Proposta Curricular
de Santa Catarina

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

(Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais)

VIVA A EDUCAÇÃO COM QUALIDADE

1998

GOVERNO DE SANTA CATARINA

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: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. - - Florianópolis: COGEN, 1998.

160 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 Multidiscipinar, 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.....5

SUMÁRIO.....7

INTRODUÇÃO.....9

EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR.....12

PSICOLOGIA.....15

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....31

FILOSOFIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....41

PROPOSTA PROGRAMÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....51

E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....51

DIDÁTICA E ESTÁGIO CURRICULAR.....77

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL.....95

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO.....104

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....110

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA.....119

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS.....125

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....138

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....145

FUNDAMENTOS TEÓRICO FILOSÓFICO E METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA ARTE.....153

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....161

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, ressalvando-se o período de 13 anos que sucedeu a expulsão dos Jesuítas de território português por ordem do Marquês de Pombal (1759) em que, no lugar de uma reforma do ensino ligada aos princípios iluministas, em oposição aos princípios da igreja católica (o que acontecera nos outros estados nacionais europeus que constituiam governos com influência do Iluminismo), não houve educação nenhuma.

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

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

No período do Estado Novo (período ditatorial compreendido entre 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, contribuiram 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[1], 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 as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar.

[1] 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)

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 propostra 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 a 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)[2] 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 antiguidade 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. Esta é uma concepção relativamente jovem, embora traga também uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosófica, desde a antiguidade.

---

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

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, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Ensino, 1991.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. *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.

PSICOLOGIA

INTRODUÇÃO

O documento de Psicologia teve a preocupação de elucidar e aprofundar a opção teórica da Proposta Curricular, objetivando que os educadores se apropriem do entendimento do processo de aquisição do conhecimento.

Com a clareza de como tal processo ocorre, o professor deixa de ser instrumento ingênuo para a manutenção da hegemonia, passando a combater e destruir as justificativas ideológicas que permeiam as relações escolares, presentes nas correntes até então vigentes.

Optamos por explicitar os conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural de Vygostsky e da Psicologia da Infância de Wallon construindo um currículo que abarque os conteúdos essenciais articulados com questões que denunciam a contradição educacional atual em uma metodologia que se valha das categorias do materialismo histórico e dialético, tendo presente que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados, o que garante a produção de novos conhecimentos, de novas relações dentro e fora de sala de aula.

AS PSICOLOGIAS

Ao observarmos a história da psicologia como ciência, nos deparamos com *um corpo discursivo composto por inúmeras escolas e orientações que lhe dão aparência de um corpo despedaçado, sem unidade* (Patto, 1984, p. 77). Embora possua essa diversidade, a psicologia tem uma unidade ideológica: atende aos interesses da classe dominante, buscando a adaptação do sujeito à sociedade, que é considerada natural e imutável.

Nenhuma ciência é neutra; toda ciência está comprometida ideologicamente[3]. Neste sentido, a psicologia não pode ser considerada uma ciência única, na medida em que cada concepção tem objeto e método diferentes. O estudo dos fenômenos psicológicos, depende da concepção de ser humano, adotada por cada escola psicológica.

> *Os fenômenos psicológicos referem-se a processos que acontecem em nosso mundo interno e que são construídos durante a nossa vida. São processos contínuos, que nos permitem pensar e sentir o mundo, nos comportarmos das mais diferentes formas, nos adaptarmos à realidade e transformá-la. Esses processos constituem a nossa subjetividade* (Bock, 1993, p. 23).

A psicologia não pode se contentar em compreender o que ocorre dentro do ser humano, mas precisa admitir que processos externos e internos têm significação anterior à existência do mesmo, decorrente da história da sociedade na qual ele nasce e vive (Paulilo, 1996).

A Psicologia Histórico-Cultural entende tanto o ser humano quanto a sociedade em contínua transformação em uma relação de influência recíproca, voltando-se não apenas para os interesses de uma minoria mas, também para os da classe trabalhadora, ao criar condições objetivas para a transformação da sua condição de existência (Medeiros, 1986; Veer & Valsiner, 1996).

Fundamentando teorias educacionais que atendem a uma sociedade dividida em classes, o conhecimento psicológico aparece, na prática pedagógica, demarcado por três grandes correntes: o inatismo, o ambientalismo e o construtivismo. A Psicanálise não pretendeu embasar o fazer pedagógico, sendo uma teoria que considera o ser humano determinado por suas vivências psicossexuais inconscientes ocorridas nos primeiros anos de vida. Nas

[3] Entendendo ideologia como um "conjunto de concepções, idéias, representações teóricas, que se orientam para a estabilização ou legitimação, ou representação da ordem estabelecida". (Karl Manhein in Löwy, 1985, p. 13).

palavras de Freud, a educação é uma missão impossível na medida que depende da transferência positiva para acontecer (Millot, 1987). Produzindo uma nova síntese, que supera os entendimentos anteriores, surgem a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e a Psicologia da Infância de Wallon.

Vygotsky considerava a psicologia de sua época, dividida em subjetiva e objetiva, uma mistura confusa de resultados de pesquisa não relacionados ou contraditórios, sem nenhuma idéia unificadora. Deplorava esse estado de coisas, afirmando seu projeto de construir uma ciência unificada:

> *Não quero descobrir [a natureza] da psique de graça recolhendo algumas citações. Quero aprender a partir do conjunto do método de Marx como construir uma ciência, como abordar a investigação da psique (...) [Para tanto, é necessário] descobrir a essência de determinado domínio de fenômenos, as leis de sua mudança, as características qualitativas e quantitativas, sua causalidade para criar as categorias e conceitos adequados a eles ou, em uma só palavra, para criar seu próprio Capital* (Vygotsky in Veer e Valsiner, 1996, p.170).

Assim como Vygostky, Wallon também teve essa preocupação:

> *Quando a escolha do materialismo dialético se tornou explícita e assumiu a posição de sede das decisões metodológicas, ela não correspondeu, por conseguinte, a um apriorismo. Representou, para Wallon, uma solução epistemológica. Ciência híbrida, situada na intersecção de dois mundos, o da natureza e o da cultura, a psicologia é a dimensão nova que resulta do encontro, e mantém a tensão permanente do seu jogo de forças* (Dantas, 1992, p. 37).

INATISMO

A teoria inatista se fundamenta em uma concepção de ser humano inspirada na filosofia racionalista e idealista. O racionalismo se norteia pela crença de que o único meio para se chegar ao conhecimento é por intermédio da razão, já que esta é inata, imutável e igual em todos os homens. Para o idealismo, o real é confundido com o mundo das idéias e significados. *Dar realidade às idéias, oferecer respostas ideais (de idéias) às questões reais* (Nunes, 1986, p. 25). É a forma de compreender a realidade, na qual o espírito vai explicar e produzir a matéria.

Enfatizando os fatores maturacionais e hereditários, essa perspectiva entende que o ser humano é um sujeito fechado em si mesmo, nasce com potencialidades, com dons e aptidões que serão desenvolvidos de acordo com o amadurecimento biológico.

Uma vez que é dotado de dons divinamente justificáveis, o ser humano, assim entendido, não tem possibilidade de mudança, não age efetivamente e nem recebe interferências significativas do social. Nada depois do nascimento é importante, visto que o homem já nasce pronto, incluindo a personalidade, os valores, os hábitos, as crenças, o pensamento, a emoção e a conduta social. O ser humano, concebido como biologicamente determinado, remete a uma sociedade harmônica, hierarquizada, que impossibilita a mobilidade social, embora o discurso liberal a afirme.

Nessa perspectiva temos uma sociedade capitalista que valoriza o individual em detrimento do social, gerando competitividade, acirrando as diferenças de classe, gênero e etnia.

O entendimento do desenvolvimento é baseado no pressuposto de que, ao aprender, o ser humano aprimora aquilo que já é inato avançando no seu desenvolvimento (o vir-a-ser). É um passo na aprendizagem e dois no desenvolvimento. Há uma expectativa de que o ser humano deixe **desabrochar** suas potencialidades e aptidões. A aprendizagem depende do desenvolvimento.

Na educação o papel do professor é o de facilitar que a **essência** se manifeste, entendendo-se que quanto menor a interferência, maior será a espontaneidade e criatividade do aluno. Essa concepção de homem tem fundamentado pedagogias espontaneístas que subestimam a capacidade intelectual do ser humano, na medida em que o sucesso ou fracasso é atribuído, única e exclusivamente, ao aluno, ao seu desempenho, aptidão, dom ou maturidade (Rego, 1996).

A aplicação dessa concepção na educação gera imobilismo e resignação, pois considera-se que as diferenças não são superadas, uma vez que o meio não interfere no desenvolvimento da criança. Considera-se também que o resultado da aprendizagem é exclusivamente do aluno, isentando de responsabilidade o professor e a escola.

AMBIENTALISMO

A concepção ambientalista de ser humano está fundamentada na filosofia empirista e positivista. O empirismo pressupõe que o conhecimento ocorre a partir da experiência sensorial e dela deriva. O positivismo se baseia numa suposta harmonia do social, semelhante à das leis naturais, entendendo que a criança é regida por leis do tipo natural. A ciência, ao projetar objetividade e verdade, tenta se constituir como neutra, negando todo o comprometimento ideológico que a perpassa. O cientista pretende, em qualquer campo do conhecimento, agir com espírito objetivo, neutro, livre de juízo de valor, de ideologia, tentando se omitir das contradições sociais.

No ambientalismo o ser humano é considerado uma folha em branco, que será moldada pelos estímulos do ambiente. O ser humano é produto do meio em que vive, do condicionamento que recebe. *O homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra* (Davis, 1990, p. 30).

A sociedade é aqui entendida como meio ambiente organizado, que proporciona a experiência enquanto fonte de conhecimento. As conseqüências de tal entendimento de ser humano e de sociedade são a massificação de toda e qualquer diferença, anulando o individual em nome de uma suposta harmonia social.

Para os ambientalistas, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem simultaneamente e podem ser tratados como sinônimos. Sob essa ótica, o desenvolvimento é encarado como a acumulação de respostas aprendidas. As respostas aprendidas, por sua vez, resultam em mudanças de comportamento, desencadeando a aprendizagem.

Há supervalorização do ensino, enquanto técnica a ser transmitida, pois uma vez que o ser humano é considerado uma folha em branco, deve receber um número de informações necessárias para desempenhar a sua futura função social. Utilizando-se de técnicas eficazes, o professor pode estimular a reprodução de um conhecimento, sem questioná-lo.

> *Na sala de aula ela* [a técnica] *acarretou um excessivo diretivismo por parte do adulto. Deixou-se de valorizar e fazer uso de situações onde a aprendizagem pode-se dar de modo espontâneo, como aquelas onde as crianças cooperam entre si para alcançar um fim comum* (Davis, 1990, p. 34).

Hoje ainda há resquícios de uma abordagem ambientalista na estrutura educacional, seja através da metodologia que privilegia a memorização, seja na própria organização escolar.

CONSTRUTIVISMO

O construtivismo é uma abordagem difundida nas últimas décadas, tendo como o maior expoente Jean Piaget. O construtivismo de Jean Piaget se fundamenta no evolucionismo bergsoniano e no estruturalismo. Bergson (in. Figueiredo, 1995) afirma que o ser humano evoluiu do reino animal, possuindo uma força vital desencadeada pelos instintos e pela inteligência. O estruturalismo considera a realidade como um conjunto de elementos relacionados entre si, de tal forma que a modificação em um dos elementos desencadeia a modificação nos outros.

O ser humano, para o construtivismo piagetiano, é estruturado com mecanismos próprios, que não se reduzem ao social, sendo determinados principalmente pela maturação biológica.

> *Piaget (...) servindo-se do método estruturalista, centra sua atenção no pólo do sujeito, encarando o objeto apenas como elemento potencialmente perturbador da estrutura cognitiva. Desse modo, não há no construtivismo piagetiano trocas recíprocas, influências eqüitativas entre os dois pólos da unidade de*

> *conhecimento e que caracteriza a natureza mesma da abordagem interacionista. Não se nega no entanto, que Piaget é um interacionalista: a necessidade de interação criança/meio, como um dos fatores responsáveis pela gênese do pensamento, está clara em seu modelo teórico.* (Palangana, 1994, p. 151-2).

O conhecimento é construído de acordo com os estágios de desenvolvimento que são fixos e universais na sua teoria, pois o desenvolvimento é um processo maturacional que ocorre independentemente da aprendizagem. As ações do ser humano, a partir de esquemas motores, propiciam a troca entre o organismo e o meio, através de um processo de adaptação progressiva, visando constante equilibração. As estruturas mentais que constituem a inteligência, nessa perspectiva, são produtos de construção que enfatizam o processo biológico do ser humano.

A aprendizagem se beneficia dos progressos feitos pelo desenvolvimento, mas não o influencia nem o direciona. Isso pressupõe que certos tipos de aprendizagem só ocorrerão quando se atingir um determinado **nível** de desenvolvimento (maturação biológica) das estruturas cognitivas.

A escola piagetiana tem como papel provocar situações desequilibrantes para o aluno, respeitando cada etapa do seu desenvolvimento. Deve ensinar a criança a observar, investigar e estabelecer relações de cooperação. Na relação professor-aluno, o primeiro como orientador, propõe situações-problema sem ensinar as soluções, respeitando as características próprias da fase evolutiva do aluno.

Segundo Silva (1993) o construtivismo piagetiano reforça o retorno da psicologia no pensamento e prática educacional e tem a pretensão de apresentar-se como substituto de uma teoria social da educação. Mesmo com tal pretensão, o construtivismo não pode substituir uma teoria social da educação, por desconsiderar que as relações de sala de aula refletem as relações econômicas e políticas mais amplas. O construtivismo piagetiano mascara as distinções sociais, ao entender o ser humano dotado de raciocínio universal e conceber a infância e o desenvolvimento como noções naturais, não ligadas a condições históricas e sociais. A aprendizagem não se dá em um campo natural e neutro, ela é mediatizada por condições materiais que definem toda a cultura.

O construtivismo de Genebra não explica as bases sócio-políticas da educação, apenas transplanta elementos sociais na cognição ou na aprendizagem, sem perceber as implicações sociológicas e políticas da prática educacional institucionalizada. Reduz o aparato social e político da educação a explicações limitadas em comportamento individual e interpessoal.

Por mais que considere a influência do meio, o construtivismo piagetiano tem um direcionamento para a conservação do **status quo** .

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Nem a psicologia objetiva, representada pelo Behaviorismo de Skinner, com suas tentativas de reduzir a atividade consciente a esquemas simplistas baseados nos reflexos; nem a psicologia subjetiva, que estuda as funções humanas complexas de modo puramente descritivo e fenomenológico, como a Gestalt de Koffka; nem a Psicologia Construtivista de Piaget, entendendo o ser humano como abstrato e construindo-se a partir da maturação, representam um modelo satisfatório da psicologia humana (Vygotsky, 1991).

A redução de eventos psicológicos complexos a mecanismos elementares estudados em laboratório através de técnicas experimentais exatas, bem como o estudo dos fenômenos psicológicos, baseado na premissa de que a explicação é impossível, conduziram a um impasse na psicologia, pois não podemos encarar as ciências humanas como as naturais. O entendimento de que o desenvolvimento humano independe da aprendizagem desconsidera as determinações históricas, não se constituindo, ainda, a compreensão da totalidade do ser humano (Vygotsky, 1991). A crítica também se estende à psicologia construtivista de Piaget que, embora considere a interação entre o biológico e o social, prioriza a maturação, entendendo que a aprendizagem deve aguardar pelo desenvolvimento real, compreendendo o sujeito como abstrato e universal, inserido em uma sociedade estruturada harmonicamente. A abordagem concreta e multidimensional de Vygotsky e Wallon se diferencia das demais psicologias, que concebem o ser humamo

de modo abstrato e idealista, explicando o comportamento humano a partir de uma dimensão: o inconsciente para Freud, a inteligência para Piaget e o comportamento para Skinner.

Para a superação dessa crise, Vygotsky (1991) propõe a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético, que não reduz o ser humano, entendendo-o como uma unidade da totalidade.

A psicologia escolhida para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina é fundamentada no materialismo histórico e dialético, tendo em Vygotsky e Wallon seus principais expoentes. *Materialismo, porque somos o que as condições materiais (...) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nasce da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo*. (Chauí, M. 1995, p. 414). O materialismo dialético se refere à realidade, sendo uma disciplina da razão, habilitando à leitura dos conflitos e contradições da sociedade.

> *A produção de idéias, de representações, da consciência está (...) diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. (...) Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência* (Marx e Engels, 1993, p. 36-37).

A teoria vigotskiana é instrumental, histórica e cultural (Luria,1992). É instrumental, por se referir à natureza mediada das funções psicológicas superiores[4]. Diferentemente dos animais, que mantém relação direta com a natureza, o processo de hominização surge com o trabalho, que inaugura a mediação com o uso de signos e instrumentos, permitindo a modificação do psiquismo humano e da realidade externa, respectivamente. Em um movimento dialético, os seres humanos criam novos cenários, que determinam novos atores, novos papéis.

Enquanto o uso dos instrumentos possibilita a transformação da realidade, que passa a exigir um novo tipo de interação, é a utilização dos signos, especialmente a linguagem, que organiza e desenvolve as funções tipicamente humanas, as chamadas funções superiores da consciência.

É a plasticidade[5] do cérebro humano que permite que tal transformação ocorra, sendo fundamental a interação social, pois as funções, que são sociais em um primeiro momento, devem ser exercidas na relação para serem apropriadas pelo ser humano, tornando-se assim individuais.

É histórica e cultural por propor a compreensão do ser humano inserido em uma cultura determinada, com suas ferramentas, inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social da humanidade, com as contradições impostas pela dialética.

A psicologia histórico-cultural é uma ciência que desenvolve-se em estreita ligação com outras ciências e que tem como objeto de estudo a atividade do homem no plano psicológico e *se propõe à tarefa de estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar as vias de sua evolução, descobrir os mecanismos que lhe servem de base e descrever as mudanças que ocorrem nessa atividade nos estados patológicos* (Luria, 1991, p. 1). A psicologia deve analisar como o ser humano, ao longo da evolução filo e ontogenética (na evolução enquanto espécie e enquanto ser humano) interpreta e representa a realidade. A interpretação e a representação da realidade são realizadas pelo cérebro humano. O cérebro é considerado a base material que o ser humano traz consigo ao nascer e que está em desenvolvimento ao longo da história da espécie e durante toda a vida do ser humano, sendo entendido como *um sistema aberto e de grande plasticidade* (Oliveira, 1997, p. 24).

O ser humano é estudado na sua unidade e na sua totalidade, é considerado como um ser multideterminado, ou seja , *integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico* (Oliveira, 1997, p. 23).

---

[4] Funções psicológicas superiores ou funções superiores da consciência são estruturas cerebrais tipicamente humanas: memória seletiva, pensamento abstrato, atenção concentrada, vivência emocional e intencionalidade da ação.

[5] A Plasticidade do cérebro permite que haja a reconstrução de um sistema funcional afetado substituindo-o por novos sistemas.

O ser humano deve ser compreendido na sua dimensão onto e filogenética, com constituição biológica específica, que é ressignificada por suas relações sociais, construídas pelo trabalho e pelo uso dos instrumentos.

> *A aranha realiza operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu podem tornar sem graça o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto se diferencia da abelha mais hábil desde o princípio, em que, antes de construir com suas tábuas uma caixa, ele já a construiu na sua mente. No final do processo de trabalho ele obtém algo que já existia na sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não só modifica as formas naturais, dentro das limitações impostas por essa mesma natureza, mas também realiza um propósito próprio, que define os meios e o caráter da atividade à qual ele deve subordinar à sua vontade* (Marx in Luria, 1992, p.47-8).

É a subjetividade humana que faz a diferença entre o ser humano e o animal, caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções, engendrada a partir da aquisição da linguagem, que amplia os determinantes do seu comportamento para além da experiência individual e do componente biológico, permitindo a apropriação ativa do conhecimento acumulado pela humanidade. (Luria, 1991 e Lane & Codo, 1984).

É no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos. A escola tem um papel insubstituível nessa apropriação, pois, enquanto agência formadora da maioria da população, deve ter intencionalidade e compromisso explícito de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento. A escola reflete a vontade política e econômica da sociedade onde está inserida, sendo que, historicamente, não tem cumprido seu papel de sistematizar e transmitir o conhecimento para a classe trabalhadora.

A teoria de Vygotsky (1996) entende a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem diferentemente das outras concepções. O desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança. O desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a aprendizagem. A aprendizagem promove o desenvolvimento atuando sobre a **zona de desenvolvimento proximal**[6], ou seja, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. Em outras palavras, ao fazer com que determinada função aconteça na interação, estamos possibilitando que ela seja apropriada e se torne uma função individual. Ao proporcionar que a criança, com ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, realize uma determinada atividade, estamos antecipando o seu desenvolvimento através de mediação (Zanella, 1992).

A sala de aula é composta por alunos em diferentes níveis de desenvolvimento, tanto real quanto potencial, devendo, em situações de interações significativas, possibilitar que cada um seja agente de aprendizagem do outro. Se, em um momento, o aluno aprende, em outro, ele ensina, pois o desenvolvimento não é linear; é dinâmico e sofre modificações qualitativas. O professor é o principal mediador, devendo estar atento, de modo a que todos se apropriem do conhecimento e, conseqüentemente, alcancem as funções superiores da consciência, pois é a aprendizagem que vai determinar o desenvolvimento. O papel do professor mediador é, no ambiente escolar, o de atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores. Esta atuação se concretiza através de intervenções intencionais que explicitarão os sistemas conceituais e permitirão aos alunos a aquisição de conhecimentos sistematizados (Fontana, 1996).

A linguagem constitui o principal mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. É através dela que o ser humano se constrói enquanto ser sócio-histórico, modificando os seus processos psíquicos. A linguagem permite a evocação de objetos ausentes, análise, abstração e generalização de características de objetos, eventos e situações, e possibilita o intercâmbio social entre os seres humanos.

Pensamento e linguagem são uma unidade que, na sua forma mais simples, é representada pelo significado da palavra. *O significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado*

[6] Zona de desenvolvimento proximal é a "distância entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes". (Vygotsky in Tudge, 1996, p. 152).

como um fenômeno do pensamento. (Oliveira, 1997, p. 48). É a qualidade das interações culturais disponíveis no meio que irá determinar a forma de pensar ao longo do desenvolvimento do ser humano. A linguagem, a palavra e o significado não são únicos, nem universais, sendo o produto das interações sociais em cada momento histórico.

Da mesma forma que a linguagem, a atividade humana se desenvolve nas relações sociais. Os estudos da atividade humana desenvolvidos por Leontiev (1978, 1989) são desdobramentos dos postulados básicos de Vygotsky.

> *As atividades humanas são consideradas, por Leontiev, como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas* (Oliveira, 1997, p. 96).

Fichtner (1996) afirma que a sociedade produz e constrói as atividades como uma forma complexa da relação homem/mundo. No âmbito escolar, através do trabalho do professor, a relação homem/mundo é reproduzida e ressignificada.

PSICOLOGIA DA INFÂNCIA DE WALLON

Em sua obra Wallon (1981, 1989) faz oposição a qualquer espécie de reducionismo orgânico ou social e ao dualismo corpo e alma, entendendo que a compreensão do ser humano deve ter presente que ele *é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar* (Dantas in La Taille, 1992, p. 36). Ele é datado, sujeito do seu tempo, constituído por uma estrutura biológica que é ressignificada pelo social (Vila, 1986).

Wallon compartilha com Vygotsky a mesma matriz epistemológica, o materialismo histórico e dialético, sendo que, para Wallon (1981), a emoção é o principal mediador, enquanto que, em Vygotsky (1993, 1991), o sistema de signos e símbolos ocupa tal papel.

Wallon (1981) rompe com uma noção de desenvolvimento linear e estática, demonstrando que o ser humano se desenvolve no conflito, sua construção é progressiva e se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos. Os estágios de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, e sim por regressões, conflitos e contradições que propiciem que se reformulem e ampliem conceitos e funções. Em cada estágio, há predomínio de uma determinada atividade que corresponde *aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente* (Galvão, 1995, p. 43).

Ao longo dos estágios o desenvolvimento da criança aparece de forma descontínua, com contradições e conflitos resultantes das interações e das condições do meio. O conflito ocorre entre a atividade predominante de um estágio e a atividade predominante do estágio seguinte.

A sucessão dos estágios se dá pela substituição de uma função por outra, extinguindo algumas e conduzindo/orientando outras a novas formas de relação.

A mudança de cada estágio representa uma evolução mental qualitativa por caracterizar um tipo diferenciado de comportamento, uma atividade predominante que será substituída no estágio seguinte, além de conferir ao ser humano novas formas de pensamento, de interação social e de emoções que irão direcionar-se, ora para a construção do próprio sujeito, ora para a construção da realidade exterior.

Durante a gestação, a vida intra-uterina é marcada por uma dependência total do bebê em relação à mãe, caracterizando um anabolismo total, ou seja, uma simbiose fisiológica. Após o estágio intra-uterino, podemos encontrar seis estágios (Tran-Thong, 1981; Vila, 1986; Galvão, 1995): estágio de impulsividade motora, estágio emocional, estágio sensório-motor e projetivo, estágio do personalismo, estágio categorial e estágio da puberdade e adolescência. Os estágios não podem ser interpretados como uma certa delimitação temporal, um certo número de anos, mas sim como a quantidade e qualidade das relações com o meio em cada momento do predomínio de uma atividade particular do desenvolvimento (Dantas, 1983).

Ao nascer, a criança se manifesta através da impulsividade motriz. Mesmo já possuindo autonomia respiratória, ela depende do adulto para a satisfação de suas necessidades básicas como nutrição, higiene e

postura. A satisfação dessas necessidades não ocorre de forma imediata, havendo desconforto causado pela privação, que se traduz em descargas musculares, crises motoras, representadas por movimentos descoordenados, sem orientação – pura impulsividade motora. A simbiose fisiológica dá lugar à simbiose emocional a partir da significação que o social dá ao ato motor da criança, que se expressa no sorriso e nos sinais de contentamento (Wallon, in Vila, 1981).

