização das secretarias das escolas, a descentralização do orçamento, um amplo programa de formação e capacitação de professores são alguns exemplos de programas e projetos que norteiam nossa ação política de condução da rede pública de ensino de Santa Catarina numa perspectiva da socialização do conhecimento.

Consciente da necessidade de atualizar e aprofundar a Proposta Curricular do Estado, constituímos o Grupo Multidisciplinar, para o qual foram selecionados educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica. Confiamos a esse grupo a importante atribuição de incorporar à referida proposta o que há de mais atual nas discussões pedagógicas que considerem a possibilidade de todos aprenderem, pois não nos interessava que fossem acrescidas contribuições que acenassem para a possibilidade de formar poucos gênios ao lado de multidões de analfabetos.

Esta versão da Proposta Curricular de Santa Catarina é o resultado de mais de dois anos de trabalho do Grupo Multidisciplinar, que se valeu do auxílio de consultores buscados em Universidades e dos professores da rede estadual de ensino, uma vez que houve uma versão preliminar desta proposta que foi editada e distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, com o intuito de ser lida, discutida e criticada pelos educadores catarinenses. Da incorporação dessas discussões e críticas é que resultou este trabalho, que com certeza servirá como contribuição para melhorar o ensino para todas as crianças e jovens catarinenses, pois é da nossa convicção que todos podem aprender e que a escola é um recurso social fundamental para que isto aconteça.

JOÃO BATISTA MATOS  
Secretário de Estado da Educação e do Desporto

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	4
SUMÁRIO.....	5
INTRODUÇÃO.....	6
EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR.....	9
EDUCAÇÃO SEXUAL .....	12
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.....	27
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	31
EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	42
EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	57
AVALIAÇÃO .....	64
ABORDAGEM ÀS DIVERSIDADES NO PROCESSO PEDAGÓGICO.....	72
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....	81
ESCOLA: PROJETO COLETIVO EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE .....	92
EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	101

## INTRODUÇÃO

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

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

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

A partir do período republicano (1889-...) passaram a se suceder reformas na educação brasileira que, apesar de procurarem modificar em profundidade os princípios sobre os quais se assentava essa educação, não lograram total êxito até nossos dias. No início da República (1891), a primeira grande reforma da educação no que diz respeito a princípios procurou substituir o caráter apenas erudito da educação brasileira por um caráter científico. Com forte influência positivista, essa reforma procurou introduzir o ensino das ciências, com primazia sobre a literatura, desde os primeiros anos da escolarização, bem como criar institutos científicos para o fomento da pesquisa científica no país. Dessas duas iniciativas, prevaleceu a ciência apenas nos institutos científicos, sem vingar de pronto nas escolas, cuja tradição jesuítica não foi tão logo quebrada.

No período do Estado Novo (período ditatorial compreendido entre 1937 e 1945), consideramos importante ressaltar alguns aspectos. A nacionalização do ensino, que consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes, e a instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa; a ampliação da oferta educacional também nas zonas rurais, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao afluxo populacional que as cidades comportavam com possibilidade de empregar; a introdução de uma dualidade no ensino, com a criação de escolas profissionalizantes para a classe trabalhadora, ao lado das escolas preparatórias ao ensino superior; a introdução dos princípios da assim chamada escola nova, nesse período, contribuíram para a expansão da oferta educacional, para a mudança de um ensino baseado na memorização de conhecimentos em um ensino baseado na interrelação pessoal, na valorização do aluno enquanto indivíduo e no enfraquecimento do conteúdo curricular.

Um outro período ditatorial, comandado por governos militares (1964-1985), que fizeram parte de um movimento de militarização dos governos latino-americanos, para garantir no continente os interesses políticos e econômicos das economias capitalistas desenvolvidas do Norte, marcou a educação com a introdução do tecnicismo, entendido aqui como um movimento que coloca as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares, a compulsória profissionalização do ensino médio e um patrulhamento ideológico feroz sobre a educação (assim como sobre a sociedade toda), que só permitia o ensino dentro dos princípios aprovados pelo governo e pelos grupos econômicos aos quais o mesmo servia.

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos

ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade.

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

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

Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico.

Nesta segunda edição, procura-se aprofundar e rever a proposta curricular do Estado, a partir da versão sistematizada em início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição. Cumpre aqui ressaltar a realização do Congresso Internacional de Educação, em dezembro de 1996, através do qual foram trazidos ao estado discussões muito atuais sobre a pedagogia histórico-cultural que estão sendo realizadas na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil.

Esta edição é resultado do trabalho do Grupo Multidisciplinar, da contribuição de professores de todas as regiões do Estado e do auxílio de consultores buscados em Universidades de diversas partes do país, durante mais de dois anos.

O Grupo Multidisciplinar, que trabalhou mais diretamente na sistematização dos textos que compõem esta edição, teve sua formação iniciada em 1995, a partir de um edital divulgado em todo o Estado, para inscrição de candidatos à composição do grupo. A seleção se deu a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação de Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta. Selecionado o grupo, foi formalmente constituído por Portaria do Senhor Secretário de Estado da Educação e do Desporto<sup>1</sup>, e foi liberado de metade de sua carga horária, para dedicar-se ao Projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular, cuja culminância se dá com a publicação desta edição.

A participação dos professores de todas as regiões do Estado se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição, impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram

<sup>1</sup> As Portarias de constituição do Grupo Multidisciplinar foram: P/2122/SED, de 28.03.96 (DOE 15.405); P/2109/SED, de 28.03.96 (DOE 15.405); P/2595/SED, de 09.04.97 (DOE 15.652); P/2596/SED, de 09.04.97 (DOE 15.652); P/5242/SED, de 10.06.97 (DOE 15.691) e P/5264/SED, de 10.06.97 (DOE 15.691)

as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar.

Em termos de amplitude, a presente publicação reúne, em volumes separados, textos referentes às disciplinas curriculares, aos conteúdos de abrangência multidisciplinar e ao curso de Magistério. Dessa forma, esta edição torna possível levar aos educadores, em cada escola de Santa Catarina, uma contribuição para a discussão daqueles conteúdos que fazem parte da responsabilidade de todos os professores, mas que não fazem parte da especificidade das disciplinas com as quais trabalham.

A exemplo da primeira edição, a presente não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho.

Um esforço intelectual, porém, de compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida, é compensado com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um.

## EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR

Paulo Hentz\*

Qualquer proposta curricular fundamenta-se, explícita ou implicitamente, em alguns eixos fundamentais. É impensável uma proposta curricular que se dê no espontaneísmo, sem que haja um norte a partir do qual a mesma se fundamente. Entendemos como eixos fundamentais uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem.

Pela primeira, decide-se que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade. Consequentemente, escolhe-se o que ensinar; pela segunda (que não está descolada da concepção de homem), escolhe-se a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. Ilustrativo dessa concepção é a afirmação de que

*os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1978).*

Em termos de conhecimento produzido no decorrer do tempo, esta proposta curricular parte do pressuposto de que o mesmo é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado. Essa afirmação, mesmo que à primeira vista pareça simples, implica numa série de desdobramentos. Alguns deles:

Falar-se em socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos. Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos.

Um indicativo da preocupação desta proposta curricular com a radicalidade do significado da socialização do conhecimento é a abordagem do **Serviço de Apoio Pedagógico** e da **Educação Especial**, uma vez que o corpo conceitual que lhe dá sustentação não consegue admitir que não se trate da educação escolar das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

Falar em socialização do conhecimento das ciências e das artes implica também em encarar a relação desse conhecimento com outros saberes, tais como o do cotidiano e o religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância desses saberes, nem de considerar que o aluno chega à escola sem saber nenhum. Nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extra-escolar, que não podem ser ignorados pela escola. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar.

Com o conhecimento das ciências e das artes, as gerações mais jovens se apropriam de conhecimentos mais complexos e socialmente mais legítimos, uma vez que, a partir do Renascimento (Séc. XVI), o conhecimento que se pôs como dominante na Europa e em todo o mundo então tido como civilizado

foi o científico, em substituição ao teológico, cuja legitimidade social reinou absoluta durante toda a Idade Média. É importante notar que a mudança de eixo do conhecimento, da teologia para ciência, não fora um acontecimento isolado. Foi decorrência de um conjunto de fatores de ordem econômica e política, ligado à ascensão econômica e política da burguesia e da conseqüente diminuição do poder político da Igreja. Em outras palavras, o clero governava pela teologia, ao passo que, na sociedade burguesa se passou a governar pela ciência.

Há, portanto, uma relação do conhecimento considerado mais legítimo em cada tempo, com o poder. Assim, quanto mais esse conhecimento estiver concentrado nas mãos de poucos, maior é a possibilidade de esses poucos controlarem pacificamente a maioria; quanto mais, porém, esse conhecimento for socializado, maior a possibilidade de conquista ou do controle do poder pela maioria. Gramsci (1989)<sup>2</sup> chama atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da sociedade para se tornarem também governantes. O NOME DA ROSA, de Umberto Eco, serve como ilustração da relação direta entre o conhecimento mais legítimo de uma época com o poder (o conhecimento mais complexo, mesmo da teologia, era escondido também de muitos de dentro da hierarquia da Igreja, para que poucos pudessem mandar mais facilmente em todos).

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

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

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

Em termos de concepções de aprendizagem, pode-se afirmar que, desde a antigüidade, duas concepções básicas convivem e, em diferentes momentos, cada uma delas ganha relevo, em detrimento da outra, que é minimizada. Há diferentes referências a essas concepções. Atualmente, é mais usual chamá-las de inatismo (gestaltismo) e empirismo (behaviorismo, ambientalismo). A primeira delas, com raízes na Grécia antiga, entende que todo o conhecimento tem sua origem em estruturas mentais inatas. Nesta concepção, o conhecimento é anterior à experiência. Na relação sujeito/objeto, não há influência do objeto, uma vez que o mesmo é “parido” pelo sujeito. A segunda, com origem igualmente na antigüidade grega, entende que todo o conhecimento é transmitido, de modo que o sujeito recebe o objeto do conhecimento sem agir sobre ele.

No que diz respeito a este assunto, a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção **histórico-cultural** de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista.

<sup>2</sup> GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. - Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989, 244 p.

Esta é uma concepção relativamente jovem, embora traga também uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosófica, desde a antiguidade.

Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções.

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

Nesta perspectiva a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isto equivale a afirmar que o conhecimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado em algo humano (ou um ser humano ou uma criatura humana, como o livro, um aparelho, o meio social). Na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento.

A ação educativa que permite aos alunos dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento, é a ação sobre o que o aluno consegue fazer com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho. Utilizar o tempo que o aluno está na escola para exercitar com ele aquilo que ele já sabe, sem desafiá-lo a algo novo, equivale a fazê-lo perder tempo, uma vez que a repetição do mesmo nada acrescenta ao conhecimento já apropriado ou elaborado até aquele momento. Tentar forçar o aluno a trabalhar questões com as quais não tenha nenhuma familiaridade, além de causar a rejeição por sua parte, traz a dificuldade inerente a trabalhar com algo totalmente estranho.

No âmbito desta concepção de aprendizagem, o processo pedagógico passa a ter um sentido ético mais marcado do que em muitas outras concepções. As concepções que permitiam a classificação das crianças e dos jovens em capazes e incapazes de aprender podiam muitas vezes levar a escola a remeter à natureza a responsabilidade pelo fracasso escolar. A concepção histórico-cultural, ao contrário, à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos.

*\*Coordenador Geral de Ensino e coordenador do Grupo Multidisciplinar.*

## BIBLIOGRAFIA

- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989.
- MARX, Karl. *O dezoito brumário de Luiz Bonaparte*. In: Os Pensadores. São Paulo. Abril, 1974.
- SANTA CATARINA. *PROPOSTA CURRICULAR: Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1ª Grau, 2ª Grau e Educação de Adultos*. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Ensino, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

## EDUCAÇÃO SEXUAL

### INTRODUZINDO A QUESTÃO

A sexualidade vem sendo considerada um importante objeto de estudo consolidando-se, nos últimos tempos, como subsídio, também, da ação pedagógica. Por isso, faz-se necessário explicitar o que se entende por sexualidade, assim como distintas concepções que se colocam como pressuposto teórico para a *educação sexual*.

Neste sentido, a sexualidade não se reduz à união dos órgãos genitais e tampouco pode ser confundida com o ato sexual reprodutivo, pois este tanto pode estar inserido num relacionamento afetivo quanto indiferente a qualquer ligação amorosa. Ou seja, uma união sexual genital pode acontecer por atração, desejo, prazer, como pode ser uma manifestação de poder, violência-prazer e opressão de uma ou mais pessoas sobre outrem.

A atividade sexual genital, reprodutiva ou não, é caracterização biológica do ser humano enquanto espécie animal. Já a sexualidade se constitui numa elaboração histórica e cultural, que se explica e se compreende no contexto e nas relações nas quais se produzem.

Partindo desse pressuposto, a educação sexual implica em conhecimento da história do homem envolto da e na cultura, ou seja, em suas relações materiais concretas constituídas de todos os aspectos que lhe hominizam (afeto, emoção, prazer, razão, solidariedade, etc.), e que o diferencia de outros animais.

*(...) sexualidade e educação sexual com vistas à transformação passa primeiro pela compreensão da nossa pessoa, como sujeito histórico e sexuado, entre outras inúmeras dimensões que somos(...) Educar o outro é fundar a ação pedagógica na reflexão acerca da própria educação(...). A transformação mais global se iniciará com o gesto, a palavra, a alegria, o afeto, a solidariedade e com o conhecimento científico(...). (Cabral: 1995, p.153)*

Somos seres em construção, inacabados, portanto educáveis. Educáveis no sentido do vir-a-ser, do que ainda não é, sentido este que vem ao encontro da concepção materialista histórica, a qual entende o homem como produto de múltiplas relações sociais. Ou seja, um ser em movimento e em incessante transformação.

Diante disso, não há como entender a educação sexual sem levar em consideração as categorias que sustentam o pensamento marxista: contradição, conflito, processo, totalidade e unidade. Além dessas, a categoria vygotskyana de mediação – a que nos ajuda a entender como se dá o processo de hominização da espécie humana. Quanto à questão da sexualidade, faz-se necessário compreender que não nascemos homens ou mulheres (nascemos fêmeas e machos da espécie humana), mas nos produzimos enquanto homens e mulheres na relação com os outros seres humanos. Somos sujeitos históricos e singulares, que se constroem a partir do inter-cruzamento dos níveis: filogenético, ontogenético<sup>3</sup> e sociogenético<sup>4</sup>.

Vale a pena insistir: a sexualidade é construção única e exclusivamente humana. Só o ser humano é capaz de dar sentido, dar significado, atribuir valores, regulamentos e normatizar os relacionamentos afetivos, amorosos e sexuais. Cada povo, em cada tempo e lugar, cria, recria, busca formas para viver e expressar a sexualidade. O que hoje em nossa cultura parece *óbvio, acabado e definitivo*, continua em movimento. Amanhã, estas *certezas* terão novas conotações, assim como acontece em outras culturas e num mesmo período histórico, porque tudo está em constante transformação.

A título de exemplo, pode-se discutir várias temáticas relativas à sexualidade: aborto, métodos

3 Filogenético “é o desenvolvimento da espécie, no caso do ser humano, desde o homem primitivo até o homem atual”, ontogenético “é o desenvolvimento do indivíduo, desde seu nascimento até a morte: da bagagem do saber e da experiência”. (Santa Catarina:1997, p. 15)

4 Sociogenético, compreensão da “relação entre a dimensão biológica (maturação física, mecanismos sensoriais e a cultura (a história da humanidade)”. (Pereira:1996, p.97)

anticoncepcionais, namoro, afetividade entre outras, as quais referendam o quanto se modificam no tempo e se diversificam no espaço. Entre muitas questões, destaca-se às relações de gênero<sup>5</sup> que, ao longo da história da cultura ocidental, foram acumulando diferentes sentidos e interpretações.

Tais conotações sempre foram vinculadas ao mundo da produção, das relações de poder de cada época, e mesmo assim não representam a totalidade da população, uma vez que o pensamento vencedor, hegemônico e/ou de prestígio sempre foi o da classe dominante e, necessariamente não significando aquele vivido pelo povo.

## MARCO HISTÓRICO

Alguns estudiosos da História Primitiva (Muraro, 1992; Mead, 1988; Tannahill, 1983) apontam para uma síntese de que os relacionamentos entre homens e mulheres se davam de forma mais próxima da igualdade de condições. Na mitologia em diferentes civilizações, a mulher aparece como deusa responsável por diversas funções. O fato também de os primitivos não associarem a gravidez e o parto ao coito elevava o elemento feminino à condição de mistério. Pontua-se este período como matrilinear. Isso não implica afirmar que a mulher tenha sido “superior” ao homem e, tampouco, que se possa concluir ter existido um período em que a sociedade fosse governada pelas mulheres, na mesma concepção de um patriarcado, tal qual o conhecemos, desde o seu surgimento até a atualidade.

*(...) primeira forma de humanidade em vez de terem sido selvagens e cruéis, hordas de macho rebeldes contra um pai tirano e violadores de mulheres, que trocavam estas mesmas mulheres como mercadoria entre si, não passam de fruto do imaginário patriarcal. Esse tipo de sociedade primitiva provavelmente nunca existiu. Os coletores/caçadores parecem ter sido em sociedades fluídas, harmoniosas e igualitária. Não que não possuíssem agressividade nem tivessem experimentado conflito. Mas desenvolveram, certamente, mais capacidades de cooperação do que competição. Uma sociedade que precisava basicamente proteger a vida dos recém nascidos e da cooperação na divisão de alimentos não teria sobrevivido na intensa agressividade em que nossa imaginação de hoje os concebe. Essa glória da dominação extrema do homem e do autoritarismo foi deixada para mais tarde: para o Homo sapiens e para a futura civilização (Muraro: 1992, p. 27).*

Na Antigüidade, tanto grega quanto romana, as divindades já eram, em sua maioria, de elementos masculinos, e o homem não-escravo era considerado um ser superior. Seu lugar era na política, na filosofia e na administração, enfim, na atividade pública. À mulher era reservada a condição de esposa-mãe, vista como um *ser passivo, inferior* e restrito ao âmbito do privado.

*O ideal para a mulher é permanecer em casa, conter-se sexualmente, dirigir a casa e prover o marido docilmente em todos os seus gastos e quereres. O marido é o senhor da esposa e dos filhos, o chefe da casa e dos escravos e faz tudo para exercer ativamente seu poder, que é estimulado e esperado dele socialmente. A mulher é a ‘dona obediente da casa’ e o marido, chefe da família, lhe dá o ‘status’ de esposa; que contém o nome, a casa, a organização dos bens, sem contudo ser exigido dele alguma fidelidade conjugal sexual qualquer (Nunes: 1987, p. 47).*

Durante a Idade Média, com o aval da Igreja, o homem era o senhor proprietário de terras, de animais, de instrumentos agrícolas, de servos, de esposa e de filhos. À mulher, nesse caso, cumpria a função que lhe era reservada: a de servir ao seu senhor e a de garantir educação à descendência. Contudo, o ideal humano era o celibato.

---

<sup>5</sup> O termo *gênero* está sendo aqui adotado enquanto “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” e ainda que “essas relações entre homens e mulheres diferenciados (as) (por classe, raça, etnia, idade) expressam as relações sociais de gênero, relações que constroem nosso sexo social, o gênero- feminino e masculino- em base às diferenças biológicas percebidas entre os sexos” (Scott: 1990, p. 7).

*Todavia, já que os seres humanos, infelizmente, não se reproduzem como as abelhas e que para isso eles devem copular, e já que, dentre as armadilhas postas pelo demônio não há nenhuma pior que o uso imoderado dos órgãos sexuais, a Igreja admite o casamento como um mal menor. Ela o adota e o institui (...) mas com a condição de que sirva para disciplinar a sexualidade para lutar eficazmente contra a fornicação (...) a Igreja propõe (...) retirar da união matrimonial estas duas corrupções maiores, a mácula inerente ao prazer carnal, as demências da alma apaixonada (...) os cônjuges não devem ter outra idéia na cabeça além da procriação. (...) Que eles se abstenham durante os períodos sagrados, senão Deus se vingará (Duby: 1989, p.18-8).*

A Idade Moderna apresenta-se com profundas mudanças, sobretudo no modo de produção e no princípio da Razão do Homem, que colocam em xeque toda a supremacia da Igreja apontando o conhecimento científico como critério de verdade. Todavia, é nesse período que se produz a moral burguesa, onde o homem é o cavalheiro, o protetor, o mantenedor e a mulher é a rainha do lar, a protegida, a dócil, a meiga e submissa, como se fossem legados naturais da espécie humana.

*A moral da nova classe burguesa privilegiou fortemente a idéia de propriedade do marido sobre a esposa, de tal forma que já não era mais a mesma antiga idéia do código aristocrático-aquela que pertencia ao marido, a mulher como um corpo físico. A mulher passou a ser propriedade do homem também como um ser dotado de personalidade, ou seja, de seu eu espiritual. (...) Embora, inicialmente, se afirmasse a igualdade entre todos os seres humanos pela razão, também nos tempos modernos se acaba estabelecendo que o homem é superior à mulher por ser ele mais racional, ou seja, já não se busca uma razão externa no ser humano, mas uma razão nele mesmo (Cabral: 1995, p.129-30).*

O questionamento acerca dessa dualidade homem-mulher é, deveras, recente. No século XIX alguns expoentes já criticavam a predominância do elemento masculino sobre o feminino. No século XX, a luta da mulher pela condição de sujeito na sociedade torna-se mais política, mais organizada e, portanto, mais respeitada. Mais recentemente, a partir da segunda metade deste século, intensificam-se as reivindicações por igualdade, solidariedade e companheirismo entre os sexos.

Estas reivindicações, evidentemente, também perpassam ou deveriam perpassar as propostas de Educação e de *educação sexual* buscando, necessariamente, elementos conceituais e teóricos nos diversos campos da ciência. Nesta perspectiva, só é possível “pensar” uma *educação sexual* que busque a contribuição dos conhecimentos sistematizados nas diversas áreas do conhecimento humano como *história, antropologia, sociologia, economia, psicologia, biologia, pedagogia, filosofia, psicanálise* entre outras. Por isso se insiste em dizer que a sexualidade, neste documento, é entendida como histórica e culturalmente produzida. Isto é, a compreensão de que só o homem produz significados e conotações valorativas à sexualidade que, por sua vez, se modifica e se diversifica no tempo e no espaço.

## **(DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL**

A *educação sexual* tem sido alvo de discursos diversos, sobretudo nas últimas duas décadas, em função do surgimento da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). O próprio Ministério da Saúde vem apresentando propostas de intervenção pedagógica, à medida que produz livros, textos, panfletos e campanhas ditas “educativas”. Tem também oferecido cursos à professores e se envolvido com projetos de atuação no espaço escolar. Contudo, há que se ter clareza da concepção que permeia as ações do referido órgão governamental. Ou seja, a corrente médico-higienista, que em outros tempos da história se manifestou para prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST, é retomada para justificar as ações de prevenção à AIDS. Ainda aliam DST’s e prevenção à drogas como se fossem conteúdos/objetos únicos da *educação sexual*.

Na concepção médico-higienista, a sexualidade é reduzida à genitalidade e a um “problema” de saúde pública. Não está em jogo a formação do homem e sim a informação de como se evitar o contágio de

doenças que se transmitem pelo sexo. A linguagem é anatômica, clínica, de uso comum entre os médicos e de difícil acesso e compreensão à maioria da população. O sexo é também classificado na ordem da disfunção e das anomalias. A caracterização do prazer fica abandonada, à medida em que se retalha o corpo humano em órgãos e aparelhos cuja função é a reprodução.

Isso ajuda a compreender por que, historicamente, tem-se vinculado a sexualidade a concepção biologizante. Ou seja, à escola compete trabalhar os conteúdos de reprodução humana dentro da disciplina de ciências. Assim, atribui-se a *educação sexual* a um único professor: aquele formado em Biologia. Com isso, “isenta-se” os demais professores, com a desculpa de que suas especificidades não dão conta de trabalhar os conteúdos de *educação sexual*.

Este viés apenas consegue respaldar a concepção biologizante caracterizada por encaminhamentos que percebem e trabalham o corpo como um amontoado de aparelhos, que isoladamente são estudados como se fossem independentes e não fizessem parte de um todo mais amplo e complexo, que é o ser humano. Além disso, restringem a *educação sexual* a aparelhos reprodutores, concepção, contracepção e doenças sexualmente transmissíveis.

É freqüente também a concepção religiosa moralista que, mesmo se propondo libertadora, entre uma analogia e outra, deixa escapar o viés repressor da sexualidade, fazendo prevalecer os valores burgueses da “moral e dos bons costumes”. Entre eles, a idéia de postergar o sexo, reduzindo-o a condição de procriativo e vinculando-o ao matrimônio. Cria-se a idéia de um amor “fraternal” entre os cônjuges e descarta-se a discussão do prazer, do desejo e da possibilidade da realização sexual fora da intenção de procriar, fora do matrimônio, da monogamia e das orientações sexuais (bi e homossexualidade).

Uma outra concepção bastante freqüente nos livros de *educação sexual* infantil e adolescente é a “agropecuária”. Isto é, parte-se de exemplos da reprodução animal e vegetal, para concluir: “assim os seres humanos também se reproduzem”. É comum utilizar-se o animismo – dar vida e inteligência a seres inanimados -, como recurso didático para explicar questões mais elementares da curiosidade sexual infantil. Às vezes até se chega ao excesso de colocar pássaros, gatos, cachorros, entre outros animais, reunidos sob a forma demonstrativa de família.

Convém lembrar que família é um conceito humano, que num dado momento da história se constituiu como necessidade vinculada à propriedade privada. Por sua vez família também é uma concepção histórica e culturalmente produzida, em consonância com as novas condições postas em cada tempo e lugar.

Há também outras concepções que não são tão comuns, no entanto aparecem nos discursos corporativistas e sexistas. A primeira é incorporada por determinadas áreas da ciência, as quais tendem a privilegiar um único campo do saber, negando dessa forma a interdisciplinaridade e a perspectiva da totalidade possível do conhecimento. A segunda, diz respeito a visões estreitas que pensam os papéis de gênero como uma luta pela superioridade de um sexo sobre o outro.

Não é o caso da presente proposta, porque a *educação sexual* postulada necessita buscar elementos conceituais e teóricos nos diversos campos da ciência, sem com isso se tornar eclética mas, de modo multidisciplinar, compor e transitar a interdisciplinaridade. Luta-se, assim, por uma igualdade de condições e de direitos entre homens e mulheres, povos e raças, a partir da solidariedade de classe e de gênero concretizada no companheirismo de um modo geral.

Defende-se, ainda, a socialização do conhecimento científico através do acesso amplo e irrestrito a este saber, por todos, considerando, além dos aspectos arrolados neste texto, a formação social brasileira que se caracteriza por sua multiculturalidade étnica e diversidade cultural<sup>6</sup> e a respectiva desigualdade social.

## EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA

Ao se trabalhar o tema *educação sexual* na infância, concorda-se com o texto de educação infantil da Proposta Curricular de Santa Catarina, especialmente no que tange às finalidades e à compreensão de que a criança traz um conhecimento (conceito espontâneo) que deve ser considerado para que a partir deste, se articule o conhecimento científico. Assim *a educação não deve ser limitada nem pela*

<sup>6</sup> Para aprofundar ver documento sobre a educação indígena desta Proposta Curricular.

*experiência imediata da criança, nem pela separação entre o abstrato e a realidade que desqualificam o significado da aquisição do conhecimento, o qual permite a compreensão e a transformação da realidade* (Santa Catarina, 1997, P.18).

Na sociedade ocidental, sobretudo a partir do século XVII, a criança costuma ser percebida como um ser assexuado, fato este que se interliga à idéia do sexo *mau, sujo, pecaminoso*, entre outras, inúmeras conotações negativistas dadas à sexualidade. Neste sentido, importa desvelar estas relações no cotidiano da instituição escola,

*partindo do pressuposto de que a escola não se compõe de seres fragmentados, e que tanto os educadores quanto os educandos estão presentes na sua totalidade física, psíquica, social e também sexual, é preciso buscar um entendimento de criança que contemple organicamente estes aspectos* (Rocha:1994, p.29).

Compreender as expressões e/ou manifestações sexuais da criança no cotidiano escolar está na ótica da aquisição de uma base científica e da perspectiva de transformação social, buscando uma nova ética e uma educação na perspectiva dialética, onde se pressupõe um trabalho de forma positiva, coerente, afetiva com as crianças se assim a vivenciarmos.

Um tema fundamental é o desvelamento do modelo patriarcal, através do estudo das relações de gênero, uma vez que nossa sociedade caracteriza homem e mulher separando papéis e funções. A criança imita e traz para a escola essas vivências no seu dia-a-dia, apresentando comportamento determinado pelo modelo patriarcal. A prática escolar facilmente reforça esse sistema<sup>7</sup> que atribui ao gênero masculino força, coragem, esperteza, inteligência, valentia e privilégios sobre as mulheres. Ela, por sua vez, deve ser boazinha, dependente, fraca, calma, quieta, comportada, bonita e bobinha. Assim, segue-se impondo uma visão e uma práxis maniqueísta de sociedade, onde o homem é visto como o bem e a mulher, o mal.

Apesar dos padrões estabelecidos, há crianças que não se enquadram no modelo estereotipado de menino e menina. Como todos estes modelos são entendidos como naturais, os comportamentos diferenciados são analisados sob a ótica da “criança-problema”, tanto pelos adultos quanto pelas outras crianças.

Precisamos compreender os papéis de gênero enquanto aquisições culturais e que, por isso mesmo, podem e devem ser superadas, dando significado à cooperação e à busca pela igualdade entre os gêneros. São manifestações que precisam ser trabalhadas em inúmeras atividades e situações do cotidiano escolar.

Os valores da sociedade patriarcal são injustos, na medida em que pressupõem a exploração de um sexo pelo outro, negando também oportunidades criativas e realizadoras para ambos. A busca pela superação faz-se no sentido de tornar as relações afetivas e sexuais mais solidárias e mais felizes.

Assim, ao se trabalhar com a criança na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, é preciso superar a preocupação com listagens de conteúdos lineares, seqüenciadas e seriadas. A criança é movimento e seu corpo, ao contrário do mundo adulto, estabelece relações com os outros – seja criança, adolescente ou adulto-, sem preconceito e destituído do caráter *maldade*. Isso porque as diferentes formas de expressão da corporeidade infantil são do âmbito do lúdico e do prazer.

Jogos, brincadeiras, imitação, representação, teatro, dança, música e artes plásticas, de um modo geral, são de extrema importância para se trabalhar a temática sexualidade com crianças. Essa forma não inibe a criança, permitindo que ela avance no sentido de superação de suas curiosidades e com isso manifeste novos interesses pelo assunto.

Nesta perspectiva, o/a professor/a exercerá a função de mediador/a entre o conhecimento que a criança possui e o conhecimento elaborado que, *a priori*, se supõe ser de seu domínio. Além disso, é fundamental a superação de tabus, preconceitos e credences, impregnados de uma visão onde a sexualidade e o prazer são vistos com desconfiança, e como fontes do mal e do pecado.

Toda e qualquer curiosidade sexual infantil deve ser respeitada e a partir dela se estabelecer uma

<sup>7</sup> Competentemente demonstrado por Cláudia Ribeiro no livro “A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto”, produzido após pesquisar crianças de duas escolas públicas e uma particular da cidade de Guaxupé (MG), nos anos de 1993-94.

relação de confiança entre professor e aluno, no nível do diálogo, da palavra e da cientificidade que requer o conhecimento acerca da sexualidade.

Também não basta encerrar o assunto com justificativas do tipo: “*meus alunos não são curiosos, por isso não me compete queimar etapas*”. Tampouco adotar uma postura de suposta *neutralidade*, a qual tem contribuído apenas para a *deseducação sexual*. Essa desculpa talvez servisse para tempos que já se passaram. A criança de hoje, desde muito cedo, estabelece relações diretas com imagens de vivências amorosas, afetivas e sexuais. Exemplo disso são as imagens veiculadas pela televisão, cinema, cartazes, revistas entre outros meios de comunicação moderna.

É da competência do/a professor/a promover *pautas interacionais* em que a repressão da dúvida e da curiosidade seja abolida. Isso porque, na perspectiva vygotskyana, a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento – promovendo-o.

A idéia de que a criança “normal” era um ser assexuado, que toda e qualquer manifestação “precoce” de curiosidade sexual enquadrava-se no âmbito da anomalia é proveniente do modelo familiar burguês que se produziu por toda a Europa a partir do século XIX. Seus expoentes máximos são a ciência positivista e a moral vitoriana. Apesar das contribuições freudianas, inaugurando a teoria da criança sexuada, ainda nos dias de hoje profissionais da educação pautam-se na idéia de que a criança necessita ser tratada com rigor e com repressão para que se construa nela os limites morais socialmente aceitos.

Mais “triste” ainda é perceber que a sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que nega uma educação sexual voltada para a vida, impõe, a uma grande maioria das crianças, jornadas intensas de trabalho forçado – no campo e na cidade – como também exclui uma parcela significativa dos direitos mais fundamentais de se viver dignamente. Ou seja, abandona crianças e jovens à revelia do cruel, da exploração e da morte.

Educação sexual infantil passa, necessariamente, por amor, respeito e pelo direito fundamental que é a apropriação do saber. O educador José Marti (apud Tovar: 1995, p.21) já há muito dizia: “não existe igualdade social sem igualdade de conhecimento”. Portanto, negar o conhecimento à criança é negar-lhe também dignidade social.

O assunto sexualidade infantil, colocado na Proposta Curricular, requer seriedade, sobretudo das agências formadoras dos profissionais da educação, uma vez que o professor, ao se deparar com crianças, deveria estar fundamentado para, no mínimo, atuar com conhecimento científico, segurança, tranqüilidade e sensatez, no que se refere às manifestações tanto de curiosidade quanto de descobertas corporais, individuais e coletivas.

Por manifestações de curiosidade infantil e descobertas corporais individuais e coletivas podemos citar as mais freqüentes: masturbação<sup>8</sup>, jogos sexuais, imitação e representação da sexualidade adulta, desenhos, gestos e palavras considerados obscenos.

a) O auto-erotismo infantil caracteriza-se pela descoberta do prazer localizado nos genitais. As formas mais comuns desta manifestação apresentam-se pela manipulação, pelo friccionar dos genitais em brinquedos (gangorra, cavalinho, balanço, escorregadores, entre outros) e pelo contato direto com o corpo de outras pessoas ou objetos (cadeiras, sofás, corrimãos, etc...). É conveniente, também, que se lhes esclareça sobre a utilização de objetos que poderão machucá-las.

Convém salientar que o prazer que sentem, embora localizado, é difuso, e não se iguala ao auto-erotismo adulto. É considerado, pelas ciências que estudam o desenvolvimento humano, como uma das tantas descobertas de prazer corporal, que acontece na vida dos indivíduos desde o nascimento. Preocupam mais os adultos, sobretudo aqueles que pensam os genitais como partes “pudendas” do corpo – por justamente a criança sentir prazer neste ato de brincar. Antes porém, aconteceram várias descobertas, sem com isso chamar a atenção ou levantar suspeitas de “anormalidades” ou “desvios de conduta”, tão comumente confundida – essa manifestação nas crianças.

b) Os jogos sexuais entre crianças da mesma idade ou idade aproximada devem ser entendidos como mais uma maneira de conhecimento do outro, que inclui tocar partes do corpo deste outro para estabelecer

<sup>8</sup> Este termo, no presente documento, é substituído por auto-erotismo porque seu significado etimológico remete a uma visão depreciativa e machista da sexualidade (masturbar = sujar/poluir com as mãos).

Auto-erotismo ou prazer solitário é a possibilidade que as pessoas têm de alcançarem o prazer sexual sozinhas e em todas as idades. Significa, também, a possibilidade de alcançar o orgasmo sem, necessariamente, envolver-se com outras pessoas.

as diferenças e também sentir prazer. Faz parte da curiosidade infantil, tal qual abrir gavetas, portas de armários, vasculhar o que existe por trás, sob e sobre o que está encoberto.

A curiosidade é inerente à espécie humana mas, quando se refere à curiosidade sexual, por todas as razões históricas de nossa cultura, provoca desconforto no mundo adulto, chegando a ser interpretada, rotulada e discriminada como *disfunção sexual*.

Não se trata disso. Ao contrário, é de novo uma das tantas manifestações de curiosidade e de descoberta do corpo que acontece com as crianças. Por isso, na educação infantil e nas séries iniciais, sugerem-se atividades de jogos corporais e trabalhos de diversas formas sobre o esquema corporal humano. Não no sentido de desviar a atenção das crianças, mas no de lhes oferecer atividades pelas quais estejam interessadas e que, ao mesmo tempo, constituam significado para elas, facilitando a apropriação de conhecimentos científicos.

Assim o educador, ao planejar seu trabalho pedagógico, precisa analisar os materiais didáticos que trazem o corpo como tema, verificando se os mesmos omitem, por exemplo, a genitália. Neste caso, são considerados inadequados, uma vez que esta compõe o biológico humano e, portanto, precisa ser trabalhada como as demais partes do corpo. Faz-se necessário partir do conhecimento que a criança traz, mesmo que nomeiem as genitálias por apelidos (comuns em nossa cultura) cabendo ao professor mediar, junto a elas, até chegarem à nomenclatura científica.

Vale ressaltar que a *educação sexual* é processual e que não se esgota em séries e/ou idades. Contudo, costuma-se acreditar em nível de senso comum “que a sexualidade inicia-se a partir da menarca para as meninas e da polução noturna para os meninos, por serem estes fatores determinantes biológicos da pré-condição da procriação e por ocorrerem freqüentemente na puberdade ou pré-adolescência” (Rocha:1995, p. 10).

A concepção de *educação sexual* defendida neste documento considera que o conhecimento científico e a linguagem afetiva devam ser trabalhadas/consideradas a partir do ingresso da criança na escola, como uma das possibilidades de conquista da autonomia afetiva, da liberdade de escolha e de uma vida mais prazerosa. Neste sentido, defende-se que as intervenções pedagógicas devam ser planejadas e desenvolvidas pelo educador, independente das crianças terem manifestado interesse, ou não, pelo tema.

c) A imitação e representação<sup>9</sup> da sexualidade adulta entre crianças, além de ser uma manifestação de curiosidade, é, também, um indicativo de que elas já estabeleceram alguma relação com o conteúdo *ato sexual*.

Crianças de um passado muito recente “brincavam de papai e mamãe”, “médico e enfermeira” numa tentativa, quase que única, de resolverem suas curiosidades. As crianças de hoje persistem nestas brincadeiras mas estão diretamente ligadas a um mundo muito mais erotizado e sexuado. Por exemplo, os heróis dos desenhos infantis já não são mais os assexuados de décadas atrás. As bonecas são produzidas de forma erotizada e, além disso, vêm acompanhadas de namorados e por vezes grávidas. O universo mídia, não esconde o prazer (nem deveria), que sentem os pares, após cenas de beijos, abraços e sexo. Existe todo um aparato estimulador “dizendo” para a criança que é bom e gostoso “brincar” de “transar”. A criança, curiosa e imitativa, quando com outras crianças, encontra a possibilidade esperada para brincar de um jogo que os adultos praticam e que lhes é mostrado, mas esperando-se (pelos adultos) não “ver” reproduzido no mundo infantil.

Nesta perspectiva é importante evitar julgamentos, principalmente os precipitados, e ações repressivas que legitimam uma compreensão reduzida e equivocada do desenvolvimento infantil.

Um trabalho pedagógico que utilize os brinquedos das crianças, seus personagens prediletos; que discuta, com elas, as brincadeiras de seu mundo e as do mundo adulto, auxiliaria no processo de busca de explicações para aquilo que lhes é confuso, bem como produziria elementos sobre defesa contra as violências, sem traumas, punições e repressões. Isto porque as crianças, por não terem se apropriado da forma dicotomizada do mundo privado e do mundo público, poderão manifestar suas expressões sexuais no espaço escolar, sem que isto seja um problema para elas.

Tocar seu corpo e o corpo do outro, imitar e/ou representar vivências sexuais apreendidas do mundo adulto, devem ser compreendidas pelo educador como dimensões integradas do processo de aprendizagem e

<sup>9</sup> Para aprofundar estas categorias, ver documento de *educação infantil* desta Proposta Curricular.

de desenvolvimento infantil e a par disso trabalhar, com elas, no sentido de estabelecer limite entre o que pertence ao âmbito do público e ao âmbito do privado. Isto porque, em nossa cultura, as manifestações sexuais, pertencem ao mundo privado e, por mais positivas que sejam as carícias, nem sempre serão bem aceitas se efetuadas em espaços públicos. Mostrar à criança como isto *funciona*, em nossa cultura, pode evitar expô-la ao ridículo e à violência.

Compete ao educador estar atento para que não haja coação de uma criança maior sobre outra menor e, também, o respeito para com a criança que não deseja participar da brincadeira.

d) Desenhos, gestos e palavras obscenas manifestadas por crianças constituem, na sua maioria, uma linguagem desencontrada. Isto é, elas sabem que constroem o outro, no entanto não percebem o sentido real da ofensa. Em muitos casos, também, não passam de mera imitação de gestos e palavras que, afinal, estão colocadas no cotidiano da criança, em casa, na rua, ou até mesmo nos programas de televisão.

O desenho, na educação infantil e nas séries iniciais, representa, sobretudo, uma necessidade de a criança expor suas fantasias e vivências compondo o seu processo de representação dos indivíduos e da cultura. É comum que “solicitada a desenhar uma pessoa, (...) ela faz o desenho representando o próprio sexo” (Ribeiro: 1996, p. 111). Assim como desenham uma casa onde as paredes não impedem que se veja os móveis e utensílios de dentro do ambiente, também representam os seres humanos como se as vestimentas fossem transparentes.

Nas séries mais avançadas, os desenhos podem, muitas vezes, significar uma forma de exprimir a ansiedade de quem não consegue falar, dialogar, criar e/ou esclarecer, junto aos adultos, suas curiosidades.

Todos os aspectos levantados sobre curiosidade sexual infantil, têm sido objeto de diversos estudos (Azeredo, Caridade, Kieling, Caridade, Maldonado apud Ribeiro, 1993; Guimarães, 1995; Ribeiro, 1996). Tais estudos, muitas vezes, restringem-se a entender a criança dissociada do adulto que ela será. Este adulto, transformado em educador, encontra uma formação que não tem entendido a sexualidade como relevante, permitindo que se afirme a “necessidade de uma *revisão corajosa da deseducação* do adulto de hoje, daquele que atua em nossas escolas...” (Soares:1997, p. 14). *Revisão* que passa, necessariamente, por estudos sérios sobre sexualidade, minimizando nossas dúvidas, angústias, tabus e preconceitos e permitindo vivenciar mais plenamente e de forma lúdica essa dimensão humana.

Quando uma criança chega à escola, mesmo tendo pouca idade, traz conceitos do mundo cotidiano, onde as falas, os sistemas simbólicos sexuais de nossa cultura estão basicamente em três óticas: *médico-higienista* (ex.: use a camisinha); *consumo* (ex.: apelos sexuais para vender inúmeros produtos) e *proibido/pecado/sujo* (ex.: vivências de negação dos genitais e/ou outras posturas repressivas em relação à sexualidade).

Uma educação sexual transformadora pressupõe uma nova ética e uma nova moral. Para tanto, a criança necessita apropriar-se do conhecimento científico e ter a sexualidade significada na ótica do afetivo que passa, necessariamente, pelo entendimento do educador a respeito da vivência da sua própria sexualidade e afetividade.

Assim o educador terá, também, possibilidades de lidar com as manifestações sexuais percebidas pela nossa sociedade como desertizadas, proibidas e mecanizadas, resignificando-as com afetividade, respeito, solidariedade e conhecimento científico.

Inúmeras são as questões referentes à educação sexual infantil, mas pela limitação deste Documento, apontam-se àquelas mais amplas e fundamentais como um *norte* que desencadeie: a vontade política e pessoal, o estudo e o aprofundamento necessários para que se concretize uma *educação sexual* que se contraponha à *deseducação* posta e inumanamente internalizada/naturalizada.