O movimento, por sua vez, é originado a partir da atividade muscular, que pode ser tônica (tensão muscular) ou clônica (alongamento/encurtamento dos músculos). Estas atividades são complementares havendo um predomínio da atividade tônica (Tran-Thong, 1981).

Progressos em relação ao desenvolvimento vão surgindo na medida em que as agitações impulsivas da criança vão sendo identificadas e significadas pelo meio. Por intermédio destas influências recíprocas e trocas mútuas, que orientam as reações da criança, vão se constituir as primeiras estruturas mentais e novas formas de pensamento, com ênfase na objetividade em um movimento dialético.

O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e se inserir no social.

Inicialmente, a manipulação de objetos se restringe ao espaço bucal, por ser a boca o único local que possui movimentos coordenados. Com o desenvolvimento do aparato motor, a criança coordena o movimento das mãos e braços, realizando a manipulação de objetos, com intencionalidade em suas ações. Nesse período, a função dominante é a sensório-motora, que desencadeia dupla função: a manipulação de objetos, facilitada pela marcha, e a imitação, que possibilita a representação e o pensamento (Vila, 1986).

O desenvolvimento da marcha e da fala demarcam o início do estágio sensório-motor, propiciando que as relações com o mundo exterior se aprofundem, se dinamizem e se expandam. O espaço infantil transforma-se em um campo onde as atividades são ampliadas e os objetos identificados com maior objetividade. O desenvolvimento da linguagem possibilita nomear os objetos, propriedades e ações do mundo físico, representando-os e conceituando-os a partir do significado daquele repertório da linguagem, que é dado pela sociedade na qual a criança está inserida.

Ao se apropriar do espaço, a criança desenvolve a inteligência prática, denominada por Wallon (in Tran-Thong, 1981) de **inteligência espacial**, por se constituir em atividades cognitivas ligadas ao espaço exterior. As atividades circulares (sensações que produzem movimentos e movimentos que produzem sensações, através da coordenação entre percepção e situação correspondente) garantem o progresso da preensão, do reconhecimento do esquema corporal e da linguagem, passando a diferenciar-se do mundo físico.

O período projetivo surge quando o movimento deixa de se relacionar exclusivamente com a percepção e manipulação de objetos. A expressão gestual e oral é caracterizada pelo pensamento ideomotriz (representação das imagens mentais por meio de ações), cedendo lugar à representação, que independe do movimento. A atividade projetiva produz representação e se opõe a ela, permitindo que a criança avance em relação ao pensamento presente e imediato. As atividades predominantes, nesse período, são a imitação e o simulacro. A partir da imitação aparecem os jogos de ficção, que permitem realizar uma ação com o objeto, mesmo na sua ausência, o que conduz à autonomia da imagem, à representação (Wallon, 1989).

O estágio do personalismo é marcado por oposições, inibições, autonomia, sedução, imitação, que irão contribuir para a formação e enriquecimento do eu, a edificação interior. Divide-se em três períodos. Primeiramente, ao buscar afirmar-se como indivíduo autônomo, a criança toma consciência de si própria, o que é constatado pelo emprego dos pronomes **eu** e **meu** e demonstração de atitudes de recusa (uso do **não**). Seu ponto de vista diante do mundo se torna único e exclusivo, e suas crises de oposição confrontam-se com as pessoas do meio próximo a fim de imperar sua vontade. Ao conseguir tal objetivo, sente-se exaltada. Nem sempre é vencedora, e isso lhe causa ressentimentos e diminuição da auto-estima. Ambos os momentos representam uma crise necessária para a construção do eu, que, dependendo da forma vivenciada, pode determinar prejuízos em seu desenvolvimento (Vila, 1981). Os sentimentos de ciúme, a posse extensiva aos objetos e as cenas para chamar a atenção dos que estão ao seu redor são características essenciais para se distinguir dos outros. Mas, para tanto, é preciso haver a participação da representação (Wallon, 1981).

Em um segundo momento, predomina o **período de graça**, no qual é marcante o narcisismo da criança que busca admiração e satisfação pessoal, expressando-se de forma sedutora, elegante e suave, a fim

de ser aceita pelo outro. *Só pode agradar a si mesma se sabe que agrada aos demais*[7] (Vila, 1986, p. 77). Se é frustrada em sua necessidade de afirmação, pode demonstrar timidez. São tais contradições que desencadeiam a apropriação de papéis e personagens que possuem prestígio, admiração ou atração para si. A criança passa a reproduzi-los com acréscimo de características subjetivas, enriquecendo o personagem imitado por ela (Werebe, 1986).

E, finalmente, o último período, que representa o esforço por substituir o outro por meio da imitação, o período da representação. É a representação que garante ao pensamento a função de antecipação e a possibilidade de pensar na relação entre um significante e um significado, além de expressar simbolicamente os objetos interiorizados.

Os três momentos que caracterizam o estágio do personalismo acontecem na interação social. As atividades predominantes estão voltadas para a construção do eu e para as relações afetivas com o outro, complementando os processos intelectuais, que possibilitam a substituição dos objetos pelas palavras correspondentes a partir da apropriação da linguagem (Wallon, 1981).

O lugar ocupado pela criança na constelação familiar contribui para definir a sua subjetividade, sendo que as atitudes dos pais frente aos filhos varia, modificando as interações e mediações entre eles. Além disso, o significado familiar a respeito da singularidade de cada membro contribui para vivências particulares, sendo determinado historicamente (Reis, 1985).

O estágio seguinte se divide em dois períodos: o do pensamento sincrético ou pré-categorial (confuso, geral, sem distinções) e o categorial (Wallon, 1981; Tran-Thong, 1981).

O pensamento sincrético se caracteriza pela incapacidade da criança para analisar as qualidades, propriedades, circunstâncias e conjunturas das imagens ou situações. Encontra-se dominado pelo concreto, revelando a sua descontinuidade e fragmentação. Há utilização de pares, que se constituem em um elemento identificável e um outro que o complemente. O par é anterior ao elemento isolado, implicando em pluralidade a fim de manter certa coerência em seu discurso, mesmo que tempo, lugar, causa e efeito sejam confundidos. O pensamento sincrético aparece como uma justaposição de temas ambivalentes, devida à incapacidade da criança de perceber as contradições e sair do conflito. O pensamento de pares é um ato intelectual, inicialmente confuso e mesclado, que supõe vários outros pares concorrentes e complementares que culminam por desencadear a identificação e diferenciação.

Wallon (1989, p. 33) descreve várias situações que exemplificam a utilização dos pares para a formação das estruturas de pensamento: *– O que é a chuva? – A chuva é vento. – Então a chuva e o vento são iguais? – Nã*o. *– O que é a chuva? – A chuva é quando tem trovão. – O que é o vento? – É a chuva. – Então é a mesma coisa? – Não, não é igual. – O que é que não é igual? – É o vento. – O que é o vento? – É céu.*

A estrutura de pares é etapa necessária ao desenvolvimento do pensamento categorial, permitindo à criança afirmar as qualidades e as relações existentes, a partir dos conflitos e contradições entre a estrutura elementar do par e as interações entre os pares.

No segundo período, o pensamento torna-se categorial, passando a haver a representação das coisas e a explicação do real, iniciada com a integração das diferenciações produzidas durante o período pré-categorial. A criança já consegue representar de forma estável e apropriada, identificando e definindo os objetos. A classificação já é lógica, discernindo e organizando as semelhanças e diferenças dos objetos e ações, o que conduz a representações fixas e constantes. Para tanto, a atividade de comparação dos objetos entre si é fundamental para a análise e classificação dos mesmos. É com o desenvolvimento da função categorial que a apropriação da causalidade se faz presente, possibilitando que a criança ligue o efeito à causa que o produziu. A noção de espaço e tempo passam a integrar-se a um sistema permitindo que a criança relacione as suas implicações com o movimento.

O presente estágio tem como atividade dominante a conquista e o conhecimento do mundo exterior, contando com a aquisição do pensamento categorial para que a criança se reconheça como pessoa polivalente e identifique as diversas características dos objetos e situações ao estabelecer relações e distinções coerentes (Vila, 1986). Aumenta a concentração e atenção na atividade, permitindo que as atividades espontâneas sejam progressivamente substituídas por atividades intencionais. Tais diferenciações, no nível de operações mentais, culminam com a formação das categorias intelectuais, tornando possível a representação e explicação da

[7] A tradução do espanhol da citação é de autoria do grupo.

realidade, pois a criança supera suas vacilações em relação à linguagem, na medida em que os termos gramaticais tomam a forma e o sentido da linguagem adulta (Idem, ibidem).

Wallon (1981) estabelece este momento como o determinante da **personalidade polivalente**, por dar início à participação em diferentes grupos não institucionais, desenvolvendo, em cada um deles, um papel determinado, que enriquece sua identidade.

Começa a se delinear o estágio da puberdade e da adolescência, no qual as exigências para a construção da identidade adulta se impõem. A crise adolescente é marcada por ruptura, inquietude, ambivalência de atitudes e sentimentos, oposição aos hábitos de vida e costumes. Tal oposição se traduz na busca da consciência de si, na integração do novo esquema corporal, na apropriação da identidade adulta (Tran-Thong, 1981).

São as significações sociais dadas às modificações corporais do adolescente que engendram descontentamento e desejo de transformação. Surgem as dúvidas metafísicas e científicas, além da crítica ao modelo hipócrita dos valores burgueses (Vila, 1981). A vivência da adolescência é uma construção histórica.

Apresentamos o desenvolvimento do ser humano na concepção de Wallon (1981, 1989) sem fazer menção direta a sua relação com a aprendizagem, contudo precisamos reafirmar que tal relação é constante, uma vez que a aprendizagem ocorre na interação. Sua teoria aponta a escola/educação como um *meio promotor do desenvolvimento* (Galvão, 1995, p. 114).

A sala de aula deve ser um ambiente de cooperação, um espaço heterogêneo e de troca, onde os alunos que dominam uma dada função promovam o desenvolvimento desta função em seus colegas. Ao professor cabe a tarefa de promover a colaboração entre os alunos, socializando e construindo conceitos. As idéias devem ser constantemente reformuladas no confronto com a realidade, considerando as contradições sociais. A educação deve ajudar a criar as condições para que os alunos sejam transformadores da sociedade e de si mesmos (Werebe, 1986). *Os procedimentos educacionais que tendem a abafar a atividade intelectual, (...) abolir a autocrítica individual e a compulsão gregária reduzem o homem a estágios que ele já havia superado* (Ibidem, p. 153).

A riqueza da Psicologia da Infância demonstrada nos estudos do ser humano concreto e em constante transformação; a idéia circular de desenvolvimento humano, a visão integradora e a opção contrária a qualquer reducionismo e dicotomia permitem ao educador uma constante reflexão sobre a problemática educativa e, conseqüentemente, mudança de sua prática pedagógica.

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Os Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Psicologia da Educação (4ª série do Magistério) complementam o ensino da Psicologia (3ª série do Magistério), aprofundando questões relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem, ao mesmo tempo que abordam situações do cotidiano, dando ênfase ao contexto escolar. Para o entendimento do papel do professor e do aluno e das interações entre a escola e a sociedade, é fundamental o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia da Infância de Wallon e da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, já apresentados nessa Proposta, que norteiam os conteúdos selecionados para referendar/subsidiar a prática pedagógica do professor. Tal referencial explicita como as relações sócio-econômicas construídas historicamente engendram a individualidade do ser humano e determinam o grau de autonomia para a construção de novas relações, de novos seres humanos, de nova sociedade. *A dificuldade de apreensão de qualquer dado da realidade humana não está em se pesquisar um fato particular, mas na tentativa de explicá-lo apenas pelas relações internas a esse mesmo universo particular* (Klein, 1996, p. 49).

É importante manter presente o caráter histórico do aluno e do professor, situados num espaço escolar que reflete as contradições da sociedade.

A atual sociedade ocidental, capitalista e neoliberal, sistematiza seus conhecimentos através da escola, sendo o espaço escolar um dos locais onde tal ideologia pode ser reproduzida ou combatida. É um dos espaços para onde convergem a pluralidade das categorias sociais representativas de tal realidade, que possibilita ao ser humano se apropriar do saber acumulado e se constituir como sujeito de transformação das relações sociais e de si mesmo.

A interação do ser humano com a sociedade é um processo no qual as relações estabelecidas são a síntese da formação do próprio ser humano. Embora o processo de interação social ocorra na família, na escola e na comunidade, é a escola, instituição encarregada da transmissão do saber, que permite a construção e ampliação da consciência do ser humano, a partir da modificação das interações existentes na escola e desta com as organizações políticas e econômicas. O papel do professor é fundamental, pois é sua a responsabilidade de proporcionar mediações significativas ao aluno no contexto escolar que, apropriadas, determinam novas relações com a realidade. A interação deve iniciar considerando a assimetria existente e construindo novas relações com o conhecimento, de modo que, ao final do processo, haja simetria: os alunos igualem ou até superem o professor. Para tanto, é fundamental o exercício da autoridade do professor, sem cair no autoritarismo, construindo a cidadania e o seu exercício com ética e compromisso político (Davis, 1989; Khourp, 1989; Miranda, 1985).

As mediações intencionais promovidas pelo professor na sala de aula devem trabalhar com a heterogeneidade e o respeito à mesma, contribuindo para o crescimento coletivo, ao incrementar a troca (Fontana, 1994). O aluno precisa aprender a conviver com a diferença sem segregar, crescendo com o conflito e o intercâmbio, tornando-se um ser humano com suas múltiplas dimensões trabalhadas na totalidade (Oliveira, 1984).

As relações afetivas na interação professor-aluno são essenciais para a aprendizagem, sendo fundamentais para a expansão das atividades e do pensamento do ser humano, proporcionando condições para a construção da consciência (Galano, 1995; Lane, 1995; Machado, 1995).

As interações devem promover aprendizagem e incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, levando-os a dominar novas funções e novos conceitos. Tanto o professor quanto os alunos que já dominam uma dada função são agentes de desenvolvimento dos demais, promovendo o exercício de tal função na relação, de modo que possa ser apropriada pelo aluno menos experiente naquele momento. Nessa perspectiva, o erro não deve ser evitado, mas entendido como expressão de que o desenvolvimento está em processo; assim, ele deve ser corrigido sem humilhar a criança. Trabalhar o erro significa atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal (Oliveira, 1997; Vygotsky, 1993).

O espaço da sala de aula exige que o professor promova as interações entre alunos, uma vez que o trabalho em grupo permite, com o reconhecimento do outro e o de si mesmo, atingir níveis de desenvolvimento que só são possíveis na relação dialógica (Fontana, 1996).

O jogo (Elkonin, s.d.), realizado fundamentalmente em grupo, é outra maneira de trabalhar a zona de desenvolvimento proximal por ser um *mediador que permite a criança testar situações da vida real ao*

seu nível sem risco e sob seu controle (Andrade, 1994, p.81). Na situação lúdica, a criança desempenha ações que ainda não domina na sua vida cotidiana.

Ao trabalhar a totalidade do aluno, além de considerar a sua relação com a escola e a sociedade, com seus determinantes econômicos e políticos, é relevante contemplar a dimensão da sexualidade infantil, negada historicamente. O trabalho com a sexualidade deve estar presente na escola para romper com o mito do ser humano como um ser assexuado até a adolescência. O professor deve promover interações necessárias para que a sexualidade se desenvolva em uma dimensão afetiva e prazerosa, rompendo com a tradição judaico-cristã de negação do corpo e dos desejos (Cabral, 1995; Constantine, 1994; Vieira, 1993).

O contexto escolar produz e reproduz as diferenças sociais, seja intencionalmente ou por falta de compreensão das relações entre a escola e a sociedade. O processo de produção das diferenças, enquanto desigualdades no contexto escolar, expressa-se na produção do fracasso escolar, seja através de profecias auto-realizadoras e/ou da estigmatização e exclusão das diferenças (Rosenthal, 1988). A grande maioria das crianças que ingressam na escola pública ainda não se apropriou de determinados signos utilizados nesse espaço (Freitas, 1996). Esta realidade é entendida pelos professores como uma incompetência individual. Os profissionais da educação precisam ampliar sua compreensão de tal fato, pois a apropriação desses signos é determinada pelas interações sociais que já foram propiciadas à criança. A escola deve proporcionar interações diferenciadas para crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, objetivando que todas tenham acesso aos elementos fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo.

Como a escola pública ainda se fundamenta em pressupostos inatistas e/ou ambientalistas acaba por cristalizar situações que, na verdade, representam uma etapa do processo de aprendizagem: uma dada função está em desenvolvimento e ainda não foi apropriada e não pode ser exercida individualmente. Produz o fracasso escolar por entender que o não domínio de uma dada habilidade é definitivo. Nega ao aluno a possibilidade de se apropriar de funções consideradas essenciais para o ingresso na escola (Patto, 1991).

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos funciona como uma profecia educacional que se auto-realiza. O professor consegue um péssimo desempenho dos alunos porque é isso que na verdade ele espera. A baixa expectativa dos professores determina uma aprendizagem medíocre, assim como a boa expectativa dos professores determina uma aprendizagem eficaz. O empenho com que o professor vai realizar suas atividades terá como referencial as suas expectativas, que são subjetivas. Algumas turmas são contempladas com interações que determinam a apropriação de inúmeras habilidades e funções; e outras, não.

A integração do ser humano com necessidades educativas especiais no contexto escolar é contemplada no estudo feito pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Psicologia da Infância, que defende a superação ou minimização das deficiências a partir da reorganização das funções psicológicas superiores.

As atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizando os pressupostos histórico-culturais, propiciam ao professor e ao aluno a oportunidade de desmitificar as diferenças hierarquizadas e romper com o ideal de ser humano veiculado pela ideologia: homem, branco, jovem, atlético, saudável, inteligente e bem sucedido financeiramente.

A Proposta Curricular de Psicologia amplia o entendimento da matriz epistemológica adotada pela Secretaria Estadual da Educação e do Desporto, pois, ao selecionar e explicitar tais conteúdos, auxilia no aprofundamento dos estudos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem do ser humano, fornecendo suporte teórico-metedológico à prática pedagógica.

Tendo presente que o conhecimento produzido é provisório, o professor da disciplina de Psicologia deve auxiliar no processo de construção de novas sínteses. Para tanto, é fundamental que se aproprie das teorias que fundamentam a presente proposta curricular: a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia da Infância, possibilitando a crítica consistente e produtiva, essencial para a superação dos impasses que a educação vem enfrentando na atual conjuntura neoliberal.

A prática pedagógica do professor de Psicologia deve garantir um espaço de respeito, afeto e apropriação do conteúdo. O diálogo, o acirramento das discussões ideológicas, são fundamentais para que a aprendizagem seja um processo no qual todos se envolvam, contribuam e se transformem.

A teoria tem que estar vinculada ao trabalho dos futuros professores, podendo lançar mão de filmes, relatos de experiências, textos, elaboração de textos, observações e pesquisas que sejam pertinentes para que o conhecimento tenha significação concreta, refletindo-se em práticas pedagógicas coerentes com a teoria que se pretende ensinar.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Psicologia Geral – 3ª Série.

A construção do conhecimento psicológico

. Histórico da psicologia – as raízes filosóficas
. A construção do conhecimento psicológico, a análise de seus objetos e métodos de estudo na perspectiva do materialismo histórico e dialético.
. As principais escolas psicológicas e seus teóricos, contextualizados no momento histórico, em suas ações na educação, a partir do entendimento da relação do desenvolvimento com a aprendizagem.
- O Behaviorismo de Skinner
- A Gestalt de Koffka
- A Psicologia Genética de Piaget
- A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky
- A Psicologia Infantil de Henri Wallon

As categorias da Psicologia Histórico-Cultural

. A multideterminação do sujeito, crítico e histórico
. Mediação
. Linguagem e pensamento: a formação das funções psicológicas superiores
. O desenvolvimento e a aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal
. Atividade
. A formação dos conceitos científicos.

As categorias da Psicologia da Infância

. A multideterminação do sujeito
. As relações entre desenvolvimento e aprendizagem
. O ato motor, a emoção e a inteligência
. O movimento, a emoção, a imitação e o socius ou outro.

Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação – 4ª Série

A construção histórica do processo de interação social na família, na escola e na comunidade.

. Família, escola e comunidade
- Conceitos, ideologias e relações estabelecidas.
. A interação em sala de aula
- O grupo como construtor das relações.
- Autoridade e autoritarismo do professor na relação com aluno
- A integração das pessoas com necessidades especiais
. A afetividade nas relações humanas.
. O papel do erro na apropriação dos conceitos
. A sexualidade humana
. A importância do jogo para o desenvolvimento infantil

A produção social das diferenças no contexto escolar

. A produção do fracasso escolar
- Profecias auto- realizadoras
- Estigma e exclusão das diferenças de gênero, etnia e classe social.

As necessidades educativas especiais no contexto escolar (processo de aprendizagem)

. As dificuldades de aprendizagem
. A deficiência auditiva
. A deficiência visual.
. A deficiência física.
. A deficiência mental.
. Distúrbio global de desenvolvimento – transtorno de comportamento

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Cyrce J. de. Vamos dar meia-volta volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Novaes Ramos de (org). **Educação infantil : muitos olhares.** São Paulo, Cortez, 1995.

BOCK, Ana M. Bahia. & FURTADO, Odair & TEXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**.São Paulo, Saraiva, 1993.

CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas, Papirus, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia.** São Paulo, Ática. 1995.

CONSTANTINE, Larry L. & MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade infantil novos conceitos novas perspectivas**. São Paulo, Roca, 1984.

DANTAS, Pedro da Silva. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon in: LA TAILLE, Yves de & OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo.Summus,1992.

DAVIS, Cláudia & Oliveira, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

DAVIS, Cláudia, & SILVA, Maria Alice S.S. & ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (71): 49-54, nov. 1989.

ELKONIN, D.B. **Psicologia del juego.** Madrid, Pueblo y Educación, s.d.

FICHTNER, Bernard. A escola histórico-cultural e a teoria da atividade: a importância na pedagogia moderna. **Cadernos de Pesquisa**, Santa Maria, UFSM, p. 4-21, 1996.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Matrizes do pensameno psicológico**. Petrópolis, Vozes, 1995.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, Autores Associados, 1996.

_____. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula In. GÒES, Maria Cecília Rafael de

_____. (org). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, Papirus, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção, **Vygostsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo, Ática, 1996.

GALANO, Mônica H. As emoções no interjogo grupal. In. LANE, S.T.M. & SAWAIA, B.B. (orgs.) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil,** Petrópolis, Vozes, 1995.

KHOURP, Ivonne. Disciplina x antidisciplina In. DANTOLA, Arlette (org.) **Disciplina autoridade versus autoritarismo**. São Paulo, EBU, 1989.

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo, Cortez, 1996.

LA TAILLE, Yves de. & OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa**. Piaget, Vygotsky, Wallon teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

LANE, S.T.M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In. LANE, S.T.M. & SAWAIA, B.B. (orgs.) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

LANE, S.T.M. & CODO, Wanderlei. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo, Brasília, 1984.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo, Cortez, 1985.

LURIA, Alexandre R. **A construção da mente.** São Paulo, Ícone, 1992

_____. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo, Ícone, 1990.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **Educação infantil e currículo : a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas.** Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd., Caxambu, Minas Gerais, (mimeo), 1993.

MARX, KARL & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Hucitec, 1993.

MEDEIROS, Ligia de. **A criança da favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola**. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1987.

MIRANDA, Marília Gouvea de, O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança In. LANE, S.T.M & CODO, W. **Psicologia social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NUNES, César Aparecido. **Aprendendo filosofia.** Campinas, Papirus, 1986.

OLIVEIRA, Ivone Martins de, Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar In. GOES, Cecília (org.) **O outro no espaço escolar**. Campinas, Papirus, 1984.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo, Scipione, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo, Plexus, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1991

_____. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.

_____. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **Terra à vista ... e ao longe**. Florianópolis, EDUFSC, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, Vozes, 1996.

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia In. LANE, S.T.M. & CODO, W. **Psicologia social o homem em movimento**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intencional dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introduçao à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas, Autores Associados, 1995.

SILVA, Thomas Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico**. Educação & Realidade UFRGS.** Porto Alegre. vol.18 (2): 3-10 jul/dez, 1993.

TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estádio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea.** Porto, Afrontamento, 1981.

TUDGE, Jonathan, Vygotsky a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicação para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VEER, René Van Der & VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo, Loyola, 1996.

VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes**. Desvelando o prazer sexual feminino: o preço de uma opressão milenar**. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, PUC/RS, 1993.

VILA, Ignasi. **Introduccion a la obra de Henri Wallon.** Barcelona, Anthropos, 1986.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis N. **El proceso de formacion de la psicologia marxista**. Moscou, Progreso, 1989.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. **Obras escogidas II.** Madrid, Visor, 1993.

_____. **Obras escogidas I.** Madrid, Visor, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Estampa, 1981.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo, Manole, 1989.

WEREBE, M.J.G. & NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon .** São Paulo, Ática, 1986.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal, análise teórica de um conceito em situações variadas**. São Paulo. Dissertação de Mestrado PUC/SP, 1992.

GRUPO DE TRABALHO

ANAMAEVE ALVES SOARES – FCEE
CRISTINA ZARDO – 10ª CRE
DALMO SILVEIRA DE SOUZA – 1ª CRE
JANE MOTTA – SED – DIEF
VERA SALETE RIFFEL CIMADON – 9ª CRE

COORDENAÇÃO
JANE MOTTA

CONSULTORA
LAURA HELENA CHAVES NUNES VIEIRA

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao retomarmos o estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina, elaborada em 1991, buscamos nas discussões, tanto no grupo multidiciplinar como com os professores[8] que vêm trabalhando com História da Educação, referências para uma releitura crítica desta prática educativa, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino desta disciplina.

Desde as discussões iniciais em 1991, temos a clareza de que esta proposta não pode ser vista como um modelo pronto e acabado, mas como referência para a produção do trabalho que se dá no dia-a-dia dos educadores que atuam no curso de magistério.

Nos diversos momentos de estudo foi possível rever os eixos fundamentais que compõem a proposta, aprofundando questões que apresentam dificuldades, muitas das quais oriundas do convívio prolongado com visões tradicionais baseadas numa perspectiva linear da História, que repercutem na compreensão da História da Educação.