## EDUCAÇÃO SEXUAL NA ADOLESCÊNCIA

A sexualidade na adolescência não se desvincula do entendimento mais amplo de sexualidade: essa dimensão humana é histórica e culturalmente produzida. A adolescência não acontece de modo igual em todas as culturas e tampouco numa mesma cultura, até porque as manifestações que caracterizam esta e outras etapas da vida não são permanentes. Basta perguntar aos que hoje estão na faixa etária dos

cinquenta/sessenta anos como viveram, como pensaram e expressaram suas idéias, quando adolescentes, para que se estabeleça a diferença entre eles e os jovens da atualidade. Da mesma forma, indagar pessoas de todas as faixas etárias, que já tenham chegado ao que, socialmente, convencionou-se como idade adulta para, então, perceber como cada momento histórico apresenta suas particularidades.

Não se pode omitir, também, as diferenças existentes entre adolescentes de um mesmo período histórico e de uma mesma sociedade.

Não há como padronizar um modelo de adolescência, quando se tem crianças e jovens inseridos no trabalho forçado e com responsabilidade de arrimo de família; quando se tem adolescentes sem nenhum direito garantido no que se refere à dignidade social, ainda que na legislação sejam amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Quando se tem outros que, por prazer e gozo, se sentem no direito de humilhar e até mesmo matar aqueles que em suas concepções são os vencidos e, por isso mesmo, merecem ser eliminados.

É importante lembrar que tais atitudes não podem ser analisadas como fatos isolados, mas como reflexo de uma sociedade onde a “ausência de limites” para alguns tem significado a castração precoce da vida de muitos.

Uma sociedade onde o individualismo (não a individualidade) e a competição (em detrimento da solidariedade) são componentes fundamentais de sua sustentação remete, também, para a perspectiva do egoísmo e o de procurar somente o melhor para si, independente do preço e dos possíveis danos aos outros. Exacerba-se o culto ao *deus Thanatos*<sup>10</sup>, sobretudo nos meios de comunicação, onde a violação dos direitos humanos é estimulada, divinizada e elevada a condição de heroísmo moral.

É neste fogo cruzado que vivem os adolescentes brasileiros, sejam eles da favela, do meio rural, do meio urbano e de diferentes condições sócio-econômica e cultural. Daí a necessidade de se trabalhar também na educação sexual, a formação de uma ética na qual se incluam o debate sobre cidadania, solidariedade, dignidade e igualdade entre os seres humanos.

Ainda há que se considerar o desamparo e a falta de perspectivas das quais são vítimas os adolescentes desta sociedade desigual, conflituosa, com uma história milenar de credices, preconceitos, tabus, misticismos, regulamentos e legislação que desencadeiam as mais diversas repressões sobre as práticas sexuais humanas. Aquilo que às vezes parece rebeldia, analisado de um outro modo pode significar uma certa incapacidade aprendida para a expressão/manifestação do amor, do afeto, da solidariedade, do companheirismo e das vivências sexuais mais específicas (prazer e intimidade, entre outras).

Neste aspecto é importante que a escola transcenda a “tradição iluminista que se fundamenta na idéia de que o conhecimento científico tem um potencial libertador” até porque, “no que tange à sexualidade, a escola não é herdeira da *ars erotica*<sup>11</sup>, mas da *scientia*<sup>12</sup> *sexualis*” (Souza apud Aquino: 1997, p. 20) e inclua, paralelamente à socialização do conhecimento científico sobre a sexualidade, dispositivos construtores de individualidades/intimidades passíveis de facilitar o amadurecimento da sexualidade adolescente e, quiçá,

*uma enorme transformação (que) precisa ser realizada no seu interior (porque) intimidade é ainda um componente inteiramente ausente na concepção de escola. Toda ela está concebida em torno da situação pública da sala de aula, como se a idéia de ‘social’ se confundisse com a de ‘coletividade’, e a dualidade escapasse daquela noção (Pinto apud Aquino: 1997, p. 50).*

<sup>10</sup> Freud (1972 apud Soares: 1985, p. 49) considera que existem dois instintos básicos: Eros, o instinto do amor, que une, que constrói, que dá vida; Thanatos, o instinto da morte, o instinto destrutivo.

<sup>11</sup> Foucault, em a História da sexualidade humana, *indica* a existência de duas formas básicas de apropriação do saber sexual: a *ars erotica* e a *scientia sexualis*. “Na *ars erotica*, a verdade é extraída do próprio prazer sexual, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma. (...) Os efeitos desta arte magistral (...) devem transfigurar aquele sobre quem recaem seus privilégios: domínio absoluto do corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir de longa vida, exílio da morte e de suas ameaças” (1985, p.57).

<sup>12</sup> *Scientia sexualis* “só a nossa (sociedade) desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam (...) de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão. (...) nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes (op.cit., p.57-78).

Um enfoque mais humano, onde o aluno e o educador se reconheçam, também, dotados de sexualidade, emoções e sentimentos.

Cabe considerar, ainda, o que hoje se faz em torno da chamada *permissividade sexual*. É o sexo colocado à venda, coisificado e transformado em mercadoria. Paga-se e consome-se. Para o adolescente privado, qualitativamente, de qualquer fala/exemplo/vivência sobre sexualidade, a idéia que se imprime pode ser aquela onde as relações humanas são como as demais, apenas relações de consumo. O *outro* pode ser descartado como qualquer produto que, após o uso, joga-se fora.

Daí a importância da educação sexual e da mediação do(a) educador(a) contribuindo na formação de valores e no estabelecimento de uma crítica acerca do respeito para com o outro e para consigo próprio. Para isso, é significativo que o professor entenda a adolescência como um dos períodos da vida humana que se caracteriza por uma série de rápidas transformações biológicas, corporais, afetivas, emocionais e sociais. Assim,

*dizer que a adolescência ocorre entre os dez e vinte anos seria muito simplista. Na verdade, compreende todo o tempo necessário para a criança se transformar em adulto, não apenas do ponto de vista biológico, mas também em termos psíquicos e sociais (Wüsthof: 1997, p.24).*

De acordo com Osório (1989:10) não se pode entender a adolescência separando os aspectos biológicos do psicológico, social e cultural, pois “eles são indissociáveis e é justamente o conjunto de suas características que confere unidade ao fenômeno da adolescência”.

Contudo, as transformações biológicas e corporais características da puberdade<sup>13</sup> constituem um fenômeno universal. As diferenças existentes nesse processo variam de acordo com as circunstâncias geográficas, climáticas, alimentares, entre outras.

É na puberdade que os denominados hormônios sexuais desencadeiam o processo que irá culminar com a capacidade de os indivíduos procriarem. Segundo Wüsthof,

*para a ‘operação puberdade’, o corpo dispõe de vários comandantes: hipotálamo, uma estrutura do encéfalo que funciona como uma central telefônica, recebendo, interpretando e transferindo informações através de hormônios de liberação. A sua subordinada direta chama-se hipófise, uma glândula alojada na base do cérebro, com diâmetro de pouco mais de um centímetro e peso de aproximadamente meio grama. Essa glândula poderosa, além de produzir outros hormônios como o do crescimento e o estimulador da tireóide, secreta as gonodotrofinas. Essas substâncias – cruciais no caso da puberdade- induzem as gônadas a produzirem os hormônios sexuais, a testosterona (no homem) e o estrógeno e a progesterona (na mulher) (op. cit., p. 25).*

Com isso, há os sinais visíveis de mudanças corporais. Nas meninas os seios tornam-se mais avolumados, começam a surgir os pêlos pubianos e axilares, os quadris se alargam e surge a menarca,<sup>14</sup> que terá grande importância, pois significa dizer que a menina já está apta, do ponto de vista biológico, para reproduzir, ser mãe.

Nos meninos se dá o crescimento dos testículos, nascimento dos pêlos pubianos, axilares e faciais; mudança na voz, ereção do pênis mais freqüente, ejaculação, polução noturna<sup>15</sup>, produção de espermatozóide e crescimento acelerado. Essa fase marca, também, a pré condição de procriação, capacidade física de ser pai.

Convém ressaltar que nossa cultura não legitima estas manifestações como ingresso à prática sexual. Em algumas culturas diferentes da nossa, o surgimento da menarca e da ejaculação representam a maturidade e o indicativo para os jovens vivenciarem as relações sexuais, amorosas e conjugais.

Entretanto, nossa cultura ocidental determina esta “maturidade” a partir do final da adolescência, presumindo ainda que o indivíduo só está autorizado a relacionar-se sexualmente após sua entrada no

<sup>13</sup> “O termo ‘puberdade’ deriva da palavra latina *pubertas*, significando ‘idade da virilidade’. Essa fase se refere à primeira etapa da adolescência, quando a maturação sexual se torna evidente” (Conger: 1979, p.18).

<sup>14</sup> Menarca é a denominação da primeira menstruação e consiste, visivelmente, na saída de sangue menstrual pela vagina.

<sup>15</sup> Ereção do pênis que ocorre durante o sono, sem intencionalidade, resultando em ejaculação.

mercado do trabalho, tendo adquirido independência financeira.

No que se refere ao conjunto das transformações: psicológicas, sociais e culturais, estas são, muitas vezes, motivo de preocupação por parte dos adultos e dos próprios adolescentes que associam esse fenômeno à patologias.

## MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE ADOLESCENTE

Como anteriormente mencionado, o adolescente, hoje, independente de sua condição sócio-econômica e cultural, convive com as contradições de uma sociedade em crise, também de valores e de ética.

A permissividade sexual, em contraposição a luta pelo direito ao prazer e a relacionamentos pautados no respeito, na solidariedade e no companheirismo, impõe de forma ditatorial a objetualização das pessoas, transformando as vivências sexuais em relações de uso, consumo e descarte. Diante disso, o adolescente se vê em meio a uma trama bastante confusa. Por um lado a ditadura do “transe” e “troque”, por outro, as instituições – família, escola e igreja -, mudas ou mantendo-se no extremo oposto, sem nada contribuir. Convém lembrar ainda que, é na adolescência que os hormônios sexuais estão no seu apogeu e, entre o descomprimir e o reprimir, fica difícil para o adolescente estabelecer escolhas.

Muitos estudiosos denominam essa fase da vida como “crise da adolescência” que se caracteriza, entre outras coisas, por um acúmulo de energia libidinal e a não possibilidade cultural de se exercer uma prática sexual satisfatória/plena. Tal “crise” não se dá isoladamente no indivíduo: ela é de cunho familiar na medida em que os pais, também, têm dificuldades em reconhecer o (a) próprio (a) filho (a) como um novo ser. Somado a isso, acontece a “chamada” busca de originalidade ou de afirmação de sua personalidade.

Por isso são comuns as especulações metafísicas, as inclinações ao misticismo, a aproximação com grupos rebeldes, sejam eles de cunho político-ideológico ou de contestação aos limites socialmente construídos.

De todas as fases da vida humana parece ser a adolescência, na cultura ocidental, a mais difícil. A pessoa se vê diante da exigência de múltiplas escolhas (profissão, estudo, valores, moralidade sexual, entre outras) e ao mesmo tempo se vê frente a frente com uma série de renúncias (os brinquedos, os heróis, os valores da família, entre outras). Isso por si só, gera um sentimento de desamparo além do que, suas escolhas estão atreladas a uma independência financeira. Esta independência, muitas vezes, está ligada a autorização da satisfação sexual. Como a ordem geral é a não permissão, o (a) adolescente recorre, muitas vezes, ao auto-erotismo para contentar-se com as fantasias de seu imaginário.

É característico também da “crise” o adolescente mostrar-se orgulhoso e arrogante. Por isso não é aconselhável que pais e professores evidenciem defeitos estéticos, ou ridicularizem suas amizades e paqueras. Convém ficar atentos e, se necessário, interferir ao nível do diálogo.

O surgimento ou a amplitude da “agressividade” também pode decorrer da repressão sexual exercida sobre o indivíduo nessa fase. O conflito dá-se, justamente, pela aparente liberação sexual e as restrições reais que continuam oprimindo a vivência sexual do adolescente.

Convém ressaltar que a “crise” não acontece separadamente, ou seja, que existiria primeiro uma crise pubertária para então desencadear-se uma nova crise, que seria a da adolescência. Embora muitos autores assim o concebam, “a adolescência é uma *crise vital* como o são tantas outras ao longo da evolução do indivíduo (o desmame, o início da socialização ao término da primeira infância, o climatério, etc...)” (Osório: 1989, p. 14).

A “crise” é um processo de busca de identidade, e isto significa o encontrar-se consigo mesmo, como um ser no mundo. Em seus estudos, Freud fez uma analogia com a tragédia de Sófocles na passagem em que Édipo não compreende o que está escrito no oráculo: “Conhece-te a ti mesmo”. Ou seja, a identidade é o conhecimento que cada um de nós buscamos em nós mesmos como unidade pessoal que, por sua vez, se distingue de todos os outros indivíduos.

Além dessas manifestações, os adolescentes buscam outras formas para expressarem suas curiosidades e necessidades sexuais. Uma delas é o consumo de todo tipo de material oferecido pela

indústria pornográfica – revistas, objetos, filmes, entre outros.

Novas emoções e os impulsos sexuais constituem o processo de adolecer e o corpo é o lugar sensível a essas sensações. O voltar-se para si e para o próprio corpo desencadeia o surgimento de novas sensações, fantasias e desejos prazerosos. Daí a forte presença do auto-erotismo na adolescência.

Historicamente foram se avolumando conotações, tanto em nível moralista-religioso, quanto médico-higienista, sobre o auto-erotismo, à medida que se vinculou essa prática a idéia de pecado e de anomalia física e mental.

É importante que se compreenda esta manifestação sem tabus e/ou preconceitos. Estudiosos (Kaplan, 1977; Masters e Johnson, 1979; Comfort, 1984) revelam que as pessoas que, ao longo da vida, se auto-erotizam sem culpa e medo têm mais possibilidades orgásticas, pois esta prática lhes permite um maior conhecimento do corpo e do prazer sexual. Possibilitar ao (à) adolescente uma reflexão embasada no conhecimento científico sobre este tema pode ser de grande importância no sentido de ela/ele se desculpabilizar e se permitir vivenciar a sexualidade com mais qualidade.

A adolescência, como outras fases da vida humana, pode incluir diversos modos de vida sexual, entre elas a homo, a bi e a heterossexualidade.

A homossexualidade, nesse período, pode decorrer da dificuldade em se relacionar com o sexo oposto que ainda é o desconhecido para a grande maioria. Também é facilitada pela propensão ao gregarismo, à volta a um narcisismo, por curiosidade e, às vezes, apenas pela atração/paixão homossexual. Pode ser também um processo intercambiante, isto é, ao relacionar-se com o mesmo sexo o imaginário está voltado ao sexo oposto. Ou ainda, significar troca de experiências que se realizam nessa forma de relacionamento. Por exemplo, quando adolescentes ensinam aos colegas como é beijar na boca, acariciar o outro, entre outras experiências vividas ou presenciadas ao vivo ou por um meio de comunicação.

Convém salientar que tudo isso faz parte do processo de descoberta da sexualidade e, desta forma, é considerada transitória. Isto significa dizer que nem todo homossexual adulto definiu-se nas suas experiências quando adolescente<sup>16</sup>.

Na mesma perspectiva, Wüsthof (1997:100) afirma que

*cada pessoa guarda a sete chaves um componente homossexual, maior ou menor. Quem não consegue encarar homossexuais denuncia o medo de olhar para um espelho que reflete seus segredos íntimos. Por isso, protege-se da própria homossexualidade odiando e amaldiçoando quem assumir a atração pelo mesmo sexo. Além disso, aprendemos desde pequenos que é feio gostar de pessoas do mesmo sexo.*

Sobre as relações heterossexuais entre adolescentes, são cada vez mais comuns, apesar de toda a cultura de proibição. O que se questiona é se as relações sexuais entre eles são de fato uma tomada de decisão, em condições seguras no que se refere a gravidez e a doenças sexualmente transmissíveis (DST), incluindo a AIDS.

Pesquisadores (Freud, 1973; Lima, 1976; Fry, 1982; Malinowski, 1983; Mead, 1979; Mott, 1988; Stoller, 1993; Cardoso, 1996) apontam que os relacionamentos heterossexuais entre adolescentes estão ligados às questões sócio-culturais. Ou seja, existem povos para os quais o “transar” entre os jovens é estimulado e aceitável. Ao nível do senso comum, acredita-se que entre a população brasileira a iniciação sexual tem sido mais precoce entre as camadas mais pobres. Isto indica que adolescentes educados dentro das normas, valores e condições de classe média, portanto burgueses, retardariam suas vivências sexuais.

Entretanto é preciso relativizar tais constatações uma vez que em todos os extratos sociais os (as) adolescentes “transam”. Assim, de maneira geral, é possível afirmar que a ‘qualidade’ ou não destes relacionamentos e de suas conseqüências estão intimamente ligados à orientação que recebem na família, às oportunidades que se apresentam junto aos grupos de amigos, e à educação sexual se oferecida na escola, entre outros fatores.

<sup>16</sup> O desejo sexual enquanto possibilidade de prazer construiu o conceito de ‘orientação sexual’ que “não é o mesmo que a prática sexual (aquilo que as pessoas fazem no sexo) nem que identidade sexual (como as pessoas se sentem ou são nominadas a partir de suas práticas sexuais) (Cardoso: 1996, p.7).

Todas as formas de relacionamento sexual na adolescência, quando isentas de culpa, de medo, de violência, de coerção e de ressentimentos, frutos de uma educação sexual consistente, científica, afetiva, democrática, segura e competente, são salutares, pois favorecem ao amadurecimento da vida sexual adulta.

Nesta perspectiva é impossível uma delimitação quanto a época e/ou idade apta para se iniciar a atividade sexual entre parceiros:

*É impossível responder esta pergunta com números. Acredito que uma condição preliminar seja um mínimo de responsabilidade das pessoas envolvidas, que precisam ter a maturidade de assumir seus atos. (op. cit., p. 60)*

Por falar em “assumir seus atos”, quem os assume quando tudo não passa de um acidente? Daí a insistência em se dizer que a *educação sexual*, pautada no conhecimento científico e colocada com afetividade, talvez seja o caminho seguro para melhores escolhas.

### EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR E FAMÍLIA – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *educação sexual* entendida como um conteúdo transversal trabalhado de forma interdisciplinar deve ser pensada como temática integrante do Projeto Político Pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino.

Do Projeto Político Pedagógico fazem parte todos os segmentos da comunidade escolar: direção, apoio administrativo, especialistas educacionais, serviços gerais, professores, pais e alunos. Estes, reunidos, debatem, explicitam e deliberam sobre a filosofia, os objetivos, a função social da escola e de cada um dos seus segmentos.

A história vem mostrando que tanto a família quanto a escola têm-se mantido mudas/caladas e omissas no que se refere à *educação sexual*. Por vezes ficam num jogo de encargos e responsabilidades no qual uma instituição atribui a outra a função de educar sexualmente.

Também por não perceberem a sexualidade como um processo, ou para buscar respostas (receitas) a ‘problemas’ específicos (quase sempre atrelados a uma visão preconceituosa/senso comum) ou por temor às doenças sexualmente transmissíveis (incluindo-se a AIDS) e à gravidez indesejada na adolescência apenas promovem ‘palestras’ com profissionais alheios a sua realidade, e quase sempre alguém da área médica.

Quando se trabalha com educadores, freqüentemente estes apontam os pais como um dos maiores empecilhos para se abordar a sexualidade na escola. Aqui é preciso analisar dois aspectos que subjazem a esta realidade: Por um lado as unidades escolares não desenvolvem seu plano político pedagógico com a efetiva participação da comunidade. Esta, por sua vez, desconhece os princípios e metodologias utilizadas pela escola em que matriculam seus filhos. Em função deste fato muitas escolas pensam ser necessário um pedido de autorização dos pais para que possam iniciar um trabalho com o tema. Isto revela o quanto equivocados estão os educadores acerca do assunto: primeiro porque educação sexual não é um tema que deva ser e/ou será trabalhado isoladamente numa disciplina da grade curricular e, tampouco, num momento determinado, específico, fechado. Segundo, porque indica um desconhecimento da função social da escola, que é a da produção e socialização do conhecimento científico.

Com tal pressuposto não se nega a participação dos pais no processo de escolarização, mas daí a delegar a estes a decisão sobre os temas trabalhados na escola é prescindir da profissionalização dos educadores, do mesmo modo que negar o acesso destes conhecimentos aos educandos é expropriar-lhes um direito fundamental.

Um segundo aspecto, oculto por trás desta realidade, é a incompetência técnica da maioria dos educadores para lidar com a temática. Despreparo oriundo dos cursos de formação que muito raramente tratam o tema com a devida importância. Isso tem permitido que a deseducação da qual foram “vítimas” se perpetue e, assim, “usam” os pais como desculpa apropriada para o “não trabalho”.

Propõe-se que a escola se organize formando grupos de estudos, com educadores de todas as áreas, para trabalhar o tema com a seriedade e a cientificidade necessária, bem como promover reuniões com os

pais no sentido de que essas sejam pedagógicas, para a revisão/superação de sua própria educação, concepção de educação sexual.

## BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, Julio G. (org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas**. São Paulo: Summus, 1997.
- ALEGRET, Pedro L. C. **Cómo la familia cumple su función educativa**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981
- ARIÉS, Philippe e BENJIN, André (orgs.). **Sexualidades ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BERNARDI, Marcelo. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.
- CABRAL, Juçara T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papirus, 1995.
- CAPOVILA, Ana M<sup>a</sup>, GOULART, Horácio e BASTOS, Sueli (tradutores). Amor e sexualidade no ocidente. **Revista L'Histoire/Seuil**. Porto Alegre: L & PM, 1992.
- CARDOSO, Fernando L. **O que é orientação sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).
- CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- COMFORT, Alex. **Os prazeres do sexo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- CONGER, John. **Adolescência: geração sob pressão**. São Paulo: Harper & How do Brasil, 1979.
- DELUMEAU, Jean. **Confissão e o perdão**. São Paulo: Campanhia das Letras, 1991.
- DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, do estado e da propriedade privada**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade humana I. A vontade de saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.
- FRY, Peter. **Para inglês ver**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, s/d.
- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- KAPLAN, Helen S. **A nova terapia do sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977. 2 ed.
- KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Global, 1978.
- KUPSTAS, Marcia. **Comportamento sexual em debate**. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Polêmica. Série Debate na Escola).
- LIMA, Delcio. **Comportamento sexual do brasileiro**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- MARTÍ, José. **Ideário pedagógico**. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.
- MARTÍNEZ, Amélia A. et al. **El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro I. Volumes 1 e 2. São Paulo: Difel, 1982.
- MASTERS, William H. e JOHNSON, Virgínia E. **A conduta sexual humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Adolescência y cultura en Samoa**. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- MOTT, Luiz. **O sexo proibido**. Campinas: Papirus, 1988.
- MURARO, Rose M. **A mulher no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.
- NUNES, C. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.
- OSÓRIO, Luiz C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PEREIRA, Yara C. C. **Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente à prática dos professores em ensino de ciências nas séries iniciais do I Grau (1ª a 4ª séries)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 1996.
- RAPPAPORT, Clara. **Encarando a adolescência**. São Paulo: Ática, 1995.
- REICH, Willelm. **A função do orgasmo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- RIBEIRO, Cláudia. **A fala da criança sobre sexualidade: o dito, o explícito e o oculto**. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Dimensões da Sexualidade).
- RIBEIRO, Marcos. **Mamãe, como eu nasci?** Rio de Janeiro: Salamanda, 1991.
- RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ROCHA, Julia S. da. **Educação sexual na infância: uma área emergente**. Monografia (Especialização em Ação Integrada dos Especialistas em Assuntos Educacionais). Florianópolis: FAED/UDESC, 1994.
- SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular**. Versão preliminar. Florianópolis, 1997.

- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, nº 16 (2), p.5-12, jul/dez, 1990.
- SOARES, Graça. Educação sexual na escola. **Revista da UDESC**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. V 20 n.1; p 61-9; abr./93.
- \_\_\_\_\_. **Educação sexual na escola**: percepção dos pais, alunos e educadores; sugestão de programa. Porto Alegre: PUC, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação, área de concentração: Aconselhamento Psicopedagógico, Faculdade de Educação, PUCRS, 1985).
- \_\_\_\_\_. Registros da educação sexual. **Revista NES**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação/UDESC. V 1 n.1; p 9-26; ago./dez./97.
- STOLLERr, Rober. **Masculinidade e feminilidade**: apresentação do gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- TANNAHILL, Reay. **O sexo na história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- TOVAR, Carlos M. **¿Democracia en Cuba?** Havana: Editorial José Martí, 1995.
- VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- VYGOTSKY, Liev S. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação infantil**. Lisboa: Estampa, 1981.
- WÜSTHOF, ROBERTO. **Descobrir o sexo**. São Paulo: Ática, 1997. 7 ed. (Coleção Jovem Hoje).

#### **GRUPO DE TRABALHO**

JUÇARA TERESINHA CABRAL - SED/DIEF  
JULIA SIQUEIRA DA ROCHA - SED/DIEF

#### **COLABORADORAS**

ÂNGELA MARIA BENEDET DUTRA - 3ª CRE  
LILIANA GARCIA DE FRANÇA - 2ª CRE  
MARIA SUELI ROHR - 15ª CRE  
THERESINA REGINA PIOVESAN - 9ª CRE

#### **COORDENADORA**

JUÇARA TERESINHA CABRAL - SED/DIEF

#### **CONSULTORA**

GRAÇA SOARES - NES/FAED/UDESC

## EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

*Uma técnica não se converte em uma ferramenta até que a saiba manejar e lhe aplicar a criatividade, a imaginação e o saber.*

*A. M. Dugud (1981)*

### A TECNOLOGIA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O conhecimento compreendido como produção histórica próprio das relações sociais, sistematizado e entendido como processo sócio-cultural, oferece uma concepção de que as tecnologias são sínteses produzidas nos diferentes momentos históricos da sociedade.

O conhecimento é um bem social – patrimônio cultural coletivo da humanidade – o homem se humaniza a partir da apropriação destes saberes que se dá através das diferentes linguagens, que são formas simbólicas de mediação materializadas nas interações sócio-culturais. A linguagem a que nos referimos, constitui-se como instrumento mediador em um processo histórico-cultural, tendo como função a organização do pensamento e a formação da consciência. Nesta perspectiva, Vygotsky (1984) afirma que a palavra é o microcosmos da consciência.

A tecnologia entendida como uma das linguagens a que o homem se utiliza enquanto comunicação é também uma construção social a qual se realiza e se amplia historicamente, servindo para a transformação das relações sócio-econômicas e culturais.

Segundo Marx, “a tecnologia revela o modo de proceder do homem com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida material e assim elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que dela decorrem” (Marx, apud Ruy Gama, 1987, p. 208).

As produções tecnológicas que antecedem a Revolução Industrial, partindo da pré-história, onde o homem inventou os primeiros instrumentos, eram empíricas – surgiram da prática cotidiana – relativamente simples. A maioria das pessoas detinham o conhecimento que estava incorporado a elas, pois as mesmas baseavam-se em conhecimentos, habilidades e matérias primas locais uma vez que o contato e a comunicação entre diferentes culturas quando existiam, eram precárias.

A expansão das atividades de navegação e comércio, em especial a partir do século XV, o movimento de formação dos estados nacionais europeu, a reforma religiosa, o iluminismo, o renascimento, são fenômenos que vão criar condições materiais para a Revolução Industrial.<sup>17</sup>

Esta conjuntura acarretou para parte da Europa, expandindo-se para todo o ocidente, uma mudança conceitual de homem, relações sociais e de trabalho, que determinaram uma nova forma de pensar a educação. A reorganização da produção agora no capitalismo, transfere a base da economia centralizada na produção rural para a urbana industrial. Esta base material cria novas relações sociais consolidando o ideário liberal. O crescente aproveitamento dos conhecimentos científicos aplicados para produzir máquinas, como por exemplo, a máquina a vapor, contribuiu de forma significativa para o primeiro momento da industrialização.

Daquele período aos dias atuais, o desenvolvimento do conhecimento científico tem contribuído para colocar em novas bases o modo de pensar e produzir inovações tecnológicas. Nesse sentido faz-se necessário refletir sobre as formas de ensinar e sobre a produção de materiais para uma educação comprometida com a superação das desigualdades, conflitos e contradições postas na sociedade, sem perder de vista a diversidade cultural. Por isso, é importante o aprofundamento das discussões sobre mudanças significativas, produzidas nas relações sociais, em cima das quais os indivíduos constroem sua subjetividade, sua capacidade de organização e entendimento destas relações, sua visão de mundo e sua cidadania.

<sup>17</sup> Ver capítulo da disciplina História na Proposta Curricular de Santa Catarina/SED

Contudo, o processo intelectual não é meramente subjetivo, pois este constroeu-se nas mediações sociais em contexto sócio-econômico e histórico cultural concretos, daí a importância de termos claro o potencial metodológico que as inovações tecnológicas da atualidade apresentam e entendê-las como mediações instrumentais<sup>18</sup>, materializadas neste momento histórico.

Desta forma, o uso das tecnologias na educação proporcionam novas relações de trabalho pedagógico que através da mediatização<sup>19</sup> do professor oportuniza melhoria da qualidade social da educação.

## A APROPRIAÇÃO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Qualquer orientação que venha a se colocar para o trabalho junto aos alunos, ainda que eventualmente trate de aspectos específicos como, por exemplo, o uso de vídeo ou de computador, deverá ser coerente com a concepção já estabelecido para o conjunto da *Proposta Curricular/SC*. De acordo com tal ponto de vista, as atividades mentais determinadas pelas relações sociais, implicam na compreensão de que o processo de apropriação do conhecimento ocorre ao mesmo tempo<sup>20</sup> em que os sujeitos desenvolvem-se culturalmente. “O processo inovador expressa a capacidade do homem em transformar a natureza por meio do trabalho; a mudança tecnológica é a exteriorização desta potencialidade” (KATZ, 1995, p. 9).

Desenvolver o Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da Proposta Curricular, no contexto da segunda metade da década de noventa, pressupõe a incorporação das novas tecnologias como mediadoras instrumentais na construção da práxis pedagógica. Isto implica numa postura não neutra ou apolítica, de não fetichização da tecnologia, mas sim numa compreensão do seu processo histórico de produção, através da atividade de trabalho.

Portanto, buscar o conhecimento através destas mediações instrumentais, materializadas nas tecnologias, requer uma forma de trabalho coletivo na busca da unidade-totalidade do conhecimento, no fazer pedagógico. Ao contrário do que ocorre na produção capitalista, onde a técnica está somente a serviço da reprodução do capital, as tecnologias no trabalho pedagógico devem estar a serviço da não competitividade mas de um trabalho solidário, de uma prática coletiva interdisciplinar com qualidade social, na perspectiva da transformação da sociedade.

Ao apontarmos nesta direção como uma orientação geral para a interação com a tecnologia, estamos querendo dizer que é necessário segundo Litwin, (1997, p. 33):

*... encontrar, na tarefa docente cotidiana, um sentido para a tecnologia, um para quê. Este “para quê” tem conexão com o verbo tictlein, com a idéia de criação, de dar à luz, de produzir. Como docentes buscamos que os alunos construam os conhecimentos nas diferentes disciplinas, conceitualizem, participem nos processos de negociação e de recriação de significados de nossa cultura, entendam os modos de pensar e de pesquisar das diferentes disciplinas, participem de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura, opinem com fundamentações que rompoam com o senso comum, debatam com seus companheiros argumentando e contra-argumentando, elaborem produções de índole diversa: um conto, uma enquete, um mapa conceitual, um resumo, um quadro estatístico, um programa de rádio, um jornal escolar, um vídeo, um software, uma exposição fotográfica, etc.*

Para que não sejamos acusados de ingenuidade, necessário se faz entender a educação enquanto dependente de uma sociedade marcada por interesses antagônicos, onde nem sempre há convergência sobre a necessidade de um processo educativo voltado para a construção de uma cidadania crítica, dificultando com isto, a concretização de tal propósito. Nem sempre se trata apenas de ter uma boa proposta, pois embora

<sup>18</sup> Mediação Instrumental: Ferramentas que o homem interpõe entre ele e a atividade trabalho.

<sup>19</sup> Mediatização: Relação sujeito-sujeito nas relações sociais e/ou de ensino aprendizagem.

<sup>20</sup> Para aprofundamento na questão de aprendizagem e desenvolvimento, ver Vygotsky, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** Martins Fontes: S.P., 1989, cap. .6 .

desfrutemos de uma autonomia relativa no espaço escolar, existem condições objetivas que insistem em desarticular até, às vezes, diretrizes políticas declaradas em programas e projetos educacionais. Assim, a consecução de uma proposta não é apenas questão de boa vontade, mas também de muita organização e luta em prol das diretrizes que consideramos as válidas em nossa concepção política e ética.

Vale dizer que a compreensão do binômio Educação e Tecnologia significa ter clareza que de nada adianta termos em nossas mãos a última geração de determinados artefatos tecnológicos, mas sim, ter no profissional da educação o principal ator no processo ensino-aprendizagem. Se ele deve ser problematizador, mediador, inventivo, transformador dos conhecimentos científico, histórico e culturalmente produzidos pela humanidade, deve-se também reconhecer que entre outras necessidades a capacitação deste profissional, que é agente de mudanças, tornem-se prioridades para que os objetivos educacionais sejam devidamente alcançados.

É fundamental que a escola, o professor e o aluno, tenham clareza de quais são os fins ou os motivos<sup>21</sup> da atividade de ensino e de aprendizagem, contextualizem seus objetivos, definam as ações e procedimentos necessários para a consecução desses fins e considerem os objetos ou recursos disponíveis (tecnologias) para o trabalho escolar, partindo de uma análise crítica da realidade, criando condições para a formação da consciência crítica comprometida com a transformação da sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

- ACESSO: **Revista de informação e informática**/Centro de Informática Educacional, Fundação para o desenvolvimento da educação - Ano 1 n° 2 (jul /dez. 1988) - São Paulo: FDE, 1988
- ACESSO: **Revista de informação e informática**/Centro de Informática Educacional, Fundação para o desenvolvimento da Educação - Ano 4 (dez. 1993) - São Paulo: FDE, 1993.
- COGGIOLA, Osvaldo e KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1995.
- GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história.** São Paulo: Livraria Nobel S. A., 1986.
- HERRERA, Amilcar D. "A nova onda de informações tecnológicas e os países em desenvolvimento." **Revista de educação e informática Acesso**, Setembro./1992, n.º 7.
- KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação.** São Paulo: Editora Ática, 1990.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
- LIGUORI, Laura M. **As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais.** 1995
- LION, Carina Gabriela. *Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional.* In **Tecnologia educacional** - Edith Litwin (org) 1995.
- MANASSÉS, Branca et al. **Tecnologia da educação: uma introdução ao estudo dos meios.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.
- MARSHALL, McLuhan. **A Galáxia de Gutenberg.** 2ª edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- MORAN, José Manuel. "Novas tecnologias e o "reencantamento do mundo". **Tecnologia educacional:** v. 23, p.126, set/out, 1995.
- NETTO, Samuel Pfromm. **Tecnologia da educação e comunicação de massa.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. (Org.) **Perspectivas da tecnologia educacional.** São Paulo: Pioneira, 1987.
- PRETTO, N. de L. **A universidade e o mundo da comunicação** - Análise das práticas audiovisuais das Universidades Brasileiras - Tese de Doutorado defendida na ECA/UFSC abril de 1994.
- RATTER, Henrique. **Informática e sociedade.** São Paulo; Editora Brasiliense. 1985.
- SOARES, Ismar de Oliveira "A Comunicação Social no Currículo de 1º e 2º Graus." In: **IDÉIAS**, n° 9 - São Paulo: FDE
- TOFFLER, Alvin. **A terceira onda.** (Tradução João Távora) 14ª edição. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S. A., 1980.

<sup>21</sup> Fins ou Motivos: Seriam dimensão principal ou atividade diretora da práxis pedagógica.

VYGOTSKY, L.S **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.**  
S.P.,Martins Fontes1989, cap. 6.  
\_\_\_\_\_, **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fonte, 1984

### **GRUPO DE TRABALHO**

Adalberto Matias Beppler E-mail: adalmb@sed.rct-sc.br - 22ª CRE  
Adelaide Aparecida Zabloski E-mail: adelaide@sed.rct-sc.br - SED/GECAP  
Carmem Rejane Cella E-mail: crcella@sed.rct-sc.br - SED/DIRT  
Cassia Chilemi Luchese E-mail: cassiacl@sed.rct-sc.br - 9ª CRE  
Cléia Domitila de Andrade Klein E-mail: cdaklein@sed.rct-sc.br - SED/GETED  
Dulcinéia Francisca Beckhauser E-mail: dulci@sed.rct-sc.br - SED/GEINE  
Édna Corrêa Batistotti E-mail: ednacb@sed.rct-sc.br - SED/GEINE  
Eleni Terezinha Boing E-mail: elenitb@sed.rct-sc.br - 1ª CRE  
Geni Lourença Ramos E-mail: glramos@sed.rct-sc.br - SED/GEINE  
Luís Otávio Borrajo Costa E-mail: lobcosta@sed.rct-sc.br - SED/GEINE  
Maria de Fátima Lopes Gonzaga E-mail: mariaflg@sed.rct-sc.br - SED/GEINE  
Maria Edith Pereira E-mail: edithmp@sed.rct-sc.br - SED/GETED  
Maria Gorette Prim E-mail: gorette@sed.rct-sc.br- SED/FCEE  
Mariléa Regina Fernandes Fontanela E-mail: reginamf@sed.rct-sc.br - SED/GEINE  
Nara Maria Pimentel E-mail: nara@ced.ufsc.br -SED/GECAP  
Nilza Aparecida Vioteli Jakymiu E-mail: nilzaavj@sed.rct-sc.br -15ª CRE  
Vilma Ferreira Bueno E-mail: vfbueno@sed.rct-sc.br - SED/GETED

### **CONSULTORIA**

JOÃO JOSUÉ DA SILVA FILHO - UFSC  
MARCOS LOURENÇO HERTER - UFSC

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

## INTRODUÇÃO

Em função da necessidade de se repensar a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Santa Catarina constituiu-se em 1997 um grupo para realizar estudos sobre esta modalidade de ensino.

Portanto, este texto tem como objetivo fazer uma primeira abordagem do tema fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Pretende então pensar a Educação de Jovens e Adultos como a busca de um espaço apropriado para quem já não se encontra na faixa etária mais ou menos correspondente ao ensino fundamental, mas que não recebeu nenhuma formação sistemática, ou que, por algum motivo, se afastou dos estudos, e a eles está retornando. Estes fatos fazem com que nos questionemos neste estudo sobre a função da Educação de Jovens e Adultos e quem são os sujeitos que a procuram. Acreditamos nesta especificidade de ensino voltada para um conhecimento diversificado, em todas as áreas do conhecimento; em função disto fazemos também algumas considerações sobre currículo.

Neste momento, optamos por abordar questões específicas sobre alfabetização de jovens e adultos, entendida como um processo de apropriação das diferentes linguagens nas diversas áreas do conhecimento, que se iniciou muito antes de o sujeito buscar o ensino sistematizado e que se desenvolve durante todo o processo educativo.

Como primeira aproximação assume um caráter de provisoriedade, e registra-se a necessidade de continuar os estudos: o conhecimento mais aprofundado da realidade da Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao funcionamento do Ensino Supletivo, dos Centros de Educação de Adultos (CEAs) e dos Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) entre outros, o aprofundamento das particularidades deste tema, e principalmente desenvolver discussões nas diversas áreas de ensino (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte...), levando-se em consideração a especificidade do ensino de jovens e adultos, como questões a serem extensamente trabalhadas nos próximos anos.

## CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Compreender a educação como um fenômeno humano produzido em situações sócio-históricas, num processo de conquistas e elaborações sociais de significados, nos permite apostar numa educação de jovens e adultos *como direito e, não apenas a idéia de resgate da oportunidade perdida – e perdida, na lógica do senso comum, por lógica própria. Não mais o argumento de suprir a escolaridade não obtida como definia a função suplência, mas a que traz a concepção de que para aprender não há idade, e que a todos devem ser assegurados direitos iguais.* (PAIVA, 1997, p. 98)

Se voltarmos o olhar para a trajetória histórica da educação de jovens e adultos, poderemos observar o caráter de reposição e suplência, em busca do tempo perdido, ficando esta modalidade de ensino, desta forma, à margem do processo educativo.

Portanto, ao deixar de questionar quem são os sujeitos que buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os motivos pelos quais foram excluídos da educação regular, as propostas com tais concepções acabam ocultando na maioria da vezes *as questões mais graves, colocadas no fracasso da escola básica e no injusto sistema social que empurra também os menores para o mercado de trabalho, na luta pela sobrevivência das famílias.* (PAIVA, 1997, p. 97)

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser incluída no rol das reivindicações educacionais a partir da década de 30, com a transformação da estrutura econômica urbano-agrícola-comercial em um modelo industrial emergente exigindo um preparo intenso das forças do trabalho, uma nova qualificação de mão-de-obra e até mesmo uma mudança radical na vida da população. Mão-de-obra

esta que exigia uma nova qualificação – principalmente no que se refere à decifração do código escrito do tipo de mensagens, manuais de funcionamento do maquinário, ordens e outros textos de utilidade para a indústria. Antes que se fizesse premente esta necessidade o uso da escrita era raro.

*Bem-adaptada ao feitio e à natureza das comunidades rurais, a comunicação oral passou a ser insuficiente nas empresas e na organização progressiva dos aglomerados urbanos. Desenraizado ou de passagem, o operário precisava, para ser rentável e sobreviver, buscar informação em outro lugar que não mais a transmissão oral. A expansão industrial supunha que os meios de acesso à escrita fossem rapidamente enxertados em indivíduos até então mergulhados em relações humanas ao alcance da voz. (...) Exceto em alguns arrendamentos e contratos, o uso da escrita era muito raro e consistia em assinar e consignar indicações de preços, quantidades, datas, etc.. Era muito mais importante saber inscrever para lembrar-se do que saber ler para descobrir. O mundo industrial, por sua vez, precisará de trabalhadores e cidadãos capazes de obter informação em textos de que estes não são autores. Essa será a função da escola. (FOUCAMBERT, 1994, p. 107)*

A escola passa a formar o indivíduo letrado que interessava para o projeto capitalista de modernização do Brasil.

O processo de industrialização provocou inúmeras mudanças no cenário brasileiro, especialmente o êxodo do homem do campo para a cidade, gerando novas concentrações urbanas e novas necessidades, o que levou o Governo Federal a determinar responsabilidades aos Estados e Municípios no que se refere à sistematização da Educação Fundamental.

Em 1947, em função da necessidade de aumentar as bases eleitorais para sustentação do governo central, desencadeou-se a Campanha de Educação de Adultos, em que se pretendia uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em sete meses. Num curto período de tempo, foram criadas várias Escolas Supletivas. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

As vozes teóricas passaram a denunciar o curto período destinado à alfabetização e os encaminhamentos metodológicos adotados.

Com isto e com o avanço da modernização, a escola continua sendo necessária para um número cada vez maior de brasileiros, e o Estado e setores privados passaram a oferecer cursos noturnos, como opção para alunos trabalhadores. Surgem organizações de luta pelos problemas sociais e, entre estes, também pela educação. Neste contexto, ganham força as idéias de Paulo Freire, que pensa a alfabetização de adultos com um sentido de conscientização e leitura de mundo.

No período entre 1961 e 1964, multiplicam-se os programas de Alfabetização e Educação Popular, orientados pelas idéias de Paulo Freire, que posteriormente foram interrompidos pelo golpe militar. O governo passou a controlar as iniciativas com o lançamento do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), de caráter assistencialista e conservador, em vigor até a década de 80.

A Lei 5692/71, por sua vez, apresenta uma concepção de EJA com caráter tecnicista,

*alentada pelos “sucessos” do milagre econômico que florescia, à custa dos direitos humanos, da exclusão... Havia que se fazer, do jovem e adulto não escolarizados, trabalhadores qualificados, pelo uso da leitura, da escrita e do cálculo, conformando o novo conceito de alfabetizado. Havia que fazê-los produtivos, capazes de, valorizadas suas potencialidades pela educação, tornarem-se um capital necessário e engajado no sistema capitalista. Para os que conseguiam vencer as barreiras de serem trabalhadores e estudantes em seu tempo não apropriado pelo capital, o modelo acenava com a “ascensão social” e atribuía, aos que não conseguiam, “a culpa” pelo próprio fracasso. (PAIVA, 1997, p. 95)*

Deste modo, negava-se a história e o saber social do trabalhador e valorizava-se o conhecimento escolar que se transferia intacto do ensino regular para o supletivo – com a função de suprimento, suplência, qualificação e aprendizagem.