Este documento sistematiza tais discussões, incorporando as preocupações dos docentes, aprofundando questões metodológicas e, principalmente, fortalecendo seus pressupostos norteadores que permanecem, substancialmente, de acordo com a primeira versão. As modificações incluídas nesta etapa referem-se a aspectos que facilitem uma maior compreensão da proposta, bem como ampliam e atualizam a bibliografia básica para o estudo a ser desenvolvido pelos professores e alunos do curso de magistério.

REFLEXÕES PRELIMINARES

Um dos grandes desafios que se apresenta para o educador do curso de magistério, que forma professores para atuar prioritariamente em escolas públicas, é oferecer instrumentos para estudo, análise e compreensão da sociedade contemporânea, onde a exclusão crescente de direitos e condições dignas de sobrevivência impossibilita grande parcela de homens a realizarem sua cidadania.

Esta situação de exclusão vem produzindo-se ao longo da história: tem-se disseminado a proposta política de um "Estado Mínimo" que o desobriga de seus deveres para com os cidadãos, remetendo para o mercado a função de regular e garantir o acesso à saúde, à segurança, à educação, entre outros, que são direitos fundamentais pelos quais todos nós lutamos.

A implantação deste projeto neoliberal vem com a promessa da estabilidade monetária e política e de uma suposta governabilidade democrática, sendo que para os neoliberais, democracia

> *(...)é simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver a sua inegável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado. (...) De certa forma a crise é produto da difusão (excessiva aos olhos de certos neoliberais atentos) da noção de cidadania. Para eles, o conceito de cidadania em que se baseia a concepção universal e universalizante dos direitos humanos (políticos, sociais, econômicos, culturais etc.) tem gerado um conjunto de falsas promessas que orientam ações coletivas individuais caracterizadas pela improdutividade e pela falta de reconhecimento social no valor individual da competição (Gentile, 1996).*

Os meios de comunicação concorrem para a difusão deste discurso neoliberal, incorporando à linguagem cotidiana da população conceitos como modernização, terceirização, globalização, privatização,

[8] Quando nos referimos a homens, educadores, alunos... estamos considerando a questão de gênero. O correto seria mencionarmos sempre os dois sexos, se não o fazemos é apenas para resguardar a estética do texto.

dando a impressão homogeneizante da sua supremacia em relação a propostas que defendem uma concepção coletiva e solidária.

Estas proposições aparecem claramente nas políticas públicas em vigência nos diversos setores, notadamente nas áreas dos benefícios sociais:

> *(...) no que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado. Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres, são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. (...) enfim, considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social* (Azevedo, 1997).

A implantação das políticas neoliberais na educação pública é contraditória e desagregadora, pois ao mesmo tempo que prega a descentralização das ações, transferindo algumas responsabilidades que eram de órgãos centrais, concentra o poder de decisão e fiscalização, o que distancia cada vez mais o poder público das suas responsabilidade sociais.

Neste contexto as escolas são organizadas e de maneira geral difundem tais concepções de mundo, de sociedade e de homem através de sua ação educativa.

A prática educativa que defendemos precisa contribuir para desvendar e compreender estas relações, bem como o modo de organização da sociedade onde vivemos; precisa estar comprometida com aqueles que vêm sendo excluídos, inclusive do acesso ao saber; deve estar pautada no entendimento da escola como espaço de inclusão, que tenha compromisso claro com a socialização do conhecimento organizado e acumulado historicamente.

Esta realidade nos leva a pensar na escola pública como lugar de resistência, onde o conhecimento ali veiculado capacite os alunos a contestar toda forma de exclusão: seja ela a partir de políticas públicas neoliberais que favorecem a competição e o individualismo, seja pelo descaso do poder público com os problemas sociais do nosso tempo.

É importante que o professor *(...) compreenda o processo através do qual a realidade brasileira foi e está sendo produzida, para que possa identificar os seus determinantes e transformar essa descoberta num eficiente instrumento de interpretação e de reflexão sobre os problemas educacionais brasileiros* (Xavier, 1994). E neste processo, professores e alunos vão compreendendo o espaço que ocupam como seres históricos, envolvidos numa prática pedagógica também situada historicamente.

Torna-se fundamental que estas questões sejam amplamente discutidas no âmbito escolar, principalmente com os alunos, não apenas porque amanhã serão professores, mas sobretudo porque, como diz Freire(1996), nenhuma transformação político-social do mundo se concretiza, se não parte de uma compreensão de homem e de mulher enquanto seus fazedores da história e por ela feitos, seres de decisão, de ruptura, de opção, seres éticos. A grande força sobre a qual alicerça-se a ética universal do ser humano não é a ética do mercado na perspectiva do lucro, mas ética da solidariedade humana. Desta maneira, amplia-se a compreensão da sociedade na qual a escola está inserida, sendo fundamental que a ação pedagógica propicie críticas que resgatem os valores éticos e ações de solidariedade, possibilitando uma efetiva participação social.

REAFIRMANDO OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS

No estudo da História buscamos uma concepção que permita compreender a produção dos sujeitos históricos num tempo e espaço marcados pelas determinações sociais.

Entendemos que a História da Educação é parte deste contexto maior, uma vez que a educação se desenvolve na sociedade, a partir das relações dos homens que, construindo-a, constroem-se também.

Para entender a História da Educação faz-se necessário abordar as várias correntes que permearam a História.

A concepção positivista baseia-se no modelo mecanicista. Sua principal característica é a objetividade. *A reflexão teórica, em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva um elemento de especulação* (Schaff, 1983). O historiador nesta visão deve ser totalmente imparcial, não comprometido, objetivo, preservando a neutralidade mais absoluta a despeito de qualquer condicionamento social.

Para os historiadores que defendem a corrente do presentismo a história é sempre inacabada. O passado é reconstruído através de um dado presente, usando o ato da imaginação, aproximando-se assim mais da arte do que da ciência. *(...) na tese presentista – toda a história é contemporânea – baseia-se na tese da filosofia do espírito, segundo a qual tudo o que constitui a história é produto do espírito* (Schaff, 1983).

Contrapondo-se a estas correntes, o Materialismo Histórico propõe uma nova visão do homem como sujeito.

> *(...) o materialismo histórico entende ultrapassar ambas as concepções ao ressaltar que o homem faz a História nas condições dadas pela História: ao mesmo tempo que os homens são livres e criativos, são também enraizados. Há, pois, que se considerar a relação dialética entre sujeito e objeto no processo do conhecimento. Assim, o historiador não parte dos fatos e sim de materiais históricos, fontes com a ajuda das quais constrói os fatos históricos* (Buffa,1990).

Os estudos da História da Educação pautados nesta última concepção contemplam análises significativas das lutas dos educadores na construção da educação brasileira, nos seus diversos momentos. Sempre vendo a educação vinculada à sociedade, esta determinando aquela e lhe dando sentido. Neste movimento histórico estabelecem-se as relações explícitas da sociedade e da educação. Nesta perspectiva refutam-se as posturas segundo as quais os fatos históricos são vistos como prontos e acabados, com valor em si mesmos, admitindo-se que um amontoado de fatos bem documentados são suficientes para fazer a história.

As pesquisas desenvolvidas na área de História da Educação brasileira têm demonstrado que nem sempre deu-se a ênfase devida à relação História-História da Educação.

Inicialmente esses estudos eram de caráter descritivo, trazendo aspectos ligados à legislação e administração da educação, com abundância de dados estatísticos. Seguiu-se uma fase em que se enfatizou a análise das idéias educacionais, principalmente aquelas ligadas aos educadores do início da República, alcançando no princípio do presente século as discussões entre os renovadores do ensino e contra eles os católicos conservadores. Esta abordagem foi sendo substituída por outra que priorizava temas relacionados aos estudos da educação e da sociedade. A análise da educação nos quadros da vida social mais ampla possibilitou uma visão de Educação para além dos seus elementos internos, favorecendo a abertura de novos focos de análise.

Com o surgimento das análises marxistas, houve um enriquecimento deste enfoque: a educação passou a ser vista não mais como aspecto isolado, mas como elemento constitutivo do todo social. A História da Educação, nesta perspectiva, deixa de ser ensinada como um repasse de dados e fatos descontextualizados e incorpora análises da sociedade que permitem ao aluno uma compreensão mais crítica da forma como a educação brasileira construiu seu percurso histórico.

No momento presente é possível perceber o surgimento de discussões significativas na área, que apontam para a necessidade de se incorporar novas referências explicativas dos estudos históricos, que nos afastem das cristalizações do mecanicismo. É importante estarmos atentos a estas discussões, que se apresentam polêmicas, exigindo cuidados, como nos adverte Warde (1990):

> *(...) as especializações da História revelam, ao mesmo tempo a busca crescente da cientificidade, na medida em que os historiadores vão intentando apreender o real histórico na sua multiplicidade e com isso vão incorporando dimensões do real aprisionados em outros campos do conhecimento, mas revelam também a arriscada perda de referência do real histórico como totalidade*.

Por outro lado, é importante que estejamos predispostos a procurar o apoio de outras fontes de pesquisa, sugerir temas, provocar interrogações e *desnaturalizar o que é dado por assentado* (Warde,1990).

Atualmente tem crescido o número de pesquisas onde aparecem as preocupações dos pesquisadores

com a análise do que ocorre nas relações sociais cotidianas no interior dos vários espaços educativos. Tais estudos trazem elementos que possibilitam a compreensão ampliada de outros significados atribuídos à ação escolar. É possível afirmar que o conhecimento mais profundo do que ocorre no dia-a-dia dos lugares onde se dá a prática educativa torna-se fundamental para que se possa compreender as questões mais amplas que se colocam aos educadores.

Neste contexto a pesquisa histórica se apresenta como um campo fértil na investigação deste cotidiano, trazendo contribuições fundamentais para a reflexão e compreensão de questões contemporâneas.

> *Tradicionalmente, a produção de pesquisas na área da História da Educação tem se pautado, por um lado, pelo estudo das transformações do ideário político pedagógico dominante – para isso, a ênfase recai sobre o estudo dos mais eminentes intelectuais de cada época – e, por outro, por mudanças ocorridas ao longo do tempo na instituição escola* (Galvão, 1996).

Neste sentido são recentes os estudos que refletem o acompanhamento dos debates que se travam na direção das muitas possibilidades de leitura da história e da educação, porém estas abordagens vêm propiciando um diálogo fecundo para o avanço de ambos os campos, contribuindo para a ampliação das pesquisas históricas.

Neste debate se enriquece todo o processo pedagógico, pois alunos e professores podem avançar numa prática pedagógica sempre em movimento, mediada pelas novas pesquisas que vêm sendo realizadas nessa área de conhecimento.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A concretização da proposta de ensino para História da Educação que possibilite aos professores o desenvolvimento de trabalho crítico e não linear exige um caminho metodológico claro e consistente. Porém, que não seja um receituário fechado sem significado para o aluno.

Queremos uma proposta que negue esta postura e se encaminhe numa perspectiva dialética onde o conhecimento vai se produzindo num processo dinâmico e participativo.

Existem questões específicas do ensino de História da Educação que merecem um detalhamento maior, haja vista a sua importância para garantir a coerência metodológica com os pressupostos da proposta que está sendo produzida pelos docentes da disciplina.

Há consenso entre docentes de que existem fragilidades no encaminhamento de alternativas metodológicas que se contraponham às propostas tradicionais. E isto se dá porque muitos professores, quando inseguros quanto aos caminhos a seguir, preferem referendar-se unicamente nos livros didáticos da área, que na sua maioria apresentam-se presos ao tempo linear, construindo relações de conteúdos a partir de uma perspectiva acrítica, e contribuindo para uma concepção também acrítica da sociedade, que passa a ser aceita como pronta e acabada, portanto impossível de ser transformada.

Contrapondo-se a esta postura sentimos a necessidade de reforçar questões que nos parecem centrais para o entendimento de um posicionamento que avance para além da "adoção" de um livro de História da Educação.

Falando das propostas para o ensino de História da Educação, Lopes adverte que o primeiro ponto a ser evidenciado é o caráter evolucionista ou etapista apresentado nos programas da disciplina. *A História da Educação nessa concepção vem a ser uma série de etapas que se sucedem, num desenrolar temporal único. Estuda a evolução das instituições escolares, dos métodos pedagógicos e das doutrinas pedagógicas* (Lopes, 1984).

Os estudos e discussões que temos feito quando pensamos no ensino da disciplina da História da Educação apontam para a necessidade de ultrapassar este enfoque metodológico, pois, além da fragmentação, esta História traz parcialidades que, destacando determinados momentos históricos, põe em evidência situações e fatos atribuídos aos vencedores, omitindo, descaracterizando ou manipulando momentos significativos vividos pelas populações que de fato vêm fazendo a história.

Então, como superar esse percurso etapista?

Esta questão representa uma das mais difíceis de concretizar no dia-a-dia da escola. As experiências de docentes que vêm trabalhando nesta perspectiva comprovam que é possível superar este impasse. Porém, ainda são signiticativas as dificuldades apresentadas por muitos professores atuantes na disciplina, os que ainda não conseguem trabalhar com a temporalidade além da maneira linear.

Lopes apresenta uma alternativa de superação desta dificuldade quando diz que é possível, com uma visão clara da problemática da educação hoje, buscar na trajetória histórica as suas causas, **puxando um fio histórico que possibilite estar no hoje e no ontem**, estabelecendo as relações espaço e tempo acompanhado pelos determinantes sociais (Lopes, 1984).

À medida que puxamos este fio, ele poderá nos conduzir para os diferentes momentos vividos pela escola, nos diferentes momentos da História da sociedade brasileira. Seria o que chamamos de **ir e vir histórico**, ou seja, vamos construindo o percurso sem necessariamente seguir uma direção cronológica e linear. Vamos e voltamos no tempo de acordo com a necessidade apresentada, sendo o foco temático o condutor do estudo.

Este ir e vir do presente ao passado, tendo o presente como ponto de partida e de chegada, leva-nos à compreensão da produção da História e a problematizar as situações vividas pelos homens e mulheres nas diferentes épocas, relacionando-os com os momentos hoje vividos por eles. Esta construção presente /passado/ presente[9] articulando e analisando os principais momentos que produziram a educação brasileira, podem possibilitar, no processo de aprendizagem dos alunos do curso de magistério, a percepção dialética da realidade educacional brasileira, superando a narrativa dos fatos isolados e descontextualizados e possibilitando condições para que o aluno possa ter uma compreensão mais ampla da educação.

Uma questão daí decorrente é a contextualização da educação, ou seja, a relação educação e sociedade. Muito se tem falado sobre esse "lugar" da educação na sociedade. Esperamos que não restem dúvidas entre os educadores de que *(...) a compreensão adequada do que se passa na escola só é possível a partir do conhecimento da sociedade em que se situa essa escola* (Buffa, 1990).

Porém, esta certeza não se traduz facilmente nos programas escolares: muitos deles apenas "mencionam" dados do contexto.

Em muitos momentos a educação foi tratada a partir do seu próprio eixo, pensada com certa autonomia em relação à História, como se pudessem existir situações educacionais que não fossem também históricas. Nesta direção, a História da Educação se ocupava das "coisas da educação", desconsiderando a relação fundamental com a História.

Desta maneira acreditamos estarem aí apontadas as dificuldades de analisar a escola numa perspectiva mais abrangente. Por isto é possível dizer que:

> *(...) o esforço em avançar no trato concreto da trajetória histórica da educação no Brasil ainda traz a marca do tratamento setorizado daquilo que é tomado como determinações econômicas, sociais e político-ideológicos e a educação propriamente dita. Praticamente o que se constata é a adição, ou se se quiser, justaposição de traços contextuais históricos e os traços caracterizados da educação* (Warde, 1984).

Então, ao pensarmos em cada momento da História da Educação estamos pensando num momento histórico maior, isto é, a História de homens nas lutas, suas resistências, suas permanências e seus avanços.

Assim vemos a *(...) Educação como uma de suas manifestações, em suas peculiaridades do momento político ideológico e assim deve ser explicada historicamente no que se refere aos sujeitos nele envolvidos, aos currículos, às instituições que a realizam, à linguagem que nela incide, e assim por diante* (Warde, 1984).

Neste sentido o professor de História da Educação precisa apropriar-se de uma sólida instrumentação metodológica que lhe garanta o entendimento do **o que**, do **por que**, e do **para que** trabalha, seus determinantes e sua importância no processo pedagógico, onde está inserida a dinamicidade da realidade humana.

[9] Para aprofundar o entendimento das concepções de História, recomendamos a leitura do documento da Proposta Curricular, onde estas questões estão amplamente desenvolvidas.

ALGUMAS ESCOLHAS DIFÍCEIS

Quando nos defrontamos com a difícil tarefa de pensar um programa de História da Educação, é corrente entre os professores da disciplina as questões: de onde partir? como escolher um caminho não linear? neste caminho que recortes seriam possíveis e com que critérios? como encaminhar a disciplina na escola?

Sabemos que são opções difíceis, pois são diversos os caminhos, dependendo das concepções em que nos pautamos. Mas é preciso escolher, mesmo que as escolhas possam parecer arbitrárias: por que este caminho e não outro? Esta questão aparece sempre nas discussões com os professores da disciplina, porém é preciso optar e defender esta escolha. O que nos parece fundamental é resguardar que ela não nos leve a uma abordagem panorâmica e superficial, reduzida somente aos fatos da História.

Com tais preocupações avivadas, e a partir de relato de experiências e reflexões com professores da área, decidiu-se por reafirmar as questões:

- Considerando a amplitude de que se reveste o estudo da História da Educação, o leque de alternativas a partir dos quais é possível a compreensão deste fenômeno, através dos tempos, e não sendo possível abarcar todo o universo, optou-se por colocar a ênfase do programa na **história da escola.** Através da compreensão do percurso histórico desta instituição, os professores poderão dispor de subsídios para entender o seu desempenho social atual aprendendo de forma crítica a função da escola, enquanto colaboradora tanto na manutenção e reprodução da estrutura social, como também na transformação dessa mesma estrutura.

- Para avançarmos em relação à superação do "etapismo" procuramos organizar o conteúdo a partir de **temas** representativos do momento histórico em estudo, possibilitando assim a ampliação da análise, num ir e vir histórico articulando as manifestações da educação escolar no seio do movimento histórico da sociedade.

- A escola deve ser pensada na sua inserção numa sociedade globalizada, com propostas que continuam excluindo as crianças das camadas populares, tanto pelo número insuficiente de escolas públicas como pela precária qualidade do ensino ali ministrado. Em consequência, permanecem altas as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos, os quais vêem-se alijados do atendimento educacional. Levando em conta a reduzida carga horária da disciplina e a importância de garantir a qualidade do estudo, evitando a visão panorâmica, estabelecemos como prioritário o enfoque na **escola brasileira,** sem descontextualizar da realidade mundial. O estudo desta escola nos seus diversos momentos históricos possibilitará compreender as relações que determinam sua precariedade, podendo fornecer elementos de análise para a escola que temos hoje.

- É necessário conhecer nossa história recente, quer pesquisando em publicações, documentos, assistindo a filmes com conteúdos históricos relevantes, quer organizando seminários interdisciplinares de estudo com temáticas recentes que suscitem o debate sobre acontecimentos educacionais que envolvam alunos e professores, quer elaborando pequenas publicações sínteses das pesquisas dos alunos. São alguns indicativos das muitas possibilidades de que podem dispor alunos e professores para produzir uma proposta coerente, com um perspectiva dinâmica da história.

- Vemos o professor como sujeito histórico comprometido com um conhecimento mais crítico do seu tempo, que busca, pesquisa e descobre, juntamente com seus alunos, novas maneiras de aprender a totalidade da qual são parte, pois quanto mais ele conhece, mais ele se compromete. Este comprometimento com a história poderá fazer com que o profissional da educação se engaje em movimentos que acontecem no contexto da escola, despertando também nos seus alunos o interesse pela participação social, exercendo realmente o seu papel de sujeitos da história. Assim, é importante que se incluam no programa novos materiais de estudo, aqueles colhidos nos eventos locais, possibilitando um envolvimento mais significativo dos alunos na realidade, acompanhando essas ações coletivas que produzem a história atual da localidade.

O delineamento desta proposta na disciplina História da Educação almeja não só oferecer subsídios para o avanço da prática pedagógica como também estimular o coletivo da Unidade Escolar a conhecer novas pesquisas que vêm sendo produzidas nesta área, e ainda levar a assumir o papel de pesquisadores permanentes.

Desta maneira a proposta de História da Educação para o curso de magistério pode continuar produzindo-se, sendo um instrumento orientador dos educadores que, ao trabalharem nesta perspectiva, resgatam a dimensão histórica do seu fazer pedagógico, produzindo assim a sua História e a História da Educação catarinense e brasileira.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Na organização do conteúdo programático tivemos a preocupação de retratar as discussões que permeiam a presente Proposta.

Os livros didáticos de História da Educação tem apresentado relações de conteúdos de forma bastante centrada nos períodos históricos, mas sabemos que é possível propor alternativas diferentes a esta forma de apresentação. Muitos professores já vem trabalhando com temas, fugindo do enfoque tradicional.

Cada tema deverá ser trabalhado dentro da totalidade, permitindo ao professor a percepção das relações que se estabelecem entre os momentos históricos.

O conteúdo foi organizado em três grandes temas que por sua vez se subdividem em vários subtemas compostos por questões representativas dos momentos históricos marcantes da Educação Brasileira e Catarinense.

Apesar de correrrmos o risco de "parecer" que apresentamos o conteúdo programático "periodizante/linear", preferimos optar por esta forma, visando um maior detalhamento destes momentos relevantes, os quais irão compor o programa de História da Educação para o curso de Magistério, subsidiando de modo mais amplo o planejamento do professor, conforme explicitamos abaixo:

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

. Os aspectos da realidade escolar brasileira e catarinense no contexto da educação geral e especial

- O cotidiano da escola: análise dos principais problemas que envolvem a realidade escolar

. A instituição escolar: origem e função

- Transição do feudalismo ao capitalismo
- A constituição do estado burguês e a escola na consolidação da hegemonia burguesa
- A escola e a difusão da concepção liberal de mundo na Europa
- Os jesuítas e uma escola para a conversão cultural do projeto eurocristão

. A escola e construção do capitalismo no Brasil

. A escola na Primeira República

- Contextualização histórica da República Velha
- As reivindicações dos trabalhadores por mais e melhores escolas
- A visão da escola como "redentora da humanidade"
- As influências do escolanovismo no Brasil
- As novas exigências capitalistas em relação à escola

. A escola na consolidação do capitalismo

- Contextualização da Revolução de 1930 e as tentativas de instauração do capitalismo liberal no Brasil

- Redefinição da escola frente ao avanço do capitalismo
- O ensino profissionalizante para as camadas populares
- Os conflitos entre a escola pública e a privada
- O "manifesto dos pioneiros da educação nova"
- A organização do ensino público: a criação do Ministério da Educação e Saúde
- O projeto nacional-desenvolvimentista do Estado Novo e o controle exercido sobre os educadores
- A reforma Capanema e o ensino técnico

. A escola no Estado Populista e a integração do país ao capitalismo internacional

- Contextualização da expansão do imperialismo no Estado Populista brasileiro
- A política educacional nos governos populistas
- A ampliação da oferta escolar
- A luta pela escola pública e o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: escolanovismo X educadores católicos
- Os movimentos de educação popular na década de 60 e o desencanto pela escola
- A participação dos estudantes nos CPCs (Centro Popular de Cultura)
- Os MEBs (Movimento de Educação de Base) e a participação da Igreja na política do País
- Os MCPs (Movimento de Cultura Popular) e a elevação cultural do povo

. O Estado Autocrático e o controle da escola

- Contextualização do Estado Autocrático e os interesses do capital internacional do País
- O papel da escola no projeto do Estado Autoritário
- Legislação do ensino e consolidação do ideário tecnicista
- A reforma universitária e a institucionalização do ensino profissionalizante de 2° Grau
- A seletividade da escola, retratada nos altos índices de evasão e repetência

. A escola na transição para a democracia

- Contextualização da superação do Estado Autoritário
- A escola na Nova República
- A crise do modelo educacional e o movimento dos educadores progressistas – SBPC e ANPED
- A nova LDB e as perspectivas da escola pública no Brasil
- Estado e educadores na construção de uma nova proposta curricular em Santa Catarina

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRANDÃO, Zaia (org). **A Crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção questões da nossa época; v.35).

BUFFA, Ester. Contribuições da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: **Em Aberto**, Brasília; ano IX, nº 47, jul/set, 1990.

CARMINATI, Fábia Liliá Luciano. **Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve**. Porto Alegre:UFRGS,1993 (dissertação de Mestrado).

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação: A luta dos professores da rede pública de Santa Catarina pela democratização da educação**. São Paulo: USP, 1994 (tese de Doutorado).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra,1996 (coleção leitura).

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. Problematizando fontes em História da Educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 21 (2) : 99-118 jul/dez, 1996.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

_____. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação e razão histórica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1992.

KOCH, Zenir Maria. **Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense**. Florianópolis: UFSC, 1989 (dissertação de Mestrado).

LEAL, Elisabeth Juchem Machado & SILVA, Virginia Maria Figueiredo e. **Eleição de diretores escolares e constituição dos conselhos deliberativos: A experiência de Santa Catarina**. Florianópolis: INEP,1988.

LEGOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LOPES, Eliana M. T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARX, Karl. **Contribuição à critíca da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

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

MENDONÇA, A. W. Pollo Campo. A História da Educação Face à "Crise dos Paradigmas". In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

NIKITIUK, Sônia. **Repensando o ensino de história.** São Paulo: Cortez,1996.

NUNES, Clarice. Ensino e Historiografia da Educação: Problematização de Uma Hipótese. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 1, jan/fev/mar/abr, 1996.

_____.História da Educação Espaço do Desejo. In: **Em Aberto**, Brasília: Ano IX, nº 47, jul/set, 1990.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **Terra à vista ... e ao longe**. Florianópolis: UFSC, 1996.

SAVIANI, Nereide. Educação Brasileira em Tempos Neoliberais. In: **Revista Princípios.** nº 47, mai/jun/jul, 1997.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHEIBE, Leda; et alii. **O Ensino de 2º grau no Brasil : Caracterização e perspectivas – Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: INEP/SEE/UFSC/UDESC, 1989.