Em 1985, o MOBREAL é substituído pela Fundação Educar, não como executora de ações, mas como apoio técnico e financeiro para entidades governamentais, civis e empresas a ela conveniadas.

Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um vácuo com relação às políticas, recursos, materiais didáticos e pesquisas sobre a EJA, desarticulando-se, assim, os programas estaduais e municipais.

No entanto, o começo da década de 90, no Brasil, foi marcado pela nova Constituição Federal de 1988, que ampliou o direito de acesso ao Ensino Fundamental para todos os cidadãos, independente da idade, colocando a EJA no mesmo grau de importância dos demais níveis de Ensino.

Em função da nova Constituição Federal temos hoje, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), o direito de todos ao ensino fundamental, mas desobriga-se o Estado do dever de concedê-la. Outra contradição presente é que a LDB reassume a EJA como modelo supletivo, mas dela exige a formação de um sujeito com pensamento autônomo e com capacidade crítica. Assim,

*tem-se hoje uma nova L.D.B. Não a de nossos sonhos, mas a que resultou de um embate concreto das forças sociais organizadas. Mesmo não trazendo a concepção de jovens e adultos que se desejava, pelo caráter restrito de educação que propõe, pode-se ampliar a leitura do texto legal e encontrar nele passagens por onde se trilhem caminhos mais permanentes para a educação de um segmento afastado das virtualidades do saber ler e escrever, com autonomia, no mundo contemporâneo. (PAIVA, 1997, p. 90)*

Neste momento, faz-se necessário repensar uma nova concepção de ensino-aprendizagem para EJA, que venha atender as necessidades e apropriação do conhecimento, garantindo a interação deste sujeito na sociedade letrada.

## QUEM É O SUJEITO QUE PROCURA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Trabalhar com jovens e adultos e assumir uma prática pedagógica que oportunize o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos avanços qualitativos, no uso de recursos para a resolução de problemas frente a novas situações, implica na necessidade de refletirmos sobre diversas questões.

- *Quem são os sujeitos que procuram a EJA?*
- *Quais os conhecimentos já apropriados por estes sujeitos ao ingressarem na EJA?*
- *Como lidam com o conhecimento popular, científico e com a linguagem escrita?*
- *Qual a função da EJA?*

Buscar respostas para estas questões nos faz refletir sobre as relações sociais com as quais interagem nossos alunos.

O jovem e o adulto retornam à escola motivados pelas mais diversas razões: o sonho de conquistar melhores salários, a ameaça do desemprego, a necessidade de contribuir mais eficazmente na formação dos filhos, a realização pessoal entre outros, são fatores de peso neste processo.

A própria angústia existencial do ser inconformado, buscando sempre novas respostas para os seus problemas, muito contribui para a volta à escola. O homem é um ser sedento de novas experiências.

*Compreender a expectativa do aluno em busca da qualificação através do ensino, com fins de conseguir melhores salários, oportunidade de emprego, progredir é interpretar a sua consciência da realidade, ou seja, sua consciência desta expectativa, com fins de interferir no processo histórico e social. (LAFFIN, 1996<sup>a</sup>, p. 53)*

Diante disto, faz-se necessário o

*...reconhecimento dos educandos, de seus modos de vida, de suas culturas, de sua condição de*

*trabalhadores, assalariados ou integrantes do mercado informal ou ainda, de desempregados. Passa pelo reconhecimento das discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras que têm estado florescendo nas escolas, reforçados pelos rituais e práticas pedagógicas e pelo **desejo de mudar\*** essa ordem de relações excludentes que têm contribuído significativamente para a manutenção da subalternidade, da opressão, do analfabetismo e da reduzida escolarização – ingredientes indispensáveis para a alienação dos processos políticos e da participação social. (PAIVA, 1997, p. 101) (\*negrito nosso)*

Portanto, avançar para a consolidação da cidadania requer um redimensionamento da EJA, situada no contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina e fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Deste modo, melhorar a qualidade de vida do homem catarinense, assegurando o acesso à cultura erudita e ao conhecimento científico é condição básica para a conquista da cidadania. Proporcionar uma educação geral de boa qualidade significa cumprir os preceitos constitucionais, direito de todo cidadão.

Para alcançarmos tal intento devemos melhorar o serviço ofertado aos jovens e adultos que buscam a educação, através da ampliação do atendimento e da qualidade educativa das ações. Desenvolver uma maior qualidade educativa significa reorientar o processo educativo, de tal forma que professor e aluno interajam seus saberes diferentes sobre o mundo e, ao mesmo tempo, através deste processo dialético, realizem o ensino-aprendizagem mediante o domínio da cultura geral e da ciência acessível à escola. Cabe ainda salientar que o jovem e o adulto não escolarizados em geral são pessoas desvalorizadas socialmente, que alimentam um sentimento de inferioridade e de insegurança, havendo, então, a necessidade de os educadores, numa ação conjunta, proporcionarem um ambiente onde possa ser resgatada a sua credibilidade e autoconfiança para que a aprendizagem se processe.

*Os jovens e adultos não são discriminados no trabalho e na cidadania só por serem iletrados ou não dominarem os saberes escolares básicos, mas também por não dominarem articuladamente o conjunto dos saberes e competências próprios da vida adulta, ou requeridos para a inserção “adulta” na sociedade, por exemplo: saber captar informação, selecioná-la e elaborá-la é tão central hoje para a vivência quanto as clássicas habilidades de leitura e escrita. (BELO HORIZONTE, 1995, p. 8)*

Com isto, faz-se necessário explicitar os conceitos de analfabetismo, iletrismo e letramento adotados neste texto.

Para FOUcAMBERT (1994), o analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; já o iletrismo é entendido como a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão com relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação. Desta forma, cada um de nós poderá ser considerado iletrado em diversas áreas. O autor salienta ainda que se essas áreas são muito numerosas, até entre aqueles que foram alfabetizados observa-se uma volta ao analfabetismo e ao esquecimento das técnicas básicas que permitem utilizar a escrita, falta de utilização e de reativação.

Perante isto é possível afirmar que o que historicamente marca um **sujeito dito analfabeto** não é um déficit por parte desse sujeito, mas uma diferença que assume ao não ser letrado em função do contexto sócio-econômico em que está inserido, que valoriza a linguagem escrita.

Logo, ao analisarmos historicamente essa situação, verificamos que, conforme o contexto sócio-cultural em que o sujeito está inserido, poderão advir diversas concepções de letramento e formas diferenciadas de participação nesse letramento. Compartilhamos com MATENCIO a concepção de letramento como aquele *vinculado ao conjunto das práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam a visão do mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares.* (MATENCIO, 1994, p. 20)

Com este olhar é possível afirmar que em ... *uma sociedade letrada, apesar de a maior parte das atividades ser organizada na forma de escrita, existem, no entanto, grupos de pessoas que delas participam de uma forma tangencial, até marginal, visto que não sabem ler nem escrever.* (TFOUNI, 1995, p. 67)

É importante observar que, apesar de não saberem ler e escrever, as pessoas **participam** desse

mundo da escrita e interagem com ele desenvolvendo outros mecanismos de ação. Um fato interessante, observado num estudo de TFOUNI (1995), foi a presença de diversos elementos da escrita nas histórias orais contadas por sujeitos analfabetos.

Percebemos, com isto, que iletrismo não é sinônimo de não alfabetizado, e que os indivíduos não alfabetizados se utilizam de instrumentos mediadores para a resolução de problemas, tais como raciocínio lógico, descentração, capacidade autônoma para a resolução de tais problemas...

O fato de termos na EJA grupos de alunos de diferentes possibilidades exige estarmos atentos e percebermos os conhecimentos já apropriados por esses alunos e aos modos como esses alunos lidam com esses conhecimentos, para que possamos oportunizar a apropriação do conhecimento científico e a elaboração de novos conhecimentos.

Desta forma, problematizar o saber da experiência e compreendê-lo a partir dos conhecimentos científicos, acrescentando informações, ampliando, questionando e sistematizando novos conhecimentos, são objetivos que deveriam estar sempre presentes na educação. Uma educação que foge à pura preparação para o “mercado de trabalho”, uma vez que várias profissões tendem a desaparecer, sendo substituídas por outras tão logo se tornem obsoletas.

É preciso levar em conta que o capitalismo perante as novas necessidades do mundo econômico, cria constantemente novas relações entre a produção e o trabalhador. Ao implantar novas tecnologias, o capitalismo substitui atividades humanas por máquinas e cria novos campos de trabalho, porém restritos, bem como exigências técnicas adequadas a estes.

Neste contexto, *é preciso que o currículo e o professor contemplem uma ampla formação, para que esta prepare o homem numa visão abrangente do mundo* (LAFFIN, 1996<sup>a</sup>, p. 92), como uma forma de promoção humana que lhe permita usufruir destas tecnologias e compreender os fundamentos que lhes dão origem, habilitando-se com isto a novas formas de viver e de transformar o mundo.

### **REFLETINDO O CURRÍCULO: *Trabalhando com a diversidade...***

*Tornar possível uma proposta curricular que dê vez à diversidade no processo pedagógico, implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir.(...) As atuais discussões sobre Currículo deixaram para trás a concepção meramente técnica, voltada para as questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. O Currículo assume hoje as características de um artefato social e cultural, o que o coloca na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual.* (SANTA CATARINA, 1997, p. 8)

Portanto, não constitui um elemento inocente e neutro, mas vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Sabemos que a experiência que se tem vivido na educação de jovens e adultos, de modo geral, vem mostrando o quanto a questão do currículo e da seleção de conteúdos é polêmica.

Nos cursos supletivos quase sempre a idéia defendida tem sido de superficializar os conteúdos, pois se pensa que o jovem e o adulto devem aprender mais rapidamente, ou porque detêm experiências de vida, ou ainda porque têm pressa, encobrimo-se, na verdade, o fato de se julgar que o trabalho com jovens e adultos é para “resgatar” a escolaridade perdida e que, para isso, deve ser feito mais rapidamente e, portanto, precisa de menos conteúdo. De acordo com ARROYO, esta afirmação deve ser reformulada, pois, ***está presente na concepção ultrapassada de suplência e supletivo***, visto que considera adulto-educando como uma criança grande que precisa de uma segunda chance para aprender o que não aprendeu na infância.

Dado isto, ao propormos diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, a primeira questão a ser enfrentada é a concepção teórica que deverá orientar nossa prática pedagógica. A forma como agimos sempre está relacionada a determinadas teorias ou visões de mundo, e uma reflexão sobre tais teorias nos permitirá definir melhor nossos objetivos e estratégias a partir não somente da adequação dos saberes escolares à idade adulta, mas, sobretudo, incorporando novos saberes e competências próprias dessa idade.

Por sua vez, o currículo enquanto ciência crítica trabalha com questões éticas, políticas e sociais e

não só com questões técnicas e instrumentais. Assume-se um *pacto educacional* (SILVA, 1990). Nesta concepção de currículo, o trabalho do professor não é neutro, pois está acompanhado de um compromisso imbuído de intencionalidade.

Faz-se então necessário tratar o conhecimento e as opções que fazemos a partir de sua constituição social e histórica. Pensar o currículo implica em refletirmos e definirmos nossas ações: que conteúdos nós professores, trabalhamos ou pensamos que deveriam ser trabalhados na educação de jovens e adultos? Como os selecionamos? Por que os escolhemos?

O currículo, na perspectiva crítica, ao trabalhar com a apropriação do conhecimento, no ato mesmo de ensinar, precisa da criatividade dos professores e dos alunos para produzir um conhecimento emergente da cultura e da realidade em que estiver inserido. *O trabalho pedagógico se transforma num processo de criação e recriação do conhecimento, reduzindo a distância existente entre a linguagem dos conceitos abstratos e a linguagem da concretude da vida. Conceituar é adentrar nas experiências de vida.* (BUSETTI apud SÃO PAULO, 1995, p. 18)

Portanto, considera-se o cotidiano como a expressão real e concreta, pois o *conhecimento se constrói a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, onde o aluno se reconhece no outro num movimento de ida e volta, onde o conhecimento das diferentes áreas forma uma totalidade articulada entre si, que transforma a forma de pensar o mundo, para nele agir.* (ibidem, p. 19)

Entender o currículo nesta perspectiva, que respeite as diferenças de gênero, religião e de etnia, as manifestações regionais e a cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção histórico-social, fundada na interação de teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem como uma relação predominante de troca de saberes, é o que consideramos primordial para todos os envolvidos na EJA, no sentido de tomar novas posturas em sala de aula.

Assumir esta interação implica em que façamos uma reflexão sobre a atual organização no Ensino de Jovens e Adultos, oferecido nos Centros de Educação de Adultos (CEAs) e Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), bem como sobre seus recursos didáticos. A organização do conhecimento em módulos de ensino com oferta de atendimento individualizado, numa tentativa de respeito e de oportunizar ao aluno trabalhador em seu tempo disponível o acesso à educação a que tem direito, não significa que não devemos pensar num encaminhamento metodológico fundamentado numa perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento.

Isto significa que se deve garantir um espaço em que se privilegiem as interações e as trocas das diferentes experiências dos sujeitos, ou seja, que se assuma a possibilidade de formação de grupos heterogêneos como fator positivo no processo de ensino-aprendizagem, porque

*... a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada (...) [sujeito] ( e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão do mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.* (REGO, 1995, p. 110)

### **ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Um olhar para os caminhos já percorridos...**

Pensar a Alfabetização de Jovens e Adultos na busca de um constante diálogo com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural implica no entendimento de que os sentidos e significados da alfabetização evoluem e se transformam na dinâmica das relações sociais.

Deste modo, segundo FREIRE (1994), não podemos pensar numa alfabetização de jovens e adultos centrada no autoritarismo e na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo professor ao educando; ao contrário, o que se propõe é uma alfabetização como ato do conhecimento, como ato criador e como ato político.

Neste sentido assume-se neste documento a concepção de alfabetização da Proposta Curricular

(1997), que a entende como um processo interativo e interdiscursivo<sup>22</sup> de apropriação de diferentes linguagens (escrita, matemática, das ciências, das artes e do movimento) produzidas culturalmente.

Recomenda-se a leitura do documento de alfabetização, no que se refere a seus fundamentos teóricos, resguardando-se, no entanto, as especificidades do educando jovem/adulto, ou seja, requer que se *...construa um caminho próprio, didaticamente, pensando as situações concretas da existência deste segmento da população, suas vidas, dentro das relações do mundo do trabalho e numa articulação do pensamento universal e universalizante.* (FUNDAÇÃO ROQUETTE PINTO, 1997, p. 3)

E, desta forma, oportunizar o novo exercício de cidadania da leitura e da escrita que se inscreva nas condições concretas de vida humana e que permita ao sujeito intervir nestas condições.

Não é possível ignorar o fato de que, ao recebermos os alunos na EJA, a maioria já vivencia e interage no seu cotidiano com uma diversidade de portadores de textos e que, portanto, não será o professor a dar início ao processo de alfabetização do aluno. O que requer, em termos de encaminhamento metodológico, que ao receber estes alunos o professor busque quais são as possibilidades de leitura e escrita de que o indivíduo dispõe no seu ambiente social e aos quais tem acesso.

Uma das sugestões seria que o professor, através de uma produção coletiva de texto, fizesse um levantamento e registrasse tais possibilidades:

- *O que representa a escrita para estes alunos?*
- *Com que mecanismos de representação o aluno chega para o processo de alfabetização?*
- *Quais são os sabores sobre a escrita deste aluno?*
- *Quais são os objetivos de escrita com os quais ele já interage?*
- *Que sentidos e usos ele faz com esta escrita?*
- *Se o aluno não lê, quem lê para ele?*
- *Como o aluno trabalha com registro de memória?*
- *Como ele lida com a oralidade?*
- *De que conhecimentos o aluno se apropriou em suas práticas sociais?*
- *O que o fez procurar a EJA?*

Em momentos de produção como esse, privilegia-se a discursividade, em que os alunos assumem o papel de quem tem que dizer, para quem dizer, por que dizer e percebem que tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita constituem meios que possibilitam estes dizeres.

E sendo assim, é preciso pensar num trabalho com a linguagem que favoreça

*Que a escola dos jovens e adultos seja um espaço do encontro, onde possam falar de si, de suas experiências; trocá-las; trocar afetos e afinidades; sentimentos. Onde sejam reconhecidos e valorizados como pessoas, como trabalhadores com uma função social digna. Que as suas falas sejam levadas em conta, como a de seus professores. Que sejam considerados como interlocutores que podem ser escutados, pelo muito que têm a dizer.* ( PAIVA, 1997, p. 5)

Nesta perspectiva, cabe oportunizar a mediação necessária, enquanto processo partilhado entre aluno, professor e conhecimento, como forma de satisfazer as necessidades de melhor lidar com os aspectos do seu cotidiano, tais como os relacionados a trabalho, lazer, família, política, economia... que levaram este sujeito a buscar a EJA.

Assim, compreender a linguagem enquanto elemento constitutivo da existência humana, que permite olhar o dizer do outro e compreender os sentidos e a importância da palavra alheia, possibilita pensar uma prática pedagógica que oportunize ao aluno o uso da leitura e da escrita como um ato de interação com o mundo que nos rodeia. (LAFFIN, 1997, p. 01) Isto significa entender a linguagem como uma produção humana na busca de significados que tem um importante funcionalidade social.

<sup>22</sup>Segundo SMOLKA (1991) - "O sujeito aprende a ouvir, a entender o outro pela fala e pela leitura: aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. O que significa fazer, usar, praticar, conhecer.

Olhar essa funcionalidade nos permite pensar o encaminhamento metodológico com a linguagem na alfabetização de jovens/adultos, assumindo como pressuposto o trabalho com textos (orais e escritos)

*como ponto de ( e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1993, p. 135)*

Logo, entende-se o texto enquanto elemento portador da palavra do outro e do conhecimento culturalmente produzido pela humanidade.

Portanto, é de suma importância que se leve em consideração os conhecimentos da escrita (enquanto código lingüístico, noção de texto e da funcionalidade social...) já apropriados pelos alunos que buscam a alfabetização.

Convém salientar ainda que, quando trabalhamos com sujeitos jovens e adultos, precisamos ter claro que, embora estes sujeitos aparentemente interajam no processo de ensino-aprendizagem de forma semelhante à das crianças, eles já desenvolvem modos próprios de elaboração e de lidar com o real, na ausência da linguagem escrita. Isto implica em pensarmos um encaminhamento metodológico que possa articular o saber dos alunos com o saber sistematizado vivenciado nas escolas nas diferentes áreas do conhecimento, assim como pensar também a organização e a seleção de conteúdos e textos significativos, voltados para a realidade do jovem/adulto.

### A SISTEMATIZAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:

- *...conhecendo os projetos de leitura e escrita dos alunos...*
- *...preciso ler para tomar corretamente meu remédio.*
- *...quero aprender a ler e escrever para comunicar-me com meus filhos que moram longe...*
- *Tenho 82 anos, até agora eu cuidei de todo mundo, dos meus filhos, dos meus netos, agora é hora de pensar em mim mesma. Por isso quero aprender a ler e escrever.*
- *...sou obrigada a ler e escrever para entender as receitas, sou cozinheira.*
- *...preciso ler e escrever para anotar os recados da patroa.*
- *...quero ler para poder tomar um ônibus sem precisar de ajuda.*
- *... se não aprender a ler e escrever perderei meu emprego.*
- *... preciso estudar para arranjar um emprego.*

Analisando estas falas de alunos que freqüentam os Centros de Jovens e Adultos (CEAs), constatam-se diversos interesses que impulsionam nossos alunos a buscarem a apropriação da linguagem escrita. Podemos perceber um forte conteúdo social presente nestas falas, que nos mostram a leitura de vida do jovem/adulto.

Como foi enfatizado anteriormente trabalhar com o sujeito jovem/adulto requer observar as especificidades da idade. No que se refere à sistematização da alfabetização o professor, enquanto sujeito mediador, poderá oportunizar práticas que possibilitem a interlocução com os projetos de leitura/escritura dos alunos que buscam a alfabetização: *ler/escrever para buscar informações, para agir, compreender, aprender, escolher..., estudar textos de várias áreas para construir conhecimentos, para buscar organização, registro, memória, identificação, ler/escrever por prazer, ou seja pela simples fruição do texto...* Projetos estes que poderão ser registrados pelo professor, enquanto escreva, e lidos para e pelos educandos como um texto do qual foram autores.

Aqui poderemos situar, como um possível exemplo de texto a ser trabalhado com jovens e adultos, enquanto carregado de sentidos e atualidade, uma reportagem sobre a queda da bolsa do Japão (que tem refletido no Brasil neste momento histórico), tanto no que se refere ao conhecimento da língua, como no estudo das

diversas áreas do conhecimento envolvidas e sobre os fatores e impactos que provocou no Brasil, no que se refere às medidas econômicas aplicadas pelo governo, tais como: o aumento de juros, de quanto o governo pensa economizar com estas medidas (dados este que poderiam ser calculados na matemática), quais as implicações sociais e trabalhistas destas medidas, pensar a relação social e espacial – como a queda da bolsa deu-se no Japão e repercutiu aqui no Brasil e, mais especificamente, no nosso dia-a-dia (história e geografia), além de outras análises possíveis.

Isto significa que o professor deverá trabalhar textos com função social e próximos dos interesses dos alunos: textos “curtos” como contos, crônicas, reportagens, piadas, lendas, notícias de jornal, editoriais, letras de músicas, poesias etc., enfatizando o contexto histórico em que foram produzidos, pois isto confere maior significado ao texto.

Assim sendo, é possível pensar o trabalho metodológico com a linguagem (fala, leitura e escrita), baseado nas práticas de discursividade, leitura, produção de textos e análise lingüística, a partir de suas funções – onde, como e por que utilizamos a linguagem e mais especificamente a linguagem escrita em nossas vidas.

Serão estes e sobre estes textos que professores e alunos deverão discutir, ouvir, discordar, apontar elementos de concordância, de significado e de sentido, o tipo de texto, a sua estruturação; as palavras que o compõe e o sentido que estas atribuem ao texto, fazem inferenciamentos, percebem elementos de intertextualidade (estabelecem relações com outros textos que conhecem), enfim, refletem juntos sobre os elementos estruturais e lingüísticos que formam este texto, possibilitando a apropriação de muitas vozes.

Também através das atividades interativas em sala de aula devemos encaminhar a produção de textos pelos alunos, que pode e deve ser feita inicialmente no coletivo, para mais tarde ser realizada em grupo, em duplas ou individualmente.

O trabalho de produção de textos é extremamente rico, pois nos permite verificar avanços e recuos no processo de desenvolvimento da atividade de escrita dos alunos. *Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.* (GERALDI, 1993, p. 165). Mas para isto é preciso ter clareza para que tanto o texto impresso como os textos dos alunos não sejam utilizados como pretextos para o aprendizado de gramática ou de palavras: não podemos trabalhar com significação e com o domínio do código como instâncias separadas, pois, segundo GERALDI, para que o sujeito se assuma como locutor pressupõe que ele possa escolher as estratégias para dizer sendo necessário que o professor, junto com seus alunos, trabalhe tais estratégias.

É preciso, ainda, atenção com as outras condições necessárias para a produção de textos: quando se escreve faz-se necessário que se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se também por suas falas) e se escolham as estratégias para realizar este dizer. (GERALDI, 1993, p. 160). Deste modo, se entende a atividade de produção de textos com uma relação de interdiscursividade, em que **alguém diz algo para alguém**.

Por isto a produção deve partir de discussões anteriores, de situações reais das funções da escrita, do recontar, da reescrita, da paráfrase... e assim possibilitar o encontro dialógico, das palavras de quem escreve com a palavra do outro (quer seja escritor de outros textos, quer seja leitor de quem escreve).

As propostas de escrita devem ter clareza e serem desafiantes, interessantes, pressupor a existência de rascunhos, além de cumprirem sua finalidade: serem lidas.

Uma outra prática que deve estar presente na alfabetização de jovens e adultos é a análise lingüística. Articulada com a discursividade, leitura e produção, a análise lingüística se refere ao *...conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder se remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos e escrevemos.* (GERALDI, 1993, p. 189/190).

Entendendo que se faz a análise da linguagem em vários momentos durante as aulas: leitura, estudo, comparações de escritos e das diferentes formas de escrever, na análise de diferenças e semelhanças entre oralidade e escrita (compreendendo que a escrita não é a simples transcrição da fala, e que é permeada por um sistema complexo de relações entre grafema e fonema).

É principalmente no trabalho de reestruturação de textos que temos um momento especialmente rico para esta análise.

Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos (individuais, em duplas, em grupos ou coletivos) o professor deve observar, de acordo com as necessidades de seus alunos, quais os objetivos da reestruturação: unidade temática, seqüência lógica, coerência, clareza, ampliação de idéias, paragrafação..., enfim, dos elementos que formam e dão sentido ao texto, trabalhando com alguns aspectos de cada vez.

O mais importante deste trabalho é que a análise dos textos dos alunos permite verificar o desenvolvimento das atividades de escrita destes: o que eles já dominam com autonomia, o que avançaram com relação a trabalhos anteriores e em que precisam ser ajudados pelo professor e pelos outros alunos enquanto sujeitos mediadores.

Após a seleção do texto (é claro, com a devida autorização dos seu(s) autor(es)), passa-se a analisar as questões em pauta.

Depois da leitura é feito o registro do texto original no quadro (ou papel) e, através da negociação/discussão com os alunos, vai-se reescrevendo o texto, melhorando-o, dando-lhe sentido, ampliando idéias de acordo com os objetivos e a autorização do(s) autor(es). É o leitor perguntando ao texto.

Realizada a reestruturação comparam-se os dois textos para analisar o que foi alterado, o por quê e como foram feitas as alterações.

Importa salientar que o trabalho de reestruturação permite ampliar as **estratégias do dizer**, uma vez que oportuniza verificar que existem diversas maneiras de escrever sobre um mesmo assunto.

É preciso saber que a apropriação da escrita sistematizada é um processo que não ocorre apenas nos primeiros momentos de estudos e que, para que o aluno aprenda a reestruturar o seu texto sozinho, é necessário um caminhar constante durante esse processo de apropriação. Aos poucos devemos trabalhar com equipes reestruturando seus textos, os textos das colegas, e oportunizar a troca de textos entre os alunos/alunos e professor – pois a escrita de um texto sempre supõe um **leitor**. Em seguida cada aluno volta ao seu texto, analisa, negocia, cede, rejeita, o reescreve e depois poderá entregá-lo ao professor para organização de um dossiê, de um livro, exposições, dentre outras atividades.

Portanto, é vivenciando o estudo e experimentando o uso da língua que o aluno se constitui como sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, o que nos possibilitará perceber os avanços e recuos que juntos, professores e alunos, enfrentaremos neste processo.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Neide A. **Letramento ou alfabetização**. Revista Alfabetização e Cidadania, n.3. ago.1996.
- ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (Orgs.) **Múltiplas Leituras da nova L.D.B.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1997.
- ARROYO, Miguel. **O Direito do Trabalhador à Educação**. In: GOMEZ, Carlos Minayo (et. al.) **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez. 1989.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Básica de Jovens e Adultos na Escola Plural**. Belo Horizonte. 1995.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CEDI . **Educação de Jovens e Adultos. Subsídios para Elaboração de Políticas Municipais**. Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: CEDI. 1990.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Alfabetizar é compartilhar a construção da cidadania**. Educação de Jovens e Adultos. s.d.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização e Supletivo de Jovens e de Adultos**. Florianópolis. 1996.
- FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. 14ª. ed. São Paulo: Cortez. 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.
- FUNDAÇÃO ROQUETTE PINTO. **Programa um Salto para o Futuro. Proposta Pedagógica**. Rio de Janeiro: maio 1997. (Série Educação de Jovens e Adultos).
- GADOTTI, Moacir (org.)... (et al.). **Educação de Jovens e Adultos. A Experiência do MOVA**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- LAFFIN, Marcos. **Entre Débitos e Créditos: o lado avesso do ensino da contabilidade**. Campinas: Universidade

- Estadual de Campinas/UNICENTRO, 1996a. [Dissertação de Mestrado]
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As Vozes de Carolina, José e Daniel...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas/UNICENTRO, 1996b. [Dissertação de Mestrado]
- \_\_\_\_\_. **Linguagem Escrita: Leitura, Produção e Reestruturação.** Joinville: (mimeo).1997.
- LETELIER, Maria Eugênia. **Analfabetismo e alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico.** Revista Alfabetização e Cidadania, n. 3, ago. 1996.
- MARTINS, Sandra Mara Bozza e SÉRKEZ, Angela Maria Batista. **Trabalhando com a Palavra Viva/A Sistematização dos Conteúdos de Língua Portuguesa a partir do Texto.** Curitiba: Renascer. 1996.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola.** São Paulo: Editores Associados/Mercado das Letras. 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Analfabetos na Sociedade Letrada: Diferenças Culturais e Modos de Pensamento.** Revista Travessia. 1992.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O Encaminhamento de Crianças para a Classe Especial: Possibilidades de Histórias ao Contrário.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 1994 [Dissertação de Mestrado]
- PAIVA, Jane. **Trabalho: A Mão na Massa.** In: PROGRAMA UM SALTO PARA O FUTURO. Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto. 16 maio 1997.
- \_\_\_\_\_. **Desafios à LDB: Educação de Jovens e Adultos para um Novo Século?** In: ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (Orgs.) **Múltiplas Leituras da nova L.D.B.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1997.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 7ª. ed. São Paulo: Cortez. 1991.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Adultos e Educação Popular.** Cadernos do MOVA. 1996.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes. 1995.
- RIBEIRO, Vera Maria Mosagão (coord.). **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental.** Ação Educativa. Brasília: MEC. 1997.
- ROCCO, Gaetana Maria Jovino di. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil.** - São Paulo: Edições Loyola. 1979.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e do Desporto. **Abordagem às Diversidades no Processo Pedagógico.** Florianópolis. 1997.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador.** São Paulo: E.P.U.. 1990.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1991.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez. 1995.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1989.
- \_\_\_\_\_. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1984.

#### **GRUPO DE TRABALHO**

ARLINDO DE SOUZA - 4ª. CRE  
CLAUDETE CHADATT - 15ª. CRE  
EDITE SALETE VENTZ -14ª. CRE  
ELISABETE DUARTE BORGES PAIXÃO - SED/DISU  
ELOIR FÁTIMA MONDARDO CARDOSO - 3ª CRE  
LU CIA MARIA DOS SANTOS -3ª. CRE  
MARIA BENEDITA DE PAULA E SILVA POLOMANEI - 18ª. CRE  
MARIA CRISTINA FERRONATO - 17ª CRE  
MARILEI MÉRÍ SCHLÖEGL FIANCO - 22ª. CRE  
MARLENE GERALDINA DE SOUZA - 5ª. CRE  
NILTON SANTOS RÉGIS - 1ª. CRE  
PEDRO POLIDORO - SED/DISU  
SENHORINHA DE JESUS PIT PAZ - SED/DISU

#### **COORDENADOR**

PEDRO POLIDORO - SED/DISU

#### **CONSULTORIA**

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a escola, através de todos os seus componentes, é parte integrante da sociedade e co-responsável pela sua transformação, deve envolver-se com estudos referentes às questões ambientais contemporâneas, não somente com o levantamento e estudo da problemática ambiental local e global, mas também na busca de mecanismos que permitam nela atuar. Se a principal função da educação ambiental é contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, esta assume uma ampla dimensão, atingindo praticamente todas as áreas do currículo, podendo ser entendida como um sinônimo do que se entende, hoje, por educação escolar.

A educação ambiental não é uma novidade no contexto do ensino formal. Entretanto, historicamente, tem sido desenvolvida a partir de um enfoque de predominância ecológica, e, portanto, limitada à área das Ciências Naturais ou, mais particularmente, a alguns campos da Biologia.

De fato, *os temas ecológicos têm permeado de forma marcante a educação para o meio ambiente (...) por que a questão ambiental vem sendo tratada quase que exclusivamente sob suas dimensões naturais e técnicas.* (Brügger, 1994, p. 33).

A partir da evolução histórica do conceito de meio ambiente, das significativas alterações produzidas na biosfera pela imposição do modelo de desenvolvimento dominante e das marcantes mudanças nas relações sociais e econômicas da sociedade global, a exclusividade deste enfoque e a linearidade imposta por esta limitação não têm mais razão de ser. Atualmente, a educação ambiental inserida em diversas instâncias curriculares, numa perspectiva de transversalidade e interdisciplinaridade, busca maiores e melhores possibilidades de efetiva implantação, na procura da consecução de seus objetivos educacionais e na consolidação de valores ambientalmente corretos.

Ante a complexidade do mundo contemporâneo, é necessário rever muitos dos pressupostos filosóficos da própria educação como um todo.

É nesta perspectiva que o Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental propõe trazer a problemática ambiental para dentro da escola, significando uma vivência contínua, que impregne as aulas regulares e as atividades extra-classe, não se limitando a certas disciplinas e a algumas datas especiais. Assim, ultrapassando os discursos e as manifestações esporádicas, a inserção da dimensão ambiental no currículo vai implicar na produção de posturas éticas comprometidas com a vida, alicerçadas em duas dimensões principais:

- a) No conhecimento científico, na compreensão crítica dos elementos que compõem o meio ambiente e nos processos histórico-culturais da humanidade e suas múltiplas inter-relações e determinações.
- b) Na vontade e na possibilidade de ultrapassar seus próprios limites, a respeito do que cada um, individual e coletivamente, pode fazer para a construção de um mundo mais justo.

O problema com que nos deparamos é apresentar uma proposta de educação ambiental para Santa Catarina que respeite as peculiaridades de cada região do Estado, mantendo a sua identidade como um todo e que, ao mesmo tempo, seja capaz de acompanhar os avanços da educação ambiental no Brasil e no mundo.

Esta proposta não ignora que a educação ambiental deve permear todas as instâncias do processo educativo. Mas reconhecendo as dificuldades de se estender, num primeiro momento, por espaços tão amplos, limita-se a considerar apenas o que é possível fazer na educação formal, levando em conta as suas especificidades e responsabilidades. O desafio que se nos apresenta, então, é oferecer uma proposta que sensibilize todos os educadores e abra caminhos para uma capacitação que lhes permita a vivência da

educação ambiental no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Um projeto desta envergadura deve ser ambicioso, o que não significa o desconhecimento das dificuldades inerentes a sua implantação. Existe, portanto, a necessidade de fazê-lo gradativamente, impedindo, desta forma, o possível desânimo que pode ocorrer diante de alguns objetivos não alcançados. Exigirá de todos os envolvidos o reconhecimento e a coragem para produzir e assumir uma concepção de mundo diferente daquela calcada nos nossos paradigmas tradicionais.

## CONCEITOS BÁSICOS

Para que se tenha uma idéia mais acurada sobre as modernas concepções de Educação Ambiental, faz-se necessário clarear alguns conceitos com os quais ela está intimamente relacionada, sob pena de se cometer equívocos e continuar a trabalhar sob a ótica tradicional. Há que se levar em conta, sempre, que a educação ambiental aqui tratada está inserida numa Proposta Curricular de orientação pedagógica definida dentro da linha histórico-cultural, e que os conceitos trabalhados devem seguir esta orientação a fim de se evitar incoerências. Entretanto, é preciso estarmos atentos para não fechar as portas aos avanços conceituais decorrentes da própria evolução da educação ambiental, para não se estacionar no tempo numa proposta que se torne ultrapassada e, portanto, incapaz de atingir seus objetivos.

Diversas abordagens complementares podem ser úteis para a fundamentação pedagógica da Educação Ambiental. Por exemplo, ressalta-se a importância da **abordagem sistêmica**, a qual permite uma compreensão das inter-relações de diversos subsistemas: natural, econômico, social, cultural, etc., que compõem o meio ambiente .

*O conhecimento na perspectiva de uma visão sistêmica, possibilita a análise das complexidades inerentes às relações presentes na natureza e que transcende para o âmbito das relações sociais. Portanto a visão sistêmica vincula-se a uma ampla visão da realidade, cuja essência está na consciência de inter-relações e inter-dependência entre todos os fenômenos naturais e também sociais. (Souza, 1997)*

Atualmente, pode-se destacar a existência de uma vertente emergente em relação aos processos de construção do **“pensamento complexo”** e sua incidência na educação formal em virtude de sua inserção nos processos de construção do conhecimento nos sujeitos sociais, sustentada por autores como E. Morin, E. Leff, H. Maturana, N. Medina, entre outros.

Estas vertentes concebem o processo de ensino-aprendizagem como o exercício da crítica construtiva, do diálogo, da afetividade, compreensão da complexidade do pensamento sistêmico, elaboração de consensos e mediação entre os diversos modelos e explicações possíveis para os diferentes âmbitos de conhecimento. Esta vertente deverá levar ao exercício de modalidades do pensamento dirigido para a produção de uma nova racionalidade transformadora, e uma nova ética nas relações sociais.

A área de educação ambiental é uma área de conhecimento em processo de consolidação, por isso devemos estar abertos e em atitude flexível ante a dinâmica das idéias do mundo contemporâneo.

## MEIO AMBIENTE

A complexidade deste conceito é proporcional à quantidade de elementos envolvidos, refletindo-se na dificuldade que pesquisadores e educadores encontram em chegar a um consenso sobre o mesmo. Talvez seja preferível considerar o meio ambiente a partir da noção de **representações sociais**, que contempla as diversas percepções que as pessoas podem ter do mesmo, em função do contexto a partir do qual produzem a sua concepção.

O ambiente se apresenta como um sistema complexo constituído por fenômenos em interação dinâmica permanente. Os elementos que compõem o ambiente, físico, químico, biológico, social,

tecnológicos e culturais, em suas diversas formas de organização estão inseridos numa permanente rede de inter-relações, em estreita dependência e influência recíproca.

O meio ambiente deve ser entendido como o resultado das relações de intercâmbio entre sociedade e natureza em um espaço e tempo concretos. O ambiente é gerado e construído ao longo do processo histórico de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. Portanto, surge como a síntese histórica das relações de intercâmbio entre sociedade e natureza. (Medina, 1996).

Muitos conceitos de meio ambiente carregam consigo, ainda, os equívocos decorrentes de sua origem ligada às ciências naturais. O sentido da expressão “meio ambiente” deve sempre ser considerado em sua dimensão histórico-cultural. As questões ambientais exigem a compreensão de novos paradigmas filosóficos e éticos que perpassam os universos científico, técnico, socioeconômico e político. (Brügger, 1994).

Na evolução histórica das concepções de meio ambiente percebem-se três grandes tendências.

A primeira, denominada vertente ecológica preservacionista, tem a preocupação centrada na natureza, na qual o homem aparece como “um observador externo e afastado”.

A segunda, que enfatiza os problemas da degradação ambiental, considera o homem em abstrato como “vilão”, sem uma contextualização histórico-espacial e social dos diversos tipos de situações e das diferentes relações com a natureza dos diversos grupos sociais.

E uma terceira, denominada sócioambiental que contextualiza historicamente os problemas, considerando o ser humano como um ser social concreto, que interage com a natureza, mediatizado pelas suas relações histórico-culturais, analisando as causas e efeitos de sua ação no mundo e determinando as reais questões ambientais, entendendo criticamente as diferentes formas de acesso aos recursos dos diversos grupos sociais. Esta terceira vertente nos permite fundamentar a educação ambiental, adotando um conceito de meio ambiente de **caráter relacional**, onde o que importa é a compreensão das relações dinâmicas e histórico-culturais entre a sociedade e a natureza.

O meio ambiente pode definir-se como sendo *o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam em processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.* (Reigota, 1994, p. 14)

Vale observar que o problema de se conceituar o meio ambiente envolve uma série de interrogações primordiais que nem sempre estão respondidas para cada um, dificultando um posicionamento definitivo. Por exemplo, numa abordagem superficial, a relação homem/natureza muitas vezes pode aparecer na forma de uma dicotomia. A natureza e a sociedade não se excluem mutuamente. O conceito de natureza nos remete à base de recursos materiais que são transformados historicamente e culturalmente a partir de nossa intervenção social. *Somos parte da natureza e por razões não só, mas também biológicas, transformamo-la e isso faz parte do nosso processo histórico-cultural.* (Moscovici, 1987, p. 142).

De qualquer forma, não se pretende ter uma resposta definida para todas as perguntas, porém é preciso que haja uma noção de sua existência e uma proposta para sua discussão, porque muitas dessas perguntas fazem parte dos pilares dos processos da educação. Ao apontar a diversidade de conceitos do meio ambiente, procura-se possibilitar uma reflexão crítica que permita a elaboração de conceitos coletivos por parte dos educadores, tendo em vista que formam um eixo norteador fundamental para a produção da educação ambiental dentro da vertente sócio ambiental adotada nesta Proposta Curricular.

## A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL, SUAS CAUSAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

A problemática ambiental pode ser descrita sucintamente como a ação destrutiva que o estilo de desenvolvimento adotado pelas sociedades industriais vem exercendo, historicamente, sobre os diversos ecossistemas e, em particular, sobre os sistemas sociais. Tais ações vêm se intensificando a tal ponto que se pode temer pelo comprometimento das condições de sobrevivência das espécies, a longo prazo, considerando-se que, ultrapassado um determinado limiar, não haveria condições de retorno no nível de degradação.

*... os principais fatores condicionantes do fenômeno podem ser encontrados nos modos de regulação dos processos de crescimento econômico, que desconsideram a contabilidade de seus custos sociais e ambientais efetivos. (Vieira, 1992, p. 5).*

Que indicativos temos que nos permitam perceber até que ponto esta problemática atinge o nosso cotidiano? Com todo o seu conhecimento científico e sua tecnologia, o homem não consegue resolver questões básicas, que tiram o sossego de todos, tais como: qual o modo de educar seus filhos, o que é certo ou errado num determinado caso jurídico, o que priorizar? E como nos posicionamos diante da alternativa de poder continuar melhorando a qualidade de vida da população sem destruir a base de recursos naturais e humanos?

A crise ambiental é, portanto, uma crise radical das sociedades humanas; seus limites são de ordem ética, social, científica, econômica e natural, e pela primeira vez, na história da humanidade, esta se defronta com uma situação onde está em jogo a própria sobrevivência da espécie.

Esta não é uma crise localizada. Sob aspectos diferenciados, atinge sociedades de todos os matizes. É uma crise ambiental planetária. Na realidade, evidencia-se aí a crise da sustentabilidade do sistema econômico, social e cultural vigente, baseado na exploração irrestrita dos recursos naturais e humanos e orientado pela máxima do “*maior lucro possível no menor tempo possível*” e gera a *necessidade de modelos alternativos de desenvolvimento humano, orientados por uma ética centrada na vida, nos direitos humanos, na justiça social e na solidariedade com as gerações presentes e futuras.* (Medina, 1997) .

Colocada a problemática, resta delinear os caminhos mais adequados para sua solução. Grande parte das propostas surgidas ultimamente, com o objetivo de definir novos rumos para a relação natureza/sociedade, está relacionada com o conceito de sustentabilidade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais fala-se em desenvolvimento, economia, sociedade e uso sustentável dos recursos naturais e culturais. Este conceito, portanto, tem íntima e importante relação com a educação ambiental, de acordo com a proposta para o estabelecimento de diretrizes, visando a implementação do Programa Nacional de Educação Ambiental. O imperativo de adoção, pelo Brasil, de um estilo de desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente seguro, que possibilite um futuro melhor para a sociedade brasileira em seu conjunto, exigirá profundas mudanças econômicas e ético-sociais, em relação às questões sócioambientais e paralelamente educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam alguns itens interligados como base para a produção de uma sociedade sustentável. Entre eles, destacamos a necessidade de melhorar a qualidade da vida humana, atendendo a satisfação das necessidades básicas de alimentação, saúde, educação, lazer, trabalho, habitação, respeitando os limites de capacidade de suporte do planeta Terra, cuidando da comunidade dos seres vivos, considerando a fragilidade de seu habitat. Assinalam, também, alguns meios para se chegar à sustentabilidade, por exemplo: modificar atitudes e práticas pessoais e coletivas em relação ao consumo desenfreado de bens supérfluos, gerar uma estrutura nacional para a integração do desenvolvimento e a conservação dos recursos, considerar a riqueza dos caminhos diferenciados das diversas culturas em suas modalidades de relação com a natureza, permitir e incentivar formas autogestionárias do meio ambiente e reconhecer o valor do saber tradicional das comunidades.