SOUSA, Ana Maria Borges. **Do espaço escolar às ruas: Um olhar sobre o movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina.** Fpolis: UFSC , 1994 (dissertação de Mestrado).

XAVIER, Maria Elizabete; et alii. **História da educação: A escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994 (coleção aprender & ensinar).

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

WARDE, Miriam Jorge. Contribuições da história para a educação. In**: Em Aberto**. Brasilia, Ano IX, nº 47, jul/set, 1990.

_____. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. In: **Em Aberto**. Brasília: Ano III , n 23, set/out, 1984.

GRUPO DE TRABALHO

ANAMAEVE ALVES SOARES – FCEE
ANA RITA DE SOUZA – 07 CRE
ANCELMO PEREIRA OLIVEIRA – 09 CRE
ANTONIO JERONIMO CORREA – SED/DIEF
ANTONIO CARLOS SEBOLD – 22 CRE
DARLI DE AMORIM ZUNINO -16 CRE
JANE MOTTA – SED/DIEF
MARILENE LAPOLLI – 02 CRE
SENHORINHA DE JESUS PIT PAZ – SED/DISU

COORDENAÇÃO

JANE MOTTA

CONSULTORA

SONIA APARECIDA BELTRAME – UFSC

FILOSOFIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Desde o seu nascedouro, a Proposta Curricular não se apresentava como pronta e acabada. O processo de reflexão continua e dele vão resultando novas sínteses.

Neste momento ela se põe sobre nossas mesas, trazendo as marcas da sua prática, com seus limites, possibilidades e nos desafia a pensar outra vez, pedindo confirmação-superação, que dialeticamente a aprofundemos e qualifiquemos.

Neste momento de retomada, além do grupo multidisciplinar, mais educadores tiveram oportunidade de se manifestar e contribuir (durante os cursos de capacitação) para esta síntese que manterá sempre seu caráter dialético de provisoriedade, exigindo novos momentos de confirmação-superação.

O texto-síntese que resulta do processo de retomada incorpora alterações necessárias e desejáveis, confirmando na essência, a concepção de Filosofia e as indicações metodológicas do primeiro momento de elaboração da Proposta Curricular, trazendo pequenas modificações na organização do temário do conteúdo programático e uma ampliação significativa da Bibliografia que poderá se transformar em suporte para um trabalho cada vez mais qualificado.

UMA VISÃO DE ESCOLA

Estamos convencidos que o compromisso da escola pública é com a maioria da população que hoje, por força do modelo econômico, político, social, cultural, está fragmentada em vários segmentos-minorias, organizados ou não na sociedade. Não há como negar, que das mais diversas formas, todos estes segmentos-minorias participam da produção da riqueza, mas historicamente tem sido expropriados, excluídos, manipulados, discriminados, de muitos modos em seus direitos fundamentais, desde as suas condições objetivo-materiais de vida (plano econômico), às formas de organização sócio-política (plano social e político) à produção e acesso ao saber e a cultura (plano cultural).

Estes elementos pontuados constituem referências e a partir deles vamos delineando um Projeto Político Pedagógico.

Assim pensando, e de acordo com as grandes diretrizes da Proposta Curricular, o acesso e a permanência na escola, desta maioria, deve significar a oportunidade de compreender todas as contradições que constituem , determinam, condicionam o mundo natural, o mundo histórico-social e o mundo da subjetividade-individualidade que caracteriza cada um dos seres humanos. Todo o educando tem o direito de, ao frequentar a escola, apropriar-se crítica e criativamente do saber universal acumulado e sistematizado, para compreender que esta forma predominante de estar, ver e fazer o mundo, é apenas uma das formas possíveis, organizada de um modo que vem dificultando o processo de humanização. Passar pela escola deve significar então, ter o domínio da cultura, do instrumental teórico-prático (Ciência, Tecnologia, Filosofia, Arte), que os homens produziram na caminhada civilizatória, para estabelecer uma nova forma de relacionar-se, entender e transformar de modo permanente e simultâneo a natureza, a sociedade, a si mesmo e a história, conforme nos propõe Marx na sua 11ª Tese sobre Feuerbach: "...os filósofos apenas interpretaram o mundo de formas diferentes, o que importa é transformá-lo". Dar conta junto aos nossos educandos, da socialização-apropriação do conhecimento, deve significar o desafio e o encorajamento de cada um deles para que sejam sujeitos históricos atuando coletivamente no sentido da superação deste estado de coisas, pois este não é destino dado, pronto e acabado.

Postas estas referências básicas, o desafio permanente, é o de pensar que presença marcará a Filosofia na formação dos adolescentes, dos jovens e adultos que frenquentam o ensino médio. E, com relação à Filosofia da Educação, presente no Curso de Magistério, dedicado à formação dos educadores que

atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, que contribuição dará, no sentido de que estes educadores venham a se comprometer com o mundo, com a história e consequentemente com um Projeto Político Pedagógico que aponte na perspectiva de uma sociedade democrática, justa, fraterna, solidária e igualitária.

ALGUNS ELEMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA E SEU ENSINO

UM POUCO DE HISTÓRIA

A Filosofia é uma das formas de conhecimento e guarda especificidade em relação a todas às demais, ou seja, em relação à ciência, à arte, à religião, ao senso comum. Ela tem uma história e uma tradição que é tão ou mais antiga que as ciências, e no entanto, por um certo período, no Brasil, não foi considerada um saber, como os outros necessários, que devesse ser socializado, que devesse juntamente com as ciências compor um Currículo que realmente garantisse a leitura e a compreensão do mundo.

Só a história nos ajuda a entender esta ausência na escola secundária. A filosofia foi eliminada do convívio com a juventude secundarista nos anos 70, por força da Lei nº 5692/71, que abrigava um projeto pedagógico de cunho profissionalizante estreito, e que bem ou mal, desinstalava, desadaptava, rebelava as consciências, e, sendo assim, não era compatível com o poder autoritário, instalado em 1964. Mas a história, apesar de a classe dominante não o desejar e tudo fazer para impedir, não é feita só por ela, mas por todos os homens e mulheres e, se transforma. Isto foi muito bem expresso por Chico Buarque, na época, com a letra de sua música "Apesar de você". E foi no bojo de um processo social e político riquíssimo, com todas as consequências sobre o debate pedagógico, que a necessidade da Filosofia foi se mostrando, exatamente pela contribuição que tem a dar na superação do obscurantismo e finalmente está de volta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em Dezembro de 1996, mesmo não tendo sido a defendida pela maioria dos educadores que lutavam pela aprovação de outro projeto, contempla a Filosofia como conhecimento necessário à formação da cidadania. Mas, é preciso que se diga, que em nosso Estado, já antes disto se reconheceu a importância e o lugar da Filosofia na formação da consciência crítica dos nossos educandos, na superação da alienação, e, já vinha compondo a currículo do ensino médio.

UMA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA

Todos sabemos que não há um conceito universalmente válido para a Filosofia, pois eles são tantos quantos são os filósofos que os grandes períodos de sua história nos oferecem. Porém, um elemento aponta para uma certa unidade: a tarefa de buscar os fundamentos, de estabelecer um quadro de mundo, enquanto totalidade.

Além disso, é preciso reconhecer que sendo o filósofo um homem sempre situado, se faz expressão de determinados valores/interesses, de uma concepção de mundo, de conhecimento, de homem, de sociedade, e do mesmo modo, sempre em maior ou menor grau, comprometido com a realização prática de sua representação teórica. Este fato nos indica então, que a relação teoria-prática é constitutiva da Filosofia.

Estes elementos colocam para todos os homens a exigência da escolha de uma concepção, e para nós ela foi se explicitando e em seu sentido genérico se apresenta nesta síntese: A FILOSOFIA É UM PROCESSO DE REFLEXÃO E ELABORAÇÃO CRÍTICA DE UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO ENQUANTO TOTALIDADE E O COMPROMISSO COM A SUA REALIZAÇÃO PRÁTICA (Proposta Curricular de Santa Catarina 1991).

Por **reflexão e elaboração crítica de uma concepção de mundo enquanto totalidade**, entendemos a postura do homem sujeito, que num esforço de compreensão de si mesmo no mundo, em oposição à fragmentação da "pseudo-concreticidade" do cotidiano, consubstanciada no senso comum, passa a fazer, como diz Luckesi, o inventário, a crítica e a reelaboração das concepções e valores que explicam e orientam a sua vida, em todas as relações que estabelece este mesmo homem consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo, desde seus aspectos mais simples e imediatos aos mais complexos (Luckesi, 1990).

Neste sentido, fazemos nossa a afirmação de Saviani, quando propõe a *Filosofia como reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta (Saviani, 1996)*.

Enquanto **compromisso com a sua realização prática**, entendemos a Filosofia como ação-reflexão-ação, teoria-prática, ver-fazer a realidade, interpretar-transformar o mundo. E sendo assim, a Filosofia não se separa da Política. Esta, a política, deve ser a Filosofia em ato, seguindo as trilhas de Platão, Marx, Gramsci.

O "ensinar-aprender-fazer Filosofia", na expressão de Marilena Chauí, concebemo-lo como tendo seu ponto de partida na problematização do vivido, do senso comum fragmentário, e o seu ponto de chegada (nunca definitivo, pronto e acabado, porque vai se resignificando e rearticulando dialeticamente) num processo de elaboração de uma concepção articulada e coerente, possibilitado pela apropriação do instrumental próprio que advém do corpo de conhecimentos da tradição filosófica, ou seja, seu aparato lógico-metodológico e conceitual, de sua história e de seus clássicos. Na medida em que nosso educando vai dominando este instrumental vai se constituindo, se enriquecendo e se ampliando a possibilidade da releitura e da transformação da realidade, ou seja, o exercício da consciência filosófica vai se consubstanciando, como foi dito antes, numa concepção de mundo articulada e coerente. Nosso educando vai firmando uma escolha e assumindo-a em todas as suas conseqüências (Chauí, 1995).

A Filosofia propõe ao homem-sujeito a postura da radicalidade teórico-prática. Uma radicalidade teórico-prática que nos afaste do dogmatismo, porque deverá ir sendo o exercício atento do rigor, da criticidade, da dialeticidade. Uma radicalidade teórico-prática que também no afaste do ceticismo, porque vai exigindo dos sujeitos a escolha, e, pensamos que esta escolha deverá ir se pautando pela perspectiva de um projeto histórico comprometido com a transformação, com a superação da exploração, da dominação, da exclusão, da alienação, tendo em vista a humanização, novas relações do homem com o mundo, do homem com os outros homens, do homem consigo mesmo.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Uma proposta de como encaminhar metodologicamente o "ensinar-aprender-fazer" Filosofia, deve garantir coerência com a concepção a que chegamos sobre ela, explicitada anteriormente, ou seja, exercitar a elevação do senso comum à consciência filosófica, no sentido que nos é indicado por Gramsci e Saviani (Gramsci 1982 e l978) (Saviani, 1996).

Para viabilizar este processo propomos trabalhar com nosso educando a partir de três grandes momentos, inseparáveis e imbricados um ao outro: o inventário-reconhecimento da concepção de mundo que pauta sua vida, em todos os seus aspectos marcadamente fragmentária e incoerente, passando pela sua crítica e como terceiro momento a resignificação-reelaboração no sentido de uma nova concepção articulada e coerente.

O procedimento didático-pedagógico constitui-se:

- Problematização do concebido-vivido pelo educando, quando este é provocado a fazer uso da palavra (oral ou escrita) para expressar como concebe-vive as situações-problema que advêm da tematização do objeto-conteúdo da Filosofia. Desta forma, o nosso educando perceberá que a Filosofia não é um discurso hermético e "abstrato" sobre as coisas, os fenômenos, os acontecimentos e que só alguns homens a fazem. Ela é o questionamento, a reflexão que a vida e o mundo exigem, para que possamos entendê-los e nos situarmos. Faz-se necessário assumí-la e fazê-la.
- Aproximação aos clássicos, quando ao educando é oportunizado um contato inicial com os textos-autores clássicos, que situados e comprometidos com determinados valores e interesses de seu tempo, nos diferentes momentos da riquíssima História da Filosofia e das mais diferentes perspectivas, enfrentaram e responderam às mesmas grandes questões que constituem o seu temário. Este momento deve explicitar ainda mais o horizonte específico em que se move a Filosofia, bem como a necessidade da apropriação do instrumental lógico-metodológico e conceitual que a caracterizam e a compreensão da sua mais radical historicidade.
- Aproximação aos contemporâneos, principalmente aos textos-autores que se movem na perspectiva histórico-crítica, tendo em vista que este horizonte teórico possibilitará que nosso educando vá compreendendo mais claramente que é preciso comprometer-se com a leitura e

compreensão do mundo em que está vivendo nas suas urgências e soluções necessárias.

- Ressignificação teórico-prática, momento em que nossos educandos retomando o concebido-vivido, já inventa- riado criticamente com a contribuição dos textos-autores, do educador e seus pares, vão exercitando o processo de resignificar, rearticular, reelaborar, recriar o seu modo de ver-fazer as situações-problema, não mais de uma perspectiva fragmentária, mas de totalidade, não mais pautado pelo enfoque individualista, mas coletivo, social e histórico.
- Neste momento, nosso educando compreenderá que o exercício da Filosofia vai compromentendo-o com um processo sempre mais exigente de reflexão-ação, interpretação-transformação do mundo.
- Um outro elemento do processo pedagógico é a avaliação. Ela deve ser pensada a partir da proposta de conteúdos e método aqui explicitados. Neste sentido indicamos a superação da concepção de avaliação autoritária, classificatória, domesticadora e excludente. Para issso, assume-se a concepção da avaliação como diagnóstico, processo e instrumento que subsidie nossa ação no sentido da emancipação, da autonomia, da humanização, ou seja, da inclusão de cada um e todos os nossos educandos num processo de aprendizagem e desenvolvimento satisfatórios. Portanto, indicamos que a avaliação tenha um caráter participativo, significando a oportunidade em que o educando e o educador de posse dos resultados, discutam, reflitam e se autocompreendam no processo de ensino aprendizagem.

PROPOSTA DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

FILOSOFIA

UNIDADE I
A ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA
TEMAS:
. A origem da Filosofia
. Objeto, método e linguagem da Filosofia
. As diferenças e as relações entre a Filosofia e as demais formas de conhecimento: o senso comum, a ciência, a religião e a arte.

UNIDADE II
A HISTÓRIA DA FILOSOFIA
TEMAS:
. A historicidade da Filosofia
. Os grandes períodos da História da Filosofia e suas centralidades temáticas
  - A Filosofia Antiga
  - A Filosofia Medieval
  - A Filosofia Moderna
  - A Filosofia Contemporânea
. A Filosofia no Brasil e na América Latina

UNIDADE III
A FILOSOFIA E SEUS GRANDES PROBLEMAS
TEMAS:
. A concepção de mundo ou o problema ontológico
  - A questão do ser ou do fundamento
  - Essência e existência
  - As soluções idealistas, materialistas e existencialistas
  - O materialismo histórico e dialético
. A concepção de conhecimento ou problema epistemológico
  - Aspecto epistemológico
    . A relação sujeito-objeto

. A verdade e seu critério
- Aspecto lógico
. Lógica formal
. Lógica dialética
- Filosofia da linguagem
. Relação pensamento e linguagem
- Filosofia da Ciência
. Ciências naturais, lógico-formais e Ciências Humanas
. Ciência e técnica
. A questão da neutralidade científica

. A concepção de homem ou o problema antropológico
- A questão da natureza humana
- Os diferentes humanismos
- O humanismo marxista
. A questão do trabalho
. A questão da alienação
- O indivíduo, a sociedade e história
. A questão da diversidade humana e dos preconceitos
. As minorias e os portadores de necessidades especiais
. A questão da morte

. A Concepção de sociedade ou o problema ético-político
- Moral e ética
- Caráter histórico e social da ética
- Valores – Bem, mal, felicidade, liberdade, igualdade, justiça, direitos humanos
- Poder e Estado. Legitimidade e legalidade
- Política, Ideologia e Utopia
- Os meios de comunicação de massa

. A Concepção de beleza e ludicidade ou o problema estético
- O belo, o gosto e o prazer
- O valor estético
- Arte e linguagens
- Arte e Sociedade
- Corporalidade e expressão lúdica

UNIDADE IV
A FILOSOFIA COMO PRAXIS

. A relação teoria-prática

. A Filosofia como processo de reflexão-elaboração crítica de uma concepção de mundo enquanto totalidade e o compromisso com a sua realização prática.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO COMO OBJETO DA REFLEXÃO FILOSÓFICA
TEMAS:

. A Filosofia como processo de reflexão e elaboração crítica de uma concepção de mundo enquanto totalidade e o compromisso com sua realização prática.

. A importância da Filosofia na formação do educador.

. O Projeto Político Pedagógico como objeto da reflexão filosófica.

A EDUCAÇÃO E OS SEUS PROBLEMAS FILOSÓFICOS FUNDAMENTAIS
TEMAS:

. O Projeto Político Pedagógico e a concepção de mundo ou o problema ontológico.
- As consequências do idealismo, do materialismo e do existencialismo sobre a educação.
- As teses básicas do materialismo histórico e dialético sobre a educação.

. O Projeto Político Pedagógico e a concepção de conhecimento ou o problema epistemológico.
- A relação dialética sujeito-objeto na produção, transmissão e aquisição do conhecimento.
- A relação dialética conteúdo-método na didática.
- A relação pensamento linguagem.
- A dialética entre teoria e prática.

. O Projeto Político Pedagógico e a concepção de homem ou o problema antropológico.
- As antropologias filosóficas idealista, materialista e existencialista e suas consequências sobre a educação.
- As teses fundamentais de visão história-crítica de homem e sua concepção de educação.
- A educação como processo de formação do sujeito histórico.
- A relação educador-educando.

. O Projeto Político Pedagógico e a concepcão de sociedade, ou o problema ético-político.
- Valores e fins em educação.
- A dimensão política da educação e a dimensão pedagógica da política.
- A questão da competência técnica e política.

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO PRAXIS

TEMAS:

. A educação como práxis mediadora no processo de conservação/transformação de um modo de ver/fazer o mundo, o conhecimento, o homem, a sociedade.

. As tendências pedagógicas.

. A Filosofia da Educação como processo de reflexão-elaboração crítica de um Projeto Político Pedagógico enquanto totalidade e o compromisso com sua realização prática.

BIBLIOGRAFIA

Filosofia

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Abril, 1980.

ANDERY, Maria Amália et alii. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo – São Paulo: Educ, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando. Introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Poética**. Porto Alegre: Globo,1966.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BALLET, René et alii. **Estruturalismo e marxismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. 5. ed. São Paulo: Global, 1982.

BAUGARTEN, A . G. **Estética**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENTHAN, J. e MILL, J. Stuart . Textos escolhidos. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BERKELEY, George. **Tratado sobre os princípios do conhecimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Col. Os pensadores)

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília: UNB, 1992.

BOCHENSKI, I. M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. São Paulo: Herder, 1964.

BORNHEIM, Gerd. **Dialética. Teoria e Práxis**. Porto Alegre/São Paulo: EDUSP, 1977.

_____. **Metafísica e finitude**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1972.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar , 1986.

BOTTIGELLI, E. **A gênese do socialismo científico**. Lisboa: Estampo, 1971.

BUNGE, M. **Epistemologia**. São Paulo: Queirós/EDUSP, 1980.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
CHÂTELET, F. et alii. **História das idéias políticas**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.
CHEVALLIER, J.-J. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os pensadores)
COPI, I. M. **Introdução à lógica**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
CORBISIER, R. **Filosofia política e liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
CUPANI, Alberto. **Crítica do positivismo e o futuro da filosofia da ciência**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1985.
DESCARTES, René. **Discurso do método**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1983. (Col. Os pensadores)
DEWEY, J. **Teoria da vida moral**. In: Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
ENGELS, Friederich. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
EPICURO, LUCRÉCIO, SÊNECA, MARCO AURÉLIO. Textos escolhidos. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
ESCOREL, L. **Introdução ao pensamento político de Maquiavel**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1979.
ESPINOZA. Ética. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
FOUCAUT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
_____. **A arqueologia do saber**. Petrópolis/Vozes – Lisboa/Centro do Livro Brasileiro, 1972.
_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
GARAUDY, R. **O pensamento de Hegel**. Lisboa: Moraes Ed., 1971.
GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
GOULIANE, C. I. **A problemática do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
GRAMSCI, Antônio. **Introdução à filosofia da práxis**. Lisboa: Antídoto, 1978.
GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L & PM, 1980.
HOBBES. In: Col. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
HEGENBERG, Leonidas. **Dicionário de lógica**. São Paulo: EPU, 1995.
HELLER, Agnes. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
HOBSBAWM, E. J. (org.) **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6 v.
_____. **Revolucionários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
HUISMAN, D. e VERGEZ, A . **História da filosofia ilustrada pelos textos**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1970.
HUME, David. **Investigação acerca do entendimento humano**. São Paulo: Editora Nacional/EDUSP, 1972.
JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
_____. e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)
_____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. v. 1. (Col. Os pensadores)
_____. **Crítica da faculdade do juizo**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1993.
KONDER, L. **Introdução ao fascismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
_____. **Os marxistas e a arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos)
LEFORT, Claude. **A filosofia política diante da democracia moderna**. Revista **Filosofia Política**. nº 1, Porto Alegre: L & MP, 1984.
LEONTIEV, A . **Linguagem e razão humana**. Lisboa: Editorial Presença, s.d.
LOCKE. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores)
LUCKESI, Cipriano et alii. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Cortez, 1995.
LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
LYONS, David. **As regras morais e a ética**. Campinas: Papirus, 1990.
MACHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
MAQUIAVEL. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
_____. **O príncipe** (com guia de estudos de Rosemary O'Day). Brasília: UNB, 1979.
MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
MOORE, G. E. **Princípios éticos**. (Col. Os pensadores)
MARX, K. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1984.
_____. **Teses sobre Feuerbach**. In: Textos, n º 1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
MOUNIER, E. **O personalismo**. Lisboa: Morais, 1970.
NIETZSCHE, F. Genealogia da moral. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
OLIVEIRA, Armando M. et alii. **Primeira filosofia. Tópicos de filosofia geral**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
OLIVEIRA, Manfredo. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.
_____. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.
PAIM, Antônio . **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Grijalbo/USP, 1974.
PLATÃO. **A República**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973.
POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: UNB, s.d.
ROUSSEAU. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
SARTRE, J. P. O existencialismo é um humanismo. In: Col **Os pensadores**. São Paulo : Abril Cultural, 1974.
TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Pensando com Marx. Uma leitura crítico-comentada de O Capital**. São Paulo: Ensaio, 1995.
VASQUEZ, Adolfo Sanchez. . **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. In: Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
WITTGENSTEIN, L. Investigações filosóficas. In: Col **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril, 1979 .

Filosofia da Educação

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995.
DUSSEL, Enrique. **Erótica e pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1983.
DUARTE, Newton. **A individualidade para si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: SP: Autores Associados, 1993.
_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 1995.
_____. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
_____. **Educação e poder**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.
GENTILI, Pablo. (org.) Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
_____. **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
GRAMSCI, Antônio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Nova Tierra, 1976.
_____. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
JAEGER, Werner. Paidéia. **A Formação do homem grego**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes – Brasília: UNB.
MAKARENKO, Anton. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.
_____. **Problemas da educação escolar**. Moscovo: Editorial Progresso, 1982.
_____. **Poema pedagógico**. Moscou: Progresso, s.d.
MANACORDA, Mario A . **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas, 1975.
_____. **História da educação. Da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
MARTINS, Joel e bicudo, Maria A . U. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.
MARQUES, Mário O. **Conhecimento e educação**. Ijui: Unijui, 1988.
MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e ensino. Introdução e notas de Roger Dangeville**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
_____. **Textos sobre a educação e o ensino**. São Paulo: Moraes, 1993.
MENDES, Durmeval Trigueiro. (org.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
NIELSEN NETO, Henrique. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1992.
PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados/Cortez , 1982.
PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Igeu, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. Apartado: Europa-América, 1990.
SARUP, Madan. **Marxismo e educação. Abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: SP. , Autores Associados, 1994.
_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
_____. **Do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1996.
SCHMIED-KOWALZIK, W. **Pedagogia dialética . De Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.
_____. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1984.
SUCHODOLSKI, Bogdam. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.
VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1990.
WERNEK, Vera Rudge. **Ideologia na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

GRUPO DE TRABALAHO
ANGELA MARIA DAL PIVA – 12ª CRE
ANCELMO PEREIRA DE OLIVEIRA – 9ª CRE
ANTÔNIO JERÔNIMO CORRÊA – SED/DIEF
DJALMA MORELL – 4ª CRE
GILMAR BONIFÁCIO – 3ª CRE
JOÃO VALDEMIR PATINHO – 17ª CRE
MARILENE DA ROSA LAPOLLI – 2ª CRE
MARISE G. OURIQUES – SED/DIEM
OSCAR TONON – 1ª CRE
SENHORINHA DE JESUS PIT PAZ – SED/DISU

COLABORADORES
PROFESSORES PARTICIPANTES DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO EM FILOSOFIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO REALIZADOS EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ NO 1º SEMESTRE DE 1997.
ANA RITA DE SOUZA – 7ª CRE
ANTONIO CARLOS SEBOLD – 22ª CRE
DARLI DE AMORIM ZUNINO – 16ª CRE
JANE MOTTA – SED/DIEF

COORDENAÇÃO
ANTÔNIO JERÔNIMO CÔRREA

CONSULTORA
DOROTI MARTINS – UFSC

PROPOSTA PROGRAMÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

I – INTRODUÇÃO

Uma proposta programática é um instrumento de trabalho do profissional professor, e enquanto tal deve ser um recurso, um referencial para uma ação autônoma e consciente, e nunca uma amarra ou empecilho ao seu pleno desenvolvimento.

Neste sentido é preciso considerar diferentes relações ou formas de aproximação do professor com este instrumento de trabalho, tais como: **a plena identificação**, baseada na comunhão dos princípios orientadores e nas sugestões de procedimentos; **uma identificação parcial**, decorrente da aprovação de alguns princípios norteadores e não de outros, ou ainda da aprovação dos princípios e discordâncias em relação a procedimentos sugeridos; uma **não identificação**, baseada em outra compreensão do conhecimento e do processo de ensino/aprendizagem escolar.