A interpretação destes pontos dos PCN's merece atenção, para que não se volte a um ecologismo superado ou se reforcem tendências políticas e econômicas que têm se manifestado como o sustentáculo de um modelo de desenvolvimento que gera a degradação em todos os seus aspectos.

A **qualidade de vida** é um dos aspectos mais importantes quando se fala em desenvolvimento sustentável, e que o conceito de qualidade de vida é diferente de uma sociedade para outra. É preciso fazer profundas reflexões sobre a história da região com seus marcos de degradação ambiental, no momento em que o modelo de “desenvolvimento” sistematicamente imposto apresenta estilos impróprios aos ecossistemas da região e às diversas formações da cultura do homem. Que qualidade de vida se quer e quem define os parâmetros desta ?

A resposta a esta pergunta remete a uma reflexão sobre o modelo de vida, individual e coletiva, ao qual se aspira, e para cujo alcance se fazem todos os esforços. Por exemplo: o consumismo exacerbado que permeia nossa sociedade; a cultura do prazer como busca da felicidade podem ser contrapostos a uma possibilidade de vida mais austera, solidária, de comunhão com os demais elementos do meio. Quais são as nossas opções? Somos capazes de assumi-las e assumir as conseqüências delas decorrentes? Quais os efeitos das mesmas sobre o sistema como um todo? .

É necessário diferenciar entre o “Desenvolvimento Humano Sustentável” e o mero crescimento econômico ao qual estamos acostumados a associar o conceito de desenvolvimento.

O termo desenvolvimento sustentável tem sido usado muitas vezes, infelizmente, para encobrir a continuidade dos atuais modelos predatórios de crescimento econômico. Neste sentido, pode-se entender que as ações ligadas a um genuíno desenvolvimento sustentável devem levar a uma redefinição do que seja o bem-estar integral da maioria da população. Isso depende do atendimento de todas as dimensões da sustentabilidade do desenvolvimento: a ecológica, a cultural, a social, a científico-tecnológica, a política, a jurídica e a econômica.

**Desenvolvimento Sustentável, para quê e para quem?** Esta reflexão deve orientar a compreensão deste conceito .

Na educação ambiental é preciso capacitar o cidadão para uma participação ativa na definição dos modelos de desenvolvimento sustentável sem perder de vista a complexidade das determinações e inter-relações de sua dimensão biosférica.

Os processos de produção da Agenda 21 dos municípios, a participação nas audiências públicas de estudos de impacto ambiental de empreendimentos econômicos, a adesão aos conselhos municipais de meio ambiente, a participação na definição do planejamento urbano dos bairros e a tomada de decisões nas associações de moradores ou outras organizações da sociedade civil são exemplos de espaços de decisão comunitária que definem, no presente, condições da produção do ambiente e da qualidade de vida das comunidades.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL

É conveniente repetir: o conceito de educação ambiental, que hoje se procura estabelecer está ancorado em outros referenciais, distantes daqueles da época em que se começou a pensar na mesma, e de lá para cá os determinantes destes referenciais foram se alterando significativamente. Por exemplo, o peso relativo das discussões sobre recursos renováveis e não-renováveis, quando comparamos a Conferência de Estocolmo em 1972 e a Conferência do RIO em 1992 , sobre meio ambiente e desenvolvimento.

Na primeira, a grande preocupação com a preservação da natureza centrou-se nos recursos naturais **não renováveis**, especialmente nos combustíveis fósseis e recursos minerais. Na Conferência RIO 1992, somente vinte anos depois, as preocupações estão voltadas para a preservação dos **recursos renováveis**, biodiversidade, água, preservação das florestas, recursos marinhos, clima, camada de ozônio, entre outros. Estas mudanças nas preocupações internacionais em relação aos recursos são indicativos claros da aceleração da degradação ambiental provocada pela continuidade do modelo de desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, mostram como os avanços científico-técnicos permitem o acesso a recursos naturais potenciais antes inacessíveis como por exemplo, as tecnologias de extração de petróleo dos mares e a exploração de minérios em novas regiões consideradas anteriormente inviáveis.

Indubitavelmente, há que se reverter o quadro de representações equivocadas que se tem a respeito da educação ambiental, fruto exatamente daquela concepção de raízes ecológicas, bem como do próprio conceito equivocado que alguns ecologistas nos legaram, graças a ações inconsistentes desenvolvidas no passado por determinados grupos. Mesmo nos meios educacionais, os profissionais que mais se dedicam à educação ambiental são vistos como “ecologistas”, numa clara conotação pejorativa.

A questão que se coloca é como romper com estas representações para que o próprio objeto da educação ambiental não permaneça desvirtuado.

De acordo com o Congresso de Belgrado (1975), a educação ambiental é um processo que visa

*formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permitam trabalhar individual e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam (UNESCO, 1975)*

A educação ambiental deverá ser trabalhada na escola como **processo** educacional em todas as instâncias de formação e disciplinas do currículo, pois independe de efemérides, datas comemorativas, etc.

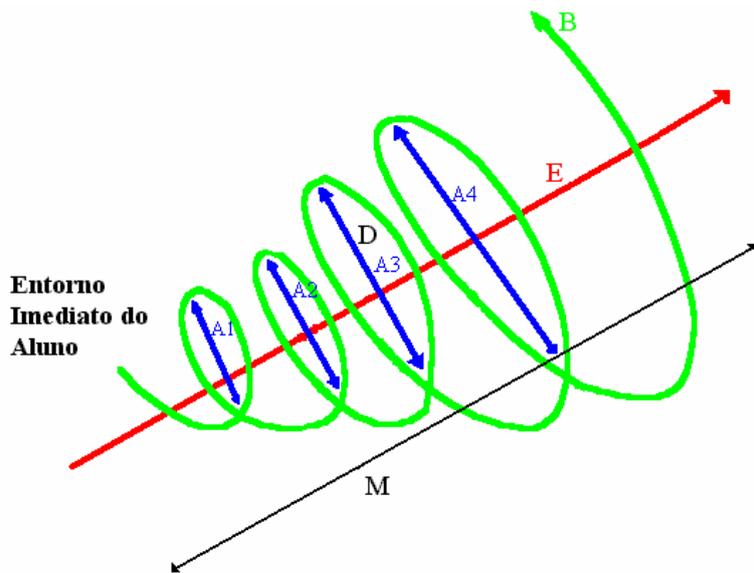
Ela se integra ao processo educacional como um tema transversal que permeia os diferentes conteúdos disciplinares e envolve a apropriação de conteúdos, formação de conceitos e a aquisição de competências para agir na realidade de forma transformadora. Deve provocar a sensibilidade, a produção da consciência do meio ambiente em geral e a compreensão crítica das questões ambientais decorrentes da sua utilização pelas sociedades humanas no seu percurso histórico. Permite desenvolver nos alunos um profundo interesse pelo meio ambiente e a vontade de participar ativamente na sua proteção e melhoramento, bem como adquirir os conhecimentos necessários para intervir na resolução dos problemas ambientais, fomentando o valor e a necessidade de cooperação local, nacional e internacional.

Esta orientação é reforçada pela Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi, realizada na Geórgia em 1977, (ex União de Repúblicas Socialistas Soviéticas); aí se diz que a educação ambiental “é a dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução de problemas concretos do ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” . (UNESCO, 1977)

Inquestionavelmente, esta visão de educação ambiental requer uma revolução educacional que não só extrapole as orientações e conteúdos, mas também envolva práticas pedagógicas inovadoras de caráter **multi e interdisciplinar**, privilegiando o planejamento coletivo e o trabalho de equipe, em que cada componente curricular submeta seus interesses a um objetivo mais amplo, que transcenda os limites de sua disciplina, que esteja à disposição da sociedade de uma educação contextualizada, motivadora e de boa qualidade.

Fala-se muito em “trabalhar com a realidade do aluno”, “situar os problemas dentro do contexto do aluno”. A educação ambiental deve privilegiar, como ponto de partida de estudo, o entorno imediato dos indivíduos, a fim de integrá-los na comunidade e levá-los a se comprometer com a solução dos problemas, sem esquecer que o conjunto dos atos educativos que permitem à criança, ao jovem ou ao adulto apreender, conhecer e analisar o meio ambiente não deve ficar restrito ao seu entorno imediato. É necessário que se amplie o enfoque local com a análise das múltiplas inter-relações com o ambiente regional, nacional e internacional, com o qual se está ligado.

Em outras palavras, deve-se iniciar o trabalho de educação ambiental com a problemática que atinge diretamente o aluno, através do diagnóstico-equacionamento-ação. Progride-se horizontal (âmbito dos problemas) e verticalmente (profundidade com que os mesmos são tratados), sempre norteando o trabalho no sentido de um eixo condutor, no caso a Proposta Curricular, até que se chegue à discussão dos grandes temas da questão ambiental, na dimensão de planeta e de universo, onde o homem está inserido (ver esquema abaixo).



A1,A2,A3...An=abrangência da análise    B= Sucessão dos ciclos    M= Mediação do Educador  
 E= eixo direcinador(proposta Curricular)    D= profundidade da análise

Quando consideramos a relação entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) dos alunos, devemos entender que estas se correspondem com cada uma das sucessivas abrangências da análise.

*O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.* (Vygostky, 1988, p. 113)

## OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em virtude do que foi discutido até agora, como poderiam ser colocados os objetivos da educação ambiental, de forma coerente com a filosofia da Proposta Curricular e com os pressupostos já delineados? **Como se pode caracterizar uma educação que seja ambiental** a tal ponto que o adjetivo possa ser omitido, uma vez que, na sua própria concepção (e execução), já explicita todas as exigências que ele pudesse carrear? É importante insistir: não se deseja, simplesmente, acrescentar mais uma disciplina ao programa, nem incluir determinados enfoques aos conteúdos da disciplina X ou Y; propõe-se o desafio de uma educação tão completa, tão plena de significados, que contemple tantos aspectos importantes das relações homem/meio (na acepção tratada anteriormente), que o adjetivo “ambiental” se torne, efetivamente, desnecessário. Mas que educação é esta?

A educação ambiental deve assumir responsabilidades interagindo com dois aspectos que se complementam: a sensibilização e a capacitação dos alunos para uma tomada de consciência e ações concretas, aquisição de conhecimentos que permitam sua integração com a comunidade e a compreensão crítica da complexidade do mundo contemporâneo. A educação ambiental é sempre uma educação voltada para a construção do futuro.

A ênfase na ação, contudo, não deve ser confundida com “comportamentos pragmáticos e raciocínios meramente técnicos”, que atropelam os esforços de entendimento abrangente da realidade.

O ideal é o equilíbrio e a interação teoria/prática; discurso/ação. Há um grande desafio posto ao educador de todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino, como cidadão e como profissional: promover a articulação do educando com os debates e problemas que presencia e vivencia, direta ou indiretamente, a todo o momento, no âmbito local, estadual, nacional e internacional, relacionando seu cotidiano com estes debates, incorporando novas idéias a sua prática de vida.

Este desafio exige estabelecer processos de **reflexão-ação-reflexão**, nas diversas formas de interação entre sociedade e meio ambiente, bem como nas relações entre homem, sociedade e natureza, revisando seus próprios conceitos e procedimentos, a partir da sensibilização de si mesmo e da comunidade escolar sobre as **causas reais** dos problemas que a sociedade humana, de uma forma geral, enfrenta (degradação ambiental, fome, miséria, problemas sociais, exclusão...), com vistas à melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade.

A educação ambiental vai além da questão conservacionista; é uma opção de vida. Para tanto, faz-se necessário conhecer as razões históricas da degradação da natureza:

*O nosso mundo ocidental é marcado por uma visão de mundo calcada na crença no método científico como única forma válida de conhecimento; na divisão matéria e espírito; no universo como um sistema mecânico; na vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência e na crença no progresso material ilimitado, a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico.* (Capra, 1982, p. 28)

Desta forma, não há como pensar educação ambiental desvinculada de valores tais como: cooperação, solidariedade, respeito mútuo, responsabilidade individual e coletiva, participação, comprometimento, coletividade. Ao estimular estes valores, a escola deverá propiciar condições para que se produza no aluno o espírito crítico, a capacidade de fundamentar suas escolhas, a entender e superar suas limitações e possibilidades de ação e, principalmente, a compreender que atitudes isoladas e individualistas não se

sustentam. Daí a conotação integradora e interdisciplinar da educação ambiental. Cada disciplina do currículo escolar, a partir de seus esquemas conceituais, tem uma contribuição a dar no processo de compreensão dos problemas ambientais, sob seus diferentes pontos de vista. Para isso, entretanto, é preciso entender a origem dos problemas ambientais, a complexidade dinâmica inerente a eles e não apenas as relações lineares da racionalidade instrumental característica do pensamento científico positivista (relação causa/efeito).

Reconhecer o caráter interdisciplinar da educação ambiental é, de fato, aproximar-se dos valores e da complexidade do real a que nos reportamos anteriormente, e da ação efetiva, articulando-os à dinâmica da vida coletiva. Por sua vez, o trabalho interdisciplinar desenvolvido na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio poderá trazer concretude àquelas disciplinas que, na ação pedagógica, se apoiam exclusivamente em teorias distanciadas da vida dos alunos enquanto sujeitos fazedores da História.

Para atingir seus objetivos, a educação que estamos propondo há que ser “Uma educação crítica e prospectiva, onde sejamos capazes de realizar criticamente a tensão entre projeto e realidade; uma educação compromissada, que implique na esperança de transformar o homem de hoje no homem mais pleno de amanhã; uma educação com consciência dos riscos e das limitações, com um planejamento realista, como instrumento” (Medina, 1996)

A exigência da interdisciplinaridade na educação ambiental não significa abandonar a contribuição específica de cada disciplina, pelo contrário, exige-se uma competência cada vez maior de cada uma em particular, para que a sua relação tenha o resultado esperado.

*A EA não consiste simplesmente em dar um trato mais adequado às questões ambientais que já estão presentes (muitas vezes de maneira mais implícita que explícita) nos conteúdos curriculares de várias disciplinas, ou introduzir componentes ambientais à certas disciplinas, dando prioridade às ciências naturais e em particular à ecologia ou à geografia como campos interdisciplinares por natureza... se trata de construir um saber ambiental que se defina em relação a cada uma das disciplinas já constituídas, através de um processo social de produção do conhecimento. (Leff, 1996)*

A Agenda 21, documento produzido na Conferência Rio 92, afirma que, para ser efetiva, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve integrar a dinâmica dos processos físico-biológicos, sócioeconômicos, culturais e demográficos, em todas as disciplinas, com métodos formais e não formais, assim como por eficazes meios de comunicação. Há necessidade de revisar os atuais currículos para orientar a educação a partir de tratamentos multidisciplinares.

A educação ambiental deve, ainda, incorporar a dimensão do conflito que caracteriza as diferentes posturas dos diversos agentes sociais ante a problemática sócioambiental, para resgatar a produção de um pensamento e uma ação mais crítica nos sujeitos do processo educativo .

Nos PCN's, a Educação Ambiental é tratada como um “tema” transversal: *Os conteúdos de meio ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, promover uma visão global e abrangente da questão ambiental.* (PCN's, 1996, p. 28).

A concepção de educação ambiental, aqui apresentada, porém, permite afirmar que ela ultrapassa as dimensões de um tema transversal e acaba por se apresentar como uma visão de mundo com implicações, não só em toda a atividade pedagógica, mas na própria vida das pessoas e das sociedades.

A partir destas considerações, é possível perceber a complexidade do processo de desenvolvimento da educação ambiental, que não é algo que se possa estabelecer por decreto. A multiplicidade de elementos envolvidos exige que os avanços se façam paulatinamente, para que se mantenha a necessária solidez e segurança. A mudança de paradigma, mencionada anteriormente, na maioria das vezes é difícil e conseqüentemente, encontra resistência que não é vencida com facilidade.

Pensar Educação Ambiental nestes termos é um permanente exercício que todos nós, educadores, devemos fazer para não deixar que as marcas de uma concepção ultrapassada se infiltrem, sem que percebamos, no nosso discurso e na nossa prática. Quantas vezes não falamos e agimos, ainda, como se EA pudesse ser tratada como mais uma “disciplina” da grade curricular?

*Somos capazes de inventar e imaginar soluções a problemas, aprender coisas sem necessidade de conhecê-las e manipulá-las diretamente, (...) muitas vezes detectamos contradições em nossas formas de pensar e atuar (creio ou penso coisas que logo se contradizem com minha forma de atuar), o que é especialmente significativo na área ambiental. Temos claro a racionalidade que nossa sociedade consumista, não pode, nem deve continuar e, que, a possibilidade de sua transformação depende da participação de cada um de nós, porém quando vamos ao supermercado ou ao Shopping, não resistimos aos chamados do consumo, da propaganda de mercado, e acabamos comprando uma série de produtos desnecessários, que nos atraem quanto mais bonitas forem as embalagens, sem nos importarmos se as embalagens são descartáveis, recicláveis ou não. (Medina, 1996).*

A educação ambiental que a Proposta Curricular de Santa Catarina apresenta pretende motivar o aprofundamento das atividades de educação ambiental que vêm sendo realizadas no Estado, implicando o reconhecimento dos esforços que têm sido desenvolvidos. Neste sentido, é preciso que se tenham presentes os avanços do Programa Viva Floresta Viva<sup>23</sup>, de tal forma que o mesmo seja um somatório para as atividades que se desenvolvem na rede pública estadual.

Uma providência indispensável para o êxito de qualquer programa de Educação Ambiental é a coordenação de esforços de todos os interessados, para que não haja superposição de ações, ou, pior ainda, ações contraditórias. Além disso, é necessário o conhecimento da filosofia norteadora da Proposta Curricular de SC, dos conteúdos de educação ambiental que permeiam os outros componentes contemplados na proposta (como Educação Sexual, Educação Indígena, etc.), de modo que os trabalhos sejam efetivamente articulados.

## ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental se articula com propostas legais de caráter nacional e internacional que fundamentam sua incorporação ao currículo escolar.

Cada educador, ao assumir a educação ambiental como componente basilar de seu fazer pedagógico, não poderá furtar-se a desenvolver as ações decorrentes deste compromisso, seja em termos de sala de aula, seja em termos de atividades extracurriculares. Ele poderá esperar resistências e contratemplos, conforme estas ações contrariem determinados interesses (de caráter burocrático, administrativo, social, econômico, etc). Então, é preciso que o educador tenha conhecimento dos documentos legais que podem ser utilizados para justificar seus procedimentos. Não cabe aqui arrolá-los exaustivamente, mas lembrar alguns de destaque, para orientação. Não só neste assunto, como em outros que digam respeito ao seu trabalho, o educador deve primeiramente ter-se apropriado do conteúdo dos documentos que lhe estão mais próximos: o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular de SC.

A Lei Maior, a Constituição de 1988, em seu artigo. 225, § 1º, inciso IV, atribui ao Poder Público a *... incumbência de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.* E, no Estado, a Constituição de 1989, dedica o capítulo IV ao meio ambiente, e em seu artigo 181 estabelece: *Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.* Já anteriormente, em 1981, a Lei 6.938, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, enfatizava a educação ambiental em todos os níveis de ensino, no artigo 10, inciso X.

Em cada município, as leis orgânicas fazem menção ao assunto. Há também, Organizações Não-Governamentais e Instituições de Apoio – muitas das quais em Santa Catarina, possuem décadas de existência que podem ser consideradas pioneiras na área de Educação Ambiental e podem servir de orientação aos educadores.

Mais recentemente, o Programa Nacional de Educação Ambiental, PRONEA, de 1994, contempla ações na esfera da educação formal, dentre outras, em que se prevê a inserção da dimensão ambiental, de modo interdisciplinar, nos currículos escolares.

<sup>23</sup> - Programa Estadual de Educação Ambiental coordenado pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente do Estado de Santa Catarina em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e do Desporto e da Secretaria da Agricultura, com o engajamento de Instituições como a EPAGRI, CIDASC, Polícia Ambiental, CASAN, CELESC, IBAMA, FATMA, ELETROSUL, e executado pelo instituto LARUS.

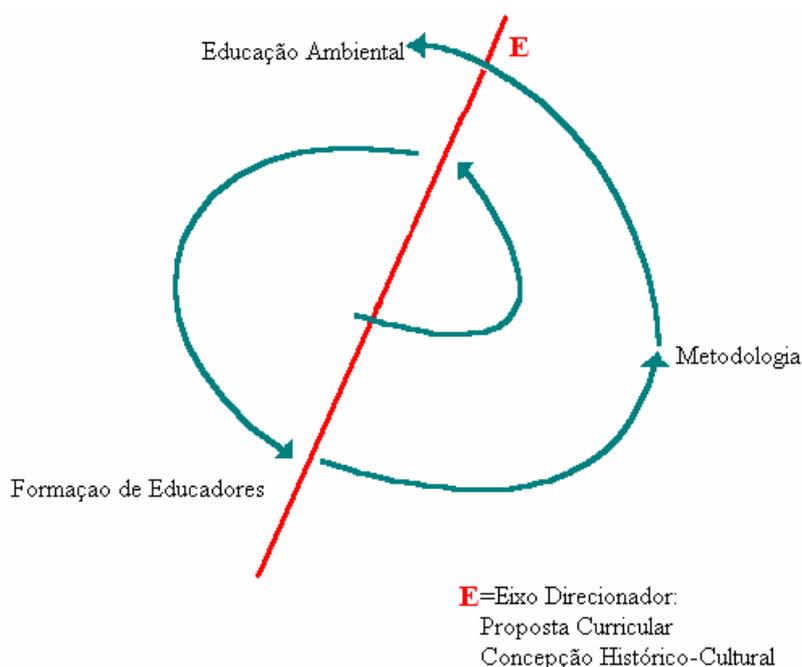
Importante, ainda, para conhecimento do educador é o documento denominado Agenda 21, emanado da Conferência do Rio 1992, pelos seus desdobramentos no Estado e no Município, podendo destacar-se o capítulo 36, item 36.5, alínea e, uma vez que trata de recursos para o trabalho em educação ambiental: *as autoridades pertinentes devem* (grifo nosso) *assegurar que todas as escolas recebam ajuda para a elaboração de planos de trabalho sobre as atividades ambientais, com a participação dos estudantes e do pessoal. As escolas devem estimular a participação dos escolares nos estudos locais e regionais sobre saúde ambiental, inclusive água potável, saneamento, alimentação e os ecossistemas e nas atividades pertinentes, vinculando esse tipo de estudo com os serviços e pesquisas realizadas em parques nacionais, reservas de fauna e flora, locais de herança ecológica, etc.* (p. 3). Trata-se de um poderoso instrumento para amparar as reivindicações dos educadores, neste sentido.

A nova Lei Diretrizes Básicas (LDB) não trata especificamente da educação ambiental, nem por isso deixa de trazer subsídios importantes para que o educador se situe diante das exigências legais. Por exemplo, o artigo 26, § 1º, diz que os currículos do Ensino Médio e Fundamental devem abranger, obrigatoriamente, ... o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Da mesma forma, o artigo 32 diz que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, dentre outros elementos, mediante: *II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.* Não se trata, evidentemente, de menções explícitas à educação ambiental, como seria desejável, mas de maneira implícita faz-se menção a seus objetivos e características.

Os dispositivos legais mencionados destacam que todas as disciplinas têm compromisso com estas disposições, coerentemente com as recomendações internacionais nesta área, as quais consideram que a educação ambiental não deverá se constituir em uma disciplina específica.

### A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A concepção de educação ambiental indicada nesta Proposta Curricular está assentada num eixo histórico cultural em movimento helicoidal contínuo e ascendente entre: Educação Ambiental – Formação de Educadores – Metodologia, assim representado (ver gráfico abaixo).



Neste contexto, a abordagem ambiental proposta exigirá um novo educador e uma nova abordagem metodológica, bem como, encaminha outra concepção de educação dentro da vertente pedagógica histórico-cultural.

Assim sendo, “as ciências do ambiente” não são mais uma área do conhecimento com fundamentos próprios, mas sim um conteúdo que perpassa todos os conhecimentos, rompendo fronteiras, se transformando em perspectiva de vida.

A dimensão ambiental leva consigo a possibilidade de uma compreensão crítica do conhecimento científico que só é possível a partir de uma **Prática Coletiva-Interdisciplinar**. Este é o pressuposto fundamental para que a educação passe a ser considerada **ambiental** como contraponto ao modelo compartimentalizado e fragmentado da ciência tradicional.

Tal pressuposto não é contemplado na formação inicial dos educadores, cuja formação está se realizando à margem da ordem econômica, social e política vigente, que não questiona os modos de produção (mundo do trabalho), e sobre demandas ambientais e éticas advindas da “globalização”.

À medida que o diálogo entre as instituições formadoras de profissionais da educação e as redes de ensino se estabelece, verifica-se que os educadores não têm dado conta de ser os agentes transformadores de sua própria prática, sendo necessários programas de formação continuada.

A formação continuada de educadores, na perspectiva de uma educação que seja ambiental, encaminha no sentido de que o educador possa transformar sua própria prática pedagógica, com o entendimento de que cada uma de suas aulas seja seu espaço de formação continuada e para que reflita sobre sua prática, e se situe enquanto sujeito histórico que produz conhecimento a partir das relações sociais que estabelece.

A formação inicial e continuada de educadores para uma educação que seja ambiental supõe mudanças conceituais e metodológicas, portanto possível a educadores de todas as áreas do conhecimento.

Compreendemos que seria um fracasso qualquer proposta de formação de educadores, numa dimensão ambiental, centrada exclusivamente no ativismo ecológico. O que se propõe é uma formação inicial e continuada de educadores que lhes possibilite transformar sua própria prática pedagógica a partir das necessidades ambientais presentes no seu cotidiano. Ao dividirmos a formação em inicial e continuada estamos apenas distinguindo, para fins didático-pedagógicos, processos formais de educação que dizem respeito à formação dos docentes.

Este processo de transformação da prática pedagógica pressupõe questionar as concepções docentes do senso comum; um profundo conhecimento da matéria objeto de estudo; uma concepção histórico-cultural do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente o deslocamento do atual modelo de transmissão-recepção passiva de informações.

A formação dos educadores tanto nos cursos de magistério como nas licenciaturas tem-se caracterizado por ser fragmentada em disciplinas estanques e totalmente separadas da prática pedagógica real da escola pública, dificultando a melhoria da qualidade do ensino e a reflexão didático-pedagógica do educador.

A educação ambiental propõe a superação destas dicotomias e sustenta que: é numa concepção crítica e com uma metodologia interdisciplinar que deverá ser realizada a formação de educadores para responder aos desafios de sua contemporaneidade.

## SUGESTÕES METODOLÓGICAS

O Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental convencionou que neste documento- base não seriam feitas considerações mais detalhadas sobre a questão da metodologia a ser utilizada pelos docentes para viabilizar uma EA concebida nos moldes aqui apresentados. No entanto, o referido grupo não poderia se eximir, diante da complexidade do trabalho com a Educação Ambiental, de explicitar algumas sugestões genéricas, mas que poderão contribuir para o aprofundamento metodológico. Há interesse por parte da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto em providenciar a divulgação de subsídios baseados em experiências exitosas realizadas por profissionais da e/ou ligados à rede estadual de ensino, em separata.

Deve-se salientar a preferência por **projetos multi e interdisciplinares**; entretanto, quando da impossibilidade de se trabalhar desta forma, nada impede que o educador, somente com o conteúdo, técnicas

e materiais disponíveis, inicie o seu trabalho. Lembremo-nos de que a Educação Ambiental é a decorrência de um processo em que a participação, a conscientização e a soliedariedade vão sendo conquistadas no decorrer da caminhada e não podem ser exigidas como condição “*sine qua non*”, desde o início.

Na educação ambiental é importante uma **metodologia problematizadora** que permita a leitura crítica e reflexiva do ambiente próximo, sem perder de vista uma atitude metodológica que possibilite a produção de conhecimentos abertos e não “acabados”, que proporcione uma visão ampla da realidade, das questões ambientais e das causas reais destas, de suas potencialidades alternativas e das possíveis soluções a serem implementadas pelas sociedades envolvidas e da responsabilidade individual e coletiva dos sujeitos sociais que as formam.

A leitura crítica do entorno deve enfatizar o resgate dos aspectos éticos, epistemológicos e históricos da questão ambiental e do próprio conhecimento científico que foi produzido pela humanidade na sua história. Isso contribui para entendermos a função social da ciência e da técnica e seus processos de produção coletiva e social, superando as concepções individualistas e neutras em relação ao conhecimento científico e suas aplicações tecnológicas.

Esse questionamento crítico faz parte dos conteúdos ‘ambientais’, por que *a questão ambiental não é apenas a história da degradação da natureza, mas também da exploração do homem (que também é natureza!) pelo homem.* (Brügger, 1994, p. 109).

O questionamento crítico também possibilita uma compreensão abrangente da problemática sócio-histórica e cultural produto da racionalidade instrumental positivista e conduz à necessidade e possibilidade de produção participativa e ativa de uma nova visão de mundo, de novas relações sociais e de uma nova racionalidade, imprescindível na educação ambiental.

As escolas de Santa Catarina apresentam uma série de relatos envolvendo desde projetos de intervenção no meio até a produção de material literário, como textos em prosa e verso; relatórios sobre eventos e trabalhos de jardinagem e horticultura, incluindo teatro e atividades artísticas.

Esta é uma mostra interessante e enriquecedora, desde que seja lembrado que são várias as concepções que por aí perpassam, devendo ser discutido o que, na verdade, se aproximaria mais os objetivos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Pode-se iniciar com atividades simples, motivadoras e interessantes para os discentes, porém sem deixar que se percam de vista as outras dimensões da educação ambiental, ou seja, os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, subjacentes aos temas trabalhados.

No âmbito de Santa Catarina existem trabalhos que podem ser apontados como experiências norteadoras, em termos de Proposta Curricular. Uma das maneiras que se entende apropriada para o desenvolvimento da educação ambiental é o trabalho com a **discussão problematizadora** do ambiente físico e social em que a unidade escolar se insere. O reconhecimento de problemas, o estudo de suas causas e conseqüências, o tipo de sociedade que engendrou este problema, leva necessariamente à interrogação sobre o papel da escola diante dos fatos e de que forma ela pode agir com relação aos mesmos. Um caso típico, em Santa Catarina, diz respeito à degradação ambiental na Região Sul, decorrente da exploração do carvão e dos depósitos de seus rejeitos. A atenção com problemas de malformação congênita pode ser trabalhada criticamente pelo educador e seus alunos, pois, quando os mesmos vão a campo, descobrem que praticamente não existem dados disponíveis a respeito. Na seqüência, pode-se chegar a um grupo bem específico de famílias. Quem são e de onde provêm as crianças que apresentam malformações? O que está acontecendo na minha cidade? Na minha escola? Por que estes temas não são discutidos nos livros didáticos? O que existe nestes livros que permite uma análise mais acurada dos problemas que, hoje e aqui, estamos presenciando? É possível perceber as influências políticas, econômicas, culturais, etc. na forma como o tema é tratado?

Uma outra abordagem possível é o **trabalho com projetos**. Ao se trabalhar com esta metodologia, é possível conseguir resultados decorrentes de interrogações como: Qual é a incidência de verminose infantil? Quais os efeitos de uma queimada para o solo? Por que este é um procedimento muito comum dos agricultores da região? Quais as alterações causadas pela introdução de plantas exóticas?

No caso de uma escola situada nas proximidades de um curso d’água, pode-se trabalhar a importância deste para o desenvolvimento da vida e avaliar aspectos da deterioração da qualidade da água. As agressões à flora e à fauna ribeirinhas, as implicações das mudanças na hidrografia sobre o comportamento do curso de água, e, principalmente, verificar que tipo de pensamento econômico foi a causa deste tipo de ocupação do solo, que resultou em tais e tão desastrosas alterações nas características fluviais

de determinada bacia. Qual foi a participação das comunidades ribeirinhas neste processo, que histórias, – e sob que percepções – as pessoas têm a contar sobre o que aconteceu e está acontecendo neste ecossistema?

Alguns projetos resultaram em vídeos, em projetos de pesquisa universitária, em projetos de monitoramento, em publicações, o que vem, no conjunto, reforçar a importância da Educação Ambiental na escola pública como centro catalisador das ações nesta área.

Uma abordagem de particular interesse no estabelecimento das relações históricas entre o homem e a natureza, para a discussão e reflexão em educação ambiental, pode ser alcançada através da **análise de obras de arte**. Usando uma **metodologia participativa**, com atividades que favoreçam a produção da identidade do grupo, podem ser usadas, por exemplo, cópias de pinturas a partir das quais os envolvidos fazem análises que ultrapassam os objetivos primeiros para os quais foram executadas

*A função do objeto de uma grande obra de arte, as expectativas nelas depositadas e o papel do artista não são constantes; variam conforme a época e a sociedade. Contudo, algumas obras se destacam por terem a capacidade de falar de algo além da sua própria época e oferecerem uma inspiração e um significado que atravessam os tempos. (Cumming, 1995, p. 8).*

Isto permite, além de desenvolver a sensibilidade frente à arte como expressão social humana, compreender o devir histórico-cultural e o papel do homem no processo de transformação do mundo.

Estes e outros trabalhos podem ser compilados e divulgados como subsídio para que outros educadores tenham idéia das possibilidades existentes e se sintam encorajados a seguir estes caminhos. Não se trata de copiar receitas, entretanto: o trabalho na educação ambiental deve ser sempre ancorado a uma sólida fundamentação teórica, sob pena de conduzir para o ecologismo passional que contribui, inclusive, para o descrédito das causas defendidas e não contribui, efetivamente, para a solução dos problemas. Repita-se: o trabalho deve prever, sempre, uma definição quanto ao espaço de ação, ou seja, o que se pode realizar concretamente na escola ou na comunidade frente aos desafios levantados.

Busca-se, através de um processo reflexivo, desencadear uma mudança de postura na comunidade envolvida no resgate da qualidade ambiental, favorecendo o desenvolvimento auto-sustentável. Para tanto, são levantadas as principais atividades econômico-exploratórias desenvolvidas na região, bem como os elementos que caracterizam a degradação ambiental provocada pelas mesmas; identificadas espécies da flora e fauna; produzidos materiais de apoio didático e informativo e realizadas campanhas educativas.

Podem ser desenvolvidos trabalhos de educação ambiental em que os alunos, educadores e demais membros da escola busquem melhorar e valorizar o ambiente escolar, descobrindo os benefícios de se respeitar a vida, favorecendo uma prática pedagógica partilhada por todos e desenvolvendo projetos propostos pelos alunos.

A realização de estudos de cenários futuros, desejáveis e/ou indesejáveis, apresenta-se como um instrumento pedagógico importante, pois permite a compreensão da dinâmica dos sistemas complexos e a incorporação da importância da ação humana e da participação individual e coletiva na definição do futuro. Exemplo: a realização de feiras e mostras de trabalhos com o tema **Educação Ambiental e Cidadania**, que mostram a possibilidade da produção de uma nova sociedade. Cada série apresenta um trabalho coletivo desenvolvido por toda a classe e por todos os educadores das diversas disciplinas.

A abordagem metodológica da educação ambiental deverá objetivar o desenvolvimento de processos de sensibilização em relação à questão ambiental, através de atividades planejadas que permitam uma inserção no meio local, regional, nacional e internacional, de forma progressiva.

Isto exige a articulação de equipes multidisciplinares que deverão programar suas atividades conjuntamente para a produção de novos referenciais convergentes que possibilitem, ao longo do processo educacional, a interdisciplinaridade.

É preciso salientar que outras metodologias mais características de diferentes áreas curriculares devem ser também incentivadas, quando situadas dentro de um contexto em que sua contribuição seja eficaz. As manifestações artísticas como o teatro, a dança, a pintura, a música, por exemplo, não devem aparecer nos programas de educação ambiental apenas como “apêndice”, mas devem expressar todo o potencial que os estudantes de todos os níveis de ensino têm provado possuir, na compreensão e na ação diante de um meio degradado (em todos os sentidos aqui colocados) e a necessidade de sua transformação.

As histórias de vida, em determinadas circunstâncias, têm-se manifestado excelentes recursos para o resgate de ambientes naturais e culturais. A disciplina Educação Física, por exemplo, tem um papel importante no trato com o corpo, o primeiro e mais susceptível elemento do meio, através de atividades que o integrem, de forma saudável, aos demais componentes do ambiente .

*Os métodos não existem isoladamente senão como parte de um complexo sistema aberto. Neste caso, o sistema compreende: eleição entre os diversos métodos possíveis; aplicação dos métodos a diferentes objetivos, idades e fases de ensino; relações com a totalidade do programa escolar; informações e avaliações dos conhecimentos adquiridos; programas de ação em relação com o desenvolvimento da coletividade e integração de matérias. As metodologias precisam necessariamente estar a serviço da formação do cidadão crítico, comprometido com a realidade contemporânea, estimulando-o a uma posição participativa no processo de mudança. (Santos, 1997)*

A educação ambiental necessita colocar o estudante em interação com o objeto de estudo, tendo a sua realidade concreta como ponto de partida, considerando a relevância social do conhecimento, a significação sócio-ambiental das situações em análise e a adequação ao desenvolvimento intelectual do aluno e suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que condicionam as possibilidades de produção de conhecimentos significativos de sua consciência crítica.

Não é possível pensar uma metodologia para a educação ambiental como um conjunto de técnicas elaboradas para atingir determinados objetivos educacionais, que poderiam ser seguidos de forma mecânica. O método na educação ambiental se apresenta como uma estratégia geral capaz de **mediar** a produção de conhecimentos significativos, ou seja, implica num processo múltiplo, integrado, coerente e flexível, no qual as ações pedagógicas concretas em sala de aula se inserem num espaço maior do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e este, por sua vez, no projeto social de produção de novas relações sociais mais humanas.

*Aventurar-se causa ansiedade, mas deixar de se arriscar é perder-se de si mesmo... e aventurar-se, no sentido mais elevado, é precisamente tomar consciência de si próprio. (Kierr e Garró)*

## BIBLIOGRAFIA:

- AGENDA 21: Brasília, MMA, 1994.
- BRÜGGER, Paula. **Educação ou adiestramento ambiental ?**. Coleção Teses. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 1994.
- BURSZTYN, M. (Org.) **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo, Brasiliense, 1994
- CARR W. y KEMMIS S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Traducción J. Bravo. Ed. Martizez Roca, Barcelona, 1988.
- CARVALHO, L. M. **A Temática Ambiental e a Escola de 1º Grau**. USP, Tese de Doutorado, 1989. (mimeo)
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação- a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988** : Senado Federal. Brasília, 1988.
- CONSTITUIÇÃO ESTADUAL DE 1967**, Lunardelli, 1983.
- CUMMING, R. **Para Entender a Arte**. São Paulo: Ática, 1995.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FOULQUIÉ, Paul. **A dialética**. 2ª ed. Trad. Luis A. Caeiro. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974.
- GIROUX, H : **“Escola crítica e política cultural”**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIL- Perez, Daniel e CARVALHO, Anna. **Formadores de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, Carlos Walter P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.
- LDB** Lei N 9.384, de 20/12/96. Diário Oficial N 248, 23/12/96
- LEFF, E. **Ecologia y Capital : hacia una perspectiva ambiental del desarrollo**, México, Siglo XXI/UNAM, 1994.
- \_\_\_\_\_. (Coord.) **Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo**, México, Siglo XXI, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Cultura ecológica y racionalidade ambiental**, M. AGUILAR Y G. MAIHOLD (CORD). Hacia una Cultura Ecológica, México, CCYDEL/DDF/F. Ebert, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Ciências Sociais y Formación Ambiental**. Gedisa, Espanha, 1996.
- LOUREIRO, Carlos F. **Panorama histórico e ideológico da educação ambiental**. In: Seminário Educação Ambiental e a Nova Ordem Mundial. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996:77-84.

- MATA, Speranza F. **Meio ambiente: entre a vida e o verde**. In: Seminário Educação Ambiental e a Nova Ordem Mundial. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996:120-24.
- MEDINA, Naná et al. "Elementos para a introdução da dimensão ambiental na Educação Escolar - 1º Grau". In: **Amazônia - Uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental - Documentos Metodológicos**. IBAMA. Brasília, 1994.
- MEDINA, Naná. **A construção do Conhecimento** IBAMA, Brasília, 1997. Série Meio Ambiente em Debate.
- \_\_\_\_\_. **A Educação Ambiental para o Século XXI**. IBAMA, Brasília, 1997. Série Meio Ambiente em Debate.
- \_\_\_\_\_. **As Relações Históricas entre Sociedade, Ambiente e Educação**. In prensa, 1996
- \_\_\_\_\_. **A educação Ambiental Papel e desafios para a formação do Cidadão**. Palestra I Conferencia Nacional de Educação Ambiental, Brasília, 1997
- MEC/BRASIL. **Carta Brasileira para Educação Ambiental. Workshop de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro, 1992 (mimeo)
- MEC/BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (Mimeo.), Brasília, Agosto-1996
- MOSCOVICI, S. **A Sociedade contra a natureza**. Petrópolis, R. J., Vozes, 1987
- MUNOZ, Carmen G. **La Educación Ambiental y la Educación Escolar : El Sistema Educativo Espanhol**. Madrid, Ed. Fund. Univ. Empresa, 1995.
- PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e Formação de Professor**. São Paulo, Cortez, 1994.
- PRONEA . MEC, Brasília, 1997.
- PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**. Versão Preliminar. SED/SC , Florianópolis, 1997.
- REGO, T. C. **VYGOTSKY - Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. Ed. Cortez, Rio de Janeiro, 1994.
- SANTOS, Elizabeth. **Metodologias em Educação Ambiental**. Mimeo, MEC, 1997.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo - Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SERRÃO, Mônica A. **Algumas considerações sobre a relação entre educação ambiental e a busca da interdisciplinaridade**. In: Seminário Educação Ambiental e a Nova Ordem Mundial. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996:30-5.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.
- THOMAZ, Sueli B. **Cultura e ambientalismo: educação para o meio**. In: Seminário Educação Ambiental e a Nova Ordem Mundial. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996:162-171.
- UNESCO. **Tendências de la educación ambiental**. Paris, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental**. Tbilisi (URSS). Informe Final. Paris, 1978.
- VIERA, P.F. **Gestão de recursos Naturais Renováveis e Desenvolvimento: Novos desafios para a pesquisa ambiental**. UFSC, Florianópolis, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org) **Meio Ambiente Desenvolvimento e Cidadania : Desafios para as ciencias Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A Problemática Ambiental e as Ciências Sociais no Brasil (1980-1990)** Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1992.
- VIGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, España. Ed. Grijalbo, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIOLA, E. **O Movimento Ecológico no Brasil (1974-1986): Do Ambientalismo a Eco-Política**. In: Revista de Ciências Sociais n. 3, São Paulo, 1987.

#### **EQUIPE DE TRABALHO:**

HENRIQUE JOÃO BREUCKMANN - 4ª CRE  
 JUAREZ DA SILVA THIESEN - 8ª CRE  
 JOSÉ DOMINGOS DE JESUS - 3ª CRE  
 LÚCIA CECATTO DE LIMA - 7ª CRE  
 MARISTELA GONÇALVES GIASSI - 3ª CRE  
 MIRIAN LUCY ENGELKE - 22ª CRE  
 YARA CHRISTINA CESÁRIO PEREIRA - 13ª CRE

#### **COORDENAÇÃO**

SANDRA ÁRAÚJO FIGUEREDO - SED

#### **CONSULTORIA**

NANÁ MENINNI MEDINA - UFSC

#### **PROFESSORES COLABORADORES**

PAULO FREIRE VIEIRA - UFSC  
 PAULA BRÜGGER - UFSC

# EDUCAÇÃO ESPECIAL

## INTRODUÇÃO

Ao analisar o processo histórico da educação no Brasil, sua constituição e desdobramentos nos deparamos com o entendimento da educação especial enquanto um apêndice do sistema geral de ensino. O sentido a ela atribuído tem sido o de assistência a crianças e jovens deficientes e não o de educação de alunos que têm necessidades educativas especiais.

As exigências educacionais historicamente vêm determinando esta compreensão, fundamentada no entendimento de que somente o saber especializado garante o atendimento ao portador de deficiência. Por suas características intrínsecas, pode-se dizer que é considerado diferente da espécie, portanto não pode aproveitar os processos correntes de escolarização e integração social, necessitando de formas especiais para realizar o que os normais fazem de forma "espontânea".

A educação especial, por sua vez, tem desenvolvido seu trabalho pedagógico praticamente centrado nas peculiaridades desta população, reduzindo sua ação de tal forma que o fundamental de sua prática transita entre a abordagem clínica e a assistencial.

Quando busca adotar uma proposta de ensino, com conteúdos sistematizados, utiliza-se de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais, pautada numa abordagem tecnicista, reducionista que prioriza a forma em detrimento do sujeito. Fundamentada numa concepção a-histórica, esta abordagem desconsidera o saber acumulado, espera dos alunos comportamentos definidos via memorização de conteúdos homogeneizados e considera a sociedade ideal como somatório de indivíduos que sabem gerenciar, controlar, administrar e planejar.

A educação especial, hoje, em busca da superação de sua condição de apêndice, participa no processo de discussão e redimensionamento da presente proposta curricular. Isto demarca um momento histórico importante na caminhada para efetivamente possibilitar um sistema educacional mais abrangente e menos excludente.

## CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA

Refletir a história, implica em desfazer-se do costumeiro entendimento relativizado de que todas as atitudes e formas de vida em sociedade são espontaneamente naturais, para compreendê-la enquanto produto de escolhas culturais que atendam às necessidades dos homens, num determinado contexto, numa determinada época, fundada no pressuposto de que o homem ao produzir sua vida, produz e satisfaz a cada dia novas necessidades.

No que diz respeito à escola, por exemplo, refletir sobre suas modificações não significa tomá-las como modificações metodológicas. Não foi "errado" usar palmatória, do mesmo modo que não é "certo" usar hoje a psicologia. São os homens que ao modificar o modo de produzir suas vidas, produzem novos métodos como expressão de suas próprias transformações. Estes novos métodos e novas atitudes não podem ser julgados "superiores" aos que os antecederam, porque não se está num julgamento, para saber qual deles é melhor. A preocupação nesta reflexão histórica não é encontrar coisas certas ou erradas, mas entender as questões e os homens que produzem estas questões em termos históricos.

Na Antigüidade clássica, a preocupação dos homens era descrever o movimento interno de cada coisa. A sociedade movia-se na busca daquilo que considerava perfeição: a arte, a ciência, a técnica da retórica. Portanto, a dedução, o silogismo, o raciocínio perfeito, argumentação sem erros e a forma de expressão sobre qualquer assunto eram fundamentais.

Embora este momento histórico não traga na literatura muitas referências quanto aos portadores de deficiência, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Portanto, pode-se dizer que não

existia nenhum processo de interação com tais indivíduos.

Na Idade Média, passa-se da valorização do discurso e da argumentação à valorização do conhecimento religioso. Neste período foram fundadas as primeiras universidades, onde só podiam ser ensinados assuntos da Igreja por teólogos e sacerdotes.

Com a difusão do Cristianismo na Europa, a base das relações é teológica. A dicotomia Deus-Diabo, céu-inferno movem as idéias e os valores deste período histórico. Os deficientes começam a escapar do abandono e da exposição, passando a ser acolhidos em conventos ou igrejas sob a ambivalência castigo x caridade. Merecem o asilo cujas paredes convenientemente isolam e escondem o incômodo ou inútil.

As estruturas sociais eram definidas por leis divinas, sob domínio da igreja Católica, em que qualquer idéia ou pessoa que pudesse atentar a esta estrutura teria de ser exterminada. A Inquisição religiosa bem cumpriu este papel, quando sacrificou como hereges ou endemoniados milhares de pessoas, entre elas loucos, adivinhos, alucinados e deficientes mentais.

Na Reforma Luterana, o tratamento dado aos imbecis, idiotas e loucos não se diferencia muito da Inquisição católica, eles permanecem com uma rigidez ética carregada de culpa, porém com responsabilidade pessoal. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma "besta demoníaca", quando lhe vem a faltar a razão ou ajuda divina.

Na Idade Moderna, o homem passa a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade. A apologia era o método experimental. Valoriza-se a observação, a testagem, as hipóteses. Encaminham-se esforços para descobrir as leis da natureza relegando-se a plano secundário as discussões sobre as leis divinas.

Com o surgimento do método científico iniciam-se estudos em torno das tipologias e com elas a mentalidade classificatória na concepção das deficiências, decorrente do modelo médico, impregnadas de noções com forte caráter de patologia, doença, medicação, tratamento...

*A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena. (PESSOTI, 1984, p. 68)*

Na Idade Contemporânea, o problema crucial é o próprio homem na sociedade. Não é o método de pensar dedutivo, não é a associação entre fé e razão, não é trabalho, não é a técnica, mas sim o homem na sociedade o conteúdo central do questionamento deste período.

Com base nesta compreensão, as atitudes para com os portadores de deficiência se modificam nesta nova sociedade, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social até chegar aos dias atuais, em que sua integração se efetiva ou está em vias de se concretizar.

Embora a fase clínico/assistencialista não possa ainda ser considerada como passado, o presente vê crescer e se fortalecer ideais da ética contemporânea: integração e direitos.

O homem passa a ser pensado através das relações que mantém com outros homens na sociedade.

*Beneficiando-se (ou ajudando a promover?) de toda uma reavaliação dos direitos humanos e na esteira que inclui a mulher, a criança, o índio, o negro, o idoso... a pessoa com necessidades especiais pode começar a ser olhada e a olhar para si mesma, de forma menos manequêsta: nem herói nem vítima, nem deus nem demônio, nem melhor nem pior, nem super-homem nem animal. Pessoa (AMARAL, 1994, p. 15)*

## **A Integração: implicações históricas em suas múltiplas dimensões**

*-Papai, eu e R. vamos ficar noivos no mês que vem.*

*-Nunca! Só por cima do meu cadáver.*

*Aos gritos, andando pela sala, atropelando os móveis, o homem externaliza em gestos incoerentes o furor contido. Num esforço, sobrehumano, controla os movimentos e organiza as frases de forma que pareçam coerentes e racionais:*

*-Filho, pense bem. Você está sendo um ingênuo ao se amarrar ao primeiro rabo-de-saia que aparece. Uma aleijada!*

*-Mas pai...*

*-Nem mais, nem meio mas. Moças como R. devem ficar bem trancafiadas em instituições das quais não possam sair. Para que não venham para o nosso mundo roubar os nossos filhos. Casar com meu filho! Perfeito, inteligente, culto, formado...*

*Dramalhão mexicano? Novela de rádio? Folhetim barato? NÃO. Depoimento de carne e osso da depoente. Episódio que pode ser reescrito com personagens os mais variados, cenários diversos, nuances intermináveis.*

*Mas por que iniciar assim as reflexões sobre a integração da pessoa deficiente? Porque para falar de integração é preciso caracterizar também o seu contrário: a segregação.*

*No episódio acima, o pai, sem máscaras, sem disfarces ou eufemismos, posiciona-se claramente pela segregação. (AMARAL, 1994:39)*

Na década de 80, importantes movimentos em favor dos direitos civis provocaram iniciativas em torno da integração da pessoa com necessidades especiais na sociedade.

Na prática, o rompimento com os modelos segregadores (ruptura esta não tão efetiva) resultou em iniciativas voltadas à integração no âmbito escolar.

O Estado de Santa Catarina confirma esta tendência, na medida em que as iniciativas integracionistas aqui desenvolvidas, já desde o início da Educação Especial, através da Fundação Catarinense de Educação Especial, tem priorizado ao longo de sua história o aprimoramento das ações voltadas à integração escolar.

Este movimento foi desencadeado de forma mais consistente a partir de 1987, com a reformulação do sistema estadual de ensino, que garantiu a efetivação da política de integração da pessoa com necessidades especiais, na rede comum de escolarização, a partir da deflagração da matrícula compulsória, estabelecida no plano para a campanha de matrícula escolar da Secretaria da Educação – 1987-1991.

Concomitante à campanha de matrícula, deu-se início à discussão e produção da Proposta Curricular do Estado, cujo princípio norteador, sustentado nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, propõe a socialização do conhecimento (científico, erudito e universal) porque fruto da produção do homem, implicando desta forma em sua universalização. E neste prisma a proposta assume que, ou se escolariza todos ou não se trabalha para a socialização do conhecimento, e quando se fala de todos, os portadores de necessidades especiais estão necessariamente incluídos.

O movimento de integração então desencadeado veio constituindo uma trajetória pontuada por vários movimentos, sustentados na prática cotidiana da escola por diferentes concepções de aprendizagem, e que revelam não haver exorcizado de todo o fantasma da estigmatização. Apesar de assimilado o princípio constitucional da "Educação para todos", a cultura escolar, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não abre espaços para a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses que se enfrentam com conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimento homogeneizados.

A política de integração praticada neste período entendia que com a garantia do acesso e estruturação paralela de serviços de educação especial (salas de recursos, classes especiais e salas de apoio pedagógico) estaria assegurada a integração plena da pessoa com necessidades especiais. Integração esta analisada de um ponto de vista instrucional, cujo paradigma sustentava-se na avaliação, planejamento e intervenção centrada no aluno.

Uma das posições assumidas, originária da crença nas capacidades inatas, conduzia a uma leitura centrada na deficiência do sujeito, por se acreditar na impossibilidade de transformação por traços comportamentais e pela capacidade intelectual.

Camuflada sob o disfarce das aptidões, da prontidão e do coeficiente de inteligência, estas posições acabaram por produzir uma "suposta integração", dando lugar a uma exclusão velada: havia convicção de que as diferenças não seriam superáveis pela educação, gerando imobilismo e resignação.

*A forma como os educadores se referem à "aptidão" das crianças é, potencialmente, uma forma insidiosa de discriminação. Assim, embora não mais apoiemos o uso dos testes de inteligência para determinar a aptidão e o potencial de aprendizagem das crianças, a linguagem do teste de inteligência ainda é utilizada em abundância. Isso pode, nos exemplos mais negativos, levar as crianças a serem, bastante arbitrariamente, identificadas como alguém a quem falta inteligência ou aptidão, com a consequência inevitável de que as expectativas para sua aprendizagem futura sejam baixas. (SOLITY 1991, p.15)*

Uma outra posição atribuída exclusivamente aos fatores externos a origem da constituição da singularidade do ser humano, concebendo-o como produto da ação modeladora do meio ambiente. Nessa perspectiva, a "deficiência" do sujeito também é imutável, fundada na pressuposição de que se trata de um indivíduo passivo que tem seu comportamento moldado, manipulado, controlado e determinado pelas pressões do ambiente.

Assim sendo, a escola se isenta de uma avaliação interna e não se vê como co-participante no processo de uma efetiva inclusão deste indivíduo, por acreditar na sua incapacidade de modificar-se.

Este entendimento contribuiu no máximo para uma inserção espacial ou "integração física", na medida em que desconsidera as relações sociais que permeiam o processo de aprendizagem.

A partir da última década, o processo de integração, analisado sob um prisma dinâmico e multidimensional, fruto da reflexão teórico-prática e do aprofundamento da concepção histórico-cultural com ênfase nas contribuições de L.S. Vygotsky, conduzem a um redimensionamento da concepção de integração.

Vygotsky, fornece uma base de abordagem bastante relevante para a compreensão de que as deficiências corporais afetam antes de tudo as relações sociais destes indivíduos e não suas interações diretas com o ambiente físico.

Cabe destacar alguns temas que constituem o núcleo de sua teoria e contribuem significativamente para a produção de novos significados no processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais:

- os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais e têm natureza social, numa visão de constituição mútua de fenômenos individuais e sociais;
- a concepção do processo de conhecimento implica relação entre sujeito e o objeto a ser conhecido, necessariamente mediada por outro sujeito;
- a criança cujo desenvolvimento se complicou por um defeito não é sensivelmente menos desenvolvida do que as normais, é uma criança com outro desenvolvimento.

Sob este prisma, é impossível pensar que o sucesso ou fracasso na aprendizagem do sujeito está unicamente vinculado a sua capacidade ou incapacidade individual inata. É na relação com o outro, numa atividade prática comum que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir enquanto sujeito.

A idéia chave que se encontra na origem da teoria, postulando as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, vem revolucionar o processo educativo dos portadores de deficiência, seja na escola especial ou regular.

No que se refere a esta última, a abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social traz à reflexão o redimensionamento do processo de ensino até então estruturado com base na comportamentalização do conhecimento, organização de turmas homogêneas, padronização da avaliação, fatores que, entre outros, conduzem à expulsão e marginalização contundente do diverso. Neste sentido, a dimensão interativa evidencia a heterogeneidade como fator imprescindível no contexto escolar, na medida em que a vivência, a troca e a ação entre parceiros de diferentes possibilidades, experiências e comportamentos, oportunizam não só o conhecimento do outro e produção de conhecimento com o outro como fundamentalmente a possibilidade de aprender a olhar de frente a diferença/deficiência; a conviver e

compartilhar com a dessemelhança, a desmontar moldes pré-estabelecidos, adquirindo assim um caráter estruturante na constituição dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Na esteira desta concepção, cabe refletir sobre o papel das escolas especiais.

Sabe-se que em função das condições específicas de alguns alunos com maiores limitações, impostas pela deficiência, nem sempre é possível sua inclusão no espaço da escola regular, sendo necessária ainda uma educação em escola especial. Entretanto, este contexto "especial" vem exigindo dos educadores o estabelecimento de um quadro de referência que supere a intervenção ativista assistencial ou clínica.

*As escolas especiais não podem ser apenas locais onde se atendam os alunos nas suas necessidades físicas. As escolas especiais precisam estar ocupadas com o desenvolvimento intelectual de seus alunos pois se assim não fosse, não poderiam ser consideradas escolas. (HENTZ, 1996, p. 3).*

Mais recentemente, esta questão tem sido alvo de reflexão no seio da escola especial, em razão do acesso aos pressupostos da abordagem histórico-cultural, cujas contribuições, apontam que as funções psíquicas do indivíduo não podem ser desvinculadas da apropriação do legado cultural da humanidade.

*... a apropriação cultural se dá, de forma ampla, no e pelo processo educativo e, de forma mais restrita, no e pelo ensino, por parte de adultos ou companheiros mais experientes, das conquistas das gerações precedentes. Desta maneira, o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conteúdo a ser apropriado como das relações que se estabelecem ao longo do processo de educação e ensino. (DAVIS, 1989, p. 50)*

Neste entendimento, não cabe pensar em escola especial senão aquela com um projeto político-pedagógico que possibilite o acesso ao conhecimento das diferentes áreas mediante a utilização de caminhos, recursos e estratégias alternativos que possibilitem o alargamento das capacidades cognitivas de seus alunos.

Importante enfatizar entretanto, que esta escola, ao promover a apropriação e produção de conhecimento, propicie interações sociais, uma vez que nada garante que elas se dêem espontaneamente, que assegurem aos alunos o direito de pensar, expressar seu pensamento, entabular negociações, criar argumentos a partir de discussões realizadas, buscar soluções comuns a partir de contribuições diversas. Tais interações são, pouco frequentes na educação em geral e, particularmente, na especial.

Desta maneira, é relevante observar as condições que garantam as interações sociais, o que atribui ao professor um papel fundamental, como um dos interlocutores mais experiente na tarefa de tornar as interações sociais um processo formativo e constitutivo de um novo saber.

*Debates, questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, extrapolações, generalizações e inferências são presença obrigatória nas interações sociais que se quer nas escolas, contribuindo para que se alcance uma concepção de homem, mundo e sociedade mais flexível, menos ideológica e menos alienante. (DAVIS, 1989, p. 54).*

### **Pressupostos Viabilizadores do Processo de Inclusão**

Os pressupostos filosóficos e metodológicos da presente proposta, nos seus diferentes saberes, tais como: educação infantil, alfabetização, avaliação, educação e trabalho, tecnologia educacional, disciplinas do curso de magistério e todas as demais áreas do conhecimento constituir-se-ão nos mecanismos que darão sustentação a uma prática pedagógica inclusiva.

Profissionais da FCEE, entendendo que a educação especial não pode ser encarada no presente documento como um capítulo ou um currículo a parte, adotaram como procedimento discutir as questões relativas à educação de pessoas com necessidades especiais no contexto e espaço de produção dos documentos norteadores dos diversas áreas do conhecimento acima citadas.

As questões fundamentais que vêm permeando as discussões da escola num contexto mais amplo sobre sua função social e conseqüente prática pedagógica não estão dissociados das preocupações que perpassam as práticas cotidianas da escola especial em busca de desvendar suas reais finalidades.

De que forma a escola pode se organizar e estruturar sua prática pedagógica no sentido de viabilizar a apropriação do conhecimento?

Como superar mecanismos de avaliação baseados em requisitos prévios e classificatórios? Que relações de ensino-aprendizagem devem ser estabelecidas a fim de formar cidadãos atuantes no processo de transformação da sociedade? Qual a função do professor no espaço de sala de aula?

Estas interrogações, inquietações e dúvidas nos remetem aos posicionamentos assumidos e aprofundados na presente proposta no que diz respeito a concepções de currículo, avaliação, alfabetização, relações de ensino, aprendizagem, projeto político pedagógico, educação e trabalho dentre outros, que servirão de subsídios à construção da proposta pedagógica para a educação de pessoas com necessidades especiais.

Algumas destas idéias podem ser aqui delineadas na perspectiva de constituírem-se no eixo condutor do redimensionamento da prática pedagógica:

- O processo dialético de construção e reconstrução do conhecimento deve ser permanentemente produzido em conjunto por alunos e professores como tentativa de responder aos desafios de suas realidades e de lutar por uma sociedade mais igualitária.
- Enfatizar a produção de conhecimento no currículo demanda uma transformação substancial nas relações e na hierarquia da escola e da sala de aula; isto significa dizer que há necessidade de discussão coletiva e participação ampla de todos.
- A seleção e organização dos conteúdos que devem fazer parte deste currículo é tarefa de cada escola, entendendo-se o espaço da sala de aula como um lugar de confronto de diferentes saberes (saber do aluno, do livro e do professor). Não se trata de abandonar os conteúdos acadêmicos nem tampouco imortalizá-los, mas de definir novos critérios para articulá-los.

*Basear o currículo nas disciplinas tradicionais não garante a formação de cidadãos ativos, participantes e responsáveis.(...) Trata-se de verificar crítica e cuidadosamente se há espaço para elas no currículo e, se concluímos que há, trata-se, então, de analisá-los, de desmistificar sua neutralidade, de entender suas origens, seus elementos ideológicos e de reorientá-los... (MOREIRA, s.d. p.83).*

- A avaliação, enquanto constituidora e subsidiadora do processo ensino-aprendizagem, pode ser entendida como uma prática pedagógica que norteia a ação do educador, indicando-lhe caminhos e refletindo sua ação junto os alunos. Professores e alunos devem aprender com a avaliação, identificando de forma transparente os objetivos, o projeto educativo proposto, distinguindo claramente suas dificuldades, suas possibilidades.

A tentativa de superação das dificuldades do aluno é uma tarefa educativa que a avaliação pode realizar quando conduzida num movimento dialético. Isto não significa dizer que o processo de avaliação tenha um caráter menos rígido e menos efetivo. Significa que haja um real compromisso com a construção do conhecimento como processo de apropriação do trabalho realizado pelo professor e pelo aluno. Nesta perspectiva, a escola busca trabalhar na direção da heterogeneidade, possibilitando lugar e espaço para as diversidades.

A expectativa de todo ser humano é de se apropriar do conhecimento sistematizado que é ensinado no espaço escolar. A impossibilidade de acesso e apropriação deste conhecimento restringe a ação e identificação do sujeito no seu grupo social.

As pessoas com necessidades especiais, por terem impresso o estigma da incapacidade, têm vivido no decorrer da história a negação do acesso a este conhecimento. Isto implica numa dupla tarefa de rompimento: a primeira diz respeito a condição de deficiência como incapacidade e a segunda a condição de analfabeto. A escola pode contribuir significativamente para esta ruptura, se definir como proposta uma alfabetização que gere espaço para o dizer, o ouvir, o negociar, o discordar, o ajudar.

Para a pessoa com necessidades especiais, apropriar-se da linguagem escrita por exemplo, pode significar um importante salto no desenvolvimento, resultando em mais um instrumento de interação social.

Ao colocar o aluno diante da experiência interativa de produção e apropriação de diferentes linguagens, fazendo uso, praticando, conhecendo, questionando, a escola viabiliza o entendimento da base do desenvolvimento do pensamento abstrato.

*Precisamente porque a criança com deficiência mental chega com dificuldades a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola em resumidas contas consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo. (...) A tentativa de nossos programas, de proporcionar à criança com deficiência mental uma concepção científica de mundo, de descobrir diante dele as relações entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de uma ordem não concreta e de formar nele, durante a aprendizagem escolar, a atitude consciente diante da vida futura, é para a pedagogia uma experiência de importância histórica. (VYGOTSKY, 1989, p. 116).*

## BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- DANIELS, Harry (org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- DAVIS, Cláudia. Papel e valor das Interações Sociais em Sala de Aula. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo (71):49-54, nov. 1989.
- FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Florianópolis, 1996 (mimeo).
- FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Piracicaba Ed. Unimep, 1989.
- FIGUEIRA, Fani Goldfarb. **Reflexões sobre a História**. Mato Grosso do Sul, 1995 (mimeo).
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre Manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HENTZ, Paulo **O espaço da Educação Especial na proposta curricular**. Florianópolis, 1996 (mimeo).
- KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotsky**. Madrid: Alianza Editorial, 1981.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994 (Dissertação de Mestrado)
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queroz/EDUSP. 1984.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da Educação**. 3ed. Petropolis: Vozes, 1995.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular**. Florianópolis: SED, 1991.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, Lev. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- VYGOTSKY, Lev. S. **Obras completas**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- WERTSCH, J.V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Pardos, 1988.

## ELABORAÇÃO:

ÁGUIDA TERESINHA LUCIANO ALVES  
ELISETE COSTA VIEIRA  
ANAMAEVE ALVES SOARES  
MARIA HELENA GARCIA  
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

## COLABORAÇÃO:

HENRIQUE RIOS  
MARIA FRANCISCA GHIRON  
NEUSA MARIA LEAL PIES  
PROFISSIONAIS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

## AVALIAÇÃO

Nós vós pedimos com insistência:  
Não digam nunca  
- Isso é natural  
Sob o familiar,  
Descubram o insólito.  
Sob o cotidiano, desvelem  
o inexplicável.  
Que tudo o que é considerado  
habitual  
Provoque inquietação....  
(B. Brecht)

A avaliação no interior do processo de escolarização vem sendo um dos temas educacionais mais discutidos no contexto brasileiro, quer por expressar resultados incompatíveis com as expectativas de alunos e pais – mais imediatamente – quer por ser relacionada à evasão ou à repetência escolar, ou ainda por refletir modelos de ensino contrários à aquisição de conhecimentos fundamentais aos alunos excluídos dos benefícios da riqueza socialmente produzida.

Quando educadores encontram-se para estudos e debates sobre suas competências pedagógicas e os resultados de seu trabalho, de pronto o tema avaliação é colocado em cena. No entanto, o problema se instala quando avaliar passa a ser analisado como um processo final e isolado do conjunto das ações pedagógicas.

A avaliação no interior do trabalho escolar deve, sim, ser um tema com abordagem específica dada a sua representatividade em termos do projeto político pedagógico. Em outras palavras, é importante desenhar uma perspectiva para o processo de avaliar em uma proposta curricular que se pretende orientadora de relações de conhecimento democráticas.

Alguns pressupostos esclarecedores se fazem necessários para um início de discussão.

### **AVALIAÇÃO: presença constante no cotidiano escolar**

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina constitui-se num espaço de discussão e análise das relações ensino-aprendizagem que, pelas opções já feitas, se orientam a partir da inter-relação entre o sujeito que aprende, o sujeito mediador (o que ensina) e o conhecimento (objeto da aprendizagem).

Estas relações tecidas no cotidiano escolar formam uma trama que se constitui em pano de fundo no qual se desenvolve a ação pedagógica. Trama esta marcada por contradições, vicissitudes e problemas mas também por acertos e possibilidades.

Desvelar estas relações produzidas pelas múltiplas vozes (que explicitam ou não entendimentos, ritos, procedimentos) que atuam no cotidiano escolar, em todas as dimensões do ato pedagógico, implica em explicitar idéias sobre currículo, conhecimento, relações de ensino aprendizagem, estabelecendo diálogo com os pressupostos da abordagem histórico-cultural.

Nessa perspectiva, as discussões sobre AVALIAÇÃO, no presente documento, dar-se-ão necessariamente articuladas a estas idéias, por ser a AVALIAÇÃO entendida como constituidora e subsidiadora do processo ensino-aprendizagem.

Falas como as que seguem são expressões do modo como a avaliação vem sendo efetivada na prática escolar:

*Se vocês não ficarem quietos, faço prova relâmpago... Fulano... vou descontar um ponto na sua média! Avalio porque sempre se avaliou. Avalio para forçar os alunos a estudarem.... Como é que eu vou saber se os alunos aprenderam o que ensinei? Preciso fazer prova. Quando tiro nota boa, pulo, grito... e penso: estou livre de mais esta matéria. Prestem atenção, pois vai cair na prova, depois não quero ouvir choradeira. Não sei o que me acontece!!! Na hora da prova me dá um branco. A avaliação serve para obrigar o aluno a estudar, às vezes, só no dia da prova. Tiro notas baixas porque não vou com a cara do professor. O papel do aluno é passar de ano. Vocês vão ver o que eu vou fazer com vocês no dia da prova. Vou comunicar os pais de vocês, pois não estão aprendendo nada. Avalio porque tenho que cumprir a lei.*

Por outro lado, o discurso, os estudos e pesquisas sobre avaliação têm aumentado muito na literatura educacional. Vê-se na grande maioria das escolas falas que se comprometem em avaliar não apenas com a prova mas considerando todos os aspectos envolvidos no trabalho pedagógico. No entanto, comprova-se por inúmeros estudos o quanto a avaliação ainda permanece como uma forma de manutenção do poder do professor e se perpetua a chamada “cultura da prova”<sup>24</sup>.

Este texto propõe-se a buscar o desvelamento dos princípios que vêm permeando as práticas avaliativas através do histórico da avaliação educacional, explicitando seus pressupostos e as interfaces com os demais aspectos do processo pedagógico.

### **Medir e Julgar: metas da avaliação educacional**

Segundo FRANCO (1993), as primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional estavam vinculadas a uma vertente da psicologia da educação dedicada à psicometria. A emergência da chamada psicologia científica deu-se baseada nos critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação eram tidas como condições indispensáveis.

As pesquisas avaliativas do início do século voltavam-se particularmente para a MENSURAÇÃO de mudanças do comportamento humano. Nesta forma de avaliar não se diferenciam avaliação e medida, o objetivo é classificar e determinar os progressos realizados e a maior preocupação dos “técnicos avaliadores” é a elaboração de instrumentos e testes eficientes.

Na década de 1930, TYLER afirma que avaliação educacional ...é descobrir o que os estudantes aprenderam na escola e quais deles estão encontrando dificuldades de aprendizagem (WORTHEN apud GOLDBERG & SOUZA, 1982). Seus estudos, junto com Smith, introduziram

*... vários procedimentos de avaliação, tais como inventários, escalas, listas de registros de comportamentos, questionários para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, tendo em vista os objetivos curriculares, cuja concepção reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área de avaliação (SOUSA, 1993, p. 28).*

A influência do pensamento norte-americano prossegue no Brasil através de autores como POPHAM, BLOOM, GRONLUND, EBEL e AUSUBEL. Assim se expressam alguns destes autores:

*Avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior (...) Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se, então, dissemos, baseados nessa medida, “excelente”, “satisfatório” ou “terrível” foi feita uma avaliação (...) Esta processa-se tendo em vista objetivos específicos (EBEL apud SOUSA, 1993, p. 30).*

*Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais (AUSUBEL et al. apud SOUSA, 1993, p. 30).*

<sup>24</sup> A chamada “cultura da prova” se caracteriza por medir a capacidade, dando validade aos testes e padronizando os resultados.

Assim, a tendência é conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos. Considerado este contexto, a avaliação escolar assume um caráter quantitativo no qual o que se aprende equivale a uma certa quantidade de conhecimento ensinado, implicando na ... *idéia de que a palavra do outro deve ser reiterada parcial ou totalmente, a meta do ensino é, por assim dizer, a repetição da palavra* (GÓES, 1997, p. 12).

Estas práticas avaliativas assumem características que, segundo SOUZA (1995) vêm se apoiando na premiação e classificação, vistas como decorrentes do empenho individual em aproveitar as oportunidades de ensino, servindo essencialmente ao controle e adaptação das condutas sociais dos alunos, manifestando-se por relações de poder e subordinação, ocultando assim, a dimensão social da seletividade escolar.

Estes estudos e a concepção da avaliação por objetivos nascem no bojo das discussões sobre currículo. Esta concepção de currículo se reproduziu e se cristalizou no decorrer da história. Na escola, vivenciamos inúmeras idéias, dentre elas, a de que currículo enquanto um rol de conteúdos, de disciplinas articuladas à seriação, onde cada etapa torna-se pré-requisito para a seguinte aumentando-se o grau de exigência em cada uma delas.

Elementos como conteúdos, organização espaço-temporal e avaliação, etc... do trabalho de ensino e aprendizagem, são coerentes com um modelo de ensino baseado na relação entre seleção de conteúdos prontos e acabados e na transmissão através de exposição e fixação memorística.

Observando a argumentação de professores acerca dos pré-requisitos – no sentido de aprendizagens necessárias a outras aprendizagens – SAMPAIO (1997, p. 54) comenta o funcionamento do ensino escolar:

*O currículo está bem delineado neste todo indissociável, do qual não fazem parte os alunos, a não ser naquilo que se espera ou que não tenha sido atingido por eles. Assim, se a identificação dos pré-requisitos permite ao professor identificar falhas anteriores e prever o preparo para as fases seguintes do ensino, no entanto não se observa que isto venha a ser utilizado para provocar retornos ou desvios no movimento curricular, de forma a atender o aluno. O que se perde permanece perdido.*

Ainda segundo a autora uma combinação entre seriação, conteúdos e objetivos por disciplinas, organiza o ensino, mas não necessariamente o processo de aprendizagem: o ensino pode ocorrer à parte da aprendizagem independente das dificuldades dos alunos.

Neste sentido, o professor preocupa-se com o cumprimento do programa desconsiderando a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

Com isso, o currículo desenvolve-se numa direção contrária ao favorecimento do acesso ao conhecimento

*Esse modelo de ensino permite ao aluno entender informações, memorizar e mecanizar aquisições, ter bom desempenho em provas de devolução das informações transmitidas e com isso avançar no percurso seriado; possibilita entretanto, que os conteúdos não sejam apropriados, mas que se possa aprender a responder nas provas o que foi memorizado apenas para um desempenho satisfatório nesta situação, o que equivale a conseguir sucesso sem aprendizagem real. (SAMPAIO, 1997, p. 64)*

Tal fato, ao criar a ilusão do “sucesso” escolar, mesmo quando a aprendizagem de fato não ocorre, remete-nos a pensar sobre o fracasso escolar. A situação de fracasso, entendida apenas como problema de repercussões para o aluno, produz limitações e mutilações para todos na medida em que impede que o professor e a escola percebam a dicotomia em que se encontram enquanto sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, sendo eles também atingidos por este fracasso na medida em que sua atividade, voltada ao cumprimento do programa, pode transcorrer independente do processo e dos resultados da aprendizagem, impedindo-os de se apropriarem das múltiplas formas de aprender de seus alunos.

*O currículo nesse desenho básico define para o professor a atividade de ensino mas não a atividade de levar a aprender, define o papel do professor como aquele que explica, treina e avalia, e o papel do aluno como aquele que ouve, repete, “devolve” e de aperfeiçoar o que recebeu sem que ninguém lhe diga como (SAMPAIO, 1997, p. 65).*

As relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem a partir destas concepções

*... adquirem algumas características (... linear, unilateral, estática) porque, do lugar onde o professor se coloca ( e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento, pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor (SMOLKA, 1996, p. 31).*

Centrada no aluno que deve apresentar determinado rendimento em relação às expectativas definidas pela escola e para saber o quanto a criança aprendeu, ou melhor, conseguiu reter deste conhecimento, o professor elabora provas e, então, a idéia da avaliação como medida e julgamento tem sua expressão nas NOTAS e seu valor considerado em relação à MÉDIA alcançada. De acordo com THORNDIKE (1969 apud DEPRESBITERIS, 1993) notas são símbolos somativos que caracterizam o desempenho dos estudantes em seus esforços educacionais. Segundo ele, a principal função das notas é fornecer informações concisas a certos grupos (administradores escolares, pais, empregadores, conselheiros e outras escolas) sobre o desempenho dos alunos em um curso ou parte dele.

A exigência e o acúmulo de esforços feitos por professores na discussão sobre avaliação, que muitas vezes recai sobre a questão de ter que dar uma nota, de ser obrigado a dar uma média final, demonstra o que se valoriza na escola, ou seja, na maioria das vezes, o papel, o registro, o procedimento formal. A preocupação centrada na nota, comumente usada para fundamentar necessidades de classificação dos alunos, dá ênfase à comparação de desempenhos e não aos objetivos que se deseja atingir. Segundo LUCKESI (1995) somam-se e dividem-se notas, revestindo a avaliação de um caráter exclusivamente comercial, contabilístico, que desconsidera o aspecto educacional.

A pesquisadora Miriam Krasilchick, em debate sobre a questão da avaliação, definiu que a moeda corrente na escola é a nota, explicando que alunos e professores movimentam-se em torno de sua atribuição/recepção advertindo que tal prática serve cada vez mais ao distanciamento do que deve ser o objeto da relação entre professores e alunos: a aquisição de conhecimentos e a organização do trabalho pedagógico.

Através de pesquisa, SILVA (1994) constatou que a nota não tem o valor absoluto que lhe é atribuído, pois ela denuncia o ponto de vista de quem avalia, ou seja, revela sua concepção de mundo, de homem, de aprendizagem e conhecimento. Por exemplo: ao submeter a mesma prova a diferentes professores verifica-se uma variação na escala de nota de 2 a 8. Além disso, quando a mesma prova é corrigida pelo mesmo professor em situações diferentes recebe notas diferentes, o que expressa a vulnerabilidade deste processo por estar vinculado ao “estado emocional” do avaliador e a empatia entre professor e aluno.

Esta situação se agrava quando se observa que na confecção de provas – os instrumentos mais utilizados ainda para atribuição de notas – o professor tende a priorizar a memorização do conteúdo apresentado, com as respostas obtidas sendo comparados com respostas esperadas, dispensando qualquer elaboração pessoal de cada aluno.

Há um cenário predominante de relações escolares em que o aluno “é ensinado” a buscar a “boa nota” e não a aquisição de conhecimentos pois embora se afirme que o importante é aprender, ele vai experienciando o processo de sobrevivência escolar de aprovação/reprovação. O aluno estuda para trocar conteúdo memorizado por nota e não para se apropriar de um conhecimento que lhe dê condição para interagir com a complexidade do meio em que vive.

Esta forma de avaliar, no movimento histórico, tem gerado sérios questionamentos por parte de alguns educadores. As críticas aos testes padronizados e a absorção acrítica dos resultados foram ressaltando a necessidade de respeitar o ritmo individual de cada um para aprendizagens significativas. É nesse contexto que se inicia a valorização da “auto-avaliação”, das provas subjetivas, das questões abertas, do sujeito construindo suas próprias respostas, etc. bem como o estudos dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem (FRANCO, 1993).

Estes elementos apesar de representarem um avanço em relação a posição anterior mostraram-se insuficientes para a explicitação do trabalho pedagógico como prática social. Permanecendo no âmbito das conclusões centradas no indivíduo e em vínculos determinados por trajetórias pessoais, ignoram o caráter histórico

destas trajetórias e suas interfaces com a prática social, com as contradições e conflitos resultantes destas relações.

### **Negociar e realimentar: a avaliação deixa de ser centrada no aluno para ser um elemento do processo pedagógico**

Na década de 90 emerge a geração da avaliação, cuja característica principal é a da **NEGOCIAÇÃO**. O consenso é buscado entre pessoas de diferentes valores, respeitando-se os dissensos identificados. Processo interativo e negociado busca *...se desenvolver a partir das preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto de avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção (FIRME, 1994, p. 8).*

Nesse enfoque, a avaliação caracteriza-se por ser um processo de investigação, tendo como ponto de partida e de chegada o processo pedagógico, para que estabelecidas as causas de dificuldades possam ser traçados procedimentos e possibilidades de enfrentamento destas situações. A avaliação passa a ter a finalidade de

*... fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se então em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas (SOUSA, 1993, p. 46).*

Neste sentido, afirma DARSIE (1996, p. 48)

*Se a ação educativa visa promover modificações nos sujeitos nela e por ela envolvidos, interferindo na aprendizagem destes, e se a ação de aprender se torna capaz de provocar tais modificações... então a avaliação da ação de aprender deve refletir tal intencionalidade. Assim, a avaliação passa a ser um instrumento da intencionalidade educativa, não mero momento de constatação desta.*

Tornar possível uma proposta curricular que dê voz às múltiplas relações que se estabelecem na escola e possibilite a todos se colocarem como sujeitos fazedores de história, implica em assumir o currículo como artefato sócio-cultural.

*É fato que tradicionalmente deixamos nas mãos de outras pessoas a decisão de que conteúdos devem compor o currículo. Ao mesmo tempo estes conteúdos se tornam os únicos possíveis/pensáveis quando trabalhamos em sala de aula (FERRI, 1997).*

Historicamente temos vivido um currículo que foi sendo determinado em função de uma organização disciplinar (distribuição de tempos, espaços, materiais, etc.) sendo naturalizado na escola e com isso perdendo a dimensão de ter sido produzido por sujeitos que fizeram escolhas, que expressavam interesses, valores, formas de pensar.

Se currículo implica em expressão de interesses (muitas vezes conflituosos e difíceis de serem equacionados) concepções, idéias, relações de poder, a escola ao assumí-lo enquanto artefato sócio-cultural se coloca na função de produzir conhecimento (que leva em conta diferenças culturais), de definir sua forma de organização, de realizar com responsabilidade suas escolhas numa dinâmica que exige o envolvimento de todos os que dela fazem parte.

Segundo MOREIRA & SILVA (1995, p. 7-8)

*o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais. O currículo não é*

*um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.*

Nesta perspectiva, o conhecimento não é tratado como algo pronto e acabado, como verdade absoluta e imutável mas fruto das relações e produções dos homens podendo desta forma ser apropriado, elaborado e reelaborado num terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social.

O currículo assume sob este prisma uma compreensão mais ampla que inclui todas as ações e relações existentes na escola. Assim, ela deixa de estar submetida a uma mera grade curricular determinada por outrem, para definir coletivamente um projeto político pedagógico em que explicita seu entendimento de escola, aluno, sociedade e currículo e neste, o planejamento, a avaliação, a estrutura organizacional, as relações de trabalho, conselho de classe, entre outros.

Entretanto, não basta um posicionamento filosófico, torna-se fundamental que na medida mesma em que se venha a processar estes entendimentos, novas formas de condutas e organização da escola tornem-se manifestações reais daqueles.

Consequentemente vai se definindo os rumos da ação educacional, assumindo um posicionamento claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica. Neste movimento, a escola vai se constituindo num espaço de exercício da cidadania. Isto se legitima mediante relações de ensino e aprendizagem constituídos por sujeitos interativos (nem receptivos, nem apenas ativos) que elaboram conhecimentos numa relação necessariamente mediada pelo outro. Relação esta nem sempre harmoniosa, mas dinâmica, conflituosa e positivamente tensa.

*... A mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos. (...) o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais. (Góes, 1997, p. 14).*

Admitindo que a relação pedagógica tem como objetivo final a aquisição de conhecimentos e que esta relação se dá no interior de duas culturas – a social, mediata e a escolar, imediata – o professor precisa construir sua competência pedagógica de forma a apropriar-se da lógica do conhecimento que deverá ensinar, e ao mesmo tempo, dos processos pelos quais o aluno elabora o conhecimento.

Apreender a lógica do próprio conhecimento sugere tomá-lo em seu percurso de constituição e em sua trama particular... É preciso reconhecer, por exemplo, que conhecimento matemático significa uma forma singular de observação e relação com o mundo, diferente do conhecimento da geografia e da literatura.

Então, professores e alunos debruçam-se sobre a realidade em que vivem, juntos refazem os conhecimentos e criam novos saberes admitindo interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes.

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, relações pessoais, familiares, valores e trajetórias de aprendizagem de cada criança, exigem do educador buscar intervenções pedagógicas que garantam como fator essencial o respeito à heterogeneidade.

Na perspectiva histórico-cultural prevalecem as possibilidades de aprendizagem garantidas pelas abordagens interacionais, atribuindo ao professor um importante papel de mediador nesta tarefa, atuando na zona de desenvolvimento proximal, que tem como pressuposto que o companheiro mais experiente influencia, com seu ponto de vista o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos que antes não dispunha, gerando um espaço em movimento criado na e pela interação.

É por meio de uma investigação sistemática das situações que o professor medeia e desafia o aluno na atividade da aprendizagem que será possível entender como se dá seu processo de internalização do conhecimento e que estratégias poderão ser utilizadas para fazê-lo avançar. Aqui a avaliação passa a ser um instrumento que favorece as decisões do professor e autolocalização do aluno. Esta dinâmica interativa exige, entretanto, um

*reconhecimento da diversidade de características do funcionamento intersubjetivo e dos encontros e desencontros relativos a forma de elaboração de conhecimentos que se produzem nas interações...*

*o jogo dialógico entre os sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento pode ou não ser construído pelo indivíduo, mas em qualquer caso, é na complicada dinâmica do funcionamento inter-subjetivo que devemos examinar o processo. (Góes, 1997, p. 27)*

A relação de ensino-aprendizagem nesta perspectiva, reflete uma prática avaliativa que *se realiza como fonte de informação para os novos procedimentos a serem tomados a cada instante no processo educacional. (SANTA CATARINA, 1996:7).*

### **Avaliação do processo – o ensino e aprendizagem apropriados por seus sujeitos**

O presente documento assume a postura de que a avaliação subsidiando a intencionalidade do processo ensino-aprendizagem terá que oportunizar aos professores a retomada sistemática dos encaminhamentos metodológicos no sentido de que o aluno aprenda mais e significativamente.

Entendendo desta forma, rompe-se com as idéias cristalizadas de avaliação, enquanto julgamento de resultados finais e irrevogáveis, para assumir sua função diagnóstica, ou seja, instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem seguidos.

*... A avaliação diagnóstica será com certeza um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia (Luckesi, 1994, p. 44).*

O fato de ser diagnóstica não significa menos seriedade na prática da avaliação, exigindo do professor um rigor técnico e científico como forma de lhe assegurar um instrumento de tomada de decisão.

Para tanto, professor e aluno podem contar no espaço de sala de aula com importantes instrumentos que possibilitam levantar dados e avaliar seus processos de aprendizagem, quais sejam: a observação, o registro diário e a reflexão constante que podem se expressar nas formas de: dossiês, sumários, relatórios descritivos e outros.

Da mesma forma, rompe-se com as idéias instaladas de avaliação centrada no sujeito que aprende, para compreendê-la como um processo que ocorre a todo momento e que envolve todos os segmentos: professores, pais, alunos e outros co-responsáveis pela ação educativa durante o processo de aprendizagem. Nos espaços de reuniões, assembléias e conselhos de classe estes envolvidos analisam avanços e entraves, retomam e reorganizam a ação educativa.

No que diz respeito aos pais, a escola poderá criar as mais diversas situações que os levem a participar efetivamente da proposta pedagógica, falando, opinando, avaliando e escrevendo. Uma das alternativas poderá ser um boletim informativo onde constam: critérios utilizados na avaliação, parecer do professor quanto ao processo de aprendizagem do aluno, espaço para que os pais possam escrever, expressando sua opinião sobre a escola, o ensino e as aprendizagens dos seus filhos.

Sendo participativa a avaliação possibilita dinamizar oportunidades para que professor e aluno tomem consciência da evolução de sua aprendizagem, como momento de ajuda, como mais um instrumento de reflexão sobre o processo, podendo, assim, fazer e refazer caminhos numa permanente atitude investigadora frente ao conhecimento. Ao invés do mecanismo de controle e coerção, pode vir a funcionar como processo de apropriação do próprio trabalho que realizam o professor e o aluno.