Tais reações são "**espaços legítimos de decisão do professor**".

Em quaisquer das três situações o fundamental é o professor:

- **assumir** claramente, para si, sua posição e fundamentá-la;
- **traduzir** a sua concepção em ações a serem desenvolvidas no trabalho docente junto ao aluno;
- **registrar** os resultados colhidos, os satisfatórios e os insatisfatórios, e levantar hipóteses explicativas e outras hipóteses de trabalho (orientadoras de novos encaminhamentos para lidar com as situações ainda mal resolvidas; providenciadoras de modos alternativos de trabalho para as situações já bem sucedidas);
- **reivindicar e/ou buscar** criar **espaços regulares de trocas dessas experiências** junto à escola onde atua e junto a órgãos centrais (espaços inter-escolares), nos quais **a vivência processual da proposta programática** concretize a proposta na sua dimensão coletiva e de constante construção e assim se configurem espaços de "construção da cultura docente".

Desta maneira todos os professores estão responsabilizados em suas relações com a proposta e com as práticas docentes daí decorrentes, e encontram, nos espaços de troca que conseguirem criar, e no embate das diferentes experiências aí expostas, a oportunidade de uma vivência democrática, com direito a existência, voz e voto do pensamento divergente fundamentado. É importante esclarecer que experiências deste tipo é que diferenciam a democracia de "ditadura das maiorias" e criam na prática a oportunidade coletiva e pessoal de "aprender a lidar com as diferenças".

Colocamos como desafio trabalhar nesta proposta o currículo fundamentado a partir da concepção dialética do materialismo histórico, o que significa considerar e explicitar a teoria e a prática a partir das condições sociais objetivas, concretas, reais do conhecimento científico produzido e legitimado pela humanidade, num movimento constante entre homem e sociedade, o que se contrapõe a uma escola que trabalhe com conhecimentos estanques, fragmentados, a-históricos.

Temos também a clareza de que tanto os estudos macro-sociológicos, voltados para a explicação do todo social, da totalidade, quanto os estudos micro-sociológicos, voltados para a explicação das instituições, numa linha fenomenológica, ficam limitados se perderem de vista as relações que cada ser humano estabelece com as instituições das quais participa diretamente ao longo de sua vida, num constante movimento dialético de ação-reação-ação.

Assim pensando, encaminhamo-nos na direção de uma Sociologia Interacionista, que se propõe a não perder de vista, na observação, no estudo e na elaboração da compreensão do fenômeno social, e na intervenção social, a interação entre três elementos fundamentais: o agente social concreto (o ser humano); o

grupo/instituição dentro do qual as relações sociais se dão; o sistema social amplo, a totalidade social, da qual as instituições são manifestações e com a qual o ser humano mantém interações vivas, dinâmicas e inter-relacionadas.

Significar e/ou ressignificar a escola e práticas pedagógicas a partir deste referencial, pressupõe considerar:

- os envolvidos no processo educativo como sujeitos na construção/reconstrução do conhecimento;
- a formação para o pleno exercício da cidadania através da formação do cidadão consciente, participativo, crítico e construtivo;
- o trabalho como um processo humanizador das relações sociais, negando a coisificação do homem, que se manifesta na organização das sociedades capitalistas e na escola através da Pedagogia Tradicional, em que o aluno é "objeto receptor do conhecimento já produzido";
- a globalização cultural como um referencial de organização do trabalho escolar, as identidades culturais como um recurso de organização do trabalho escolar, cuja elucidação permite transformar a compreensão da "diversidade cultural enquanto problema" na compreensão da "diversidade cultural enquanto recurso", nas relações entre professor/aluno e alunos/alunos;
- a concepção **sociológica transformadora**, como premissa teórico-metodológica do ensino da Sociologia e Sociologia da Educação, na direção de uma sociedade democrática, solidária, cooperativa e mais justa.

Esta proposta é fruto de um esforço de sistematização da resposta do trabalho coletivo realizado pelos professores de Sociologia e Sociologia da Educação do Estado de Santa Catarina e pela equipe pedagógica da Diretoria de Ensino Médio/SED, participantes dos cursos de Fundamentação Teórico Metodológica do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação, ocorridos em abril e junho de 1997, respectivamente, e que resultaram na elaboração de linhas básicas para esta proposta programática.

A partir daí, um sub-grupo de professores de Sociologia provindos deste aperfeiçoamento, coordenado pela consultora Heloísa Dupas Penteado, passou a colaborar junto ao grupo Multidisciplinar da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, na continuidade deste trabalho.

A NOVA VERSÃO DA PROPOSTA (1997)

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

A construção desta versão atual da proposta é fruto de alguns passos de trabalho realizado junto com professores de Sociologia e Sociologia da Educação da Rede Estadual de Santa Catarina, a saber:

a) leitura crítica do documento "Proposta Curricular – uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos/SC", por professores que vivem diferentes momentos de sua relação de trabalho com ela, em diferentes escolas;
b) análise de suas práticas docentes e levantamento de:
   b_1 – problemas e/ou dificuldades vividas;
   b_2 – dúvidas experimentadas e compartilhadas;
   b_3 – certezas experimentadas e compartilhadas.
c) elaboração de documento preliminar contendo sugestões a serem contempladas na nova versão e reivindicações que configurem condições de trabalho mais adequadas à realização da nova proposta.

Da análise das práticas docentes resultou a indicação de problemas localizados em três níveis: a pessoa do professor; a profissão de professor; a organização escolar. Estes aspectos vêm sendo destacados por Nóvoa (1995), sociólogo português de reconhecimento internacional na atualidade, em suas análises referentes à formação de professores.

AS LISTAS QUE SEGUEM, ELABORADAS PELOS NOSSOS DOCENTES, ESCLARECEM ESTA INTERPRETAÇÃO:

PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES, SEGUNDO ELES PRÓPRIOS

- Nossos limites enquanto professores e pessoas
- Convivência na instituição
- Estrutura educacional
- Contexto do aluno
- Aluno não sabe por que está cursando o Magistério
- Dificuldades de leitura, interpretação, linguagem, pesquisa e exercício do pensamento crítico dentre os alunos
- Falta de disponibilidade de material
- Formação inadequada de professores
- Falta de condições de trabalho adequadas
- Falta de comprometimento com a Educação
- Perda de autonomia da escola
- Bibliografia não disponível
- Falta de Projeto Político Pedagógico na Escola, bem como de clareza para elaboração do mesmo
- Super lotação das salas de aula
- Desvalorização profissional
- Falta de sala ambiente, alta rotatividade de professores e consequente quebra de continuidade do trabalho da Proposta Curricular
- Falta de intercâmbio dos professores da área
- Ainda prevalece uma concepção de ensino mecanicista-tecnicista

DÚVIDAS EXPERIMENTADAS E COMPARTILHADAS PELOS DOCENTES

- Como levar o aluno a construir uma leitura crítica da realidade?
- Os instrumentos fornecidos pela disciplina são adequados e suficientes para a abordagem prática reflexiva da realidade escolar, em que os alunos do 2º grau com habilitação Magistério irão atuar?
- Como alcançar uma unidade entre o corpo docente?
- Até que ponto estamos cumprindo nosso papel de agentes transformadores da sociedade? Estamos verdadeiramente comprometidos?
- Como trabalhar um Projeto Político Pedagógico se nós, professores, diretores, escola, trabalhamos cada qual a sua especificidade nas disciplinas que lecionamos, sem estarmos abertos ao diálogo, à modificação e à retificação, não aceitando as divergências, não trabalhando conjuntamente a inter e a multidisciplinaridade?
- Como a Sociologia da Educação poderá auxiliar a prática do aluno-mestre?
- Em que os conhecimentos metodológicos e sociológicos contribuem para uma mudança social?
- Em função da situação histórica, que estamos vivendo, qual nossa postura como professor?
- Qual o caminho mais rápido para que a sociedade assimile o conhecimento como instrumento de libertação?
- O assessoramento pedagógico, orientacional e administrativo não faz parte da Educação?

CERTEZAS EXPERIMENTADAS E COMPARTILHADAS PELOS DOCENTES

- O processo ensino/aprendizagem, mesmo com os problemas vivenciados, passa por uma construção coletiva na leitura e interpretação do mundo.
- Somos o nosso maior desafio!!!...

- A busca do conhecimento é um processo constante na incompletude do eterno processo de aprender, gerador de angústia.
- A condução do processo deve aliar conhecimento ao comprometimento político-pedagógico do profissional da educação.
- Todos queremos acertar!!!
- Devemos construir um inter-relacionamento entre as várias disciplinas.
- O ensino não pode ser fragmentado. Todos temos que aprender a trabalhar a inter e a multidisciplinaridade.[10]
- Os homens só se humanizam através das relações sociais, daí a importância de estudar, analisar e refletir sobre estas relações.
- Reafirmamos a validade da Proposta Curricular, entendendo que em paralelo a esta é necessário a construção de novas relações do homem consigo mesmo, com os outros e com a natureza.
- A relação que se estabelece é mais forte que qualquer discurso.
- Santa Catarina nunca investiu tanto em capacitação!

Assim explicitou-se o horizonte a partir do qual a leitura crítica da proposta anterior foi realizada e a partir da qual foram produzidos os subsídios para a construção desta nova versão da Proposta Programática do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação.

Ao procederem à leitura crítica da Proposta Programática anterior (versão 1991) os professores consideraram inicialmente a própria habilitação do grupo de profissionais e as implicações dela decorrentes.

Do grupo de professores (70) de Sociologia e Sociologia da Educação, presentes aos Cursos de Capacitação em Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação apenas 06 tinham formação específica em Ciências Sociais (a grande maioria em Pedagogia, e os demais em Geografia e Filosofia). Em decorrência desta situação, o grupo indicou vivenciar as seguintes carências:

- Necessidade de estudo de textos específicos da ciência Sociologia, começando pelos autores clássicos, de modo a poder compreender e estudar os autores atuais;
- Formados numa escola positivista-funcionalista, o grupo está consciente da necessidade de atuar numa linha dialética;
- Um desconhecimento ou um conhecimento fragmentado da proposta programática devido a alta rotatividade de professores;
- Deficiências no envolvimento de profissionais com as questões pertinentes à proposta curricular, com conseqüentes deficiências no desenvolvimento da mesma.

Em vista dessa situação entendem que a proposta Curricular, versão 1991, encontra-se ainda não trabalhada o suficiente a ponto de a incorporação dela pelos docentes, permitir ousar sugestões de alterações mais radicais e de consistência. Por esta razão optaram pela manutenção, de modo geral, daquela proposta, não se omitindo, todavia, na elaboração de sugestões referentes:

a) aos problemas vividos no exercício atual da docência das disciplinas Sociologia e Sociologia da Educação;
b) a complementação da proposta anterior.

SUGESTÕES E COMPLEMENTAÇÕES ELABORADAS

Para superar as carências apontadas e as angústias sentidas indicaram a necessidade de adoção de medidas específicas para encaminhamento das questões daí decorrentes. Por isso reivindicam junto à Secretaria da Educação:

- Seminários (com freqüência) de estudos sobre conteúdos específicos que permitam clarear o objeto da Sociologia Geral e Educacional, através do estudo de textos clássicos e textos atuais de Sociologia;
- Aprofundamento de estudos no método dialético de análise da realidade;

[10] A propósito deste item recomendam-se leituras sobre interdisciplinaridade constante dos acréscimos bibliográficos.

- O acesso a palestras ou momentos de estudos com sociólogos e sociólogos da educação;
- Inclusão na proposta, de conteúdos que atendam às exigências do momento sócio-econômico e político (neoliberalismo, globalização econômica, pluralidade cultural, avanços tecnológicos, questões do meio ambiente);
- Melhor direcionamento de recursos na aquisição de livros na área específica;
- Que este documento não se transforme num simples "papel burocrático", mas seja um efetivo canal de comunicação do professorado com a Secretaria da Educação, o que exige: resposta às reivindicações, tanto em termos de realização dos pedidos, como em informações sobre os encaminhamentos possíveis.

O grupo de professores de Sociologia tem a clareza de suas limitações, o que fundamentou a decisão profissional de clarear junto aos alunos sua condição de "leigos na disciplina específica" (06) e, portanto, sempre, estudiosos da Sociologia junto com eles, para que saibam que escola temos e para serem coerentes com os alvos conscientizadores da proposta.

Atuando nas condições descritas como professores de Sociologia e de Sociologia da Educação, e tendo o trabalho docente como instância educativa, neste momento de sua compreensão, o grupo de professores elaborou ponderações e sugestões sobre a proposta programática, expostas na sequência deste documento.

Objetivos

Além dos objetivos já contemplados na proposta anterior, no caso da Sociologia da Educação, sugeriram culminar com:

- Propiciar condições para que o aluno venha a atuar no Magistério, como:

a) profissional autônomo e consciente em suas tomadas de decisões;
b) docente transformador e formador de cidadãos.

Conteúdos

A proposta atual apresenta para a 2ª série, no Bloco A duas matrizes teóricas clássicas da Sociologia, a saber: a Sociologia Positivista de Dürkheim e a Sociologia Crítica de Marx. No Bloco propõe o estudo e a análise da infra-estrutura e da super-estrutura sociais, através dos temas Trabalho (força de trabalho e relações de produção), Classe Social e Estado, enveredando pela perspectiva marxista, abandonando a perspectiva dürkheimiana.

Os professores entendem que a opção da proposta pela Sociologia crítica não pode ocasionar o abandono ou ocultamento do ensino na perspectiva positivista/funcionalista de análise. Germinadas num mesmo período histórico as duas teorias apresentam contribuições diferentes para a interpretação da realidade em que nos encontramos e para a realidade que almejamos. Exigindo atuações diferentes de seus adeptos, e tendo sido adotadas por grupos sociais de interesses contrapostos, convivem nas compressões de diferentes grupos sociais postos em relação, e são manipuladas com interesses e alcances diversos, pelas mídias. Por estas razões, a explicitação e o trabalho com ambas é necessário até para a boa compreensão de cada uma delas.

Trata-se então de explicitar um posicionamento, tendo todavia o cuidado de propiciar simultaneamente ao aluno a sua oportunidade de escolha. O que é possível a partir do conhecimento de ambas e não do desconhecimento de uma delas. Caso contrário estaríamos incorrendo em doutrinação ideológica, em vez de procedendo ao ensino de conteúdo científico. Isto implica em que o professor tenha clareza das teorias sociológicas, de seus conceitos, e do papel mediador de sua relação com o aluno e com o conhecimento sociológico, garantindo a este último o seu espaço de decisão.

A NOVA PROPOSTA

VERSÃO REVISADA DOS CONTEÚDOS

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA GERAL
SÉRIE: 2ª série do Ensino Médio

COMENTÁRIO

O surgimento do pensamento sociológico clássico ocorre entre os séculos XVIII e XIX no apogeu do pensamento iluminista, que forjou todo o ideal da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, que servirão de base para a instalação definitiva da sociedade capitalista. Todas essas modificações históricas que ocorreram naquele momento na sociedade surgiram das modificações que vinham ocorrendo nas formas de pensamento. As transformações econômicas em curso provocaram modificações na forma de conhecer a natureza e a cultura.

É, então, no bojo dessas mudanças que surgem os grandes pensadores, cujo objetivo não era o de produzir conhecimento acerca das modificações ocasionadas pelas revoluções Industrial e Francesa, mas pensar e propor ações tanto para manter como para reformar radicalmente a sociedade de seu tempo.

Entre os muitos pensadores que contribuíram para a formação da sociologia, destacamos aqueles que consideramos as duas maiores figuras expoentes: Émile Durkheim e Karl Marx.

O primeiro representa o pensamento positivista, cuja orientação estabelecia que a Sociologia deveria agir com o mesmo estado de espírito que a Física, Astronomia, etc. Que a Sociologia, tal como as outras ciências, deveria dedicar-se à procura dos acontecimentos constantes e repetitivos da natureza.

Para o positivismo representado nas idéias de Durkheim a raiz dos problemas de seu tempo não possuíam suas bases na economia, mas sim, em uma certa fragilidade moral dos indivíduos. O positivismo marcou-se por uma posição básica que foi o da manutenção da ordem capitalista.

O segundo representa a corrente de pensamento histórico-crítica; apesar de não ter se preocupado em escrever obras sociológicas, seus trabalhos traduzem ainda hoje o pensamento sociológico crítico.

Ao contrário do positivismo, que buscava elaborar uma ciência neutra, para Marx e seus seguidores fica claro que existe uma íntima relação entre o conhecimento produzido e os interesses da classe que produz.

Para o marxismo, são os indivíduos que, vivendo e trabalhando, modificam a sociedade, porém não a modificam a seu bel prazer, mas a partir de certas condições históricas existentes.

O bloco A terá como objetivo principal mostrar as diferenças entre as duas concepções em questão.

Justificamos a eleição desses dois autores por considerarmos serem eles os que apresentam em suas obras maior riqueza e profundidade, tornando-os ainda hoje fonte do conhecimento para que todos os que se preocupam em conhecer e estudar as ciências sociais.

As alterações de conteúdo que se encontram negritadas nesta proposta, são os acréscimos propostos nos Cursos de Capacitação

.

BLOCO A – 2ª série

UNIDADE I
TEMA: O SURGIMENTO DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO

1. O conceito de Sociologia
2. A Sociologia como manifestação do pensamento moderno
3. Os pensadores sociais e as novas condições de vida geradas pela Revolução Industrial e pelo desenvolvimento capitalista.
4. A Sociologia na América Latina e a Sociologia no Brasil

UNIDADE II
TEMA: A SOCIOLOGIA: DO POSITIVISMO À CONCEPÇÃO CRÍTICA

1. Durkheim
   A Sociologia de Durkheim
   . Fato social
   . Indivíduos e Sociedade
   . As formas de solidariedade social
   . Causas do progresso da divisão do trabalho
2. Karl Marx
   A contribuição de Marx
   . O método dialético
   . Forças produtivas X Relações de produção
   . As classes sociais
   . A luta de classe

- Sugere-se que no item I da Unidade II os autores sejam trabalhados a partir de suas biografias e obras, contextualizando-os historicamente.

- Sugere-se que após ser trabalhada a unidade II, seja proposto ao aluno estabelecer diferenças fundamentais entre os dois quadros teóricos.

BLOCO B – 2ª SÉRIE

COMENTÁRIO

Tendo discutido na unidade anterior as origens do pensamento sociológico, coincidindo com a necessidade de teorias que dessem lastro à nova ordem social, o Bloco B trabalhará 4 (quatro) temas distintos, porém afins.

A Unidade I abordará um tema de grande importância para a compreensão do que é a sociedade; para tal, devemos tomar como instrumento de nossa análise a seguinte questão: **toda sociedade é formada por dois elementos, que são as forças de trabalho e as relações de produção.** Estes elementos constituem a base da sociedade, ou seja, a infra-estrutura, mas a sociedade não é só isso. Ao se organizar, todo agrupamento humano cria normas, leis, procedimentos éticos, define tradições, cultura, crenças, sistemas políticos, forma as instituições etc.; estes elementos constituem a superestrutura.

Analisar estas estruturas e suas relações deve ser entendido como um passo importante para a compreensão da Unidade II, que refletirá a importância do trabalho como elemento organizador da vida social, levando para a sala o debate sobre o trabalho, enquanto elemento diferenciador da produção do homem, da produção do animal, mostrando que é através do trabalho que o homem se relaciona com a natureza. Ao analisar as formas de trabalho, desenvolvidas na sociedade, o programa nos possibilitará um salto em direção ao debate sobre a divisão social do trabalho, apontando para as diferenças existentes nas relações de trabalho, nas sociedades de classe; neste sentido compete discutir a diferença entre Concepção X Execução, que necessariamente puxará dois novos conceitos para debate: Classe Social e Estado (Unidade III).

A Unidade IV pretende fechar a discussão de Sociedade e Estado, analisando as formas de organização da sociedade civil – Os movimentos sociais e a importância destes na formação dos cidadãos.

UNIDADE I
TEMA: A ESTRUTURA DA SOCIEDADE

. O que é infra-estrutura?
. O que é superestrutura?
. Relações entre a infra-estrutura e a super-estrutura.

UNIDADE II
TEMA: A DIVISÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE DE CLASSE

1. Trabalho humano e/ou trabalho transformador
2. A divisão social do trabalho
3. A divisão entre Concepção X Execução

UNIDADE III
TEMA: CLASSES SOCIAIS E ESTADO

1. Classes Sociais e Estado – concepções recentes
2. Classes Sociais na Sociedade Capitalista – dominantes X dominados
3. Estado Democrático X Estado Autoritário
4. O Estado Brasileiro pós/64
   . O poder
   . O regime militar
   . Abertura política

UNIDADE IV
TEMA: MOVIMENTOS SOCIAIS – FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE

1. Formas de organização da Sociedade
   . Movimento de mulheres, negros, operários, índios, Eclesiais de Base, urbanos, trabalhadores rurais, etc.
2. A luta popular pela escola.

OBS.: Sugerimos que ao trabalhar este bloco o professor utilize a leitura em forma de seminário de "**Tio Patinhas o Centro do Universo**" do sociólogo José de S. Martins. Apontamos este texto, por considerarmos uma leitura acessível a todos e o mais completo, que nos possibilitará trabalhar todos os conceitos pertinentes às três primeiras unidades do bloco.

- Destacamos também o livro "A incrível história dos homens e suas relações sociais".

- A questão do Estado Brasileiro e dos Movimentos Sociais: apontamos na bibliografia uma leitura diversificada.

BLOCO C – MAGISTÉRIO – 3ª SÉRIE

COMENTÁRIO

No Bloco C propomos trabalhar com duas questões, a saber: cultura e família. Para isso, faz-se necessário determinar o ângulo a partir do qual vamos trabalhar os conceitos de cultura e família.

Por cultura entendemos "um modo de vida específico que é próprio, e que abarca aquele sistema particular de meios e de mecanismos graças ao qual os indivíduos solucionam os diversos problemas que se lhes deparam no decurso de sua existência". Destes meios e mecanismos fazem parte: os instrumentos de trabalho, a consciência, a ideologia, a religião, a moral, os costumes, o vestuário, etc... Estes, assim como todos os muitos outros elementos da vida social (Sokolov. 1968).

Partindo deste conceito acreditamos ser possível criar uma unidade interna para discutir as diversas formas de manifestação da cultura e analisar a forma como a escola vem tratando a questão da cultura.

A proposta de trabalharmos a questão da família se explica pela importância do papel que ela teve e tem na sociedade capitalista. É bom lembrar que se torna evidente dentro de uma perspectiva histórica a relação entre o desenvolvimento capitalista e o caráter da vida familiar: estas relações são complexas e nos explicam que as relações entre membros de uma família não se circunscrevem apenas ao círculo das relações afetivas.

É necessário que, despidos de preconceitos, possamos trabalhar dialeticamente este tema, buscando verificar as mudanças ocorridas na estrutura familiar desde o patriarcado, base na qual se estruturou a família conjugal moderna.

UNIDADE I
TEMA: CULTURA: VISTA PELA SOCIOLOGIA

1. O que a Sociologia entende por Cultura?
   . O conceito de cultura
   . Cultura não é inferior, nem superior
   . Cultura institucionalizada
2. O Homem e a Cultura
   . Cultura popular
   . Cultura de mídias
   . Cultura e o meio ambiente
   . Cultura dos grupos minoritários (deficientes, aidéticos, drogados, etc)
3. Movimentos culturais importantes nos últimos 30 anos
4. A cultura da escola; este item daria conta de focalizar esta instituição como local vivo e específico de produção de cultura, seja a nível de conhecimentos produzidos e/ou reelaborados, seja a nível das convivências e padrões de comportamentos (docentes e discentes) aí experimentados, o que possibilita ultrapassar a concepção de "escola transmissiva".

UNIDADE II
TEMA: CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO

1. Saber Erudito X Saber Popular
2. A Escola: interesses populares na Educação

UNIDADE III
TEMA: A FAMÍLIA E O GÊNERO

1. A família uma instituição em mudança
   . Mudanças no modelo de família
   . Gênero, patriarcado e capitalismo
2. Família, casamento e sexualidade
3. O papel da mulher e do homem na sociedade atual
   . os direitos da mulher a partir da Constituição de 1988
4. Família e o relacionamento com os agentes sociais pertencentes a grupos minoritários (deficientes, aidéticos, drogados, etc)

BLOCO D – MAGISTÉRIO – 3ª SÉRIE

COMENTÁRIOS

É necessário termos claro que os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser quando situados dentro de um referido contexto social. A educação escolar é uma atividade mediadora da prática social e mantém com a sociedade em que se situa uma relação dialética.

UNIDADE I
TEMA: A ESCOLA NO BRASIL

1. Analisar sociologicamente a escola que temos na atualidade:
   . O Ensino Fundamental nas séries iniciais (1ª a 4ª)
   . A educação Infantil (0 a 6 anos)
   . A Educação Especial: o aluno com necessidades especiais

Este item na proposta anterior – Revisando a Educação Brasileira (1945-1964) – apresenta, segundo a análise efetuada, dois problemas: é repetitivo, uma vez que é tema focalizado pela disciplina História da Educação; pode propiciar o desvio da abordagem sociológica da instituição escolar. Tal análise deve priorizar a compreensão das relações sócio-pedagógicas através:

- da compreensão das relações sociais características da organização social, vigentes na sociedade em que se situa a escola. As relações sócio-pedagógicas compreendem aquelas travadas dentro da escola entre professores, entre os alunos, alunos e professores e destes com os objetivos de ensino, com os conteúdos específicos, com os procedimentos didáticos e que serão detalhados na metodologia de Trabalho desta nova proposta programática.
- da compreensão da relação dialética da escola com a sociedade inclusiva.