Mediante estas práticas a escola deixaria de pontuar seus critérios de seleção, na busca da homogeneidade, o que a tem colocado no lugar de agência de cristalização de estigmas, que contribuem para elevar os índices de evasão e repetência, para abrir espaço à massa diversificada de alunos com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses.

*A sala de aula, que é um lugar de tantos desencontros e diferenças, que é de onde partem as primeiras suspeitas de anormalidade e dificuldades das crianças; que é o lugar de onde falam os que são (competentes ou não) designados a transmitir os conhecimentos socialmente valorizados é, também o lugar onde se pode proporcionar aos alunos a superação de dificuldades, experiências ainda não vivenciadas e instrumentos para realizar as aprendizagens necessárias ao pleno exercício de sua condição humana. (PADILHA apud SANTA CATARINA, 1996).*

**BIBLIOGRAFIA**

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lumen, 1996.
- ALVES, Maria Leila (Coord.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, n.22, 1994.
- DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.47-59, nov. 1996.
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.
- FERRI, Cássia. **Multiculturalismo e currículo**. São Paulo: 1997 (mimeo)
- FIRME, Theresa Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro. v. 1, n.2, p.5-12, jan./mar.1994.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.
- GÓES, Maria Cecília R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília R. (Org). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo & SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: E.P.U., 1982.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relação entre currículo e fracasso escolar**. São Paulo: PUC, 1997 [Tese de doutorado].
- SANTA CATARINA. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Abordagem às diversidades no processo pedagógico**. Florianópolis, 1996.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no ensino**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Maurício da. **Avaliação no ensino da matemática: mecanismos intra-escolar de desescolarização?** Guarapuava. OEST, 1994.
- SILVA, Maurício da. **Avaliação, projeto da escola e projeto social**. Epísteme, Tubarão, v. 4, n. 11/12, 1997.
- SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília R. (Org.) **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.
- SOUZA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível 2. Ed. Campinas: Papirus, 1996.

**GRUPO DE TRABALHO****PARTICIPANTES:**

MARLI JACINTO - 15<sup>a</sup> CRE  
ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI - 4<sup>a</sup> CRE  
JAIR ORANDES DE FREITAS - 7<sup>a</sup> CRE  
ODILA BRISIDA FACCIO - 17<sup>a</sup> CRE  
LÉA REGINA CARDOSO GIL - IEE  
MAURÍCIO DA SILVA - 2<sup>a</sup> CRE  
MARIA ESMÉRIO MOTTA - 7<sup>a</sup> CRE  
NARA ELIANE CLAUDIO - 3<sup>a</sup> CRE

**COORDENAÇÃO:**

NADIR PEIXER DA SILVA - DIEF/ SED  
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS - FCEE

**CONSULTORIA:**

VÂNIA BEATRIZ MONTEIRO DA SILVA  
CÁSSIA FERRI

## ABORDAGEM ÀS DIVERSIDADES NO PROCESSO PEDAGÓGICO

### A DIVERSIDADE NA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL

As sociedades ao longo da história, desde a antiguidade, vêm estabelecendo mecanismos de categorização das pessoas a partir de atributos considerados “naturais”, como por exemplo: deficiente, excepcional, louco, aleijado, etc.

Essas categorizações, entretanto, são construções históricas e culturais que se elaboram a partir de padrões previamente estabelecidos por um determinado grupo social. A transgressão a estes padrões produz significações de desvantagem e de descrédito, transformando-se em estigmas (marcas/impressão) associados a um determinado tipo de indivíduo.

Os gregos criaram o termo **estigma** para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de bom ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais que eram feitos com cortes ou fogo, no corpo, significavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada que deveria ser evitada em lugares públicos.

Na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo **estigma**: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomaram a forma de flores em erupção sobre a pele: o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbios físicos.

Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido original, aparecendo como um constructo social que permeia todas as relações que se refletem nos indivíduos e são por eles internalizadas.

*Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizando termos específicos de estigmas como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário, como fonte de metáfora e representação sem pensar no seu significado original. (GOFFMANN, 1978, p. 15).*

Neste entendimento o “normal e o estigmatizado” não são pessoas concretas, mas perspectivas que são geradas em situações sociais. Assim, nenhuma diferença é em si mesma vantajosa ou desvantajosa, pois a mesma característica pode mudar sua significação dependendo dos diversos olhares que se lançam sobre ela. Isto significa que o olhar dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos, das instituições sobre os indivíduos contribui para a criação dos estigmas.

VYGOTSKY (1989) forneceu uma base de abordagem bastante relevante para a compreensão destas questões quando relacionadas aos “portadores de deficiências” ou de “necessidades especiais”, ao afirmar que as deficiências corporais afetam antes de tudo as relações sociais dos indivíduos e não suas interações diretas com o ambiente físico.

Partindo da concepção de que as instituições sociais estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidade de serem por elas aceitas, situamos a instituição escolar enquanto agência de cristalização dos estigmas com uma enorme dificuldade de acolher a diversidade. Mesmo aqueles que não apresentam sinais físicos de “anormalidade” são estigmatizados por não apresentarem um perfil acadêmico considerado normal.

A escola, ao longo da história, vem pontuando seus critérios de seleção na busca da homogeneidade, traduzindo em suas propostas teórico-metodológicas e em suas relações inter-subjetivas a incapacidade de

trabalhar com a diferença.

Apesar de assimilado o princípio constitucional da “Educação para todos”, a cultura escolar, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não abre espaço para a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses que se enfrentam com conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimento homogeneizados.

Segundo SACRISTÁN (apud MOREIRA & SILVA, 1995), são múltiplos os fatores que contribuem para a padronização e homogeneização do trato pedagógico:

- a) a estrutura organizativa do sistema educacional e das escolas, que gradua as aprendizagens a transmitir, ordenadas em séries e graus, marcando níveis e caminhos de passagem de uns para outros;
- b) a ordenação do currículo especializando seus componentes, atribuindo tempo próprio para cada tipo de conteúdo e, portanto, professores diferentes a cada um deles, assim como recursos e materiais didáticos específicos;
- c) a segregação em tipo de escolas e de educação para alunos com peculiaridade pessoais, culturais e com diferentes destinos sociais: escolas para crianças com deficiências físicas e mentais, para os bem dotados, para os trabalhadores, para o campo etc.;
- d) a acomodação profissional dos docentes e a resposta adaptativa destes a certas condições de trabalho não satisfatórias, o que tem reforçado a crença de que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea;
- e) os mecanismos seletivos do sistema escolar e de controle interno e externo sobre os conteúdos que são transmitidos, impondo uma cultura de certo modo homogeneizada dos professores, assim como tipos e níveis de rendimento padronizados dos estudantes, inclusive a obrigatoriedade escolar que não é ou não deveria ser, seletiva;
- f) a escassa variedade de espaços, de estímulos e recursos culturais para a aprendizagem, que levam ao uso de fontes uniformizadas de informação, como é o caso do emprego massivo de livros didáticos idênticos para todos.

Esses múltiplos fatores presentes na escola encontram sustentação numa visão estática e linear da aprendizagem/desenvolvimento que torna difícil admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes, dentro de um mesmo grupo de alunos.

Os estigmas conferidos às crianças “diferentes”, sejam elas portadoras de deficiências físicas, lingüísticas, cognitivas ou culturais, dentre outras, vêm acompanhados de uma concepção de aprendizagem centrada na carência de aptidão para aprender.

Na verdade, quando se começa a colocar as causas das dificuldades de aprendizagem nessas deficiências, o que se pretende é escamotear uma estrutura social injusta que vem legitimando a visão de uma criança “normal”, limpa, saudável, assídua, obediente, proveniente de famílias legalmente constituídas etc.

Isto se contrapõe à visão histórico-cultural, que preconiza que o indivíduo se humaniza num ambiente social, em interação com outras pessoas, tornando impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, linear e gradual.

*O sujeito se faz diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea. (SMOLKA & GÓES, 1993).*

Neste sentido é impossível pensar, no contexto escolar, que os alunos são iguais. Eles diferem nas suas crenças, valores, comportamentos, origem social e econômica. São sujeitos reais que dão significados diferenciados às suas experiências e vivências como pessoas. As informações disponíveis a cada um são distintas, as estratégias de pensamento e ação, bem como os recursos utilizados, são diferentes.

A diferença entre os indivíduos é fundamental para a interação social que se consolidará em sala de aula: sem essa diversidade não seria possível a troca e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas.

Assim sendo, as interações são fundamentais para o desenvolvimento.

*O sujeito destas interações é, portanto, um sujeito interativo – o que significa dizer que ele não é passivo e nem só ativo, mas partilha, necessariamente, dos planos inter e intrasubjetivo. Assim, o sujeito individualiza-se e se socializa num processo constante de incorporação da cultura e individuação que é marcada pelos recursos mediadores. (FERRI, 1996, p. 5).*

### **A escola e a diversidade**

Considerando que o papel da escola é promover a apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, torna-se necessário que se favoreçam determinados tipos de interações sociais, o que nos remete à discussão acerca do papel do professor na sala de aula e à concepção que fundamenta sua prática pedagógica.

A ideologia da “Democratização do Ensino” anuncia o acesso ao conhecimento a todos pela via da escolarização, mas efetivamente o inviabiliza pelas próprias condições desta escolarização.

Na produção do ensino em massa as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, mas emudecem e calam. Criam-se mitos em relação ao fracasso escolar; as relações interpessoais são camufladas, interrompidas, não questionando as condições e os métodos, entendendo que as crianças que não aprendem possuem características pessoais impeditivas.

A escola passa a apontar uma série de patologias nas crianças, começando a surgir as dislexias, os problemas neurológicos, psicomotores, foniátricos, psicológicos, desinteresse total e falta de motivação.

SMOLKA (1989, p. 17) questiona: *Mas o que é pedagógico e o que é patológico? Como distinguir? Como diagnosticar? Quem faz ou pode fazer este diagnóstico? O patológico é sempre originário na criança? Ou pode ser produzido pelas condições sociais e pela inculcação pedagógica?*

Através de um currículo que seleciona e valoriza certos componentes, produzem-se limitações e mutilações para todos, mas principalmente para os alunos que se encontram em situação de desvantagem, seja em função de uma deficiência orgânica, seja em função da desigualdade em relação ao capital cultural de origem familiar e social que este alunos carregam.

Esta transformação das dificuldades em “patologias” gerou uma demanda significativa para o ensino especial através de classes especiais, salas de apoio e escolas especiais, provocando um equívoco que desloca o eixo do trabalho do professor do conteúdo escolar para “atividades pedagógicas específicas”.

Historicamente, a institucionalização do atendimento a “portadores de deficiências” tem se limitado a criar espaços específicos de apoio a esta parcela da população.

Isto cria um distanciamento das possibilidades de, na e pela interação social com outros sujeitos, acessarem ao conhecimento historicamente produzido conforme expressa o compromisso de escolarização para todos.

Segundo COSCODAI (1994) o “certo”, o “normal” do mundo é que as pessoas caminhem, falem, escrevam, produzam, saibam controlar seus instintos e suas vidas da forma como prevêm as normas sociais e que sejam capazes de se sujeitar a qualquer regra e conhecimento. No entanto, há pessoas que não chegam a fazer tudo isso. Há casos em que a diferença é entendida como deficiência.

Contudo, esta diferença pode ser entendida de um outro jeito e guiada por outros princípios: através de uma outra ética, de uma outra lógica e de um outro saber que acaba por implicar em outras ações e reflexões acerca não só das pessoas, mas também, das coisas por elas e com elas produzidas.

É portanto na e pela interação social que o homem se constitui enquanto sujeito e que o conhecimento é ...*construído na interação sujeito e objeto e que essa ação sobre o sujeito é socialmente mediada.* (GÓES, 1991, p. 21).

## TRABALHANDO COM A DIVERSIDADE

### Considerações sobre uma proposta curricular

Tornar possível uma proposta curricular que dê voz à diversidade no processo pedagógico implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir. Desta forma, far-se-á, a seguir, algumas considerações a respeito do tema.

As atuais discussões sobre CURRÍCULO deixaram para trás a concepção meramente técnica, voltada para as questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. O CURRÍCULO assume hoje as características de um artefato social e cultural, o que o coloca na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual.

Segundo MOREIRA & SILVA (1995, p.7-8)

*O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.*

Desta forma, é preciso atenção ao tratarmos do conhecimento corporificado como currículo, uma vez que não é mais possível analisá-lo fora da sua constituição social e histórica. Não é possível encarar de modo ingênuo o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais.

*O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 21).*

Compreender o currículo enquanto artefato social e cultural implica também em uma concepção de cultura que não é conjunto estático de valores e conhecimentos que são transmitidos às próximas gerações, nem existem de forma unitária e homogênea. Ao contrário, a cultura é um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social.

O currículo torna-se, portanto, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam sobretudo como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Em contradição à escola e ao processo de aprendizagem que se discutiu até então, ainda existem na rede de ensino modalidades específicas de atendimento à diversidade, dentre os quais o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), que tendem a assumir um caráter cada vez mais transitório, caminhando para superação da sua marginalidade, na medida em que as escolas assumirem a diversidade como o pressuposto fundamental para organização de sua prática e formulação de seu projeto político-pedagógico.

### Orientação teórico-metodológica

O fato de termos nas salas de aula um grupo de alunos de diferentes possibilidades exige-nos pensar esta aprendizagem de forma coletiva e diferenciada dos moldes atuais de compartimentação da escola padrão. A busca aponta-nos os pressupostos da abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, basicamente pela possibilidade de formação de grupos heterogêneos, ou seja, porque

*...a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências,*

*trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p. 88).*

A partir disto, pode-se sentir que a heterogeneidade dos grupos eleva suas possibilidades, abrindo espaço para a ampliação das potencialidades cognitivas.

A visível assimetria entre professor e alunos e destes entre si não poderá, portanto, ser encarada somente de modo negativo como vem acontecendo, mas, ao contrário, aproveitada enquanto oportunidade efetiva de aprendizagem.

A busca pela simetria deve garantir a igualdade de todos na ocupação do tempo e do espaço interativo, na expressão individual, na negociação das regras de funcionamento do grupo, etc.

E o simples contato entre professor e alunos e dos alunos entre si bastaria? Para assegurar a construção do conhecimento no âmbito escolar é preciso que determinados tipos de interação social sejam efetivados dentro do grupo.

*Interações sociais que contribuem para a construção do saber e que, por esta razão, são consideradas educativas referem-se, pois, a situações bem específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação, superação das contradições, etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal interação, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta esteja claro para todos os participantes. (DAVIS, 1989:52).*

Ao destacar a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração e conceber, deste modo, o aprendizado como um processo de trocas, portanto social, é que VYGOTSKY formula – e nos remete ao estudo – do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Tendo como pressuposto que o companheiro mais experiente influencia, com seu ponto de vista, o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos de que antes não dispunha, de que é na e pela interação que os conhecimentos são historicamente construídos, é que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal faz-se necessário para o estudo das possibilidades de aprendizagem na classe heterogênea.

Segundo MACHADO (1994), VYGOTSKY, ao postular o conceito de zona de desenvolvimento proximal, define-a como sendo “a diferença entre o nível de resolução de problemas sob a direção e com a ajuda dos adultos e aquele atingido sozinho”. Desta forma, entende-se que – em um plano teórico, portanto virtual – existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro (real) faz parte do sujeito, enquanto processo intrapessoal, na forma de conhecimentos apropriados e faz parte do social enquanto conhecimentos historicamente acumulados. O segundo, potencial, só é ativado e se transforma em possibilidade de vir a tornar-se desenvolvimento real em uma situação de interação.

Neste sentido a Zona de Desenvolvimento Proximal é um espaço em movimento criado na própria interação, em função do conhecimento utilizado pelo participante menos competente e também pelo suporte, instrumentos e recursos de apoio empregados pelo participante mais competente.

Articulando o movimento aprendizagem/desenvolvimento/ensino no espaço virtual da zona de desenvolvimento proximal, a formação das funções psicológicas superiores aparece como elemento chave.

Estas funções são elaboradas através das atividades do sujeito em contexto de interação mediante apropriação e utilização de instrumentos e signos. São elas: percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, emoção e imaginação criadora, auto-regulação da conduta, abstração, raciocínio lógico, generalização e outras.

*Em síntese, a formação das funções psicológicas superiores torna-se possível na interação, que por*

*sua vez permite a ativação da ZDP. A ação de conhecer se dá no movimento inter e intrapsicológico, no vai e vem dialético entre os parceiros: na confirmação de objetivos comuns, no confronto de idéias, na busca de soluções, na competição, na cooperação. Esse movimento cria condições para a formação de conceitos, viabilizando, ao mesmo tempo, os processos de abstração (análise, classificações, inferências, deduções) tanto individuais quanto coletivos, ou seja, intercâmbios inter e intrapsicológicos que alimentaram o desenvolvimento e a manutenção da interação. (MACHADO, 1994, p.45)*

Compreendendo que é papel da educação promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que permitem ao indivíduo constituir-se enquanto sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la, é que se propõe que o ensino seja uma forma de ajuda através dos processos de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem a serem desencadeados por uma escola que pretenda abordar a diversidade supõe necessariamente a proposição de atividades que possibilitem a elaboração conceitual, dando ao conteúdo um tratamento histórico-cultural. Isso pressupõe possibilitar aos alunos o encontro com novos conhecimentos, oferecendo-os e destacando-os em contextos diversos, auxiliá-los a analisar e organizar os mesmos confrontando-os com outras possibilidades de elaboração e aproximando-os dos conhecimentos em circulação na sala de aula e modos de utilização destes nas práticas cotidianas, na comunidade e na dinâmica histórica.

Pressupõem, ainda, partilhar com os alunos informações, indagações, sentidos possíveis, validando-as, colocando-as em dúvida, explicitando limites e contradições, provocando novas relações e novas possibilidades.

### **Constituição do Serviço de Apoio**

Atualmente, em razão de todos os fatores histórico-sociais anteriormente considerados, ainda existem modalidades de atendimento às diversidades que assumem um caráter segregacionista, a exemplo das classes de apoio pedagógico.

Isto tende a ser superado na medida em que a escola discuta coletiva e permanentemente a prática pedagógica adotada, refletindo sobre as diferentes formas do fazer educacional, que levam ao êxito ou ao fracasso coletivo dos alunos e busque alterá-la a partir de discussões teóricas acerca do que fundamenta a aprendizagem. Disto resultará a sua reorganização a partir de um Projeto Político-Pedagógico, importante marco teórico e referencial de orientação ao trabalho educacional, que implique na mudança de olhar e de lógica que percebe a diferença enquanto deficiência.

Nesta perspectiva insere-se o Serviço de Apoio Pedagógico que ora se apresenta enquanto alternativa diretamente vinculada e articulada ao Projeto Político- Pedagógico das Escolas.

Este serviço é entendido como uma ação coletiva, integrante do trabalho cotidiano da escola, de responsabilidade de todos diretamente envolvidos com o processo educativo, a saber: direção, especialistas, professores, integradores de ensino e de educação especial, devendo ser avaliado permanente e sistematicamente.

Muito mais do que a estruturação de uma classe para atender em separado, trata-se de uma ação da escola no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, sendo preferencialmente buscadas alternativas pedagógicas no espaço da sala de aula.

Neste momento conta-se com a possibilidade de estruturação de pólos de atendimento às necessidades especiais em nível regional, aglutinando alunos provenientes de escolas próximas. Cabe salientar que esta modalidade não se esgota em si mesma e pressupõe:

- a) uma certa transitoriedade;
- b) articulação permanente com todos os elementos que constituem o processo pedagógico das escolas envolvidas;
- c) uma interlocução permanente do profissional responsável pelo serviço de apoio com os professores, especialistas, integradores de ensino e de educação especial;
- d) sua constituição enquanto espaço de produção e investigação de alternativas metodológicas;
- e) a oferta de suportes que, trabalhados em novas pautas interacionais, permitam ao aluno avançar no processo de elaboração conceitual.

Considera-se sua transitoriedade tendo em vista a falta de sustentação desta modalidade de atendimento frente a concepção teórico-metodológico da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e referenciada neste documento. Pressupostos estes ainda não materializados na prática pedagógica das escolas.

A articulação se dará sob a coordenação da CRE que viabilizará o aprofundamento das questões teórico-metodológicas do SAP à luz dos pressupostos da Proposta Curricular, bem como a avaliação permanente do mesmo em todas as suas dimensões.

A interlocução entre os elementos que compõem o SAP deve ser um fórum privilegiado de discussão, onde se possam repartir angústias, comemorar sucessos, mas principalmente estudar e aprofundar alternativas de trabalho educativo. A reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido pela escola deve estabelecer um diálogo de co-autoria onde possam interagir sujeitos concretos que lidem com seus limites e possibilidades.

A constituição do SAP enquanto espaço de produção e investigação de alternativas pedagógicas significa a reflexão conjunta sobre as situações vividas no trabalho pedagógico, desvelando posições pessoais e profissionais, despertando discussões, redimensionando-se questões e pressuposições iniciais, percebendo as dificuldades e as possibilidades de investimento.

O trabalho pedagógico do SAP não repetirá os procedimentos e/ou atividades que foram realizadas na sala de aula. Ao contrário, possibilitará novas oportunidades para que o aluno possa preencher lacunas ou elaborar os conhecimentos. Ao oportunizarmos à criança lançar mão de outros sentidos e experiências, para elaborar o saber escolar, incorporamos a esse conhecimento um imenso arsenal de outras possibilidades, ou seja, no exercício vivo das trocas de sentido e de modos de operar intelectualmente, as crianças não só se apropriam dos conceitos, mas também elaboram modos de interação, de participação como perguntar, como responder, como argumentar e de negociação (FONTANA, 1996).

As atividades a serem realizadas pelo SAP enfatizarão a elaboração dos conceitos fundamentais das diferentes áreas do conhecimento, dando ao conteúdo um tratamento histórico-cultural, e principalmente, como dito acima, procurando auxiliar o grupo de alunos na aquisição de instrumentos mediadores que os possibilitem apropriar-se de modo cada vez mais elaborado do conhecimento.

### **Encaminhamentos do Serviço de Apoio Pedagógico:**

Os encaminhamentos ao SAP iniciam um processo de avaliação que, em função do que já dissemos anteriormente, diz respeito a todo o processo pedagógico e contexto escolar. Faremos a seguir algumas considerações sobre a questão da avaliação.

Gradativamente, no sistema escolar, o conceito de avaliação vem evoluindo; pode-se perceber

*... o caminhar de uma concepção tecnicista onde avaliar significa medir, atribuir nota, prever, em direção a uma concepção sócio-política em que a avaliação é vista em um contexto mais amplo sócio-cultural, historicamente situada, auto-construída, transformadora e emancipadora. (ABRAMOWICZ, 1996, p.26)*

Entende-se a avaliação como um processo que ocorre a todo momento e que envolve todos os elementos do processo pedagógico: professor, alunos, todas as pessoas que trabalham ou estão envolvidos com a escola, assim como os objetivos, os conteúdos e as atividades realizadas na escola e em sala de aula.

A compreensão da perspectiva histórico-cultural que pressupõe a aprendizagem como a principal fonte de desenvolvimento, onde prevalecem as possibilidades garantidas pelas pautas interacionais e onde o conceito de zona de desenvolvimento proximal coloca professores na constante tarefa de mediação com seus alunos e o conhecimento, parte do princípio de uma avaliação que se realiza como fonte de informação para os novos procedimentos a serem tomados a cada instante no processo educacional.

Viabilizado enquanto fonte de informação o processo avaliativo compor-se-á no cotidiano, observando e entrecruzando-se todas as reações, convicções, possibilidades e dificuldades do conjunto de alunos e de professores.

Mais importante do que a discussão de mecanismos de avaliação, como provas, testes, exercícios,

trabalhos escritos individuais e coletivos, pesquisa e outros, está a possibilidade de conceber e trabalhar com o conceito de avaliação que dê espaço à criatividade, à criticidade e à autonomia, distanciando-se, desta forma de um controle de domínio cognitivo pela memorização trivial e medíocre.

Como reverter a prática avaliativa alicerçada em instrumentos legais que legitimam a seleção prevendo (obrigando/protegendo) o uso de provas, testes, notas, médias, classificações periódicas em tempos estanques e pré-determinados ?

A busca de um grande número de educadores tem sido a de trabalhar com os pressupostos de uma avaliação emancipatória cujas características são :

- a) processual e contínua. Significa estar intimamente ligada à concepção de conhecimento e currículo como uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos num processo permanente de ação-reflexão-ação, a fim de proporcionar avanços, progressões e inclusões na dinâmica de aprendizagem dos alunos;
- b) participativa. Ao envolver todos os segmentos: pais/mães, alunos, professores, funcionários como co-participantes, co-autores e co-responsáveis na práxis durante o processo de aprendizagem, o processo de avaliação retoma, reorganiza e reeduca os envolvidos através de reuniões, assembléias e conselhos de classe etc.;
- c) investigativa e diagnóstica. O aluno é parâmetro de si mesmo, respeita-se o processo de apropriação de conhecimento do aluno, considerando os erros como pontos de reflexão, busca de alternativas e desafios para novas construções. A observação, o registro e a reflexão constante são alguns dos múltiplos instrumentos para levantar dados e “ver” a realidade. ( LOCK, 1996)<sup>25</sup>.

Avaliar faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos.

Compreendendo-se a avaliação desta forma, o encaminhamento de um aluno para o SAP será um intenso processo de reflexão sobre todos os aspectos da prática pedagógica e, principalmente, do trabalho desenvolvido para a aprendizagem deste aluno.

Caracteriza-se desta forma um Serviço de Apoio Pedagógico que não se destina aos sujeitos de modo individualizado, mas um apoio pedagógico para o ato educativo, para a escola e seu projeto, voltado, portanto, a permanente reflexão sobre o modo como estão se realizando as atividades possibilitadoras de aprendizagens.

Desta forma,

*a sala de aula, que é um lugar de tantos desencontros e diferenças; que é de onde partem as primeiras suspeitas de “anormalidades” e “dificuldades” das crianças; que é o lugar de onde falam os que são (competentes ou não) designados a transmitir os conhecimentos socialmente valorizados... (PADILHA,1994, p. 127)*

é , também, o lugar onde se pode proporcionar aos alunos a superação de dificuldades, experiências ainda não vivenciadas e instrumentos para realizar as aprendizagens necessárias ao pleno exercício de sua condição humana.

O trabalho do Serviço de Apoio Pedagógico é uma aposta em uma escola que assuma todos os seus alunos e alunas como pessoas que merecem respeito, descartando modelos seletivos e aprofundando a compreensão que se pode/deve oferecer aos alunos as mesmas possibilidades e experiências educativas, independentemente de sua posição social, econômica, raça, sexo, capacidade intelectual ou qualquer outra característica. É uma aposta em uma escola que, incluindo as diferenças, exclui as desigualdades.

### **Estruturação do Pólo de Atendimento às Necessidades Especiais**

A estruturação da Escola pólo de atendimento é de responsabilidade da equipe pedagógica da CRE (diretores de ensino, integradores de ensino regular e especial).

<sup>25</sup> LOCK, Jussara. Avaliação Emancipatória. In: SILVA, Luiz Heron da et-al. Novos Mapas Culturais/Novas Perspectivas. Porto Alegre: Sulinas, 1996

Os procedimentos necessários para encaminhamentos são:

- a) a equipe da escola, a partir do entendimento assumido neste documento, procura a equipe pedagógica da CRE munida de relatório de avaliação de todos os aspectos do processo pedagógico e principalmente do trabalho desenvolvido para o processo de aprendizagem do aluno a ser encaminhada ao Serviço.
- b) a equipe pedagógica da CRE, após avaliação e análise com a equipe da escola, encaminhará o processo de estruturação do Serviço para SED/DIEF de que deverá constar: justificativa, local para funcionamento, professor respeitando os critérios e relatórios das escolas.
- c) a equipe da DIEF, em parceria com a FCEE, analisará os processos, recorrendo a equipe da CRE se necessário, tomando as devidas providências para estruturação.

O funcionamento do **pólo** deverá ser proposto pela CRE, em discussão com SED/FCEE.

## BIBLIOGRAFIA

- COSCODAI, Beatriz Teresinha. **Quando uma diferença é posta como deficiência: reflexões sobre três Histórias**. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 1994 [Dissertação de Mestrado].
- DAVIS, Claudia et.al. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.71, p.40-51, nov.1989.
- FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Texto apresentado no I Seminário de Intercâmbio científico entre educadores do ensino regular e especial. Fraiburgo, 1996. [mimeo].
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GÓES, Maria Cecília. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos CEDES. Campinas, n.24, p.17-24, 1991.
- LOCK, Jussara. Avaliação emancipatória. In: SILVA, Luiz Heron da et.al. **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre : Sulinas, 1996.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil : uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski**. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP, 1993 [ Dissertação de Mestrado].
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário**. Campinas : Universidade Estadual de Campinas, 1994 [ Dissertação de Mestrado].
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas : Papyrus, 1993.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo : Cortez ; Campinas : Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- REGO, Teresa Cristina. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores**. Cadernos CEDES, Campinas, n.35, p.79-93, 1995
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

## GRUPO DE TRABALHO

NADIR PEIXER DA SILVA - SED/DIEF  
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS - FCEE  
MARIA HELENA GARCIA - FCEE  
SANDRA MARA CARDOSO - SED/ DIEF  
PAULA ÁVILA BROERING - SED/ DIEF  
CARLA ADRIANA SCHAUFFERT - FCEE

## COORDENADORA

NADIR PEIXER DA SILVA - SED/DIEF

## CONSULTORIA

CÁSSIA FERRI

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O presente documento pretende constituir-se num espaço de diálogo e numa construção de possibilidades no processo de elaboração de uma proposta curricular para a educação escolar indígena no estado de Santa Catarina, a partir do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que contribuem para a compreensão desta realidade (pedagogia, antropologia, lingüística...).

Inserido num contexto bastante amplo de discussões acerca da questão escolar indígena, que vem se desenvolvendo em todo o país nos últimos anos, o presente documento conta com a participação e colaboração dos professores índios e não-índios das vinte e quatro escolas indígenas da rede pública em Santa Catarina e representantes de outras instituições que compõem o Núcleo de Educação Indígena/NEI. Isto tem se efetivado através de reuniões sistemáticas do NEI, em nível regional e estadual; dos cursos de capacitação e do acompanhamento/assessoramento às escolas indígenas, realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação envolvidas, com a participação da Fundação Nacional do Índio/FUNAI.

Este é apenas um dos muitos momentos desta caminhada que, por certo, terá outras possibilidades e desdobramentos a partir dos encaminhamentos feitos junto às comunidades indígenas e na medida em que se fortalecerem as iniciativas já existentes, embora ainda incipientes, de organização dos professores que atuam em escolas indígenas.

### **SOBRE CULTURA**

A discussão sobre a educação escolar indígena passa pela questão da “cultura” e a necessidade de explicitação deste conceito como forma de compreender as relações educacionais estabelecidas entre a escola e a comunidade indígena.

A cultura, em termos genéricos, é visualizada como *...o campo simbólico e material das atividades humanas...* (Chauí,1989).

Os significados que são atribuídos a objetos, fatos, palavras, atitudes, desejos e a tudo o que nos cerca são criados nas relações sociais, alterando-se no tempo e no espaço, sendo, portanto, transitórios, mutáveis e arbitrários.

Veja-se por exemplo a questão da escrita. Enquanto símbolo arbitrário representa a fala e o pensamento com diversos sinais. Lembre-se da escrita árabe, chinesa, latina e outras. Diferentes povos construíram de forma diversa essas representações que sofreram modificações desde os traços feitos nas cavernas até a escrita no papel e no computador que conhecemos hoje.

Para os povos indígenas que vivem no território brasileiro a principal forma de comunicação é a oralidade.

Para Fontana (1996, p.67)

*(...) a cultura é definida como uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ela não é algo natural, não decorre de características inerentes ao homem, e nem de leis físicas e biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana, enraizado nas condições materiais e sociais de existência, condições contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua superação.*

O entendimento destas práticas materiais e simbólicas passa pela compreensão de aspectos como a produção da subsistência, ou seja, práticas agrícolas, produção de alimentos, remédios, vestuário, moradia, transporte, ... bem como a formação de visão de mundo, de seu comportamento, de seu sistema de crenças, valores, linguagem, arte e outras formas de representação.

Como fenômeno unicamente humano, este conjunto de práticas materiais e simbólicas denominado

de cultura deve ser compreendido como um processo dinâmico e complexo, não se refere a um fenômeno individual conforme afirma Thomaz (1995) Este movimento impõe-nos pensar que as características culturais de uma dada sociedade não podem ser naturalizadas e/ou generalizadas, nunca estão completas, estando sempre em transformação.

A diferença não pode ser justificada como atributo inerente ao grupo a que se refere, mas sim por percursos históricos particulares. Reforça-se com Geertz (1978, p.103) que

*... a cultura é padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.*

No Brasil, o que se sabe sobre a situação contemporânea dos índios é insuficiente. As informações são dispersas e bastante heterogêneas quanto a sua origem, data e procedimento de coleta, sendo que muitas destas informações são resultado de estimativas e não de contagem direta. Além disso, não se tem informações disponíveis sobre parcelas de “desaldeados” e povos chamados “isolados”.

Apesar destas dificuldades, estima-se que existem 270.000 indígenas, população que tem aumentado gradativamente nos últimos 20 anos.

Do ponto de vista demográfico, a maior parte dos povos indígenas é formada por microssociedades que se apresentam à sociedade nacional com uma enorme sócio-diversidade, sendo aproximadamente 206 etnias, falando mais de 170 idiomas (RICARDO, 1995).

Dados atuais estimam que na época da invasão européia, século XVI, a população indígena era 6 milhões de pessoas. Atualmente, estes povos representam 0,2% da população existente no território nacional (RICARDO, 1995).

Em Santa Catarina verifica-se atualmente a presença de três povos indígenas: Xokleng, Kaingang e Guarani, que somam aproximadamente 8.000 indivíduos. A maior parte vive em áreas administradas pela FUNAI. Outros vivem em terras não demarcadas, mas de ocupação tradicional.

Todos são vítimas de um longo processo de dominação exercido pelos brancos, na forma de: trabalho escravo, doenças epidêmicas, guerras de extermínio, conversão religiosa, desorganização social, miscigenação etc., que modificaram e exerceram influências significativas nos modos de viver destes povos, como também fizeram desaparecer seus ecossistemas tradicionais, representados pela mata subtropical atlântica, campos e florestas de araucária.

Entretanto, a identidade étnica desses contingentes persiste, marcando sua capacidade de resistência, o que por sua vez fortalece a identidade e estabelece assim um processo dialético.

## POVOS INDÍGENAS EM SANTA CATARINA

Os **Guarani** constituem um dos maiores povos indígenas da América do Sul, vivendo no Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai. Classificam-se, segundo estudos lingüísticos e antropológicos, em três grupos: Mbya, Ñandéva e Kayová.

Em Santa Catarina, onde vivem índios Guarani Mbya e Ñandéva, não há áreas demarcadas para este grupo, o que faz com que eles ocupem terras de outros grupos indígenas como no oeste do Estado na Área Indígena de Chapecó, nos municípios de Entre Rios, Marema e Ipuçu, destinado aos Kaingang, e na Área Indígena de Ibirama nos municípios de José Boiteux e Vítor Meireles, destinado aos Xokleng.

Ocupantes tradicionais do litoral, foram identificados pelos primeiros navegadores como Carijó.

Devido à grande mobilidade social destes grupos é difícil proceder ao mapeamento preciso e definitivo de sua localização, entretanto é sabido que em vários pontos do estado verifica-se a presença de grupos Guarani. Na década de 90 registra-se a ocupação de vários grupos nos municípios de: Palhoça, Biguaçu, Guabiruba, Itajaí, Navegantes, Araquari, Joinville, Barra do Sul, São Francisco do Sul, Joinville, Passo de Torres, Garuva, Treze Tílias, Cunha Porã, Ibicaré, Itapiranga, Dionísio Cerqueira, Guaraciaba, Barra Velha, Jaguaruna, Araranguá, Guaramirim.

Falantes da língua Guarani, pertencente à família lingüística Tupiguarani, do tronco Tupi, possuem uma identidade étnica diferenciada entre os demais povos indígenas. Ressalta-se como uma diferença marcante o uso constante da língua nas aldeias, sendo comum que mulheres e crianças sejam monolíngües em Guarani.

Como todas as demais culturas, a cultura guarani é dinâmica e passível de transformações. No entanto, para compreendê-la é preciso aceitar um desafio: o de pensar sob uma outra lógica, de buscar um outro olhar. É preciso cartografar os espaços acompanhando o movimento migratório no mundo guarani. Uma territorialidade pautada em crenças religiosas, mitos, organização social, relações de reciprocidade e economia de subsistência.

A relação com a terra, assim como outros aspectos da cultura guarani (a agricultura centralizada no cultivo do milho, as relações com o tempo, o relacionamento com a natureza e a preservação de seus ecossistemas, a representatividade e a relação com as lideranças, a mobilidade social e os movimentos migratórios, a comunicação entre as aldeias...), é marcada por um forte sentido religioso. A demarcação de área guarani é uma atitude que, embora contrária aos seus princípios, está se tornando uma necessidade vital.

Os **Xokleng** são encontrados somente no Estado de Santa Catarina. Tradicionais ocupantes das terras localizadas entre o litoral e o planalto, são hoje habitantes da Área Indígena de Ibirama, nos municípios de José Boiteux, Vítor Meireles e Itaiópolis, que teve sua oficialização pelo Estado em 1965, muito embora se tenha notícias de algumas famílias no município de Ipuacú, em Área Indígena destinada aos Kaingang e no município de Calmom.

Diante de inúmeras dificuldades tem-se verificado uma crescente migração para cidades, como é o caso de Blumenau. Vivendo nas periferias, submetem-se à situação de carência.

Caracterizados como nômades, eram caçadores e coletores. Falam a língua Xokleng, da família lingüística Jê do tronco Macro Jê, que atualmente passa por um processo de valorização junto à comunidade.

Foram vítimas de extermínio, promovido por bugreiros (grupos armados organizados pelo governo imperial e provincial), justificado pelos projetos de colonização e pela insegurança da população não-índia frente aos indígenas.

Confinados à área indígena e obrigados a sedentarização sofrem modificações profundas nos seus hábitos alimentares, culturais e, inclusive, no seu biotipo físico. Além disso, são submetidos a um processo de dupla subordinação: por um lado aos não-índios e por outro aos Kaingang, utilizados pelos órgãos oficiais de proteção ao índio como interlocutores junto aos Xokleng.

A construção da Barragem Norte, nos anos 70, no município de José Boiteux, e a abertura da estrada de rodagem no interior da área, acentuando a exploração das reservas naturais (palmito e madeira de lei), geram conseqüências nefastas para as já difíceis condições de vida dentro da área indígena.

As relações entre os Xokleng e a sociedade não-índia sempre foram marcadamente conflituosas e violentas, o que pode ser atribuído a este quadro que se configura antes do contato oficial pelo SPI, em 1914.

A forma dual como os Xokleng concebem a sociedade, a exemplo de outras sociedades do grupo Jê, influencia a organização social, econômica e política. Além disso, a presença de facções, embora de forma não muito explícita ou acirrada, é aspecto importante na definição de lideranças.

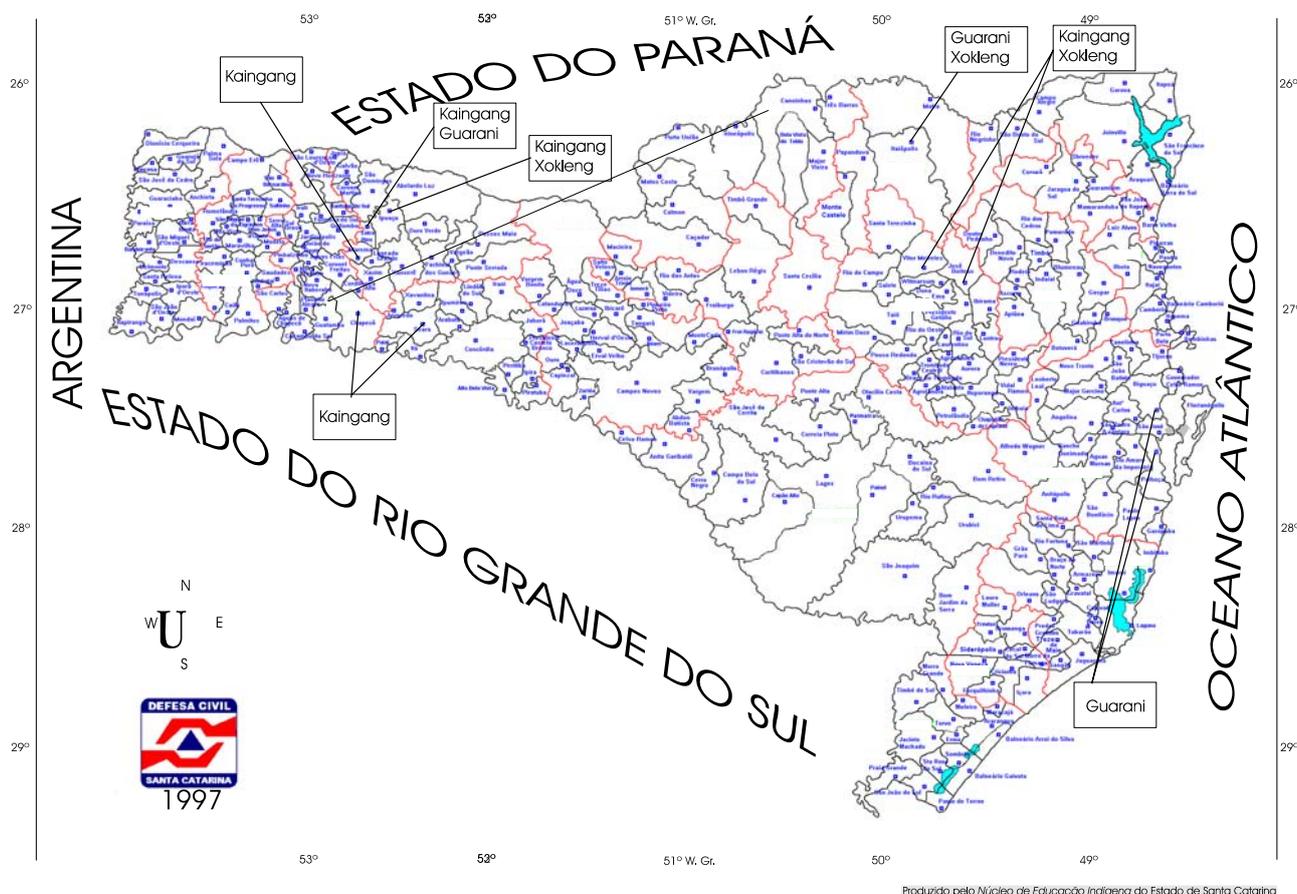
Os **Kaingang** formam um dos maiores grupos que sobrevivem no Brasil. Ocupam tradicionalmente áreas que vão do centro do Estado de São Paulo até parte do Estado do Rio Grande do Sul. No Estado de Santa Catarina, existem grupos Kaingang na Área Indígena de Xapecó, nos municípios de Ipuacu, Entre Rios e Marema, na Área Indígena do Toldo Chimbange no município de Chapecó, na Área Indígena do Toldo Pinhal, no município de Seara e na Área Indígena de Ibirama, território Xokleng. Também no município de Aberlardo Luz, que integra a Área Indígena de Palmas, com sede no Paraná, encontram-se grupos Kaingang.

Na metade do século XIX, as áreas do oeste do Estado de Santa Catarina foram objeto da expansão agropecuária e extrativista. As frentes de expansão envolveram os Kaingang, que foram utilizados como mão-de-obra para a extração de erva-mate e madeira, abertura de picadas para passagem das tropas de gado e, especialmente, como garantia para a defesa quando da ameaça de povos indígenas arredios. Esta forma de

contato causou um processo de grandes transformações sociais, culturais e biológicas.

Falam a língua Kaingang, da família lingüística Jê do tronco Macro Jê, que vem passando por um processo de revitalização e valorização. Na organização social, econômica e política constata-se a presença de várias facções fator determinante para o processo de representatividade, escolha de lideranças, distribuição de recursos e ocupação dos espaços dentro da área.