UNIDADE II
TEMA: A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSE: EDUCAÇÃO E TRABALHO

1. Produção e Capitalismo – qualificação da força de trabalho
2. A escola e o trabalho no meio rural **e urbano**
3. Acesso e evasão

UNIDADE III
TEMA: O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

1. Análise Sociológica do Fracasso Escolar

. aspectos:
- sociais
- políticos
- econômicos
- culturais

UNIDADE IV
TEMA: A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS PLURAIS

1. A escola que queremos: democrática, humanística, cidadã
2. A globalização econômica e contatos interculturais (inter-étnicos, inter classes sociais, inter grupos etários, inter gêneros, etc)
3. As mídias eletrônicas (TV, rádio, gravadores, etc) e a expressão de diferentes culturas

Metodologia

A falta de considerações metodológicas expressas de maneira detalhada na proposta anterior exige que sejam esclarecidos procedimentos didáticos adequados à linha teórica nela implícita, bem como procedimentos de avaliação.

A aguda consciência que os professores têm dos problemas de ensino que enfrentam, decorrentes da falta de formação específica em Sociologia e do tipo de formação a que estiveram sujeitos, levou-os a reivindicarem a inclusão na nova proposta programática, de considerações metodológicas detalhadas,

esclarecendo procedimentos didáticos adequados à linha teórica nela implícita, bem como procedimentos de avaliação.

Por esta razão, seremos mais minuciosos nos aspectos solicitados nesta versão atual. Isto implica em adentrarmos em alguns detalhes de conteúdo ao tratarmos da metodologia não só na busca de suprir eventuais lacunas, como também na tentativa de evidenciar os elos entre conteúdos, objetivos e métodos, que diferenciam uma metodologia dialética de uma postura tecnicista, fundada em um receituário de procedimentos que não levam em consideração as respostas dos alunos, a atuação do professor.

Contudo, não pretendemos ser exaustivos e temos a certeza de que tais aspectos poderão ser, simultaneamente, sintetizados enquanto proposta, e multiplicados nas práticas docentes dos professores, tão logo suas reivindicações de formação continuada sobre conteúdos específicos sejam realizadas. Esclarece-se assim que os contornos da presente proposta prendem-se ao perfil atual do corpo docente que trabalha com as disciplinas Sociologia e Sociologia da Educação.

METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

Uma proposta que garanta a permanência do aluno na escola, combatendo a evasão, buscando compreender as razões sociais da repetência e tentando diminuir o fracasso escolar, focalizando as relações procurando dar conta dos fatos sociais e dos valores éticos e morais que as condicionam, deve ser trabalhada dentro de uma pedagogia histórico-crítica fundamentada pelo materialismo histórico, numa perspectiva dialética e sócio-interacionista, através da qual as conseqüências perversas da organização econômica (marginalização, exclusão do indivíduo da sociedade, exploração, etc.), não devem ser vistas como algo normal e natural, mas como resultado das relações sociais e dos interesses entre os homens, e portanto como um fenômeno cultural.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Em sociedade, o homem possui vínculos relacionados a instituições sociais as quais estabelecem normas e princípios que marcam a realidade social, ou seja, a totalidade, na qual estamos imersos e por ela marcados. Esta realidade leva-nos a tomar como orientação nesta proposta os seguintes princípios metodológicos:

- Levar em consideração no trabalho escolar o conhecimento do aluno e o conhecimento científico.

Estabelecer a relação entre as experiências e conhecimentos iniciais do aluno[11] relativos aos temas focalizados, com o conhecimento científico, a ser trabalhado de forma a possibilitar a reelaboração pelo aluno do seu conhecimento inicial[12] , o que possibilitará a reelaboração das práticas sociais orientadas por este novo conhecimento.

No senso comum os fatos sociais são naturalizados, ou seja, perde-se de vista a compreensão de que são produtos da construção coletiva do homem. Compreender isso nos habilita a interferir na vida social com mais propriedade, para alcançar as metas pretendidas e tentar organizar uma vida mais justa. Por isso, a Sociologia é importante como uma ferramenta de análise da realidade social.

- Criar situações de ensino que possibilitem a exposição (de sujeitos da educação, professores e alunos) a diferentes pontos de vista; tal princípio ajuda a ver com mais clareza concepções de sociedade (conservadora e inovadora) que estão embutidas nas diferentes visões presentes na sala de aula sobre o tema trabalhado e nas teorias sociológicas.
- Considerar as potencialidades dos alunos e a importância da concretização dos conceitos teóricos (identificação dos conceitos em situações reais concretas) para que se possa fazer avançar o conhecimento inicial do aluno, a ser permeado pelo conhecimento científico trabalhado no curso.

[11] Quando falamos em conhecimento inicial do aluno, falamos do conhecimento do senso comum que o aluno possui sobre determinado assunto.

[12] Neste caso, o aluno parte do senso comum para alcançar o bom senso.

- Criar condições de participação dos alunos nas tomadas de "decisões de ensino"(seleção de conteúdo, escolha de procedimentos de ensino e de procedimentos de avaliação).

Segundo estes princípios o ensino-aprendizagem deve ter como pressuposto o professor como mediador das interações práticas-teóricas-práticas...

Como trabalhar com os conteúdos específicos da disciplina de maneira a atender os princípios aqui priorizados? Esta pergunta pode parecer trivial, mas na prática a maior parte dos professores tem dificuldade em lidar com ela. É óbvio que as dificuldades de uma pedagogia que tenha ligação direta com a prática social ocorrem com qualquer disciplina, mas em Sociologia a situação é mais séria, uma vez que a disciplina esteve ausente do Ensino Médio por um longo período. Além do mais, só muito recentemente (1991) a Sociologia faz parte da grade curricular no ensino profissionalizante e no Ensino Médio do Estado de Santa Catarina.

Temos pois uma ausência de tradição de trabalho com o ensino desta disciplina, o que torna a Sociologia estranha, além de serem também pouco conhecidos os sociólogos que trabalham em diferentes campos da atuação humana. Só muito recentemente ganharam popularidade, devido à abrangência de suas atuações, os sociólogos Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República (1995-1998) e Herbert de Souza (o Betinho), coordenador da Campanha Contra a Fome, lamentavelmente falecido em agosto/97.

Além disso, a experiência de ensino recente é marcada, muitas vezes, por formas de trabalho pedagógico fragmentadas, descontextualizadas e acríticas.

Diante de tal situação e dos princípios priorizados, foram propostas algumas questões de ordem metodológica referentes ao ensino de Sociologia e Sociologia da Educação, tendo em vista os objetivos expressos nesta nova versão da proposta.

São elas:

- Como fazer a apresentação da disciplina para o aluno?
- É necessário considerar junto aos alunos para que serve seu estudo?
- Como selecionar e organizar o conteúdo a ser trabalhado?
- Com que procedimentos trabalhar de forma a partilhar com os alunos "decisões de ensino" referentes a seleção de conteúdo, escolha de procedimentos de ensino e de avaliação?
- Qual o papel do livro didático nas atuais condições escolares?
  Como relacioná-lo com outros tipos de texto como literários, musicais, imagéticas como TV, vídeo, histórias em quadrinhos?

Essas questões foram trabalhadas nos cursos de capacitação junto aos professores participantes e servirão de roteiro para o detalhamento metodológico solicitado para essa nova versão da proposta curricular.

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA – POSSIBILIDADES

Como apresentar a Sociologia para o aluno?

Situar o aluno de ensino médio em relação à Sociologia é uma necessidade, pois seria de todo incoerente pensar em formar sujeitos conscientes impingindo-lhes um curso dessa disciplina sem enfrentar inicialmente, com eles, as questões:

- *O que é Sociologia?*
- *Para que serve estudar Sociologia?*

Ignorá-las significa assumir tacitamente que a Sociologia é uma disciplina que está no programa e por isso é preciso ser estudada.

Colocar estas questões para os alunos traz para o professor algumas exigências prévias. É preciso que enquanto profissional professor:

1) que ele tenha respostas elaboradas para si;
2) que ele seja capaz de traduzir respostas numa linguagem compreensível a alunos de ensino médio, ou seja, para alunos em final de adolescência, ou para alunos já adultos (especialmente os alunos dos cursos noturnos), ambos em nível médio de escolaridade. Portanto, é preciso ter respostas simples, concretas sem serem simplistas.

3) que ele organize estratégias para a apresentação da disciplina que possam levar os estudantes a perceber o que é e para que serve o conhecimento sociológico.

Uma maneira interessante de começar é indagar junto aos alunos se alguém conhece algum sociólogo, bem como se alguém sabe o que é Sociologia. Tal procedimento leva o professor a se situar no conhecimento (ou desconhecimento) da classe e abre espaço para o professor apresentar a **Sociologia** como uma ciência que estuda a sociabilidade dos agrupamentos humanos. Trata-se, portanto, de uma ciência do comportamento humano em sociedade.

É conveniente que o professor se detenha em pontos básicos desta apresentação, referentes às noções de *ciência* e de *agrupamentos humanos*.

Alunos de ensino médio já se encontram familiarizados com a palavra *ciência*, e até tiveram ao longo do ensino fundamental uma disciplina com este nome. Por influência desta disciplina, que trabalha com conhecimentos da Química, Física, Biologia, bem como por influência da mídia eletrônica TV, que com frequência estabelece relação entre *ciência* e *laboratórios,* é comum que tenham uma concepção de ciência limitada às ciências da natureza. Este é o momento propício para ampliar esta concepção, o que poderá ser feito através da indagação: – *O que é ciência?*

Novamente o professor cria a oportunidade de "conhecer o conhecimento do aluno", através do acolhimento das respostas apresentadas, quaisquer que elas sejam. Não é raro que acompanhe a concepção de ciência a idéia de verdade absoluta e inquestionável.

Quaisquer que sejam as respostas recolhidas pelo professor o importante é lidar com elas de modo a estabelecer elos com o conhecimento pretendido.

É importante que o professor não se detenha na primeira resposta, para, a partir dela, dar ele, professor, a sua resposta. A essência do "método" dialógico, preconizado por Paulo Freire, consiste no exercício da participação reflexiva coordenada do grupo de ensino composto por alunos e professor. É preciso estimular os alunos a produzirem várias respostas, que devem ser anotadas na lousa, para que todos se defrontem com elas, e a partir das provocações do professor reflitam sobre elas até atingirem o conhecimento pretendido.

Para efeitos do nosso raciocínio suponhamos que a questão "o que é ciência" tenha suscitado as seguintes respostas:

- *é a verdade sobre a realidade*
- *é um estudo sobre a realidade*
- *é a experiência com substâncias num laboratório para descobrir a verdade*

O professor poderá problematizar as respostas argumentando: – Houve época em que a Terra era considerada o centro do universo (teoria geocêntrica de Ptolomeu). O conhecimento do sistema heliocêntrico (Sol como centro do sistema planetário) só foi obtido através dos estudos de Copérnico. Como se explica este fato diante das concepções de ciência apresentadas? Se estudarmos a história das diferentes ciências vários outros exemplos do tipo anterior serão encontrados.

Atualmente temos a teoria do Big Bang como explicação científica do surgimento do universo. E vimos acompanhando pela TV, entre outras mídias, as explorações espaciais com fotos e coletas e/ou análises de materiais de outros corpos celestes (Lua, Marte) que visam, entre outros objetivos, avançar os conhecimentos científicos sobre a origem do universo. Como ficam tais fatos diante das concepções de ciência apresentadas?

Essencial AGUARDAR as respostas dos alunos e ir argumentando a partir delas até que o professor possa estabelecer, apoiado nos raciocínios efetuados com os alunos, que:

a) A ciência é um método de produção de conhecimentos sobre a realidade. Que caracteriza-se pelas seguintes etapas de trabalho:
   a_1) construção de hipóteses ou suposições, ou indagações sobre a realidade;
   a_2) observação e coleta de dados ou informações da realidade;
   a_3) estudos e análise dos dados ou informações coletados, etapa em que os conhecimentos científicos já produzidos sobre o fenômeno focalizado são considerados;
   a_4) elaboração de conclusões que podem:
   - confirmar os conhecimentos já produzidos;
   - acrescentar, ou negar em parte ou no todo, os conhecimentos já produzidos;

b) A ciência é uma construção histórica que sofre transformações ao longo do tempo;
c) Laboratório é um local de trabalho (de labor) e de estudos e análises da realidade e não só de "experiências com substâncias".

Feita esta introdução é o momento de o professor apresentar a Sociologia aos alunos**: A Sociologia é uma ciência que estuda a sociabilidade dos agrupamentos humanos, ou o comportamento do homem em sociedade**.

É preciso averiguar junto aos alunos suas concepções de "sociedade" perguntando-lhes: – *O que é sociedade*? – seguir aqui os mesmos procedimentos adotados no caso da questão anteriormente apresentada (*O que é ciência*?) Não são raras as respostas do tipo:

- sociedade são as pessoas que saem nas colunas sociais dos jornais, ou que aparecem em destaque nos meios de comunicação, como os políticos e as pessoas da alta sociedade;
- sociedade são os clubes freqüentados por pessoas importantes;

As pessoas que freqüentam estes clubes são as pessoas da sociedade.

- sociedade são as empresas em que se faz parceria de trabalho com um ou vários sócios.

Receber as respostas apresentadas e problematizá-las através de argumentação adequada é o caminho a seguir: – Existe alguém aqui na classe que sai na coluna social dos jornais? O que é sócio do clube freqüentado por pessoas importantes? Ou que tem sociedade no trabalho com alguém? E só estas pessoas fazem parte da sociedade? E as demais?

Provocar a reflexão dos alunos sobre as respostas que forem sendo obtidas é o papel do professor, até que possa estabelecer, apoiado nos raciocínios efetuados, que a sociedade é formada pelo conjunto dos grupos sociais organizados pelos seres humanos para garantirem a sua sobrevivência e satisfazerem em alguma medida as suas necessidades. É preciso ponderar com os alunos que o homem é um animal social. Portanto, uma de suas necessidades é se agrupar para viver. De modo geral, nas sociedades contemporâneas, o trabalho, através da produção de bens (agropecuária e indústria), da distribuição de bens (comércio) e da prestação de serviços, é o eixo organizador das sociedades. No momento presente, com o grande avanço da tecnologia e da automação da produção e dos serviços, vivemos o grande problema do desemprego que vai marginalizando (pondo à margem, do lado de fora) muitas pessoas das sociedades. Trata-se do fenômeno chamado da "exclusão social". O agente social desempregado vai sofrendo uma série de perturbações nos diferentes grupos sociais de que participa, até que acaba, muitas vezes, se afastando deles, sozinho ou junto com seus familiares, passando a viver ao relento, nas ruas, sem destino ou perspectivas. Mas, como o homem é um ser social, tão forte é esta característica de sua espécie, que é freqüente observar-se que as vítimas desta exclusão também se agrupam ou se reúnem para resolver as questões de sobrevivência da vida cotidiana. E aqueles excluídos que chegam a se dar conta da importância da ação coletiva chegam mesmo a se reunir em agrupamentos organizados, reivindicando desta sociedade excludente o direito de participarem dela de maneira produtiva e apresentando sugestões de reorganização social, de tal modo que o trabalho possa vir a ser um direito de todos. Com estas considerações tecidas é importante o professor argumentar junto aos alunos: – *Como ficamos então diante das concepções de sociedade apresentadas? Afinal, o que é sociedade? Quem são os seus componentes?* Por este caminho será possível atingir a conclusão de que a sociedade é formada por todos nós e que mesmo os contingentes marginalizados se organizam em grupos, de diferentes formas.

Aqui chegados, é o momento de propormos para os alunos a questão: – *Por que a Sociologia estuda os agrupamentos humanos?* Afinal o homem não é o único animal social. *Que diferença existe entre os demais animais sociais e o homem?*

Esta nova bateria de argumentações, encaminhada pelos mesmos procedimentos das questões anteriormente apresentadas – aguardar as respostas dos alunos, provocar a reflexão sobre elas, estabelecer ligações com o conhecimento pretendido – abre espaço para o professor destacar junto aos alunos que o ser humano interfere na natureza, de maneira organizada e coletiva para providenciar a sua sobrevivência, manifestando desse modo sua natureza social (resolve coletivamente as questões de sobrevivência), dando origem à cultura, que é tudo aquilo que é cuidado, transformado ou criado pelo homem. Enquanto a "natureza" é tudo aquilo cuja existência independe da ação ou interferência do homem, a *cultura* depende pois, para existir, do trabalho do homem.

Mas o ser humano não é o único animal construtor. Que diferenças existem entre os demais animais construtores e o homem? Esta argumentação seguindo os procedimentos até aqui preconizados encaminhará à elaboração, juntamente com os alunos, da conclusão de que: a herança cultural bem como o trabalho da produção cultural é ensinado de uma geração a outra que o recebe e transforma. O que evidencia que o trabalho aprendido é sempre transformado.

- a cultura é aprendida a partir das relações sociais, econômicas e políticas, é cumulativa e decorre da capacidade criativa, da inteligência do homem, razão pela qual se diferencia e se desdobra nos avanços tecnológicos da atualidade, enquanto que a construção dos demais animais construtores é biologicamente determinada e por isso se reproduz da mesma forma, ao longo de grandes intervalos de tempo;
- o fato de a cultura decorrer da capacidade criativa do homem não garante que ela traga sempre conseqüências positivas para nossa vida.

Nesta altura da apresentação da disciplina o professor já trabalhou cinco conceitos – ciência, sociologia, sociedade, natureza, cultura – essenciais para a introdução dos alunos no campo do conhecimento sociológico – e deu conta do item 1 da Unidade I do Bloco A. Resta agora, para dar conta desta Unidade, situar no tempo o surgimento da Sociologia, relacionando-a com as questões sociais que acompanharam a Revolução Industrial e o desenvolvimento do Capitalismo. Isto pode ser feito de maneira bastante sintética, bem como a apresentação aos alunos da Sociologia no Brasil e em outros países da América Latina (através da indicação, por exemplo de sociólogos brasileiros e de outros latino-americanos, apenas para que se familiarizem com eles). Fundamentam esta opção:

a) o fato de estarmos trabalhando num curso introdutório ao conhecimento sociológico, que visa a formação do cidadão e não do cientista social;
b) pesquisa realizada por Penteado (1984), entre professores de Sociologia do então 2º grau do Estado de São Paulo, indica o fracasso de se proceder ao histórico detalhado do surgimento da Sociologia e ao questionamento filosófico sobre a natureza de seu objeto, gerador de grande enfado e desinteresse junto a alunos de ensino médio.

Isto posto, é chegado o momento de enfrentarmos, junto com os alunos, a questão: – *Para que serve estudar Sociologia?* Esta questão, na verdade, é parte de uma questão mais ampla que é: – *Para que serve conhecer qualquer ciência?*

Tais questões, respeitando-se a metodologia dialógica até aqui preconizada, estimuladora do exercício do pensamento do aluno, encaminharão o grupo de ensino-aprendizagem, mediado pelo professor, ao conhecimento pretendido.

Como o conhecimento produto da ciência decorre das capacidades intelectuais do ser humano, é possível alcançar com os alunos que:

- o esforço de sua aprendizagem é em si uma oportunidade de desenvolver essas capacidades intelectuais;
- a posse do conhecimento científico confere ao homem um recurso valioso para a qualificação de nossa vida, de modo a que possamos organizá-la de forma cada vez mais produtiva na resolução de nossa sobrevivência.

No caso da ciência Sociologia sua contribuição se refere à busca de melhor compreensão de comportamentos inerentes a fenômenos sociais considerados problemáticos: – o já aludido desemprego no campo e na cidade e as relações de trabalho por ele responsáveis; a questão de poder e o autoritarismo manifesto nas relações sociais das mais diferentes instituições sociais (governamental, familiar, escolar, hospitalar, religiosa, de lazer, etc); os padrões de comportamento sexual; o fenômeno da pobreza; da violência nas suas diferentes manifestações (questão da droga, da violência carcerária, a violência das "torcidas" de futebol, a violência verbal, etc.). Além disso, pesquisas de comportamento social da vida cotidiana são efetuadas por diferentes setores da sociedade para orientarem suas interferências neles (pesquisas de mercado, pesquisas de audiência, pesquisa de intenção de votos, pesquisa sobre valores religiosos, pesquisa sobre comportamentos referentes à saúde, etc).

A introdução, pois, no conhecimento sociológico de natureza científica, através dos estudos da disciplina Sociologia, oportuniza ao aluno descobrir-se como agente social, e exercer ativamente e de maneira construtiva a sua participação, através da compreensão dos agrupamentos humanos e de seu

funcionamento. Em outras palavras, a aquisição do conhecimento sociológico contribui para a formação de cidadãos mais críticos e participantes, mais aptos para lidar com as diferenças e para serem sujeitos de sua própria história.

É ainda importante alertar para o fato de que existem inúmeras outras formas de "apresentação da disciplina", de maneira interativa, garantindo a participação ativa dos alunos, com seus conhecimentos. Chamamos atenção para alternativas tais como:

- colocar na lousa as questões desencadeadoras da apresentação da disciplina:
  – O que é Sociologia?
  – Para que serve estudar Sociologia?
- dar um tempo para que os alunos em grupos respondam as questões, preparem uma dramatização sobre elas;
- convidar dois grupos voluntários ou sortear dois grupos de alunos para apresentarem a dramatização das respostas por eles elaboradas;
- dispor o restante dos alunos em torno do espaço de dramatização (em círculo ou em semi-círculo) para que possam assistir a ela, sem emitirem comentários, durante as apresentações (para não interferir nelas) e orientar para anotarem as observações que desejarem fazer posteriormente; para que não caiam no esquecimento, pois certamente esta fase ocorrerá ou se prolongará em outras aulas;
- coordenar o comentário dos assistentes, provocando o desenvolvimento das idéias apresentadas em resposta às questões, organizando-as, problematizando-as e registrando-as de um lado da lousa (o outro será usado no passo seguinte), mantendo neste momento o grupo de atores sem o direito ao uso da palavra e apenas anotando os esclarecimentos ou comentários que desejarem fazer posteriormente;
- repetir o procedimento anterior, agora junto aos grupos de dramatização, cassando o uso da palavra aos espectadores da dramatização; constitui um outro procedimento que encaminha para os conhecimentos pretendidos, nesta fase de apresentação da disciplina, e já focalizados anteriormente.

Além disso poderemos lembrar ainda que:

- convidar um sociólogo (onde este recurso seja possível) para vir às salas de aula para ser entrevistado sobre as duas questões postas e outras que poderão ser construídas pelo professor, junto com as classes, sobre a vida do profissional e sua escolha sobre este campo de trabalho;
- trazer, para leitura dos alunos, relatos de pesquisas sociológicas ou de trechos delas, de compreensão acessível ao aluno do ensino médio (publicadas em jornais, revistas, livros paradidáticos encontrados);
- orientar tal leitura com roteiro que possibilite a coordenação de debates e reflexões pela classe, mediado pelo professor, é também um procedimento alternativo de apresentação da disciplina que encaminha aos conhecimentos já focalizados.

Finalmente, chamamos a atenção para o fato de que a multiplicação destas alternativas pode e deve ocorrer como consequência da experiência profissional e criatividade do próprio professor, como consequência do procedimento participativo aqui preconizado, que faz da educação escolar um ato de comunicação.

No caso da disciplina **Sociologia da Educação** para os alunos de Ensino Médio com Habilitação para o Magistério – Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental (unidade I do Bloco C – 3ª série), sua apresentação deverá preceder o desenvolvimento desta Unidade, constituindo-se na abertura do curso.

O professor explicitará que:

A Sociologia da Educação é a ciência Sociologia que toma como objeto de estudo a educação, tanto como um processo social amplo (socialização), quanto a educação como um processo formal, desenvolvida na instituição.

Um cuidado aqui se impõe: trata-se de verificar inicialmente se está claro para os alunos o que é Sociologia. A apresentação prevista para a série anterior não é garantia de compreensão clara do assunto. Portanto, uma retomada da questão permitirá aclarar as idéias, situando o professor de Sociologia da

Educação no conhecimento (ou desconhecimento) dos alunos, permitindo organizar o seu ensino considerando o ponto de partida real.

Colocar a seguir os alunos mestres frente a representações sociais sobre: **educação, professor, aluno, escola,** deles mesmos, e de outros agentes sociais significativos no processo de ensino/aprendizagem em que atuarão como professores é um passo importante.

O levantamento de tais representações pode ser feito através de procedimentos simples que consistem em:

- solicitar aos alunos que respondam rapidamente por escrito às questões: O que é educação? O que é ser professor? O que é ser aluno? O que é escola?
- tabular as respostas criando categorias a partir dos elementos presentes nas próprias respostas;
- solicitar a cada aluno que entreviste um aluno, mãe de aluno, um professor – educação infantil, séries iniciais, educação especial – sobre as mesmas questões;
- tabular as respostas de cada tipo de informante e construir categorias da forma já indicada. A comparação de tais tabelas introduz os professorandos em divergências e convergências de idéias que estarão presentes em seu futuro universo de trabalho.
- discutir as diferentes imagens de professor: a de sacerdote, com uma missão a cumprir, que, de tão nobre, qualquer sacrifício é pouco; a de policial, agente reprodutor e guardião da ordem social estabelecida, que proliferou a partir das teorias reprodutivistas de educação, da década de 70, que levou estudiosos como Ivan Illich a preconizar a descolarização; a de profissional, aqui defendida, que tem por tarefa mediar a relação do aluno com o conhecimento e propiciar a vivência da cidadania na escola através do exercício do papel de aluno e de professor como sujeitos corresponsabilizados no processo ensino/aprendizagem.

Trata-se na verdade de condições necessárias para aumentar o conhecimento humano e a cultura geral do futuro professor. Tal experiência de formação escolar permite ao aluno-mestre:

- desenvolver expectativas positivas em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos;
- compreender a importância da construção da auto-imagem positiva do aluno pela criação de um contexto em sala de aula no qual os alunos se sintam valorizados e capazes de obter êxito nos estudos. Rompe-se assim um círculo vicioso "fracasso escolar/fracasso social" e abre-se um caminho escolar facilitador de outras experiências sociais bem sucedidas, pela mediação dialética que a escola desenvolve com a sociedade em que se situa.

Averiguar, a seguir, junto aos alunos suas concepções de "educação como um processo social (socialização)" e de "educação escolar", seguindo os procedimentos dialógicos, receber as respostas apresentadas, quaisquer que elas sejam, problematizá-las, através de argumentação adequada, é o caminho a seguir até alcançar, através do exercício da reflexão coletiva elaborada em conjunto com os alunos o conceito de educação de Durkheim e um conceito de educação fundado em princípios Marxistas de compreensão da realidade social.

É importante ter sempre em mente que de uma instigante apresentação da disciplina depende grande parte do sucesso do curso.

Para que serve a Sociologia da Educação na formação do professor?

O estudo da Sociologia da Educação contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e competências de atuação profissional do professor?

Para que a Sociologia da Educação tenha um caráter operativo, ou seja, para que os futuros professores possam vir a analisar e transformar suas práticas de ensino é preciso levar os alunos do magistério a questionarem: qual o nível (tipo) de raciocínios privilegiados no ensino das séries iniciais; quais os conteúdos selecionados; qual a metodologia de ensino escolhida, considerando estes elementos em relação às características dos segmentos socioculturais de que os alunos são provindos.

Trata-se, pois, de uma disciplina que entra no programa de formação de professores para articular a teoria sociológica com as práticas de ensino, visando: – a educação para a autonomia, em oposição ao

autoritarismo (dominação/subordinação); – a educação para e pela cooperação, em oposição à competição excludente; – a educação pela prática da cidadania na escola, na relação professor-alunos, aluno-aluno; – o desenvolvimento profissional e social do professor com o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Centra seu foco na análise de práticas institucionais escolares constituindo-se em instrumento para os futuros professores constantemente virem a reavaliar e redefinir suas ações no interior de uma dada organização escolar. Desta maneira, não fica circunscrita ao aspecto da atuação didática. O melhor conhecimento que propicia do funcionamento da organização da instituição escolar, dentro da qual atua o profissional, alarga limites de sua liberdade relativa como agente social.

Objetiva-se, deste modo, uma educação não enciclopedista, tendo por meta competências de atuação, através:

- do desenvolvimento das potencialidades individuais
- do alargamento de horizontes culturais
- do exercício do espírito crítico
- do desenvolvimento do exercício da cidadania

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDO

O professor enquanto profissional é o responsável pela seleção de conteúdos sociológicos a serem trabalhados no curso. A Unidade II do Bloco A, cujo tema é A Sociologia: do Positivismo à Concepção Crítica (2ª série), o Bloco B em todas as suas quatro unidades (2ª série) e o Bloco C (3ª série) em suas três unidades apresentam o recorte do conhecimento sociológico selecionado para a docência no Ensino Médio, priorizando duas teorias clássicas da explicação sociológica. Por se tratar de um conhecimento de natureza teórica, o trabalho direto e imediato com a teoria, desvinculado de questões do interesse do aluno, dificultam a compreensão neste tipo de curso e freqüentemente levam ao enfado, aborrecimento e desinteresse[13].

Uma maneira de superar este problema é, terminada a apresentação da disciplina:

- levantar junto aos alunos as questões ou problemas sociais que lhe chamam a atenção ou que os preocupam, ou são vividos em suas vidas, de alguma maneira;
- elaborar uma lista das questões apresentadas;
- reservar-se enquanto professor o direito de introduzir nesta lista alguma questão social da sociedade brasileira, que pela sua atualidade, extensão (atinge a grande número de pessoas) e relevância, o docente entenda como necessária de ser focalizada num curso dessa natureza e cuja existência possa ter passado despercebida aos alunos, pelo fato mesmo de ainda não focalizarem a vida social pela perspectiva da ciência sociológica;
- considerar o tempo disponível no ano letivo e promover a eleição de duas ou três questões e mais a sugerida pelo professor para serem trabalhadas durante o ano letivo, procedendo, assim, à corresponsabilização dos alunos na organização dos conteúdos e ligando o estudo da teoria a uma situação concreta da vida cotidiana dos alunos, com significado para eles;
- organizar grupos de trabalho e distribuir as questões sociais a serem trabalhadas através do estudo das teorias clássicas;
- coletar a compreensão inicial que se têm da questão antes de seu estudo sociológico;
- organizar um calendário para as apresentações dos trabalhos a serem realizados;
- assessorar a construção do plano de trabalho de cada grupo;
- coordenar etapas do trabalho a ser realizado ao longo deste curso como:
  - promover estudos de pequenos textos teóricos, de natureza didática, sobre os conceitos básicos das teorias priorizadas elencadas na proposta, acompanhados mediatamente de questões que orientem cada grupo, na coleta de dados e instrumentos para o estudo da questão à luz dos conceitos da teoria durkheimiana e da teoria marxista;
  - organização de um seminário de esclarecimento dos conceitos sociológicos estudados;

[13] Ver a respeito pesquisa realizada por Penteado, Heloísa D, S.P., 1984.

- indicação de fontes secundárias disponíveis (revistas, livros didáticos e paradidáticos, jornais) e de fontes primárias (agentes sociais a serem entrevistados, grupos sociais a serem observados, instituições a serem visitadas, etc);
- orientação para elaboração e aplicação de instrumentos necessários à viabilização dos trabalhos tais como roteiros de observação, roteiros de entrevista, etc.;
- organização da apresentação dos trabalhos realizados e das conclusões possíveis de serem alcançadas através da elaboração da sistematização dos conhecimentos coordenado pelo professor a cada apresentação.

Os critérios aqui apresentados para a seleção e organização dos conteúdos atendem aos princípios metodológicos expressos nesta proposta[14] e oportunizam:

- a vivência coletiva do processo ensino/aprendizagem com a divisão do trabalho entre grupos;
- a partilha dos conhecimentos alcançados através de seminários de estudo dos textos teóricos e dos trabalhos efetuados sobre as diferentes questões estudadas;
- o lidar com diferentes pontos de vista que aflorarão nos estudos teóricos, no trabalho com as questões, na sistematização dos conhecimentos adquiridos sobre elas, mediada pelo professor;
- o desenvolvimento da *alteridade* que implica em sair de si e levar em consideração o ponto de vista do outro;
- o desenvolvimento da capacidade de viver em grupo de forma cooperativa;
- o desenvolvimento da capacidade de fundamentar a argumentação elaborada se quiser convencer o grupo de sua posição;
- o desenvolvimento da capacidade de reconhecer um argumento mais bem fundamentado que o próprio, aprendendo a recuar em suas posições, quando for o caso.

Além disso, providenciam o trabalho das teorias sociológicas ligado diretamente a situações concretas e significativas para o aluno, munindo-o de instrumentos teóricos sociológicos (os conceitos das teorias estudadas) enquanto recursos para a compreensão de diferentes aspectos da realidade social.

No caso da disciplina **Sociologia da Educação** no curso de Magistério – Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental, o Bloco D em suas quatro Unidades (3ª série) apresenta o recorte do conhecimento selecionado para a docência da disciplina.

Também aqui é necessário vincular o estudo do conhecimento teórico a situações e/ou problemas educacionais concretos, vividos pelos alunos da habilitação Magistério, ou que lhes chamam a atenção ou os preocupam de alguma maneira na vida escolar. Além de a proposta programática e o professor garantirem a inclusão, na lista das questões educacionais, daquelas referentes ao fenômeno da Evasão e do Fracasso Escolar, por se constituírem fenômeno indesejável de alta frequência na realidade escolar brasileira atual, desvirtuador da democratização do ensino.

Preservar os mesmos critérios adotados na seleção e organização de conteúdos da Sociologia, na disciplina Sociologia da Educação, amplia as oportunidades de aprendizagem pretendidas, munindo o profissional das séries iniciais do Ensino Fundamental de instrumentos teórico-sociológicos necessários ao desempenho consciente e reflexivo da docência.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Os procedimentos de ensino aqui preconizados têm por meta superar a ruptura que se verifica, de modo geral, entre a linha teórica que fundamenta a proposta programática (o materialismo histórico e a sociologia interacionista, essencialmente dialética) com a prática pedagógica cotidiana das escolas, de modelo tradicional, baseada na aula expositiva.

Por essa razão colocamos os alunos na posição de sujeitos participantes da ação educativa escolar, ao lado do professor como sujeito mediador do processo ensino/aprendizagem:

[14] Ver a respeito item 3.2.2-Princípios Metodológicos

- na decisão de conteúdos a serem trabalhados, pela escolha das questões sociais a serem focalizadas no curso;
- na expressão de seus conhecimentos de sensocomum sobre as questões focalizadas;
- no estudo da teoria sociológica;
- na reelaboração do conhecimento inicial através do emprego (uso) do conhecimento sociológico no estudo das questões sociais focalizadas.

O modelo de ação didática adotado assume a seguinte sequência metodológica:

- receber o conhecimento de "sensocomum" que os alunos têm sobre as questões focalizadas (não adianta ignorá-lo, pois é o ponto de partida real da atuação do professor);
- relacionar direta e imediatamente os "argumentos de autoridades científicas" ao "argumento dos fatos" pela relação estabelecida diretamente entre teoria e realidade através das questões sociais focalizadas;
- explicar o social pelo social através de:
  a) trabalho com o depoimento dos alunos, decorrentes de suas observações da realidade social referente às questões focalizadas orientadas pelo professor, a partir dos conceitos sociológicos estudados;
  b) consulta de tabelas estatísticas do local e do momento, e de outros locais e de outros momentos, que permitam verificar de maneira objetiva a ocorrência dos fatos sociais observados e as tendências sociais; é importante considerar aqui que as tabelas estatísticas podem, muitas vezes, reforçar apreensões preconceituosas dos fatos, próprias da compreensão do senso comum; tabelas sobre a quantidade de mulheres que freqüentam curso superior no Brasil podem ser interpretadas como comprovação de que *as mulheres são menos inteligentes do que os homens*; é preciso *receber* esta leitura e avançar em direção a outras tabelas que promovam a desestabilização da compreensão do senso comum, na direção da visão objetiva do fato considerado (tabelas de tempos diferentes e de locais diferentes, sobre os mesmos fatos);
  c) consulta a outras fontes secundárias sobre a realidade social referente às questões focalizadas (artigos de revistas e jornais, relatos de pesquisa, textos de livros paradidáticos, etc.);
  d) sistematização (ordenação) do conhecimento alcançado através dos estudos e trabalhos realizados, coordenada pelo professor.

A importância do trabalho coletivo é viabilizada pela organização do trabalho de grupos. Para ser produtivo a metodologia do trabalho de grupo também tem uma sequência necessária a ser observada na sua organização:

Tal sequência obedece aos seguintes passos:

- inicialmente é necessário conversar com os alunos sobre as características e razões didáticas deste procedimento; considerar com eles que o esforço conjunto de reflexão é mais produtivo do que o esforço individual, porque nos expõe a diferentes idéias, exige que cada um fundamente suas idéias para que sejam aceitas, oportuniza que as idéias apresentadas sejam problematizadas pelos outros, propicia o aprendizado do uso organizado da palavra (aprender a ouvir e aguardar a sua vez de falar, a providenciar a todos os participantes a igual oportunidade de expressar seus pensamentos); permite vivenciar comportamentos cooperativos e solidários, bem como lidar com comportamentos competitivos individualistas; desenvolver atitudes de compromisso com o grupo; enfrentar atitudes descompromissadas;
- para que o espírito construtivo de grupo anteriormente descrito ocorra é necessário estabelecer procedimentos organizativos propiciadores do funcionamento produtivo e educativo dos mesmos, tais como: número de participantes (entre 3 e 5 elementos configuram um bom tamanho, para garantir uma comunicação mais intensa e não sobrecarregar com as dificuldades postas pelas diferenças individuais); quem escolher e como escolher: uma maneira bastante produtiva é o professor escolher o primeiro elemento de cada grupo, baseando-se em características tais como: dedicação ao estudo, capacidade de reflexão, aceitabilidade pelos colegas, dentre outras que

pareçam importantes para o professor, na realização dos trabalhos; cada um destes elementos convida os outros que comporão o seu grupo; é importante considerar aqui a possibilidade de se enfrentar, com este procedimento metodológico, a ocorrência de: recusas aos convites feitos que tanto poderão significar uma resistência à modalidade de trabalho em grupo, como uma rejeição aos colegas; alunos não convidados por ninguém, o que revela a sua condição de rejeitados pelos colegas.

Tanto num caso como no outro, é preciso que o professor converse com estes alunos que "sobraram" no sentido de verificar (o que está ocorrendo de fato na perspectiva destes alunos); indagar dos não convidados a que grupo gostariam de pertencer; desafiar os alunos que recusaram convites a fazer uma sugestão ou proposta de trabalho para eles; retornar para a classe os encaminhamentos aí alcançados para o fechamento desta etapa;

- duração dos grupos de trabalho: para que o trabalho de grupo funcione como uma oportunidade de aprender a lidar com as diferenças, de trabalhar em equipe ou de maneira coletiva, de desenvolver comportamentos cooperativos é preciso que a sua composição tenha uma certa constância do tempo; um bimestre letivo é um tempo adequado para vivenciar estas experiências; é importante que ao final de cada bimestre se dedique uma aula para que cada grupo analise o processo de trabalho vivido; para que o professor exponha à classe as suas observações sobre o funcionamento dos grupos; para a remoção de alunos insatisfeitos ou desajustados nos grupos a que pertencem, mediada pelo professor; para dissolução de algum grupo, quando for o caso, e a reorganização de outro, coordenada pelo professor e decidida coletivamente com a classe. O início do 2º semestre é um momento propício para proceder a uma nova organização de grupos, que tem por meta ampliar a oportunidade de lidar com outras diferenças; pelo relacionamento ampliar oportunidade de trabalho com outros colegas.
- frequência do trabalho em grupo: é aconselhável que se intercale alguns trabalhos individuais com os trabalhos de grupo a fim de que tanto o professor quanto os alunos possam aferir os resultados pessoais do trabalho coletivo. Tais trabalhos tanto podem consistir em algum exercício proposto pelo professor sobre o estudo de algum texto já efetuado pelo grupo, como em algum trabalho que seja uma contribuição individual para a realização das tarefas grupais já prevista no plano de trabalho do grupo.

A intervenção prática no real, pelas investigações das questões sociais focalizadas e pela análise das informações recolhidas, utilizando os conceitos escolhidos das teorias sociológicas, responde pela contribuição da **Sociologia da Educação** para uma formação não enciclopedista dos professores, mas voltada para o desenvolvimento de suas competências de atuação.

É através dos procedimentos de ensino aqui preconizados que a Sociologia da Educação atinge o seu caráter operativo formando professores capazes de analisar e transformar suas práticas pedagógicas e suas atuações dentro da instituição escolar.

No caso da Sociologia da Educação, levar o aluno do Magistério a estabelecer relações entre a cultura dos segmentos sociais de onde provêm os alunos dos cursos de Educação Infantil, Educação Especial e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com a cultura do contexto escolar é a chave para um ensino bem-sucedido. Para a realização deste trabalho é preciso construir juntamente com os professorandos os instrumentos de levantamento dos traços culturais característicos da cultura da Educação Infantil, dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e da cultura da escola expressos nessas modalidades de ensino. É preciso construir com os professorandos roteiros de observação, de entrevistas, de recolhimento de depoimentos, que fornecerão informações sobre: o que fazem estas crianças fora da escola (do que brincam? do que gostam? do que têm medo? passeiam? vêem TV? jogam vídeogame? quais são seus brinquedos? o que comemoram ou festejam? se têm religião, qual? gostam de ouvir histórias? sabem histórias? suas brincadeiras são de natureza competitivas ou cooperativas? têm alguma obrigação em casa? fazem outros cursos? etc.); o que fazem na escola durante o recreio? quais são as atividades escolares propostas?

Do mesmo modo, é preciso construir roteiros que permitam o recolhimento de informações sobre traços da cultura do professor de educação infantil, educação especial, séries iniciais:

- o que fazem fora da escola:
    - que lazer praticam? o que gostam de fazer? o que os aborrece? o que os preocupa? lêem jornal, revista, livro, quais e com que freqüência? vêem TV, de que programas gostam? praticam algum esporte? gostam do trabalho de professor de educação infantil, educação especial, séries inicias? estudam? tem outro trabalho? têm religião, qual? etc.

A classe poderá ser dividida primeiramente em duas metades: uma que levantará dados de alunos, outra que levantará dados de professores; dentro de cada metade poderão ser organizados 3 grupos, um para cada segmento de ensino para os quais se habilitam como profissionais.

A tabulação dos dados recolhidos possibilitará:

- a construção do perfil da identidade cultural dos profissionais aqui focalizados;
- a construção do perfil da identidade cultural dos alunos da educação infantil, educação especial e séries iniciais;
- a relação de tais informações com as características da cultura escolar que pode ser levantada a partir de vários procedimentos (observação de algumas aulas, análises de livros utilizados, análise do planejamento, acompanhamento do conselho de classe), ajudando o professorando a adquirir noções mais claras sobre os resultados possíveis do trabalho do docente a ter consciência do poder da profissão, mola mestra para uma atuação profissional transformadora da presente desvalorização social em que se encontra.

É através dos procedimentos de ensino aqui preconizados que a Sociologia da Educação atinge o seu caráter operativo, contribuindo na formação de professores capazes de analisar e transformar suas práticas pedagógicas e suas atuações dentro da instituição escolar, unidade fundamental a ser considerada nos esforços de inovação na direção almejada.

RECURSOS DE ENSINO

- Livro Didático

Dentre os inúmeros recursos de ensino o livro didático costuma ser alvo de inúmeras discussões, chegando mesmo a se atribuir ao seu uso os males da educação escolar. De uso generalizado, para um professor sem formação específica na disciplina que leciona, como é o caso da maioria dos professores de Sociologia e Sociologia da Educação, pode consistir um dos recursos facilitadores de sua atuação sendo também que no caso de grande parte de nossa população o livro didático configura-se numa das poucas relações com livro, se não mesmo na única.

Por estas razões merece ser alvo de inúmeras considerações.

A primeira dela, diz respeito à relação com ele mantida por professor e alunos. Apresentado, de modo geral, como o curso a ser seguido, o aluno é diretamente remetido a um de seus textos, sem que previamente se tenha tecido considerações sobre o autor e sua identidade, a época em que foi escrito, a editora que o produziu, a razão pela qual o professor o escolheu, características que apresenta. Tais procedimentos situam o livro na realidade em que foi produzido e na qual será usado. Fazer os alunos tomarem conhecimento de seu conteúdo, procedendo com eles a uma leitura do índice, situa o aluno em relação a ele. Esta apresentação desmistifica sua imagem de portador da verdade indiscutível tornando possível estimular o aluno para dialogar com um meio de comunicação produzido por um ser humano e, portanto, passível de ser aceito ou contestado de maneira fundamentada. Nesta perspectiva, é deslocado da condição de "curso" a ser seguido para a de "recurso" a ser consultado no curso, situação esta na qual é possível, até com um livro insatisfatório, fazer um bom curso, pelo exercício da argumentação a ser desenvolvido pelo aluno, desde que orientado por problematizações adequadas, postas pelo professor.

Da mesma forma, até com um bom livro didático é possível desenvolver um mau curso, quando aquele é tomado pelo "curso" e seguido de maneira acrítica e não reflexiva, desviado da condição de recurso. Alertamos aqui para o fato de que não é a leitura de um texto crítico pelo aluno, ou a audição de um discurso crítico do professor que levam o aluno a desenvolver o seu raciocínio crítico, mas o exercício, a

vivência deste tipo de raciocínio, desencadeado pelas provocações postas pelos problemas apresentados pelo professor.

No caso da disciplina Sociologia destacam-se, dentre os livros didáticos já produzidos, os livros do sociólogo Paulo Meksenas, atualmente professor da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O primeiro deles, é intitulado *Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida,* cuja primeira edição é de 1989. Sua boa receptividade ocorre: pela seleção e recorte de conteúdo apresentado; pela natureza dos exercícios apresentados que não se limitam à compreensão de textos, mas colocam a teoria como instrumento de análise de situações reais do cotidiano; pela linguagem acessível, facilitadora de boa compreensão. O segundo, cuja edição é de 1991, é intitulado *Sociologia;* além de apresentar as qualidades do anterior, apresenta uma parte destinada ao professor da disciplina Sociologia, em que o autor faz uma discussão metodológica, e tem também um conjunto de textos de vários autores reconhecidos sobre os temas focalizados, viabilizando o acesso do docente e dos alunos a estas fontes.

Já o livro da socióloga Maria Cristina Castilho Costa, de 1993, intitulado *Sociologia-Introdução à Ciência da Sociedade,* apesar de apresentado como livro didático, tem se mostrado valioso recurso de leitura para o professor, devido à grande complexidade de seus textos para os alunos e dos textos de autores reconhecidos apresentados como leitura complementar para os temas focalizados, e de seus exercícios, predominantemente teóricos.

Em condição semelhante encontra-se o livro do sociólogo Álvaro de Vitta, de 1991, intitulado *Introdução à Sociologia*, e que embora apresentado como livro didático, é importante recurso de leitura para o professor.

No caso da disciplina **Sociologia da Educação**, o livro do mesmo nome, de 1988, do professor Paulo Meksenas merece ser destacado pelas qualidades já referidas no caso de seu primeiro livro. Focaliza o fenômeno da educação à luz das teorias de Durkheim e de Marx, além de focalizar a perspectiva de sociólogos contemporâneos: Bourdieu, Establet e Passeron.

O livro didático *Sociologia da Educação,* da socióloga Sonia Portela, de 1992, tem por eixo de sua organização a evasão e o fracasso escolar. A autora procede a uma leitura sociológica dos problemas focalizados consistindo em um valioso material de estudo para o professor, sugestivo de práticas docentes participativas e transformadoras.

DEMAIS RECURSOS DE ENSINO

Além do livro didático encontramos na atualidade inúmeros outros recursos de ensino, muitos dos quais localizados nos meios de comunicação ou nas mídias eletrônicas, bem como na mídia impressa como jornais e revistas, tabelas estatísticas, livros paradidáticos. Dentre estas destacam-se a televisão, o vídeo, as músicas gravadas em fitas e discos, pela grande atração que exercem sobre o público de modo geral, e sobre o público jovem em especial.

A socióloga Heloísa Dupas Penteado, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atuando na formação de professores de Sociologia, no livro Televisão e Escola: conflito ou cooperação, (1991), tece considerações a respeito da Pedagogia da Comunicação, que fundamenta o trabalho escolar com as mídias e apresenta oito experiências de ensino com mídias imagéticas (TV, dramatização, vídeo-psicodrama pedagógico) em diferentes níveis de ensino (a leitura desses textos pode ajudar o professor a utilizar o recurso TV no ensino fundamental, ensino médio, ensino superior). Rezende e Fusari (1989), em sua tese de dissertação de doutorado, apresenta interessante trabalho desenvolvido com a TV (programa "o Show da Xuxa") junto a alunos do ensino médio com habilitação Magistério, de leitura imprescindível para o professor de Sociologia da Educação.

Ainda a respeito de televisão a socióloga Maria Luiza Belloni, atualmente professora da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, desenvolveu interessante projeto intitulado *O jovem Telespectador Ativo,* que é composto de vídeo contendo 7 textos televisuais sobre a TV e sua leitura, acompanhado de dois livretos, um que transcreve o texto oral do vídeo e outro que contém a metodologia que a autora sugere para o trabalho a ser feito com este material, de grande utilidade para a docência do professor de Sociologia e Sociologia da Educação.

Também a Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina-UDESC, através da Faculdade de Educação-FAED, realizou a publicação, em 1995, de *Leitura e Imagens,* que reúne em seus artigos o conteúdo de palestras proferidas no II Seminário Catarinense de Sociologia da Educação, realizado em setembro de 1994. Apresenta, através de oito artigos de leitura acessível, temas relevantes de Sociologia da Educação e presentes na Proposta Curricular.

O recurso a textos musicais, cujos temas das letras constituem-se em fonte secundária para o estudo das questões focalizadas, tem se mostrado altamente positivo, pelo interesse e gosto que despertam e pela problematização que propiciam. A respeito deste recurso é importante estar alerta para não descaracterizá-lo por intermédio de um uso inadequado que parta diretamente do estudo da letra da música, ou seja do seu texto escrito. Necessariamente esse trabalho deverá se iniciar por uma referência ao tema do texto musical escolhido, a autoria de música e letra, a época em que foi composta e a audição, umas duas vezes, da gravação pelos alunos em classe, acompanhada simultaneamente pela leitura da letra.

Segue-se a esta etapa uma exploração, junto à classe, da experiência auditiva: o que gostaram, o que não gostaram, o que lhes chamou a atenção, com o que concordam, de que discordam. Somente então é chegado o momento de avançar para a análise do conteúdo do texto através dos conceitos sociológicos.

O trabalho com jornal vem sendo incrementado na atualidade a partir de vários jornais de diferentes Estados brasileiros, que desenvolvem projetos junto às escolas e através dos quais oferecem gratuitamente e por um certo período um número X de assinaturas para as escolas participantes, além de desenvolver oficinas junto aos professores.

A Folha de São Paulo é um dos jornais que desenvolve este tipo de projeto e que já possui 2 livretos divulgadores da metodologia de trabalho com jornais junto a alunos, o primeiro deles referente às experiências a serem desenvolvidas da 1ª até a 4ª série, e o segundo com experiências voltadas para as séries entre 5ª e 8ª, do ensino fundamental.

Seguindo a formatação de um jornal, a editora Mundo Jovem, do Rio Grande do Sul, publica mensalmente o jornal de mesmo nome que tem como público alvo a juventude, veiculando artigos sobre questões da atualidade, significativas para esta faixa etária que compõe a população de ensino médio. Constitui-se em material propiciador da organização de debates e reflexões sobre importantes questões sociais.

A respeito de tabelas estatísticas fontes como o relatório dos censos, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com sede em São Paulo[15]; o Anuário Estatístico publicado pela Editora Abril; as pesquisas da Data Folha[16], constituem-se em importantes recursos que precisam estar a disposição dos professores, para a construção de problemas sociológicos a serem apresentados para os alunos.

No que se refere a revistas O Correio da UNESCO, a revista Superinteressante e a Nova Escola da Editora Abril, entre outras, são periódicos facilmente encontrados nas bancas que apresentam, entre seus artigos, relevantes questões sociais da atualidade.