A organização dual desta sociedade influencia as formas de interação entre os indivíduos e orienta ações como a nomeação (dar nomes as pessoas), práticas sociais e atividades/funções desenvolvidas no cotidiano da aldeia, bem como os rituais religiosos e políticos. Dentre os rituais, um dos mais importantes é o ritual do Kiki, que é um elemento de fundamental importância na recuperação da auto-estima e na valorização da cultura.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*A educação escolar indígena deve ser inter-cultural e bilíngüe, específica e diferenciada (BRASIL/ MEC, 1994)*

### HISTÓRICO

Historicamente marcada pela visão assimilacionista que orientava as políticas indigenistas oficiais, a educação no período colonial foi promovida por religiosos. Esta prática prosseguiu no império, com a finalidade de catequizar e civilizar os indígenas.

Por seu caráter diferenciado foi entregue, já neste século, aos órgãos oficiais de proteção. Inicialmente ao Serviço de Proteção ao Índio/SPI, criado em 1910 sob inspiração positivista, braço do Estado na execução da política indigenista centrada na integração dos índios à comunidade nacional.

Suas ações, pautadas em teses, já revistas, de aculturação e assimilação, voltavam-se para a promoção do desaparecimento dos contingentes indígenas, através de sua incorporação à sociedade dominante.

Este órgão, que em princípio empreendeu esforços no sentido de atender aos índios em seus pleitos, cumpriu a importante função de conter o massacre que ocorria por conta da expansão colonialista, mas, aos poucos, perdeu sua eficácia, transformando-se em instrumento de submissão e cerceamento. Foi substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI.

Criada sob a égide do regime militar, também a FUNAI direcionou sua atuação para a consecução dos objetivos integracionistas e desenvolvimentistas do estado brasileiro.

A expansão da educação sistemática promovida por este órgão se deu segundo os moldes da sociedade nacional envolvente e durante muito tempo não se fez qualquer avaliação crítica quanto às funções e possibilidades da educação formal para os índios. Neste sentido, o modelo educacional implantado procurou, antes de tudo, assegurar os objetivos da sociedade dominante.

A partir da década de 70, surgem organizações indigenistas não-governamentais e tem início a articulação e formação do movimento indígena organizado no Brasil, a exemplo da União das Organizações Indígenas. Intensificam-se as discussões acerca do direito das populações indígenas à diferença e ao ensino bilíngüe.

Este é tomado como forma de respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas” (art.47, Lei 6001- Estatuto do Índio); na prática, entretanto, a educação bilíngüe firma-se como tática para a submissão indígena, garantindo os interesses do estado brasileiro, e missões religiosas desempenham papel decisivo na implantação de um modelo educacional que serve de instrumento das políticas oficiais de integração.

Em 1988, como resultado de anos de luta e mobilização empreendidas pelos povos indígenas e organizações de apoio à causa indígena, registra-se um avanço no entendimento sobre o papel da educação indígena com a Constituição Federal, que reconhece aos povos indígenas o direito à diferença, rompendo com a postura integracionista que os entendia como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.

A Constituição Federal reconhece às populações indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições...(art. 231). Além disso, assegura a estas comunidades o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210), o que é reforçado pelo artigo 164, § 2º, da Constituição do Estado de Santa Catarina.

A partir de 1991, no Decreto Presidencial n.º 26, foi atribuída ao Ministério da Educação a função de “coordenar as ações referentes à educação indígena” e este, por sua vez, atribuiu o desenvolvimento destas ações às Secretarias Estaduais e Municipais. Levando em consideração grande parte das reivindicações dos povos indígenas com respeito à educação escolar, através da Portaria Interministerial 559 é regulamentada a competência do MEC e instituído o Comitê de Educação Escolar Indígena (Portarias n.ºs 60/92 e 490/93).

No estado de Santa Catarina, registra-se a expansão do sistema de escolarização em áreas indígenas a partir do início dos anos 60, sob a responsabilidade da FUNAI. Somente em 1991, com a reestruturação do referido órgão, que teve a maioria de suas responsabilidades divididas entre os Ministérios, a Secretaria de Estado da Educação/SED passa a se envolver mais diretamente em discussões sobre a questão educacional indígena.

A partir de 1994, intensificam-se as discussões na SED e inicia-se a estruturação do Núcleo de Educação Indígena/NEI, responsável por propor diretrizes educacionais e executar ações com a finalidade de efetivar uma proposta de educação que contemple “ os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e bilingüismo”.

Atendendo à demanda de várias instituições afetas à questão e das próprias comunidades indígenas, é oficializado o NEI, em 1996, diretamente vinculado à Diretoria de Ensino Fundamental.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, contempla a temática indígena de diversas formas: no que se refere ao tratamento à questão indígena nos currículos do ensino fundamental e médio (Art. 26, § 4º); à garantia da utilização da língua materna e processos próprios

de aprendizagem, às comunidades indígenas (Art. 32, § 3º); ao desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural (Art. 78) e ao apoio técnico e financeiro no provimento da educação às comunidades indígenas (Art. 79).

Atualmente, embora se registrem alguns avanços, tanto em nível nacional quanto estadual, o que ainda ocorre é a *transferência dos currículos oficiais, totalmente em português, fazendo com que a cultura e línguas indígenas sejam sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela chamada língua e cultura nacional* (MONTE, 1996). Isto tem se confrontado com os ideais de autonomia dos povos indígenas, que almejam uma educação escolar que esteja a favor dos seus interesses reais, atuais e históricos.

*Nos últimos anos tem aumentado a pressão da sociedade civil organizada e das organizações indígenas, fazendo com que o estado brasileiro crie normas reguladoras das políticas dirigidas a estas populações* (MONTE, 1996).

## CURRÍCULO

Uma proposta curricular que se pautar pela interculturalidade, bilingüismo, especificidade e diferença – princípios da escola indígena – implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir.

Segundo MOREIRA (1992), as atuais discussões sobre currículo vem procurando rever e superar a compreensão deste como um conjunto de objetivos socialmente prescritos, externos ao aluno e prontos para serem adquiridos, o papel do professor como transmissor de conhecimentos e valores pré-estabelecidos; a valorização da disciplina como a forma mais adequada de organização do conhecimento escolar; a abstração do conhecimento dos homens que historicamente o criam e dos professores e alunos a que se destina.

Compreende-se, portanto, que

*... o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.* (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 7-8).

Constitui-se, então, numa seleção arbitrária de elementos de uma determinada cultura e implica em uma organização também específica. Esta seleção e organização “escolares” faz com que elementos sejam valorizados e outros sejam silenciados, negados e desvalorizados, propondo e impondo não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula. Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e de espaços escolares, nas possibilidades de manipulação de materiais e mobiliário e nas normas de conduta entre pares e entre alunos e professores.

O modo como se realizam hoje as práticas escolares está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos e dimensões da sociedade na qual está inserido o sistema escolar. Constituem-se, portanto, limitações e mutilações para todos mas, principalmente, para os alunos que estão em situação de desvantagem.

O que ocorre, portanto, é que não se pode apenas ter a intenção de aceitar a diversidade incluindo-a nos conhecimentos/conteúdos escolares, mas saber que isso se efetivará nos intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo, nas experiências de apropriação que entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes, comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados a partir de suas vivências como pessoas. Isso implica em mudar os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.

Desta forma, é preciso atenção ao tratarmos do conhecimento corporificado como currículo, uma vez que não é mais possível analisá-lo fora da sua constituição social e histórica ou encarar de modo ingênuo o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais.

Urge perguntarmo-nos como selecionar, organizar e tratar os conhecimentos a partir da perspectiva da escola indígena. Crê-se ser possível, a partir dos princípios de interculturalidade, bilingüismo, especificidade e diferença apontar algumas possibilidades para um currículo que, de fato, atenda as necessidades da escola indígena.

Assim, alguns pontos devem ser considerados. A reafirmação do papel da escola no processo de construção do conhecimento como processo coletivo de professores e alunos na tentativa de responder aos desafios da realidade. A escola deve colocar à disposição dos alunos diferentes quadros de referência para a leitura do mundo através de conteúdos, métodos e relações sociais. Isto exige que se transforme substancialmente as relações hierárquicas na escola e na sala de aula. É essencial abrir espaços para as diversas vozes e os discursos que vêm sistematicamente sendo silenciados dentro e fora da escola.

É preciso rever a supervalorização do saber sistematizado. A sala de aula é um espaço de confronto de diferentes saberes: dos alunos, dos livros, do professor, da comunidade. Deve-se reconhecer a importância de discutir, na sala de aula, diferentes versões da história e de compreendermos o conhecimento como processo e não como produto, a verdade não como absoluta mas relativa e situada no espaço e no tempo (MOREIRA, 1992).

É fundamental repensar, também, a atual seleção e organização das disciplinas como o único modelo. Esta divisão em fatos, conceitos e habilidades logicamente arrumados e ensinados dá a idéia de que estes foram naturalmente separados, que é preciso aceitá-los desta forma e não é possível alterá-los. A estrutura organizativa do sistema educacional e das escolas que gradua as aprendizagens a transmitir, ordenadas em séries e graus, marcando níveis e caminhos de passagem de uns para outros é passível de transformação e reorganização a partir de uma outra lógica.

É necessário superar a crença no poder absoluto de uma cultura dominante em selecionar, organizar e distribuir os conhecimentos e compreender a escola como espaço sócio-cultural em que sujeitos históricos agem através das alianças e conflitos, aceitação de normas e transgressões. Daí a importância do envolvimento da comunidade na construção do currículo.

### **Especificidade e diferença**

Segundo COSCODAI (1994), no transcurso da história as ações e reflexões humanas têm sido guiadas pela forma como as pessoas processam o que vêem e sentem em suas experiências; pelas necessidades que se apresentam; pelos valores e princípios que assumem e ressaltam no seu existir; pela forma como se organizam; pelo jeito como se percebem e percebem o outro e o mundo; pelo sentido que constroem e imprimem a todas as coisas.

Ações e explicações estas que encontram sua coerência e articulação dentro do próprio sistema cultural. *É o modo de viver, de organizar as relações entre as pessoas e destas com o meio em que vivem e com o sobrenatural que faz com que uma sociedade seja indígena (Grupioni, 1994, p.18)*. Embora haja diferenças entre as sociedades indígenas, estas são menores do que as diferenças entre elas e a sociedade não-índia. Isto é, em parte, explicável pelo fato de que o desenvolvimento das sociedades indígenas se deu de forma independente das sociedades ocidentais e industriais.

Alguns traços mais evidentes das sociedades indígenas são o fato de se constituírem em sociedades igualitárias, que se mantêm a partir da posse coletiva da terra e dos recursos naturais, da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física, do equilíbrio sócio-cultural de seus membros, da divisão do trabalho por sexo e por idade, da distribuição de bens e serviços baseados em relações de parentesco e amizade ou criadas em rituais e em contextos políticos (Grupioni, 1994).

As sociedades indígenas, e particularmente, no Estado de Santa Catarina, as culturas Kaingang, Xokleng e Guarani, traduzem de forma singular a vivência de processos históricos diferenciados, sendo portadoras de tradições culturais específicas.

Não tem sentido, portanto, representar as culturas indígenas e a própria figura do “índio” de forma homogênea, folclorizada, a-histórica e preconceituosa. É preciso superar a forma padronizada e estereotipada de um “índio” com cocar, vivendo em oca, andando nu, comendo raízes, vivendo da caça e da

pesca... *os índios são diversos de nós, mas também diversos entre si (Grupioni, 1994<sup>a</sup>, p.14).*

Nesta perspectiva, propõe-se uma escola indígena específica e diferenciada, construída a partir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos grupos indígenas como sujeitos do processo, promovendo *o resgate de elementos fundamentais no processo de definição da identidade, como os ritos, danças, festas tradicionais...* (Documento dos professores das áreas indígenas de Xapecó e Toldo Chimbange). Destaca-se, também, a força da tradição oral para a manutenção da memória e a importância do saber dos mais velhos, que detêm grande parte da história e dos valores do grupo.

Elementos pedagógicos como conhecimentos, planejamento, avaliação, calendários, distribuição espaço-temporal, regimentos, ...e outros deverão respeitar o processo educacional próprio de cada etnia.

O processo de definição/encaminhamentos destas diferenciações está se dando através de reuniões pedagógicas nas regiões, contato direto com as escolas, capacitação de professores, reuniões do NEI e discussões com a própria comunidade.

### **Interculturalidade**

A diversidade cultural indígena tem se ampliado à medida que as sociedades indígenas vêm ocupando outros espaços políticos e culturais que lhes permitam consolidar-se enquanto diferentes. Assim, o valor não está no isolamento mas na composição política, econômica e cultural que os povos são capazes de fazer e que, via de regra, tem promovido o desenvolvimento humano.

São as diferenças, na amplitude do termo, que possibilitam aos seres se modificarem e modificarem as coisas, de alterarem a si mesmos e a realidade na qual vivem. Portanto, não podem ser compreendidas enquanto deficiência, atraso ou déficit.

A interculturalidade pressupõe troca, reciprocidade, solidariedade, interação e não a mera convivência entre as diversas culturas. O processo de interação implica num profundo respeito pelas diferenças, rejeitando a pretensão da homogeneidade de idéias e atitudes e a supressão dos conflitos e negociações.

Um currículo intercultural pressupõe *...uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para as transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade (REGO, 1996, contracapa).*

A maior parte das escolas tem tratado de integrar as crianças nas coordenadas sócio-culturais da sociedade majoritária, esforçando-se para adaptar os alunos a este contexto. Mesmo acreditando que estes grupos devam manter sua língua e culturas originárias, acrescentam que esta tarefa deve ser realizada fora da escola.

Ainda, segundo FORQUIN (1993), é preciso refletir que é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação de conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e valores. O respeito que se deve às culturas não deve se exercer em detrimento do princípio da justiça entre as pessoas e *...a identidade cultural não deve se tornar nem um rótulo nem uma marca suscetíveis de constituir obstáculo ao desenvolvimento da identidade individual (p.138).*

Estas questões colocam sérias reflexões para o campo do currículo, no sentido de definir os critérios com os quais efetuar-se-á as escolhas para efetivar uma prática pedagógica que possibilite o trato equânime entre os diversos sistemas de referências e valores.

### **Bilingüismo**

A língua não é somente um meio de comunicação com os membros do grupo e um símbolo de sua interação com este: a língua é também a forma de expressão de uma cultura determinada. Ou seja, de uma concepção de mundo, da existência de um sistema de valores, de formas de viver em sociedade e de um conjunto de realizações de ordem muito diversa, seja a ciência e a técnica, o direito ou as diferentes manifestações da arte.

Ao falar de ensino bilíngüe é preciso compreender que ensinar outra língua não se limita à aprendizagem de um sistema lingüístico nem à aquisição de uma competência educativa, mas deve acompanhar o estudo das formas culturais que são expressas através da língua que se pretende ensinar.

Pesquisas comprovam que a aprendizagem de duas ou mais línguas melhora a capacidade de

expressão e de resolver problemas bem como o desempenho verbal e não-verbal. Estudos indicam que os bilingües possuem um conjunto de habilidades mentais mais diversificados que os monolíngües (Lambert, 1972). Alguns autores apontam, ainda, a possibilidade de aprendizagem simultânea de mais de uma língua, sem que uma prejudique o processo de aprendizagem da outra ou cause maiores dificuldades, desde que ambas estejam presentes no cotidiano da criança.

O bilingüismo acontece de diferentes formas, caracterizando uma heterogeneidade sócio-lingüística. Esta situação explica as realidades lingüísticas como sendo: o monolíngüismo, ou seja, quando os indivíduos ou falam somente a língua portuguesa ou falam somente a língua indígena; o bilingüismo passivo, onde o indivíduo entende, mas não fala uma das línguas; o bilingüismo ativo, onde o indivíduo fala e entende duas ou mais línguas. Estas situações justificam um ensino necessariamente bilingüe.

Nas comunidades indígenas, o uso da língua materna assim como o uso e conhecimento da língua portuguesa está estruturado de uma forma complexa e heterogênea, o que implica no conhecimento da realidade do uso da língua nestas comunidades. No Brasil, os organismos oficiais responsáveis pela organização da educação escolar indígena não a promoveram em termos bilingües, mesmo tendo a garantia legal para fazê-lo. Isto fez com que o ensino bilingüe ocorresse de forma problemática, pouco sendo tratado do ponto de vista pedagógico.

O bilingüismo na educação escolar proporciona aos grupos indígenas uma proteção necessária contra a exploração pelos não-índios, reconhecendo e valorizando a organização social, a língua, os valores, os etno-conhecimentos, a história, enfim a dinâmica sócio-cultural necessária para manutenção da identidade étnica diferenciada incentivando a dignidade, auto-estima e um maior grau de independência.

## **AOS EDUCADORES**

É comum nas diversas culturas a postura etnocêntrica, olhando-se com estranheza tudo o que nos parece diferente, valorizando a própria cultura em detrimento de outras, que passam a ser consideradas inferiores e ilógicas.

A escola, de um modo geral, tem reforçado esta postura, tratando a questão das populações indígenas, bem como de outras minorias, de forma a-histórica, preconceituosa e estereotipada.

Espera-se que diante destas considerações a escola, e especialmente as escolas da rede pública estadual, possam discutir e contribuir, junto à sociedade, para o conhecimento das próprias limitações, do outro, do mundo, buscando equacionar, através do diálogo e das trocas intersocietárias, problemas de ordens variadas com os quais todos nós nos defrontamos.

Muito poderia e deveria ser dito sobre Educação Escolar Indígena, mas o limite deste documento, bem como nossos próprios limites frente a uma temática tão complexa, definiram as bases desta produção.

Pensamos, no entanto, que não poderíamos deixar de apontar a necessidade de ampliar a discussão sobre currículo diferenciado para além dos espaços acadêmicos e burocráticos, buscando estabelecer um constante diálogo entre os segmentos envolvidos.

Este desafio, para ser superado, requer inúmeras condições, o que nos remete a novos encaminhamentos para a efetivação de uma política para a educação escolar indígena, dentre os quais ressalta-se : a formação de recursos humanos qualificados para a educação escolar indígena; a produção de materiais específicos, incluindo didáticos, e a articulação com Núcleos de Educação Indígena de outros estados, principalmente os que tenham as mesmas etnias.

O presente documento marca significativamente uma caminhada que pretende unir esforços para a superação da exclusão das comunidades indígenas, assegurando-lhes o direito à especificidade e diferença bem como o acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente.

**BIBLIOGRAFIA**

- BARRETO FILHO, Henyo Trindade. **Sociedades Indígenas: diversidade cultural contemporânea no Brasil**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília : MEC/SEF/DPEF, 1994.
- CADERNOS CEDES. **Educação e diferenciação cultural**. Campinas: Papyrus, 1993.
- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- COSCODAI, Beatriz Terezinha. **Quando uma diferença é posta como uma deficiência: reflexões sobre três histórias**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Dissertação de Mestrado.
- DARELLA, Maria Dorothea Post. **Os índios guarani em Santa Catarina**. Florianópolis, 1997.
- DOCUMENTOS produzidos pelos professores das áreas indígenas de Xapecó e Toldo Chimbange, 1997.
- FONTANA, Roseli A . Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. São Paulo: Zahar, 1978.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1994.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org) **Povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994ª.
- JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia Indígena: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1991.
- LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbyá**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.
- MARCON, Telmo (coord). **História e cultura Kaingang no sul do Brasil**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1994.
- MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. 8 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.
- MONTE, Nietla Lindenberg. **Escolas da Floresta – entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Ed. Multiletra Ltda., 1996.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: **Escola Básica**. Campinas/São Paulo: Papyrus/Cedes/Ande/Anped, 1992.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron da (org.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTA CATARINA. Universidade Federal de Santa Catarina. Museu Universitário “Prof. Oswaldo Rodrigues Cabral”. Setor de Etnologia Indígena. **Mapeamento da situação dos índios Guarani no Estado de Santa Catarina no ano de 1996**. Florianópolis, 1996.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.
- \_\_\_\_\_. **A integração do índio na sociedade regional: a função dos postos indígenas em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Povos indígenas do Brasil: Direitos Constitucionais, Terras e Lutas Presentes**. Florianópolis, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Povos indígenas de Santa Catarina**. Florianópolis, 1991.
- SIGUÁN, Miguel & MACKEY, Willian F. **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana/UNESCO, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista. **Cadernos de pedagogia**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- SILVA, Rosa H.D. & HECK, Egon D. **A questão indígena e a educação**. Chapecó: Documento apresentado no XI Simpósio Sul-Brasileiro do Ensino de Ciências, 1994.
- SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília : MEC/MARI/UNESCO, 1995.

- SOUZA, Álvaro José de. **Geografia lingüística: dominação e liberdade**. São Paulo: Contexto, 1990.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

**GRUPO DE TRABALHO:**

SANDRA MARA CARDOSO-SED  
PATRÍCIA DE SIMAS PINHEIRO-SED  
MARLENE DE OLIVEIRA-SED  
NILVA MARIA OLEIAS PEGORARO-11ª CRE  
LEONEL PIOVESANA-17ª CRE  
ISMÊNIA DE FÁTIMA VIEIRA-1ª CRE  
LEILA MARIA LIMAS-SED  
JULIA SIQUEIRA DA ROCHA-SED  
ANEMARI R. L. V. LOPES- 10ª CRE

**CONSULTORA:**

CÁSSIA FERRI

**CONSULTORES COLABORADORES:**

SÍLVIO COELHO DOS SANTOS-UFSC  
ANELIESE NACKE-UFSC  
MARIA DOROTÉA POST DARELLA-UFSC

**COLABORADORES DO NEI:**

SILVIA MARIA DE OLIVEIRA-UNIJUÍ  
JOSÉ UBIRATAM SOMPRÉ-E.B. VITORINO KONDÁ  
SANDRA DENISE UBER DE FARIAS-E.I.E.I.VANHECÚ PATTÉ  
NAMBLÁ GAKRAM-E.I.E.I. BRASÍLIO PRIPRÁ  
ADÃO ANTUNES-E.I.E. BARRA DO GUARANI  
PEDRO ALVES DE ASSIS-E.B. VITORINO KONDÁ  
ELIANE MARIA TREVISAN CASSOL-E.B. VITORINO KONDÁ  
TEREZINHA VELHO DOS SANTOS-FUNAI  
MARIA ELAINE OSELANE-FUNAI  
CELI TEREZINHA WOLFF-6ª CRE  
ROSANE FÁTIMA BIANCHI-E.I.IRANI  
FRANCISCO RUNJA MANOEL ANTÔNIO-E.I. IRANI

## ESCOLA: PROJETO COLETIVO EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE

### CONTRIBUIÇÃO DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

A contribuição dos especialistas em assuntos educacionais no contexto da Proposta Curricular insere-se na possibilidade de oportunizar discussões tais como: a função social da escola, as concepções de currículo, conhecimento e conteúdo, bem como o delineamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico.

A afirmação da necessidade do trabalho dos especialistas em assuntos educacionais como **articuladores**<sup>26</sup> do processo de construção/reconstrução do currículo objetiva que o coletivo dos educadores, no contexto escolar, se organize e efetivamente possa transformar a sala de aula num espaço de discussão, apropriação e construção de conhecimentos que contribuam para uma sociedade mais igualitária.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a prática individualizada e fragmentada que se tem processado até então nas escolas, buscando uma prática coletiva, por parte dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais), dos professores, pais, alunos, funcionários e demais envolvidos na escola, para que, a **partir da especificidade** do trabalho de cada um, se alcance a compreensão da totalidade do processo educativo através de uma postura que viabilize a construção de uma escola pública de qualidade.

### FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A educação escolar deve exercitar a democracia e a cidadania, enquanto direito social, através da apropriação e produção dos conhecimentos. Para tanto, faz-se necessária a busca de uma sociedade isenta de seletividade e discriminação, libertadora, crítica, reflexiva e dinâmica, onde homens e mulheres sejam sujeitos de sua própria história.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que o homem

*...é efetivamente cidadão, se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação da sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social* (SEVERINO, 1994, p. 98).

Neste sentido, ser cidadão implica em participar e apropriar-se das condições materiais, sociais e culturais onde as relações (de poder) sejam democráticas, com igualdade de oportunidades, pois *a democracia é aquela característica de uma sociedade que garante à totalidade de seus membros essas condições* (SEVERINO, 1994, p. 64).

Contudo, a escola por si só não forma cidadãos, mas pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir sua cidadania. Ela é uma instituição que sofre a influência de, e influencia aquilo que acontece ao seu redor, portanto, não é neutra, mas resultante da

<sup>26</sup> Como já foi apontado no documento da Proposta Curricular de 1991, o papel dos especialistas em assuntos educacionais, foi legitimado pela LDB 5692/71 e enfatizava a racionalidade, a hierarquização de funções, o enfoque sistêmico, o controle e a parcialização do trabalho pedagógico. No entanto, a partir da década de setenta, com o reacendimento das forças democráticas no país, os especialistas organizam-se em associações de classe e, articulados com as demais categorias dos trabalhadores, buscam alternativas coletivas para a construção de uma escola pública de qualidade e, em consequência desse movimento, administradores, supervisores e orientadores educacionais redimensionam sua prática e passam a atuar, conjuntamente, tendo em vista a elaboração, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas onde atuam.

totalidade de atos, ações, valores e princípios da realidade histórica que interfere nos seus procedimentos.

Nesta perspectiva, a escola deverá buscar sua autonomia e competência como espaço de decisão que trabalhe na direção de

*... que as crianças e os jovens aprendam, diminua a repetência e aumente a permanência (...). Que a passagem por ela resulte na apropriação de conhecimentos e habilidades significativas para não só participar da sociedade, mas principalmente, ser atuante e determinante no processo de transformação (SANTA CATARINA, 1991, p. 11).*

Ao dizer “que as crianças e os jovens aprendam,” entende-se que aprender não significa memorizar. A aprendizagem é compreendida, na perspectiva histórico-cultural, como um processo de experiência partilhada, de comunhão de situações, de diálogo, de colaboração. O aprendizado é um processo de trocas, portanto, social (sujeito-sujeito-objeto).

Diminuir a repetência e aumentar a permanência implica na revisão da avaliação que se processa na escola. A avaliação deve diagnosticar os avanços e entraves do processo, para intervir, problematizar, interferir e redefinir os caminhos a serem percorridos.

A exigência da sociedade frente aos avanços tecnológicos e as transformações econômicas e culturais colocam cada vez mais a necessidade de a escola voltar-se para a produção do conhecimento na construção dos bens sociais, culturais e materiais para o exercício da cidadania, exigindo dos educadores uma postura crítica frente a esta realidade.<sup>27</sup>

### **Uma escola pública de qualidade**

Alguns termos assumem, em determinadas épocas, lugar de destaque. É o que tem acontecido nos últimos anos com a palavra “qualidade”. Os vários significados que esta assume, conforme o contexto em que se encontra, torna necessária a reflexão e a discussão da mesma para o contexto educacional.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (Documento/91, p. 11) aponta para a impossibilidade de se falar em qualidade de ensino em si mesma, entendendo-se que esta é resultado de tudo que se faz, *multideterminada em sua gênese histórica e relativa na sua dinâmica*.

Tal entendimento contrapõe-se à concepção de qualidade que atualmente vem sendo corporificada na qualidade total, numa perspectiva *inapelavelmente particular, interessada e politicamente enviesada* (SILVA, 1996, p. 121), porque introduz mecanismos de controle e regulação própria da esfera de produção, com o objetivo de produzir resultados educacionais mais adequados às demandas e especificidades empresariais.

Historicamente, as reformas educacionais voltam-se para o atendimento de interesses de políticas econômicas internacionais, adotando medidas de controle, gerando o enfraquecimento acerca da discussão da importância do trabalho dos educadores.

Face ao exposto, um novo e fundamental desafio se coloca aos educadores para que estes

*... se dediquem não apenas a uma crítica dos pressupostos dessa visão de qualidade, mas que sobretudo reafirmem e renovem seu compromisso com noções de qualidade que estejam relacionadas com considerações sobre o poder, sobre distribuição desigual de recursos e sobre processo de dominação e subjugação. É preciso que se aprofunde a discussão sobre uma noção de qualidade que seja política e não técnica, sociológica e não gerencial, crítica e não pragmática (SILVA, 1996:121).*

Desta forma, referimo-nos aqui a qualidade na escola como aspecto essencial para o efetivo cumprimento de sua função social, em oposição à abordagem de qualidade veiculada pelos sistemas de produção capitalista.

A melhoria da qualidade que buscamos e a forma como pretendemos nos organizar para alcançá-la,

<sup>27</sup> Sugere-se a todos os educadores a leitura dos textos sobre Avaliação e Tecnologia presentes nesta Proposta Curricular.

aponta para a necessidade de superar a fragmentação que existe no processo educacional, com o objetivo de possibilitar uma melhor qualidade de vida e convivência social, com valores e fins eticamente desejáveis e necessários para a construção do processo de humanização.

As recentes discussões políticas enfatizando a proposta da “nova direita”, aliança do neoliberalismo (econômico) e neoconservadorismo (moral), colocam a educação e o currículo como centrais para a reestruturação da sociedade a partir de critérios baseados no funcionamento do mercado e encaram a qualidade em educação a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa, em favor de uma elite minoritária.

Alterar a ordem curricular existente é uma tarefa essencialmente política e para tanto é necessário desnaturalizá-la e historicizá-la sem perder de vista a sua estreita vinculação com a ideologia, a cultura e as relações de poder. Identificar e analisar esses elementos no currículo pode significar a diferença entre mais ou menos exclusão; maior, pouca ou nenhuma discriminação, uma vez que abre possibilidades de modificar relações que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais.

## CURRÍCULO

Currículo, grade curricular, disciplinas, conteúdos, conhecimentos... Na escola, inúmeras expressões (e também ações) fazem de tal forma parte do cotidiano que são consideradas “naturais”, ou seja, raramente objeto de estudo e reflexão nos seus aspectos históricos e conceituais.

No entanto, para que se compreendam as atuais discussões em torno do currículo, esta reflexão torna-se imprescindível e assume importância vital para o coletivo dos educadores.

### Um pouco de história

De acordo com SAVIANI (1993) e GOODSON (1995), as origens do emprego do termo “currículo” vinculado a assuntos educacionais surge no contexto da reforma protestante do final do século XVI. Possivelmente teria sido empregado em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden, Holanda. Porém, segundo o Oxford English Dictionary, o primeiro registro é o de um atestado de graduação outorgado, em 1663, a um mestre da Universidade de Glasgow, Escócia.

O termo latino *curriculum* significa movimento progressivo ou carreira e é adotado para indicar uma unidade dos estudos a serem seguidos e concluídos. GOODSON (1995) indica, ainda, que a palavra “currículo” vem do termo latino “*scurrere*” (correr) e refere-se a curso. O currículo é definido como um percurso a ser seguido.

Em 1918, o livro *The Curriculum*, escrito por Franklin BOBBITT (apud GOODSON, 1995), configura o currículo como uma nova área de especialização do pensamento pedagógico. O currículo é conceituado, a partir de então, como a série de experiências que as crianças e jovens deveriam viver para alcançar os objetivos educacionais.

Outro grande marco, no Brasil, é a publicação do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, escrito em 1949, por Ralph TYLER (apud GOODSON, 1995), que trata de quatro temas básicos: como selecionar os objetivos, como selecionar as experiências de aprendizagem, como organizar estas experiências e como avaliar sua eficácia.

HAMILTON (apud SAVIANI, 1993) constata que o emprego do termo na educação escolar associa-se, desde o início, às idéias de unidade, ordem e seqüência de um curso, num clima marcado por imprimir rigor à organização do ensino, implicando também nas exigências de formalização, que envolvem plano, método e controle.

Segundo FORQUIN (1993), o currículo é entendido não somente como prescrição (percurso educacional, programa de atividades, organização da escola, condução da aprendizagem), mas também como idéias ligadas à execução, indicando aquilo que objetivamente acontece ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.

Embora sejam muitas as discussões em torno das concepções de currículo no decorrer da história, a

compreensão mais freqüente deste é a de um rol de matérias e respectivos programas. Exemplo disso nos dá Enciclopédia Mirador que define currículo como “um conjunto de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada uma meta proposta e fixada em função de um planejamento educativo”.

### Discussões atuais

As discussões atuais sobre currículo têm tomado outras dimensões, na medida em que cresce a consciência de que a escola é uma instituição que está histórica e socialmente organizada com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social, conforme têm demonstrado as atuais pesquisas da sociologia da educação. O currículo constitui-se, portanto, como o núcleo do processo institucionalizado de Educação (SILVA, 1995).

Iniciada nos anos 70, pela insatisfação de um grupo de educadores em relação às tendências tecnicistas prevalentes no campo do currículo, a reconceitualização assume um caráter político nos processos de fazer e pensar os currículos. Essas análises passam a centralizar as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar através dos currículos declarados e “ocultos” e a enfatizar as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar.

Assim, segundo MOREIRA & SILVA (1995, p. 7-8)

*... o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.*

O currículo, marcado pela seletividade, é sempre uma opção feita sob determinados critérios e concepções. Enquanto representação “oficial” de conhecimentos considerados válidos e legítimos, expressa os interesses dos grupos e classes em vantagem, nas relações de poder, que se manifestam pelas divisões dos grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado destas relações.

Então, o conhecimento, corporificado como currículo, não pode ser visto de modo ingênuo e não problemático, mas deve ser analisado em sua constituição social e histórica.

Cabe à escola, portanto, preocupar-se com o conhecimento a ser trabalhado, pois através do currículo são legitimadas formas de organização da sociedade, estabelecendo o que é válido e o que não é, o que é certo e o que é errado, o que é moral ou imoral, o que é bom ou mau etc.

Desta forma, a reflexão sobre que conhecimentos estão incluídos e quais estão excluídos do currículo, que grupos sociais e de que forma estão sendo incluídos ou excluídos e, conseqüentemente, que divisões sociais estão sendo produzidas ou reforçadas no interior do currículo, nos leva a um posicionamento crítico com relação à *cultura curricularizada*<sup>28</sup>.

### Currículo e cultura: algumas reflexões

A cultura apresenta-se ligada de forma direta às questões educacionais, principalmente quando buscamos explicações para determinados problemas que permeiam a educação no Brasil, como é o caso do fracasso escolar. Para que possamos compreender tais questões, é necessário estabelecer paradigmas teóricos mais ampliados que possibilitem a compreensão destas questões, sem omitir a questão cultural. Só com um novo olhar cultural será possível uma melhor compreensão do fazer socializador da escola em seu cotidiano.

O currículo escolar, pelo fato de constituir-se numa seleção particular da cultura geral de uma sociedade, implicando esta seleção numa organização também específica, faz-nos avançar no sentido da

<sup>28</sup> Cultura curricularizada é uma expressão utilizada por Sacristán (1995), que considera o currículo como uma produção cultural própria da escola.

compreensão da cultura escolar como uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Por esta razão, ao falar de cultura e currículo na escolarização, é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externas à escola e o currículo a conteúdos e processos internos. Tentando explicar o que ocorre neste último como consequência do que se trama na cultura exterior; é preciso também explicitar os códigos e mecanismos tipicamente escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser artefato especial com significado próprio, embora relacionada com o que ocorre no pano de fundo externo (SACRISTÁN, 1995).

A escola, por se constituir em um dos espaços sócio-culturais importantes para a legitimação dos conhecimentos, comportamentos e ideais de uma sociedade – ou ao menos dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder – na cultura escolar são facilmente encontrados determinados conteúdos e formas culturais destes grupos sociais em disciplinas, temas, atividades, atitudes e comportamentos desenvolvidos nas escolas. Como também são facilmente identificáveis as ausências e os silenciamentos, ou seja, tudo que a escola desconhece, desvaloriza e nega.

Na relação entre cultura e currículo, não podemos nos ater à cultura escolarizada apenas como manifestações de práticas culturais, econômicas e políticas oriundas das estruturas externas à escola, mas entendê-la também como expressão de comportamentos que se engendram na própria instituição escolar e no próprio exercício profissional dos docentes. Assim, a cultura escolar constitui-se num amálgama de vertentes externas e internas à escola.

Nesta perspectiva, enfocar a escola como espaço sócio-cultural significa

*... compreendê-la na ótica da cultura, sob o olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.* (Dayrell, 1996)

Se, então, currículo implica em expressão de interesses, na maior parte das vezes conflituosos e difíceis, e se, historicamente, temos vivido um currículo que foi sendo determinado em função de uma organização disciplinar (distribuição de tempos, espaços, materiais etc) sendo naturalizado na escola e, com isso, perdendo a dimensão de ter sido produzido por sujeitos que fizeram escolhas, que expressam interesses, valores, formas de pensar, é necessário retomar estas reflexões no cotidiano escolar para que de fato possamos nos tornar sujeitos no processo educacional.

## PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O projeto político-pedagógico constitui-se num processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico, no sentido de trabalhar os conflitos na busca de superar relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação escolar.

É construído com o envolvimento de todos, pela discussão, análise e posicionamento, e se organiza a nível pedagógico e político. Político, porque intencionamos a formação de um determinado tipo de homem, escola e sociedade, sendo necessária a interferência nesta direção, comprometendo-nos com a concretização desta intencionalidade. Pedagógico, porque efetivamos estas concepções através da ação educativa, que deve nos remeter a uma reflexão sobre a relação do homem no mundo e com o mundo e a explicação destes determinantes.

Por ser um projeto, não estará pronto e acabado, uma vez que supõe uma busca constante de alternativas viáveis à efetivação do trabalho pedagógico, exigindo uma atitude de pesquisa e reflexão sobre a realidade cultural do aluno, da escola e das práticas docentes numa perspectiva não excludente.

Elaborar, executar e avaliar um projeto político-pedagógico, de forma coletiva e compartilhada, implica diagnosticar a realidade escolar fazendo-se um levantamento, junto a comunidade, da situação social, econômica, política e cultural da mesma.

Isto não significa chegar a frases estereotipadas como: “a comunidade da escola X localiza-se num bairro periférico da cidade X; suas famílias são desestruturadas e pertencem à classe social baixa, com rendimento de 0 a 3 salários mínimos” etc.

Descrições como essa não dizem efetivamente das pessoas, dos problemas e das possibilidades da comunidade. É preciso conversar com todos os segmentos desta para perceber, registrar e sistematizar as expectativas, necessidades, possibilidades e parcerias que possam ser estabelecidas.

Este “diagnóstico”, portanto, não se esgota na primeira semana de trabalho, se estende durante todo o ano e se renova em vários momentos. É com base nessas informações e nessa compreensão que o trabalho coletivo de construção da escola enquanto espaço aberto e democrático se inicia.

É no diálogo permanente com a comunidade escolar que se elencam os objetivos a serem alcançados e se explicita o eixo norteador da ação pedagógica, tendo em vista a formação do homem e da sociedade que queremos.

Torna-se imprescindível, neste processo coletivo de tomada de decisões, o processo mediador dos especialistas em assuntos educacionais. Um dos princípios norteadores desta Proposta Curricular, a idéia de mediação, assume importância fundamental, na medida em que o trabalho coletivo não deve apagar as diferenças existentes entre os diferentes membros da comunidade escolar, e sim instaurar processos de interlocução e negociação pelos quais se possa lançar mão das experiências e saberes do grupo, para elaborar e re-elaborar o projeto da escola.

Definidos os objetivos da ação pedagógica coletiva, faz-se necessário selecionar, organizar e distribuir os conteúdos. Este processo exigirá definições sobre que conhecimentos são considerados válidos. Neste sentido, destacamos, de acordo com SANTOS & MOREIRA (1995), alguns pontos que poderão constituir-se em pressupostos ou pontos de partida para seleção e organização dos conteúdos:

- São conteúdos relevantes aqueles que forneçam conhecimentos e habilidades para compreender a realidade. Isso implica capacidade de análise da sociedade e da cultura em que se vive, percebendo semelhanças e diferenças entre o mundo imediato e outras realidades.
- Os conteúdos devem exigir habilidades para questionar e propor alternativas, envolvendo assim a compreensão de problemas atuais como os de relação de gênero, etnias, classes, etc.<sup>29</sup>
- A seleção e organização dos conteúdos devem ser feitas de modo a fortalecer o poder e a autonomia dos grupos, discutindo-se as diferentes formas de exploração, opressão e discriminação, ou seja, privilegiando em todo o conteúdo essas questões e não apenas em tópicos ou lições.
- Este processo (privilegiar alguns conteúdos em relação a outros) envolve disputas, divergências e negociações que devem ser vivenciadas e não negadas.
- O processo de seleção e organização de conhecimentos envolve a transformação de saberes sociais em saberes escolares. A perspectiva histórico-cultural que orienta (no âmbito desta Proposta Curricular) a relação ensino-aprendizagem deve ser estudada e refletida, uma vez que se constitui de elementos determinantes da ação pedagógica<sup>30</sup>.
- Conteúdos sem fronteiras entre disciplinas possibilitam relações mais democráticas e maior aprofundamento dos conteúdos.

É fato que tradicionalmente deixamos nas mãos de outras pessoas (instituições/livros didáticos/sistemas de ensino) a decisão de que conteúdos devem compor o currículo, de tal forma que estes se tornam os únicos possíveis/pensáveis quando trabalhamos em sala de aula, em função das transferências, pré-requisitos e outros (FERRI, 1997). No entanto, se o projeto político-pedagógico constituir-se efetivamente em um espaço de construção coletiva e permanente, pode-se criar a possibilidade de transformar e desnaturalizar esse processo de seleção e organização dos conteúdos.

<sup>29</sup>Esclarecimento sobre estas relações podem ser encontrados nos textos da proposta curricular que tratam especificamente destes conteúdos como por exemplo, o da Educação Sexual, da Educação Escolar Indígena, Educação Ambiental, etc.

<sup>30</sup> Cremos que seja desnecessário refletirmos aqui sobre todos os pressupostos da perspectiva histórico cultural que orientam a relação ensino-aprendizagem, uma vez que estes estão presentes em vários textos desta Proposta Curricular.

Todo este processo pedagógico exigirá mecanismos de avaliação em vários âmbitos, seja o da sala de aula – a nível de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem – seja o do projeto político-pedagógico – a nível das ações da escola.

Compreende-se que a avaliação é um processo de tomada de decisões em relação à retomada sistemática dos encaminhamentos feitos em qualquer nível do âmbito escolar. Constituído-se como um processo que ocorre a todo o momento e envolve todos os segmentos, a avaliação terá espaço privilegiado no projeto político-pedagógico.

Os momentos de estudo e avaliação como conselhos de classe, reuniões pedagógicas e outros tornar-se-ão situações de exercício vivo de trocas e interações que questionem certezas, explicitem o implícito, preencham-se lacunas de informação, negociem e tomem decisões sobre o projeto da escola, onde se registrará e sistematizará as ações do grupo para que possam subsidiar as próximas ações a ser retomadas em outros momentos.

Entendendo-se que o projeto político-pedagógico é, essencialmente, um fórum de discussões ( e não só um plano no papel) que norteia todo o trabalho da escola desde as ações mais cotidianas (lanche, uniforme, horários, etc) até as mais complexas (decisões a nível político-cultural) torna-se, também, um espaço de formação profissional, junto com vários outros momentos como os cursos de formação e capacitação.

### **Repensando a formação no âmbito da escola**

A formação deve ter como “*locus*” a própria escola. Esse território de intervenção se constituirá como espaço privilegiado, uma vez que tornará os professores protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação.

Repensar a formação requer que se valorize a ação pedagógica, permitindo a construção de espaços na escola onde se possa observar, analisar, atuar e refletir, bem como provocando o desenvolvimento de capacidades e competências implícitas no “conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”<sup>31</sup>

Esta forma pressupõe o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. Nega a separação artificial entre a teoria e a prática, entendendo que só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo.

Apoiar-se na prática não significa, no entanto, que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas empíricas. O pensamento prático é uma complexa competência que impõe uma capacidade de intervir de forma competente em situações diversas, com base na reflexão “na e sobre a ação”.

*A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional ( NÓVOA, s.d., p. 3).*

Valorizar paradigmas de formação que busquem autonomia e desenvolvimento da profissão docente é promover a preparação de professores reflexivos que tomem suas práticas como situações a serem estudadas e refletidas criticamente, instituindo novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico. Isso significa que a formação passa por um processo de experimentação, inovação e investigação articulado

<sup>31</sup> SCHÖN (apud NÓVOA, 1996) sugere um triplo movimento no processo de desenvolvimento do professor como profissional reflexivo:

- 1 - Conhecimento-na-ação: é o conhecimento técnico, um componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer.
- 2 - Reflexão-na-ação: é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento da análise racional, mas com a captação viva e imediata das múltiplas variantes intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.
- 3 - Reflexão sobre a ação e sobre a Reflexão-na-ação: é a análise que o indivíduo realiza “a posteriori” sobre as características e processos de sua própria ação.

O autor lembra, porém, que estes três processos que constituem o pensamento prático do profissional, não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional.

com a prática educativa.

Os projetos político-pedagógicos das escolas facilitam a consolidação da colaboração mútua e o exercício de construção coletiva, ao mesmo tempo que se desencadeiam as experiências inovadoras que já estão acontecendo na escola.

## AOS EDUCADORES

O grupo de especialistas em assuntos educacionais deseja que, a partir das reflexões desencadeadas acima, seja possível, junto aos educadores, ampliar as discussões sobre a escola enquanto espaço coletivo em construção permanente na busca de uma escola de qualidade.

Pelo aprendizado recíproco, que implica o espaço coletivo de discussão e tomada de decisões, possamos todos ensinar, aprender, pesquisar, refletir e, nesta relação compartilhada, interagir e dialogar entre os dizeres e fazeres possíveis, problematizando e vivendo a contradição da história e da vida...

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CARVALHO, C.P.A. **Escola: seus autores e interlocutores** – o diretor no contexto da aprendizagem. São Paulo: F.D.E., 1994.
- COLLARES, Cecília A L., MOYSÉS, Maria A A. **A transformação do espaço pedagógico** - A patologização da educação. São Paulo: F.D.E., 1994
- DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FERRI, Cássia. **Multiculturalismo e Currículo**. São Paulo, 1997 (mimeo).
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, R. L.(Org.) **Orientação Educacional: o trabalho na escola**. São Paulo: Loyola, 1994.
- GERALDI, Corinta M.G. **O cotidiano da escola: para além das aparências**. São Paulo: F.D.E., 1994.
- GIROUX, Henry, SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, A F., SILVA, T.T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 244p.
- GRINSPUN, Mirian P.S.Z. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A.F.B. **Conhecimento currículo e ensino: questões e perspectivas**. Em aberto, Brasília, a 12, n. 58, abr./jun.1993.
- MOREIRA, Antonio Flavio, SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MURAMOTO, H.M.S. **Ação/reflexão/diálogo: o caminhar transformador**. São Paulo: F.D.E., 1994.
- NÓVOA, Antônio. **Notas sobre a formação (contínua) de professores**. s.d. (mimeo).
- NOVÓA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995
- PLACO, Vera M.N. de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papyrus, 1994.
- RIOS, T.A. **Significado e pressupostos do projeto pedagógico**. São Paulo: F.D.E., 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA
- SAMPAIO, M.M.F. **Problemas de elaboração e realização do currículo**. São Paulo: F.D.E., 1995.
- SANTOMÉ, Jurgo. **A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado**. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. POA, Sulina, 1996.
- SANTOS, Lucíola Lícínio de Castro Paixão & MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento**. Idéias: currículo, conhecimento e sociedade. FDE, São Paulo, n.26, 1995.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino**. São

Paulo: Pontífica Universidade Católica, 1993. (Tese de doutorado).

SANTA CATARINA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular** – uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1991.

SEVERINO, A. J. **Escola**: espaço de construção da cidadania. São Paulo: F.D.E., 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

### **GRUPO DE TRABALHO**

ADELAIDE APARECIDA ZABLOSKI – SED/GECAP - FLORIANÓPOLIS

ELISETE DA COSTA VIEIRA – FCEE - FLORIANÓPOLIS

ELENI TERESINHA BOING – 01 CRE - FLORIANÓPOLIS - E.B. PROFº OSWALDO R. CABRAL

JAIR ORANDES DE FREITAS – 07 CRE - LAGES - E. B. BELISÁRIO RAMOS

LILIANA GARCIA DE FRANÇA – 02 CRE - TUBARÃO - C.E. JOÃO XXIII

MARILÉA REGINA FERNANDES FONTANELA – SED/DIRT - FLORIANÓPOLIS

MARLI JACINTO – 15 CRE - ARARANGUÁ

MARÍLIA GERALDINA RAMOS DE AGUIAR – 05 CRE - JOINVILLE

NARA ELIANE CLAUDIO – 03 CRE - CRICIÚMA

NILVA MARIA OLEIAS PEGORARO – 11 CRE - CHAPECÓ

NILZA APARECIDA VIOTELI JAKYMIU – 15 CRE - ARARANGUÁ - C. E. DE ARARANGUÁ

NORMA CAMPOS FAISSAL – 13 CRE - ITAJAÍ

ODILA BRISIDA FACCIO – 17 CRE - XANXERÊ

SANDRA MARA CARDOSO – SED/DIEF - FLORIANÓPOLIS

VERA SALETE RIFFEL CIMADON – 09 CRE - JOAÇABA

### **COLABORADORES**

ALAÍDE MARIANO NESI – 03ª CRE

ANA MARIA FERREIRA GUALBERTO – 16ª CRE

CLÉIA DOMITILA DE ANDRADE KLEIN – SED/DIRT

ISMÊNIA DE FÁTIMA VIEIRA – 01ª CRE

MÁRCIO JOSÉ DOS SANTOS - 16ª CRE

ZULMA RIBEIRO – 10ª CRE

### **CONSULTORIA**

GLADYS MARY TEIVE AURAS – UDESC

BEATRIZ B. COLLERE HANFF - UFSC

## EDUCAÇÃO E TRABALHO

O objetivo deste documento, não conclusivo, é suscitar reflexões e análises das relações que se estabelecem entre Educação e Trabalho num contexto de mutações profundas no mundo do trabalho e de reformas educacionais que se generalizam em todo o mundo e, a partir de tais reflexões, estimular a busca de alternativas pedagógicas capazes de superar a crise da travessia. Que tais reflexões resultem em posturas e práticas concretas entre os educadores no sentido de fazer da Educação em geral e da escolar, em particular, uma mediação da democracia plena.

O tema Educação e Trabalho não aparece na grade curricular brasileira da educação básica como disciplina, nem tampouco no currículo formal. Não obstante, pela sua importância, é de se entender que deverá perpassar por todas as disciplinas e conteúdos de forma transversal. O trabalho, entendido como categoria teórico-prática e como tema, deverá ser fator gerador e, ao mesmo tempo, objeto da interdisciplinaridade.

### Pressupostos Teóricos

O ponto de partida básico para a reflexão é o entendimento da relação Educação e Trabalho numa perspectiva sócio-histórica, onde o homem é entendido como ser que se constrói permanentemente na relação consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade de seu tempo e as sociedades do passado. A partir dessa perspectiva é possível apontar implicações que perpassam o processo ensino-aprendizagem.

As reformas que vêm se efetuando na educação em forma de políticas governamentais e de Estado são, sem dúvida, conseqüência das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção. É de se considerar, entretanto, que a Educação também é, ou pode ser, espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção. Ao mesmo tempo que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo. Importa, pois, redimensionar a ação educativa dentro do cenário sócio-político-econômico e do próprio discurso educacional, oportunizando reflexões onde o espaço educacional estabeleça relações concretas com o processo social; repensar o processo educativo no sentido de oferecer ao sujeito condições de compreender o meio onde está: social, econômico, político e culturalmente compreendendo-o e ousando transformá-lo.

Educação é aqui entendida, então, como processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana enquanto sujeito da transformação social, que transforma e é transformado. E espaço educacional é entendido como o tempo em que o sujeito permanece na escola e, durante o qual a escola, enquanto agência formadora, cumpre um papel que lhe é específico, qual seja, o de oferecer condições de construção de conhecimentos novos e comprometer-se com a socialização do saber historicamente elaborado.

É preciso que nós, educadores, estejamos atentos ao momento histórico vivenciado, promovendo a interação de conteúdo trabalhado, vivências e contexto social. É relevante que reflitamos sobre nossas próprias práticas, sobre os desafios que nos são postos no plano da ação concreta. O contexto mutante em que vivemos nos indica caminhos que envolvem riscos. De um lado, os educadores são chamados a uma ação pragmática e ativista diante da realidade excludente no mundo do trabalho e no mundo da educação. São chamados a executar propostas de educação concebidas de modo aligeirado sob pressão do próprio senso comum das classes populares que anseia urgente por novas condições de sobrevivência, ou sob a pressão da demanda do capital que anseia por novas formas de superação da crise de suas taxas de lucro. De outro lado, os educadores enfrentam os riscos de caírem no idealismo de propostas de ação educativa descoladas do real que, no resultado se identifica com o imobilismo que não leva a nada.

Somente a práxis, que é a unidade promovida entre a teoria e a ação, é capaz de superar esses riscos. Para Leandro Konder (1992, p. 115),

*a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.*

Por sua vez, Frigotto (1996, p. 159), referindo-se à práxis como condição de superação dos riscos do pragmatismo e do idealismo, propõe que:

*a ação humana, que tem a virtualidade de apreender densamente a realidade no plano do conhecimento e de promover mudanças no plano histórico-social é, pois, **crítico-prática** (grifo do autor). Ou seja, a reflexão e ação, teoria e prática tencionam-se e fecundam-se respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas e reconstruídas e historicamente validada.*

É dentro dessa concepção de práxis que também propomos conceituar trabalho. Assim, para efeito da reflexão que propomos sobre a relação Educação e Trabalho, o trabalho é entendido como a atividade do homem pela qual ele transforma a natureza e é, ao mesmo tempo, por ela transformado. É a maneira pela qual o homem se relaciona com a natureza com a *intenção* de transformá-la e adequá-la às suas necessidades vitais. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz a sua própria vida material e espiritual. Nesse sentido, a noção de produção pelo trabalho não apenas diferencia o homem dos animais, como também o explica: é pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem, e é também pela produção que o homem estabelece relações com seus semelhantes e produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história.

Entretanto, se o trabalho tem este sentido de valor de uso, de produção de vida, um outro sentido menos nobre lhe foi atribuído através da história. Com o advento do capitalismo o trabalho foi transformado em mercadoria, em valor de troca, e nessa condição *é para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador* (Frigotto, 1996, p. 153). O trabalho transformado em mercadoria é a força de trabalho extraída do sujeito trabalhador pela qual ele recebe um salário e não tem nenhum poder de controle sobre o processo e o produto de trabalho. O capitalista, o dono dos meios de produção, compra a mercadoria trabalho e o transforma em outras mercadorias e, nessa circulação, gera o seu lucro. Nesse processo, na medida em que despende mais energia no trabalho do que recebe por ele em forma de salário para repor a energia gasta e criar sua família, o trabalhador é empobrecido, é gasto, coisificado, embrutecido, desumanizado.

Desse modo, enquanto valor de uso, o trabalho *é um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia (...), sob a perspectiva do valor de troca, o processo de trabalho não pode constituir-se no parâmetro de uma educação (...) democrática e para a cidadania* (Frigotto, idem).

Pensando, pois, sobre questões relativas ao tema Educação e Trabalho relacionado às diversas áreas do conhecimento, propomos a viabilidade de alternativas a serem construídas e de caminhos a serem seguidos na perspectiva metodológica da transversalidade do tema e da interdisciplinaridade. Tal perspectiva implicará em desenvolver o conteúdo em graus de profundidade variáveis de acordo com a seriação ou equivalente e de acordo com as disciplinas ou equivalentes presentes na grade curricular. Transversalidade do tema significa que o mesmo perpassará todas as áreas do ensino escolar integrando conteúdos, e exigindo que se leve em conta a especificidade e a profundidade em cada nível de ensino. E interdisciplinaridade significa mais que a integração de disciplinas, significa a exigência interna das ciências que buscam o restabelecimento da unidade do saber.

### **Contexto de Mutações no Mundo do Trabalho e na Educação**

Já se torna senso comum que neste último quarto de século se vive em toda a parte profundas mutações no mundo do trabalho e que estas mutações estão na base das reformas educacionais que estão sendo empreendidas em quase todos os países do planeta.

Parece que se confirma que, tendo sido a escola, enquanto sistema formal de educação, uma criação do capitalismo, é o próprio capitalismo que se encarrega de reformá-la sempre que julga necessário à superação de suas crises cíclicas ou ao engendramento de novas condições de sua reprodução e intensificação das taxas de lucro.

Não resta dúvidas, de fato, de que são as transformações tecnológicas e de organização do trabalho sob hegemonia absoluta do capitalismo que estão demandando um novo tipo de trabalhador egresso das escolas. Por isso, são empresários e agentes institucionais do capital que estão na base das reformas educacionais.

É justificativa corrente nas propostas de reforma da educação o fato histórico de se estar vivendo nos tempos atuais uma *terceira revolução industrial*. Tratar-se-ia de uma revolução técnico-científica com base, fundamentalmente, no desenvolvimento da microeletrônica, da microbiologia e de novas fontes de energia. Enquanto revolução industrial, caracteriza-se pela flexibilização dos sistemas rígidos de produção nas fábricas a partir da introdução da informática e pela flexibilização da organização do trabalho que rompe com o sistema hierárquico verticalizado anterior. Em consequência, as novas condições e relações de trabalho estariam a exigir do novo trabalhador novas competências, como por exemplo, a capacidade de pensar, decidir, e de trabalhar em equipe.

É esta revolução industrial que estaria impondo aos sistemas educacionais reformas também chamadas de “revolucionárias”. Em outros termos, as propostas para uma “nova educação” são motivadas pela superação de um velho modo de organização da produção chamado pelos analistas de taylorismo/fordismo.

Em síntese, o taylorismo/fordismo é aqui entendido como o sistema de organização do trabalho na fábrica baseado na *produção em grandes séries, na maquinaria e no instrumental do tipo específico, na mão-de-obra pouco ou nada qualificada e num sistema de direção vertical* (Enguita, 1989, p. 224).

As propostas de reformas educacionais são elaboradas, pois, como resultado da crise de um modelo que se esvai e, ao mesmo tempo, na expectativa de que correspondam ao novo modelo emergente de organização da produção.

Este novo modelo, chamado por alguns analistas de “toyotismo” em alusão à fábrica japonesa Toyota onde mais se têm materializado os sinais do novo modelo, poderia ser definido, em síntese, por características inversas às do modelo anterior, como por exemplo: *produção de pequenas séries ou a pedido, maquinaria universal, mão-de-obra altamente qualificada e sistemas participativos de gestão*. (Enguita, idem)

Acrescente-se que no rastro e como invólucro resultante e ao mesmo tempo protetor das mutações no campo da ciência e tecnologia e da organização do trabalho, surge um novo conjunto de propostas políticas e ideológicas no sentido de reordenar e reconformar as relações de trabalho e da sociedade como um todo. Referimo-nos ao chamado *neoliberalismo* que, sob hegemonia de setores altamente capitalizados, está definindo novas formas de convivência social, novos padrões à relação Estado-sociedade civil e portanto novo papel ao Estado e novas condições ao funcionamento do mercado que marca a globalização.

No campo da educação, o Banco Mundial se constitui no grande agente definidor da filosofia, dos valores e das políticas que vêm sendo adotadas pelos países de capitalismo dependente, como o Brasil, e que têm de se ajustar aos imperativos da globalização. No caso brasileiro, diversos decretos, portarias, planos e grande parte do espírito da nova LDB (Lei nº 9.394) são formas de dar consequência prática a propostas patrocinadas pelo Banco Mundial e que se encontram em documentos como CEPAL/UNESCO (1992), ORLEAC/UNESCO (1990) e o documento resultante da conferência de Jomtien, Tailândia, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990* e a própria declaração final desta conferência: *Declaración Mundial de Educación para Todos*, que foi organizada por PNUD, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial<sup>32</sup>.

Os discursos que se desenvolvem no campo da educação, tanto por parte de governos como por parte de empresários, afirmam e reafirmam a *necessidade de uma formação científica e tecnológica de alto nível que forme trabalhadores polivalentes e com elevado grau de abstração, requisito indispensável à*

<sup>32</sup> No primeiro parágrafo da introdução do Plano Decenal de Educação para Todos, do MEC, se lê: “o Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão).” (Plano Decenal de Educação)

*reestruturação produtiva* (Frigotto, 1996, p. 148). No caso brasileiro, os empresários divulgaram em 1993 um documento no qual *expressam sua preocupação com a baixa qualidade do ensino no país e defendem a tese de que a modernização da produção depende, fundamentalmente, da valorização da educação, em especial daquela dita geral* (Ferretti, 1993, p. 1).

Historicamente é ainda muito cedo para se avaliar o significado real da revolução técnico-científica e da ideologia neoliberal para a escola. De todo modo, em busca da práxis, é conveniente se ter presente as principais posições, ainda que provisórias, de educadores e pesquisadores do campo da educação acerca dos rumos das reformas educacionais.

As posições se dividem num leque bastante amplo. Num dos extremos estão os apologistas de uma nova era. Estes são defensores cegos da transposição automática e acrítica à escola de programas de “qualidade total” produzidos na e para a fábrica. Noutro extremo estão críticos ácidos que só vêem no movimento de reformas educacionais uma estratégia linear e unívoca dos agentes do grande capital no sentido de superação da crise do capitalismo; neste sentido, a melhoria proposta à educação significa pura e simplesmente melhorar a mercadoria e as condições de que o capital necessita para maior acumulação; não há nesta visão espaço algum à contradição, à liberdade humana.

No intermédio se situam posturas e proposições que apostam que estamos vivendo uma oportunidade de avanço no campo educacional na medida em que forças diversas convergem na preocupação com a educação, e na medida em que a escola é uma espaço, ela mesma, de contradição. Os que acreditam nessa alternativa entendem que a escola se articula sim com forças externas a ela e que continuamente estas forças interferem no seu funcionamento, mas a interferência se dá para perseguir objetivos muitas vezes diametralmente opostos aos do capital (Bowles e Gintis, 1981).

### **Algumas Convergências**

Alguns pontos parecem convergir no atual debate internacional acerca da educação. A título de ilustração, destacamos o entendimento de que estariam existindo condições favoráveis, no momento presente, para se estabelecer novas alianças em torno de estratégias educativas. Setores que no passado tinham interesses diferentes tendem hoje a coincidir acerca de certos objetivos educacionais básicos que podem, por essa razão, converter-se em objetivos de consenso nacional (Tedesco, 1994).

No caso específico do Brasil, o ponto de vista dos empresários, expresso no documento *Mudar para Competir* (IEDI, 1992), seria exemplo dessas condições favoráveis. O documento, que sintetiza a opinião de vinte dos maiores conglomerados nacionais, aponta para significativa mudança em comparação à situação anterior sobre a educação. Conforme observa Ferretti (1993, p. 04):

*Os empresários que o subscrevem alinham-se à tese de que a modernização da produção (...) demanda, da mão-de-obra, novos requisitos que não podem ser obtidos através dos processos tradicionais de formação profissional, derivados dos esquemas de produção organizados em bases tayloristas-fordistas. A aquisição de tais requisitos dependeria (...) muito mais de uma educação geral básica do que de preparação profissional de caráter técnico e específico que vem sendo tradicionalmente oferecida à mão-de-obra brasileira mais diretamente envolvida com a produção.*

Tal discurso dos empresários brasileiros coincide com o histórico e pouco ouvido discurso de educadores que defendem a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas redes públicas, especialmente do ensino fundamental ao médio. É consenso, afinal, o ponto de partida de que os sistemas educacionais tradicionais não estão aptos a promover de forma sistemática as qualidades que o mundo do trabalho e a sociedade em sentido geral está a demandar.

No mesmo sentido de convergência, se não é consenso – e de fato está longe de sê-lo – é, pelo menos, bem difundido o entendimento de que as políticas educativas tendem a superar o caráter de política de governo para assumir o caráter de política de Estado. Ou seja, na medida em que se responsabiliza a sociedade como um todo pela definição e execução de políticas educacionais também se lê outorgar autoridade para definir as orientações. Na prática significa a revalorização de formas institucionais de

participação da sociedade civil como Conselho Nacional de Educação, Conselho Regional, Conselho Municipal (Local) etc., plurais, que devem funcionar na perspectiva da busca de consensos. Em síntese, tratar-se-ia de despartidarizar a gestão da educação para ampliar-lhe o horizonte temporal.

### **A nova educação para as novas relações de trabalho**

Os documentos em que se manifestam a demanda e a proposta de políticas educacionais expressam com clareza que a *nova educação*, para produzir um novo trabalhador, deve atuar no sentido de desenvolver nele competências para além do que fazia até hoje. Deve a nova educação ocupar-se das habilidades cognitivas e sociais. Deve promover de forma sistemática o domínio dos códigos pelos quais circula a informação; a capacidade para processar a informação, interpretar, para resolver problemas, trabalhar em equipe, expressar demandas.

O documento de Jomtien (1990) define a nova educação ao definir as necessidades básicas de aprendizagem para todos:

*ditas necessidades compreendem tanto instrumentos fundamentais de aprendizagem (como a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a resolução de problemas) como o conteúdo básico de aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) que necessitam os seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar no desenvolvimento, melhorar suas qualidades de vida, tomar decisões fundamentais, e continuar aprendendo. (Tradução nossa)*

Enfim, da escola está sendo exigido um trabalhador flexível, polivalente: capaz de adaptar-se a muitos empregos e, no emprego, capaz de cumprir muitas e diferentes funções. Em outros termos, as receitas propostas se embasam em novos conceitos que tentam dar conta da nova materialidade das relações de trabalho e sociais. Comparativamente ao modelo anterior de educação tecnicista, onde os conceitos eram de fundo mais quantitativo, agora os conceitos são de fundo mais qualitativo: empregabilidade, formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e formação flexível e polivalente.

### **Algumas críticas às reformas em curso**

São muitas e fundamentadas as críticas tanto à essência e significado dos conceitos e das receitas propostas, quanto ao modo como vêm sendo implementadas as políticas e os programas educacionais. É fora de propósito explicitar à exaustão, neste espaço, as críticas. E ademais, sobre isso já existe bibliografia abundante<sup>33</sup>. Entretanto, convém destacar, ainda que resumidamente, alguns pontos dessa crítica presente no contexto.

A primeira observação é sobre a origem das políticas. Os organismos internacionais, tendo à frente o Banco Mundial, são os protagonistas principais de todo o processo chamado de “ajustes estruturais” impostos aos países de capitalismo dependente.

A educação é apenas um dos setores aos quais os agentes do grande capital, sob a hegemonia da ideologia neoliberal, estão impondo mudanças e interferindo diretamente nos rumos dessas mudanças, impondo os seus pressupostos.

Para estes agentes, é pressuposto, por exemplo, que os docentes e o resto do pessoal da educação são parte do problema e não parte da solução que se busca. Em decorrência dessa percepção, as mudanças, através dos governos de plantão, são encaminhadas sem consulta ao pessoal da educação. As mudanças vêm via decretos e portarias, ou até mesmo em forma de Lei de Diretrizes Básicas desde que originária do Executivo, isto é, sem participação dos interessados diretos. A democracia, aliás, não é valor permanente e universal na ideologia neoliberal; na democracia as massas podem atrapalhar o processo de desenvolvimento.

Outra observação dos críticos a ser destacada é a que vem no sentido de que os processos de descentralização da gestão dos sistemas educacionais propostos pelos organismos internacionais têm, por detrás, o princípio e a estratégia do “Estado mínimo”. Ou seja, o princípio da destruição do Estado-Nacional e do

<sup>33</sup> Ver, entre outros, Enguita, Frigotto, Gentili, Coraggio .

aniquilamento das políticas do “Estado do Bem Estar Social” construídas a partir da crise de 1929 e da 2ª. Grande Guerra. Esse “Estado Previdenciário”, mais tratado por estudiosos como “Estado Desenvolvimentista” na América Latina, nascido a partir das políticas Keynesianas e das conquistas dos trabalhadores, se tornara, no processo histórico, uma força que impõe regras e limites ao funcionamento do mercado capitalista e garante direitos aos trabalhadores, direitos que impõem limites às taxas de lucro adquiridas pelo capital. É preciso, pois, na visão neoliberal e segundo é percebida pelos seus críticos, desregular, isto é, abrir o mercado, privatizar e repassar à sociedade os encargos que cabiam ao Estado.

Contraditoriamente, a estratégia de destruição do Estado nacional implica a existência de governos (Poder Executivo) fortes para impor as reformas estruturais. Fortes nas relações internas à nação, mas frágeis e obedientes nas relações externas que são comandadas pelos organismos internacionais. A dívida externa é o fator determinante da fragilidade desses governos. A dívida é uma espada na cabeça que força os Estados nacionais devedores a adotarem políticas decididas externamente e sob o comando das instituições internacionais, como FMI e Banco Mundial, guardiãs dos interesses do grande capital transnacional e dos Estados-nação mais poderosos.

Nessa visão crítica, no campo educacional, as estratégias de mudança radical vindas do exterior desconsidera a capacidade interna de auto-transformação, estas são consideradas lentas e suscetíveis a interesses corporativistas. Por isso, a prioridade das reformas educacionais recaem sobre o aspecto institucional que consiste em abrir as instituições às demandas da sociedade – em particular, do mercado – e introduzir fatores de dinamização dos mecanismos internos de gestão. A crítica observa ainda que, em síntese, se busca um modelo de gestão com maior capacidade de reação frente às demandas e aos resultados e, neste afã, se transpõe da “empresa toyotista” o modelo de “qualidade total”. Como a escola não é uma empresa e como o processo educativo não é um processo de produção de mercadorias, estaria aí instalado um campo de resistências e de contradições paralisantes.

Por último, outra crítica que destacamos diz respeito à essência da proposta de “nova educação”. Nesse sentido, a primeira observação é de que ela não é, de fato, “*para todos*”. É excludente. Nem todos os trabalhadores são objetos de preocupação do capital no sentido de transformá-los todos em “trabalhadores de novo tipo”, com capacidade de abstração e trabalho em equipe. O chamado “toyotismo”, supondo que seja um avanço ao modelo anterior, convive com o resistente, repetitivo e desumanizante modelo taylorista-fordista. Por isso, ao mesmo tempo que o capital busca satisfazer no mercado a sua necessidade de incorporação de “trabalhadores de novo tipo”, *com respeito ao trabalhador já incorporado ao processo de produção, seu interesse aponta para a qualificação mínima que (...) significa o mínimo salário e os máximos controles e possibilidade de substituição* (Enguita, 1989 : 231).

Em outras palavras, ao capital importa que os poucos “trabalhadores de novo tipo” de que precisa para a faceta flexível da empresa sejam encontrados no mercado, em abundância e já prontos, isto é, produzidos às custas da família, da sociedade e do Estado. A abundância e flexibilidade desse “trabalhador de novo tipo”, empregável e a grande massa de trabalhadores desqualificados seria garantia, ao capital, de recuperação de taxas de lucros.

Educação para a empregabilidade não é, pois, garantia de emprego ao “novo trabalhador”. Não se baseia num projeto, qualquer que seja, de inclusão social pelo acesso de todos ao trabalho. Ao mesmo tempo, o conceito de “educação para todos”, no que depende dos agentes do capital que a propõem em seu discurso, não é, na prática, uma educação para todos. Conforme palavras de Enguita (1989 : 224), referindo-se às propostas de educação que pretendem promover novas habilidades, *a educação para a iniciativa (chega) um tanto tarde para os que deixaram a escola, os que constituem a população ocupada ou simplesmente ativa e serão durante muito tempo a maioria da mesma*.

Ademais, as qualidades de abstração, policognição e multilateralidade preconizadas à “nova educação”, em que pese serem reconhecidas até por parte de seus críticos que se situam à esquerda no espectro político, como sinal de progresso comparativamente ao modelo tradicional dominante nos sistemas educacionais, ainda estariam, segundo os críticos mais contumazes, longe de significar um modelo novo de educação omnilateral, unitária, gratuita e para todos.

### Entre o ideal e o possível

No contexto desta revolução técnico-científica e industrial e das reformas educacionais, entre proposições de ideal democratizante do tipo educação omnilateral e o pragmatismo das propostas originárias dos organismos internacionais, há espaço para a crença e a efetivação de processos alternativos de transformação no campo educacional no momento em curso. E o ideal de omnilateralidade educacional é uma utopia concreta, isto é, um horizonte que se faz concreto nas contradições do presente e do real.

Afinal, a história avança pelas contradições em contextos concretos. E avança aí, a partir das vontades e crenças e a partir das condições existentes e possíveis. Não se justificariam, pois, posturas imobilistas de espera das condições ideais para se implantar uma educação também considerada ideal, nem tampouco teriam sentido posições irrealistas que pretendessem a existência do sistema educacional voltado à democracia plena na plena vigência do capitalismo; seria incongruente.

No processo educacional em sentido amplo, a escola ocupa lugar especial entre as agências formadoras de potencial transformador e democratizante. Teses que se apóiam na categoria da contradição sustentam a posição dos que acreditam nesse potencial mesmo sob o capitalismo que se renova através de reformas que incluem as educacionais. A título de exemplo, destacamos as teses de Petit (1973) e de Enguita (1989).

Petit (1982, p. 47) defende que a escola – levando-se em conta a contradição interna ao sistema capitalista que dela necessita – embora não possa fazê-lo sozinha, “*longe de assegurar a reprodução deste (do capitalismo) contribui para sua modificação*”. Entende que a maneira através da qual a escola contribui para aumentar o capital, aprimorando a força de trabalho, irá também se opor à perpetuação do modo de produção capitalista. *A escola reflete, pois, em seu seio, as contradições inerentes ao sistema capitalista: dele originária, para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para a sua destruição.*

Por sua vez, Enguita (1989) em suas análises sobre “*contradições da relação educação e trabalho*”, entende que é nas relações estruturais que se encontram as principais raízes da contradição. Para o autor, se de um lado a escolarização universal tem contribuído para desativar as fontes de conflitos sociais e, portanto, tem servido à reprodução do capital,

*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 (...). 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.*

Por fim, destacamos um entendimento recente que propõe que a educação polivalente que a terceira revolução industrial está demandando significa uma evolução, em termos comparativos, às demandas anteriores de trabalhadores desqualificados ou especialistas (especialistas em fragmentos do processo produtivo), na medida em que abre espaço para avanços maiores no campo histórico-analítico.

*Mesmo sob a negatividade das relações capitalistas de produção, há um espaço para a formação politécnica. A politécnica seria a proposta de uma educação crítica e emancipadora e, diante do estágio atual das forças produtivas, estaríamos vivendo condições propícias para sua implantação.* (Mendes, 1996).

### O mercado e a nova cidadania

A ideologia neoliberal, hoje hegemônica no Brasil e no mundo, propõe a maximização da liberdade de mercado. Isto significa que os agentes do neoliberalismo propõem a inexistência de qualquer controle por parte do Estado e significa também que propõem a transformação em mercadoria de todos os bens e serviços. A educação, inclusive, nessa concepção ideológica, é entendida como uma mercadoria a ser adquirida pelos consumidores segundo as regras da livre iniciativa e concorrência. Por sua vez, o cidadão deixa de ser senhor de direitos e deveres instituídos no e pelo Estado para se transformar em consumidor. O

mercado é visto, então, como prerrogativa exclusiva e inerente ao capitalismo. E o Estado (direito público e relação social que tenderia à democracia enquanto processo histórico), bem como a cidadania (direitos civis instituídos), são vistos como entraves ao progresso econômico.

Ora, entendemos que é possível pensar que o mercado é uma relação mediadora, de troca entre indivíduos e grupos sociais, que é anterior e será posterior ao capitalismo. É possível pensá-lo também como mediação entre sujeitos que se pautam pela troca solidária e não apenas pela concorrência e pela busca do lucro a qualquer custo.

Nesse sentido, nem o controle totalizante e totalitário sobre as relações de mercado, tal como foi conhecido no que foi chamado de socialismo real, nem a suposta liberdade total entre supostos iguais, tal como propõem os neoliberais, é alternativa que aponta para o desenvolvimento humano na perspectiva da democracia integral.

É o Estado democratizado que deve cumprir o papel de controle e coibir a voracidade escravizante do mercado capitalista e abrir espaço e estimular processos produtivos e de troca na perspectiva de relações sociais solidárias. Mas, é à sociedade civil organizada que cabe tomar iniciativas no sentido de reafirmar direitos de cidadania já conquistados, bem como propor alternativas novas de políticas públicas democráticas.

É essa nova cidadania ou cidadania ativa que proporrá avanços na relação educação e trabalho. Para essa cidadania, o Estado é mais que um espaço de luta, é uma relação social onde se materializam as propostas. Uma educação nesta perspectiva de solidariedade deverá estar atenta para valores que vão além da “formação para a empregabilidade” e para a competitividade no mercado de trabalho capitalista. Esta *nova educação* deverá ocupar-se de processos de formação que levem em conta a necessidade de se empreender a construção de uma nova ordem econômica que, ao mesmo tempo que respeita e estimula a livre iniciativa de indivíduos e grupos como potencial criador, coibe o acúmulo do poder econômico, bem como o seu uso que poderia vir no sentido de suplantar outros em relações desiguais. Essa nova ordem econômica e essa nova educação são, pois, mais do que um processo limitado a uma perspectiva produtivista das relações sociais e de trabalho.

Conforme observa Frigotto (1996), referindo-se à educação no campo técnico-profissional, esta educação implica uma formação na

*perspectiva contra-hegemônica à concepção produtivista definida unidimensionalmente pelas demandas do mercado, centra-se sobre uma concepção omnilateral de dimensões humanas e técnicas a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético.*

É claro que isso significa a transformação da própria estrutura da instituição escola e da prática da escolarização. É necessário, de qualquer modo, empreender esse movimento no plano da análise da escola e da luta histórica concreta a partir do seu cotidiano, sem o que nossas propostas não passam de abstrações.

### **Implicações de uma nova relação educação e trabalho**

A terceira revolução industrial, enquanto revolução técnico-científica que vêm no afã de substituir o trabalho humano – não mais apenas potencializá-lo como ocorreu nas revoluções anteriores – nos processos de produção de bens e serviços, tem significado mais do que antes um processo de repressão e aniquilamento dos trabalhadores. Parece que o grande capital transnacional não precisa produzir mais quantidade e não precisa de novos mercados. Só precisa imprimir mais qualidade ao produto e garantir com isso e com a violência um mercado qualificado e já existente. Só pretende lucrar mais e concentrar mais a riqueza.

Neste sentido, o contexto de exclusão é avassalador para os que vivem do trabalho. E os educadores, aí, são tentados a recuar ou propor soluções simplistas em vez de aprofundar a resistência e luta e atizar sua criatividade na busca de alternativa.

No Brasil, alguns educadores propõem como alternativa restaurar os ideais da revolução burguesa – revolução que, todavia, não teria chegado aqui ainda – e propõem pedagogias abstratas de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Outros, enveredam para o lado assistencialista e propõem a disseminação de cursos que sirvam à sobrevivência – de cabeleireiro a vendedor de rua. Outros, sem

dúvida, propõem uma pedagogia mais crítica diante da situação vivida. Entretanto, estes não conseguem superar o caráter abstrato dos conteúdos e métodos. Pretendem, por exemplo, ensinar de maneira lógica e organizada conteúdos crítico-sociais a alunos de periferia urbana ou rurais que vivem uma realidade caótica e cheia de incertezas.

O trabalho, no sentido de práxis e produção da vida humana – física e psíquica, material e imaterial, social e individual, objetiva e subjetiva – do descobrimento e da produção do mundo, impõe que os programas didáticos sejam abertos à criatividade e à organização dos educadores. *Estes tomarão suas decisões a partir de orientações emanadas do coletivo político ao qual pertencem (...). Constantes avaliações sobre a conjuntura poderão sugerir formas variadas de atividades pedagógicas* (Nosella, 1987, p. 40).

É, pois, fundamentalmente, a postura do educador comprometido com o processo de formação e transformação dos sujeitos educandos que deverá proporcionar às práticas educativas escolares as condições de se refletir e agir sobre as relações que se dão no mundo do trabalho. Cabe ao educador, portanto, no desenvolvimento da práxis educativa escolar, assumir a postura pedagógica comprometida com a construção do sujeito que interage com o meio onde vive e que, interagindo conscientemente, possa então, esse sujeito, transformar o próprio meio imediato, o mundo, a sua própria história. Nesse sentido, a práxis educativa deve significar a emergência de novas formas de se lidar com o processo de ensino-aprendizagem: com os conteúdos, métodos e técnicas, planejamento e avaliação, relação professor-aluno e a gestão escolar; processos interativos como, por exemplo: gestão participativa, trabalhos em grupo, debates, seminários etc., enfim, discussões e experimentos que proporcionem a troca, o intercâmbio, o avanço solidário. Nesta perspectiva, capítulo especial deve constituir a formação dos educadores. Estes devem ser integrais.

Deve também significar, a práxis educativa, condições efetivas de reflexão, de se pensar o mundo e as relações sociais e de trabalho que se dão na história concreta e de se empreender caminhos alternativos de melhoria, de humanização dos sujeitos e das relações. Neste sentido, destacamos a importância da escola como um todo mais do que cada educador em particular. A escola deve fazer-se comprometida com o esclarecimento racional da ação educativa sistematizada e dirigida à humanização dos sujeitos em desenvolvimento.

Tal compromisso e atitude da escola deve implicar uma orientação pedagógica no sentido de que os saberes trabalhados no seu interior em todos níveis, através dos conteúdos curriculares, sejam portadores, de um lado, da crítica à alienação e, de outro lado, da perspectiva da humanização no trabalho.

Pistrak (1981) chama-nos a atenção para a importância da auto-organização do aluno, para o processo de construção do sujeito. Para ele, o envolvimento do coletivo dos alunos na escola é fundamental para o entendimento das relações sociais que se dão entre os sujeitos envolvidos. Isso nos remete para além dos trabalhos realizados em aula. Remete-nos em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando novamente a interação real e necessária entre aula/escola e sociedade.

A auto-organização dos alunos visa permitir que os mesmos participem na condução dos trabalhos de aula, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação.

Na verdade, não existem receitas didáticas prontas e adaptáveis a situações diversas. Como nos lembra Nosella (1987, p. 40):

*Uma pedagogia concreta (...) não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político, mas sabe que os mecanismos específicos não podem ser fixados enquanto a sociedade se encontra no estado caótico e 'anárquico' em que está.*

Em termos práticos, esta idéia de pedagogia concreta proporciona a flexibilidade da prática escolar que pode ir desde uma boa aula tecnicamente formal até uma ação coletiva no contexto externo à escola.

Nesta perspectiva, a finalidade da educação deve ser encontrada, e reencontrada sempre, em contextos históricos-sociais específicos. Conforme sugere Arruda (1987, p. 70):

*para que exista uma relação interativa e fértil entre trabalho e educação, é indispensável superar a noção de que a educação tem um objeto em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto*

*outro pólo da relação. (...) Ao contrário, a educação não tem um sentido em si, é educação para. Sua finalidade, portanto, está fora dela.* (Os grifos são do autor).

Importa ao educador não permitir que essa finalidade seja definida pelas forças hegemônicas no mercado capitalista que impõem como prioridade a adaptação e a subjetivação dos indivíduos a ocuparem lugares funcionais na estrutura hierárquica da produção e da sociedade. Importa sim desenvolver uma práxis educativa no sentido de construção de sujeitos capazes de pensar, fazer e criar com autonomia. Construção de sujeitos capazes de maximizar a utilização do seu potencial e dos recursos físicos e humanos existentes de forma justa e solidária nas relações sociais, de forma eficiente e viável nas relações econômicas e de forma harmônica e sustentável na relação com a natureza. Sujeitos capazes de autogovernar-se e, junto com os outros, governar suas atividades de trabalho, da mais específica e local à mais global; enfim, sujeitos capazes de serem dirigentes.

### **Desafios**

Muitos desafios se interpõem à perspectiva dessa nova relação educação e trabalho. Aí, sim, é necessária uma revolução na educação. Dentre outros, redestacamos alguns que julgamos fundamentais: o primeiro é o de articular de forma não mecânica o trabalho com a educação infantil e ensino fundamental. Ou seja, o de como fazer do trabalho útil e enquanto valor de uso e produção da vida, a razão da educação, considerando-se que nos primeiros anos escolares – de criança a adolescente – a atividade predominante é estudar. Um segundo desafio é o de *integrar* o trabalho com a educação dos jovens e adultos considerando-se que, diferentemente das crianças, a principal atividade destes é ou deveria ser o trabalho. Um terceiro desafio é o de desenvolver processos educativos na perspectiva da construção da democracia integral, de tal modo que, em sendo horizonte, se faça existir no processo mesmo da educação.

Na educação da criança trata-se de fazer do seu mundo real, ou seus mundos (família, grupo de amigos, fantasia etc.), o ponto de partida dos currículos e programas. Trata-se de tomar suas práticas como ponto de partida e como novo ponto de chegada na construção do novo conhecimento. *Trata-se do desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos* (ARRUDA, 1987: 72). Crianças e adolescentes que são, não se trata de profissionalizá-las, mas de motivá-las e orientá-las no sentido do desenvolvimento integral e omnilateral. Gramsci, escrevendo à sua esposa sobre a educação de seus filhos ainda crianças, diz:

*Em cada um deles se dão todas as tendências, tal como em todas as outras crianças, seja para a prática, seja para a teoria e para a fantasia e que, inclusive, seria melhor guiá-los neste sentido para a formação harmoniosa de todas as faculdades e práticas, que terão ocasião de se especializar, a seu tempo, na base de uma personalidade vigorosamente formada no sentido totalizante e integral* (Gramsci, apud ARRUDA, idem )

Já na educação de jovens e adultos, há que se perseguir a construção de um sistema de educação flexível, permanente e unitário, no qual a perspectiva sempre presente é o rompimento com o elitismo e academicismo; um sistema onde o próprio trabalho produtivo dos alunos – práxis humana – seja a matéria-prima e a finalidade da educação.

E, finalmente, educar na perspectiva da *democracia integral* implica, em primeiro lugar, um conceito novo de democracia que vai para além da democracia formal dos direitos e deveres individuais. Implica a participação efetiva de todos os cidadãos – individuais e coletivos – na construção de si próprios, da sociedade e do Estado. Educação, nessa perspectiva, deve oportunizar alternativas e caminhos a todos, para que possam ser, todos e cada um, dirigentes.

### **BIBLIOGRAFIA**

- ARRUDA, Marcos. A Articulação Trabalho Educação Visando uma Democracia Integral. In GOMES, Minayo Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la américa capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.
- ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. (Trad. por Tomaz Tadeu da Silva). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRETTI, Celso João. **Modernização Tecnológica, Novos Paradigmas organizacionais, Qualificação Profissional e o Sistema Público de Ensino Brasileiro**. (mimeo) Caxambu(MG), 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e Formação Técnico-Profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MENDES, Sonia Regina. **Educação e Trabalho**: elementos para reflexão sobre o papel da escola. In: Série Documentos, nº 01. Florianópolis : Núcleo de Publicações - CED - UFSC, 1996.
- NOSELLA, Paollo. Trabalho e Educação: do *tripalium* da escravatura ao *labor* da burguesia; do *labor* da burguesia à *poiésis* socialista. In: GOMES, Minayo Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
- PETIT, Vicent. **As contradições de “A Reprodução”**. Cad. Pesq. SP (43), novembro de 1982.
- PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- TEDESCO, Juan Carlos. **Tendencias Actuales de las Reformas Educativas**. Proyecto Principal de Educação/UNESCO/ORLEAC, boletim 35, dezembro de 1994.
- Documento de Referencia para la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Basicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, março de 1990.

## GRUPO DE TRABALHO

### ELABORAÇÃO

PEDRO DE SOUZA - SED  
ANTONIO MUNARIM - UFSC/PUC-SP  
ELIZETE DA COSTA VIEIRA - FCEE  
FRANCISCO ANTONIO DOS ANJOS – 13.<sup>a</sup> CRE  
MARGARIDA EMMERICH DE BORBA - UNIVALI/13.<sup>a</sup> CRE  
MARÍLIA G. R. DE AGUIAR – 5.<sup>a</sup> CRE  
NORMA FAISSAL – 13.<sup>a</sup> CRE

### COLABORAÇÃO

ARANI MARI DOS SANTOS - SED  
EVANIR CECÍLIA SENS DOS SANTOS - 2.<sup>a</sup> CRE  
IRMA MARIA SALVADOR - FERJ/ 19.<sup>a</sup> CRE  
MARIZE GEVIESKI OURIQUES - SED

### COORDENADOR

PEDRO DE SOUZA - SED

### CONSULTOR

ANTONIO MUNARIM - UFSC/PUC-S