Finalmente a produção de livros paradidáticos que são livros sobre temas os mais variados, escritos por pesquisadores universitários e tendo por alvo um público de escolaridade média, constituem-se em fontes preciosas de informação para professores, além de neles poderem encontrar trechos que poderão ser trabalhados pelos alunos. Várias editoras têm se dedicado a este empreendimento dentre elas a Editora Moderna, destacando-se: a coleção *Polêmicas;* como o próprio nome indica, é composta de volumes dedicados cada um deles a um tema reconhecidamente polêmico e escrito por um especialista no assunto; e a recém-lançada coleção *Debates da Atualidade*, voltada para o público jovem, composta de volumes dedicados cada um deles a um tema tratado por sete autores diferentes, especialistas no assunto, expressos em sete capítulos, possibilitando ao leitor divisar pontos de vista diferentes; a Editora Brasiliense, destacando-se a coleção ***Primeiros Passos***, com obras introdutórias a diversos temas, várias das quais de leitura compreensível para o professor; a Editora Cortez, destacando-se, entre outras, a coleção *Questões*, com numerosos volumes voltados para as questões do ensino. Nesta coleção, a socióloga Heloísa Dupas Penteado trabalha o tema Meio Ambiente no volume nº 38, intitulado ***Meio Ambiente e Formação de Professores***, apresentando textos para serem trabalhados com alunos e sugestões metodológicas para as

[15] Rua Victor Meireles, 170, 1º andar. Florianópolis S/C CEP: 88010-440
[16] Empresa Folha da Manhã. Alameda Barão de Limeira, 425, Campos Elísios. CEP: 01201-900

atividades apresentadas; inúmeros outros volumes focalizam temas pertinentes à Sociologia da Educação, encontrando-se, entre eles, obra do professor Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe responsável pela elaboração do presente documento tem a clareza de que se trata de um documento inicial, produto de um esforço concentrado da equipe e de todos os professores colaboradores, num curto espaço de tempo, cujo início foi abril de 1997.

Entendemos, também, que frente ao posicionamento educacional aqui assumido e pela consequente metodologia adotada, este é o início da sistematização do processo de ensino das disciplinas de Sociologia e Sociologia da Educação no Ensino Médio com habilitação Magistério, que se estenderá e se construirá ao longo do tempo de nossas profissões e de nossas vidas.

BIBLIOGRAFIA

AIDAR**,** Flávia, coord – **Programa Leitura de Jornal**, 2 v – (v_1 1ª a 4ª série e v_2 5ªa 8ª série) S.P., Folha Educação – 1995.

BELLONI, Mª Luiza. **Programa Formação do Telespectador** – Vídeo com 7 lições e material impresso (Livro do Aluno e Manual do Professor) Br, Universidade de Brasília e centre International de L'Enfame, CNPq, 1992.

COSTA, Maria Cristina C. **Sociologia – Introdução à Ciência da Sociedade.** S.P., Moderna, 1993.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de Papel.** S.P., Ática, 1996.

EM ABERTO, Brasília, IX, nº 46, abril/junho. 1990. Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: A Sociologia.

ESTEVES, Antonio J. e STOES, R. Sorgs. **A Sociologia na Escola-Professores**, **Educação e Desenvolvimento**, Porto, Ed. Afrontamento, 1992.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. Loyola, 1979.

FORACHI, Marialice M. e PEREIRA, Luiz . **Educação e Sociedade.** SP, Cia. Ed. Nacional, 1964.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** RS, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. **Sobre Educação (Diálogos)** 2v. RJ, Paz e Terra 1982 (v_1) 1984 (v_2).

FREIRE, P. e SHOR, **Ira, Medo e Ousadia**. RS. Paz e Terra, 1987.

IANNI, O e Cardoso, F.H., **Homen e Sociedade**, S.P., Cia Ed. Nacional, 1961.

IANNI, Otávio, **Sociologia da Sociologia**, S.P., Ática, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, org, **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**, S.P., Cortez, 1996.

KRUPPA, Sonia M.P., **Sociologia da Educação**, S.P., Cortez, 1993.

LEITURA & IMAGENS/CCE. Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação: UDESC, 1995.

MACHADO, Olavo. **O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média**. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 1996.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação.** S.P., Loyola, 1988.

_____. **Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida.** S.P., Loyola, 1988

PENTEADO, Heloísa D. **Prática de Ensino de Ciências Sociais: Uma primeira aproximação da situação atual do ensino da Sociologia no 2º grau no Estado de São Paulo.** (1984) in carvalho, A.M.P. (coord). **A Formação do Professor e a Prática de Ensino.** SP. Pioneira, 1988.

PENTEADO, Heloísa D. **Televisão e Escola: conflito ou cooperação?** S.P., Cortez, 1991.

_____. **Meio Ambiente e Formação de Professores**, S.P., Cortez, 1994.

PENTEADO, Heloísa D. coord. a) **Cinquentenário – Organização das Nações Unidas,** b) **Centenário do Tratado de Amizade e Comércio Brasil/Japão,** c) **Incentenário da Morte de Zumbi – Atividades didáticas para 1º e 2º graus,** S.P., USP, Pró-Reitoria de Cultura e Extensão.

PIMENTA, Selma G. **Revendo o Ensino de 2º Grau e propondo a formação de professores**. São Paulo, Cortez, 1990.

SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis, Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** S.P., Cortez, 1984.

SEE/SC. **PROPOSTA CURRICULAR**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e educação de adultos. Florianópolis, 1991.

SED/SC**. PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**: Versão Preliminar. Florianópolis, 1997.

VITTA, Álvaro de. **Sociologia da Sociedade Brasileira.** São Paulo, Ática, 1991.

GRUPO DE TRABALHO
MARISTELA APARECIDA FAGHERAZZI – SED/DIEM
PEDRO CONTERATTO – 17ª CRE
RENATO KOCK NUNES – SED/DIEM
ROQUE VITÓRIO PEREIRA – 1ª CRE
VITOR JOÃO FACCIN – 9ª CRE

COORDENADORA
MARISTELA APARECIDA FAGHERAZZI – SED/DIEM

CONSULTORIA
HELOÍSA DUPAS PENTEADO – USP

DIDÁTICA E ESTÁGIO CURRICULAR

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sobre a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:
trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

A proposta curricular para a rede escolar pública do Estado de Santa Catarina, apresentada sob forma de documento em 1991, já configurava em seu interior preocupações e encaminhamentos à disciplina Didática e à Prática de Estágio Curricular. Questões como a distinção entre prática de ensino e estágio supervisionado; o objeto de estudo da área disciplinar da Didática; a necessidade de um campo de conhecimento voltado para os conhecimentos específicos e necessários ao trabalho docente, e ainda o papel de cada uma das disciplinas que compõem o currículo do Magistério já eram abordadas como parte de um rol de preocupações centrais do Curso de Magistério.

A implementação de uma proposta curricular, na medida em que ocorre sempre por um processo de interpretação e de adaptação por parte dos agentes da rede escolar, exige atenção, esclarecimento e (re) significação constantes. Observa-se que existe um movimento de interesse por parte de muitos professores, uma preocupação quanto à apropriação da fundamentação teórico-metodológica, que merece a retomada da proposta do conteúdo da área disciplinar da Didática e do Estágio Curricular com vistas ao seu aprofundamento e uma implementação de maior qualidade. Esta é pois, a finalidade deste texto, dispor ao conjunto dos professores e demais sujeitos envolvidos na formação de docentes temas centrais relativos à inserção da Didática e do Estágio Curricular.

Antes de tratarmos do nosso objeto específico – a concepção disciplinar e do ensino da Didática e do Estágio Curricular – expomos de forma breve o "cenário conceitual" e consequentemente da práxis almejada.

Neste sentido, reafirmamos a concepção do Materialismo Histórico como fundamento de todo o trabalho a ser desenvolvido neste campo disciplinar.

Assim, partimos da premissa de que a educação escolar não é neutra, é intencional. Nela os homens e mulheres põem, pelo trabalho, finalidades a suas ações, as quais não são alcançadas a priori, pelo contrário encontram resistências no real, materializadas e determinadas por fatores econômicos, políticos, sociais, culturais, éticos, etc.

Ao pôr finalidade, os seres humanos o fazem num contexto marcado por interesses contraditórios, desiguais, seja na produção e/ou dominação do trabalho humano abstrato – conhecimento – seja na produção de capital.

É imprescindível o conhecimento do real (do ser social/das relações sociais) para que o agir humano se efetive numa perspectiva emancipatória. Apenas os homens e mulheres que conseguirem desenvolver uma coerente apreensão da totalidade, isto é do real que é processual, histórico, contraditório é que terão possibilidades de transformá-lo. Através da atividade consciente com as mediações, o ser humano supera necessidades ao mesmo tempo que novas e mais complexas mediações vão se constituindo (engendrando). Portanto, o ser humano, ao pôr finalidade vai transformando o real e a si mesmo.

DIDÁTICA: a contribuição como campo de conhecimento pedagógico e disciplina

As crianças que diariamente dirigem-se às escolas, seus pais ou responsáveis e a sociedade em geral têm historicamente na escola um espaço singular onde se desenvolve uma imensa gama de relações: econômicas, políticas, sociais e culturais na forma de currículo escolar. Se examinarmos as rotinas de

trabalho das escolas veremos que elas giram centralmente em torno do cumprimento dos programas de ensino; o trabalho escolar não é centrado na observação/reflexão das relações pedagógicas para que elas possam ser interpretadas, discutidas e redefinidas. Podemos identificar aí o desenvolvimento de um currículo fragmentado e desligado das necessidades sociais dos alunos e dos próprios professores como profissionais.

Se consideramos que a escola deve ser o local onde os alunos participam de relações cujo objetivo seja a aquisição de conhecimentos e habilidades diversas que os capacitem a compreender o mundo e sua dinâmica histórica, e ainda que possam intervir criticamente , teremos, então, que problematizar, interrogar permanentemente as práticas escolares.

O trabalho educativo na escola implica em selecionar conhecimentos, distribuí-los e torná-los passíveis de serem objeto de escolarização das crianças; assim, podemos afirmar que a atividade docente exige saberes específicos relacionados ao desenvolvimento de um projeto educativo consistente e articulado. Tornam-se necessários **saberes pedagógicos.** Como podemos definir estes saberes?

Eles se referem aos processos e aspectos que estão envolvidos na reflexão, organização e desenvolvimento das relações escolares de ensino e de aprendizagem. É certo que ao longo do exercício da atividade docente os professores constróem estes saberes, mas o fazem, predominantemente, ao sabor de práticas e orientações que são tradição da cultura escolar em que se inserem, bem como ao sabor das solicitações e emergências institucionais e, ou pessoais.

Esta forma de construção dos saberes pedagógicos é problemática pois não "dota" o professor da condição de dialogar com sua própria prática e de outros, pelo contrário, o dispõe a atitudes de *pré-concepção* e estas sempre "andam de mãos dadas" com ações conservadoras.

Portanto, existe para o professor de qualquer campo de conhecimento ou prática a necessidade concreta de estudar, discutir coletivamente e construir a condição de produzir a sua prática pedagógica. O que se está afirmando é que há um trabalho pedagógico que se realiza na escola e que pode ser explicado por categorias gerais; *e*is aí o campo da teoria pedagógica para o qual podem contribuir a Didática como disciplina e o Estágio Curricular como espaço de inserção mais sistemática no universo escolar. Portanto, a especificidade disciplinar da Didática (geral) não está na busca de um método geral de ensino, e sim *num corpo de categorias próprias do trabalho pedagógico, em geral.*(FREITAS, 1994, p. 84)

Neste sentido vale destacar que estamos referindo não a qualquer tipo de trabalho pedagógico, mas àquele que esteja envolvido com *a produção de conhecimento (não necessariamente original),* ***através do trabalho como valor social*** *(não do "trabalho" de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.*(idem: 96)

Assim, no que se refere à disciplina Didática do Curso de Magistério no Ensino Médio, é preciso definir os conhecimentos (categorias) que devem descrever e explicar os processos de ensino e aprendizagem, e posteriormente permitir a elaboração de projetos/propostas de intervenção na escola.

O conteúdo disciplinar da Didática, nesta concepção, entende o conhecimento escolar – os conteúdos de ensino – como aquele que "pode" configurar a escola como espaço de resistência a saberes fragmentados e a ações autoritárias. E com esta perspectiva o professor possa olhar, ler, compreender a estrutura social, e principalmente, desencadear ações a partir de seu objeto específico de trabalho – o conhecimento – no sentido da construção de uma nova ciência, educação, política, ética e cultura.

A educação é constituída e constituinte das relações sociais; sendo a escolarização uma das práticas sociais de educação, tem na relação pedagógica sua parte nuclear, a qual precisa ser concebida – compreendida e realizada – como **trabalho social**, ou seja, como prática **interessada**, **contextual** e **histórica**.

A disciplina Didática como parte de um currículo, tem neste a tarefa de discutir, organizar e efetivar os saberes pedagógicos necessários a todos os campos de conhecimento, a todo o professor, e como tal, ela traz um objeto central de estudo: o processo pedagógico.

É tradição na área a problematização da Didática a partir da sala de aula, no sentido de que os seus temas materializam-se mais claramente na relação pedagógica que lá ocorre. Freitas (1994) insiste em uma redefinição de nosso olhar para a Didática como parte da organização do trabalho pedagógico na escola Segundo ele: *Não nos parece suficiente aceitar a importância dos dois níveis e realizar a análise em série: primeiro a didática, depois a organização do trabalho pedagógico. É impossível continuar a refletir sobre a didática sem levar em conta a organização do trabalho escolar, como um todo, simultaneamente.(275)*

A partir deste posicionamento o mesmo autor afirma da impossibilidade de se superar uma didática que seja conservadora, alimentadora de um padrão de ensino excludente pela simples postulação de outra didática; ao contrário, é preciso partir das contradições presentes em nossas escolas concretas (274).

Em nome deste lugar da didática como parte da organização do trabalho pedagógico escolar, portanto como trabalho concreto, foram contemplados alguns temas para abordarmos as práticas atuais no ensino da Didática e no desenvolvimento do Estágio Curricular.

ESCOLA PARA QUÊ? AINDA É PRECISO DISCUTIR A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA!

Quando é evidente que a cultura escolar está vinculada com o estabelecimento ou revisão de uma hegemonia, com o acesso a bens culturais, com o destino social dos indivíduos, não se pode esperar unanimidade quanto aos enfoques e às propostas sobre os conteúdos deste projeto. (Gimeno Sacristán)

A história da humanidade é uma forma de existência, permanentemente (re)criada. Os homens, através do trabalho que realizam no interior de relações, produzem artefatos, símbolos, valores e acumulam conhecimento sobre o real. Neste processo a humanidade produz conhecimento acerca da ética, da estética, da técnica, do mítico, do intelectual e do social.

A escola é uma das instituições criadas como instrumento de atuação sobre os indivíduos, tendo em vista dispô-los a certos comportamentos, atitudes, enfim a determinadas práticas sociais, atendendo a interesses postos historicamente; assim, ela não foi "inventada" nem atua sob a aura do consenso, ao contrário carregou sempre consigo o caráter das relações sociais pelas quais foi construída e reconstruída.

Portanto, tendo em vista esta sua natureza social, podemos compreender que reunir sujeitos em um espaço físico singular, tempo, ritmo e com atividades determinadas, **escolarizar**, constitui um ato interessado, nunca neutro.

Estas considerações são fundamentais caso queiramos tratar da função da escola em uma sociedade de condições diferentes e oportunidades desiguais para a apropriação dos bens produzidos.

Significa que é preciso observar as práticas escolares, para desvendar suas reais finalidades – não apenas as proclamadas – com as quais a escolarização se realiza, e daí identificar a função social que a escola cumpre.

E por onde podemos interrogar sobre a função social das práticas escolares? Pelo desenvolvimento curricular, onde se materializa um determinado tipo de organização de trabalho pedagógico. Uma escola que desenvolve um currículo pobre, pelo conhecimento e relações que promove – porquanto desarticulado em termos de planejamento, descolado das necessidades sociais históricas de seus alunos – merece nossa crítica e intenso questionamento, pois certamente a função social que ela está cumprindo não condiz com o *propósito essencial de ampliar a possibilidade humana e formar uma comunidade justa e solidária.*(Giroux & Simon, apud Moreira, 1994, p. 118)

Se optamos por este propósito estamos escolhendo o desafio de enfrentar as atuais práticas da escolarização, e isto **traz como conseqüência todo um programa de debate e de trabalho para todos os que se interessam pela educação.**

Como pressuposto está a idéia de que não se estabelece "por decreto ou norma" uma nova função social para a escola, mas busca-se elucidar aquela vigente para poder opor ações coordenadas e consistentes. A idéia é de *construir* uma nova função social para a escola através de nossas práticas reais fundamentadas no trabalho coletivo. Trata-se de enfrentar cotidianamente situações e processos que não se definem e se resolvem apenas dentro do espaço da escola: o que significa trabalhar com alunos que têm privilégios diferentes em função de sua classe social, raça e sexo? Por que iriam desejar mudar a situação aqueles cujos interesses são favorecidos por formas de opressão? Seria esse conflito estrutural inevitável em nossa sociedade atual?[17]

[17] Estas perguntas são formuladas por Giroux & Simon (1994), ao discutirem possibilidades da prática curricular na perspectiva de uma pedagogia crítica radical.

A escola pública – e cada unidade como realidade particular – reúne alunos com realidades diversas, professores e outros agentes igualmente comprometidos com determinadas práticas sociais. Esta condição é inevitável no trabalho escolar e exige uma prática que consiga lidar com o desenvolvimento de um certa ordem de conhecimentos – entre eles: Admitimos, no trabalho curricular, os conflitos e a diversidade de práticas e conhecimentos sociais? Uma outra interrogação permanente e útil é de que modo a potencialidade humana está sendo considerada?

Pode-se afirmar que unidades escolares vêm criando expectativas e práticas de um trabalho articulado, cujos fundamentos e resultados são mais visíveis e se dirigem radicalmente a uma função social de emancipação dos agentes da escolarização e dos alunos.

ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA CURRICULAR E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA

O ensino escolar realiza-se através de *relações sociais*, quer nas situações de aula, quer nas diversas atividades que indiretamente lhe imprimem direção ou possibilidades/obstáculos. Há um currículo em andamento nas escolas, fruto de determinadas formas de conceber e realizar a formação dos alunos: o ensino de cada série ou campo de conhecimento ocorre neste cenário institucional.

O currículo escolar, como parte da cultura, expressa as dimensões econômica, política, social, ética... determinantes em dada época e sociedade. Estudos têm mostrado que as análises no campo do currículo não são simples, pois ele não representa posições consensuais sobre a utilidade ou valor de determinados conhecimentos. O currículo é a expressão de forças e interesses conflitantes na sociedade (Oliveira & Santos, 1994).

Quando se fala, aqui, em currículo estamos nos referindo ao conjunto de conhecimentos *transmutados em currículo escolar,* o qual atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais (Moreira, 1994, p. 26).

O currículo refere-se, então, a conhecimentos, atitudes e valores que esperamos preservar e transmitir via escola, os quais são produto de um processo de seleção no interior da cultura de uma sociedade (Sampaio, 1995, p. 145). Ao produzi-lo a escola procede a "arranjos" do conhecimento construído socialmente através de relações concretas: seleciona, hierarquiza, nomeia e valora. Assim, compreende-se que a educação escolar em geral e o currículo não *atuam apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção de sentidos, significações, de sujeitos.* **(**Moreira**,** ibidem**,** p. 26-27)

Um aspecto fundamental da questão curricular é destacado ainda por Sampaio, ao afirmar que se entendemos que a função principal da escola está no trabalho com o conhecimento, isto implica em reconhecê-la como *local de ingresso de crianças e jovens numa modalidade especial desse processo que não começa na escola e deve prolongar-se vida afora* (1995, p. 147).

Então vejamos, os alunos – sujeitos históricos e singulares – são confrontados na escola com uma determinada ordem de conhecimentos – que nunca é algo final, pronto e definitivo – através de relações escolares igualmente interessadas e específicas, as quais devem possibilitar que *os alunos adquiram chaves conceituais de compreensão de seu mundo e de seu tempo; assim, também, deve permitir que tomem consciência das operações que mobilizam durante a aprendizagem, contribuindo para que prossigam na relação de conhecimento, que é desvendamento, compreensão e transformação do que se dá a conhecer.* (idem:1995, p. 147)

Todos os aspectos assinalados exigem, para a consecução de um trabalho conjunto, um esforço por estabelecer direção e condições mais seguras ao trabalho escolar, implicam superação de nossa atual tradição de planejamento e desenvolvimento curricular predominante nas escolas públicas.

Esta compreensão do currículo é essencial para se pensar as questões relativas à Didática e ao Estágio Curricular, pois estes ao mesmo tempo fazem parte dos "arranjos" curriculares no Curso do Magistério, e de outro lado têm que lidar com o currículo no ensino da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O currículo e a qualidade na educação

A qualidade na educação deve ser definida no processo de planejamento da escola de modo a permitir ir criando procederes discutidos, confrontados e arranjá-los tendo em vista um ensino crítico e historicamente conseqüente.

O processo de planejamento precisa ter um sentido de trabalho coletivo, fruto de estudos, reflexões e encaminhamentos em torno de uma concepção de homem, conhecimento, escola e sociedade que sustentem ações críticas e produtivas para alunos e professores. Os saberes pedagógicos que temos que construir não podem ser alcançados isoladamente, pois o trabalho escolar com o currículo tem uma natureza coletiva.

Apesar dos discursos pedagógicos inovadores envolvendo questões como gestão democrática da escola, do currículo e interdisciplinaridade/multidisciplinaridade, a fragmentação do conhecimento e do trabalho escolar continuam sendo o padrão predominante. A superação desta situação exige compromisso, predisposição e discussão de nossas práticas atuais através de grupos de estudo colegiados e encontros sistemáticos.

O coletivo da escola precisa então, criar oportunidades pelas quais se empreendam ações de interrogação, compreensão e elaboração das práticas escolares. É nesse processo que se pode construir um projeto político pedagógico que articule a construção do conhecimento. A centralidade deste projeto está na gestão curricular. Por ele o currículo escolar torna-se, intencionalmente, um instrumento coordenador e estruturador das atividades da escola e cada professor passa a dispor mais claramente de critérios para sua organização.

A elaboração e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico pode ter como ponto de partida alguns questionamentos, entre eles: quais os problemas básicos enfrentados no ano anterior e que impediram a realização de um trabalho pedagógico de melhor qualidade? Quais os índices de evasão e retenção na escola? Quais as características do ensino na escola? Que concepção ou concepções de conhecimento temos desenvolvido em nossas relações pedagógicas?

As considerações acima procuram resgatar a importância da gestão curricular na escola, portanto, trata-se de pensar que as atividades que desenvolvemos cotidianamente estejam sendo "abordadas e recriadas" em nome de um currículo emancipatório para os alunos e os professores, e não mais em nome de interesses particulares, necessidades circunstanciais ou emergências escolares.

O ENSINO ESCOLAR: PROPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Escola e Conhecimento: a questão dos conteúdos de ensino

Conhecer é o processo e o resultado da ação dos homens sobre o mundo. Essa ação, busca atender necessidades da existência social de seus criadores. Eles vão produzindo, historicamente, tanto as formas de conhecer quanto determinados resultados.

Segundo LEITE, *o conhecimento, embora geralmente entendido como realidade neutra, constitui um processo. O conhecimento é simultaneamente processo de construção do real e produto, ou seja, um corpo de informações sobre o real, sistematizado, elaborado, organizado*.(1994, p. 12)

Quando se fala em conhecimento na escola é comum a sua identificação com uma forma já elaborada, sistematizada, ou seja, um estado em que os seus produtores e as condições sob as quais foi construído não aparecem na sua forma resultante de definições, conceitos, nomenclaturas, esquemas, modelos de representação, etc. Por exemplo, pergunte-se sobre a fórmula química da água e obteremos, via escola, como resposta que ela "é" H2O; ao que se pode contrapor que este é na verdade um modelo de representação vitorioso sobre tantos outros modelos, o qual pode vir a ser superado por novas incursões humanas sobre os objetos de interesse no campo de conhecimento da química. Trata-se de reconhecer que o conhecimento resulta de *um dinamismo caracterizado pela possibilidade do erro e do acerto, pelo tateamento, pela existência de avanços e recuos e, acima de tudo, dinamismo marcado pelas perspectivas do passado e do futuro* (idem, p. 14).

Para os professores e os alunos, compreender: a natureza processual do conhecimento é um aspecto fundamental do trabalho escolar; orienta a seleção das fontes de estudo e informação e do tipo de atividade mais adequada, e ainda esclarece sobre as possibilidades que ele tem de explicar, descrever aquilo a que se refere. Ideologicamente esta compreensão tem um poder muito importante, o de desmistificar os conhecimentos sistematizados e legitimados pelas instituições sociais, como se fossem desde sempre seguros e verdadeiros.

A escola – local de operações específicas sobre o conhecimento

O ensino escolar implica, necessariamente na presença de certos conhecimentos organizados na forma curricular e mais especificamente nos programas das séries e/ou disciplinas.

As explicações para a organização e desenvolvimento de certos conhecimentos em detrimento de outros costumam reunir-se em que eles representam o que há de fundamental nos diferentes campos de conhecimentos – produzidos como parte da vida social e cultural das sociedades -, sendo, por isso, essenciais para a instrumentalização dos indivíduos na sua inserção na vida social. Apropriando-se dos conhecimentos sistematizados os alunos estariam em condições de fazer a leitura adequada do ambiente e das relações sociais.

Entretanto, *não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta.* (Moreira,1994, p. 27)

Junte-se a esta concepção sobre a origem do conhecimento que se distribui na escola o fato de que a seleção, a organização e o tratamento ao conhecimento dão-se também enquanto processos sociais e culturais. Isto significa que mesmo que haja uma ligação dos conhecimentos transmutados em conteúdos escolares, com certos campos de conhecimento como a literatura, a química, a física, a ecologia, linguagens artísticas, etc., há uma radical operação de transformação destes para que se tornem conteúdos escolares. Por exemplo, ao ensinarmos literatura na escola, predominantemente selecionamos da prática social "do fazer literatura" aquilo que neste momento é tomado, aceito e, ou exigido como sendo o conteúdo nuclear daquela prática; isto justifica(?) tomar-se *apenas* a produção (em verdade as obras) literária socialmente valorizada por alguns grupos sociais, deixando-se de lado a literatura "marginal", os processos comerciais, políticos e econômicos aí envolvidos.

Outro fator que constitui esta operação diz respeito à necessidade de tornar os conteúdos transmissíveis em situações que são próprias da escola, ou seja, o tempo, as relações de poder e de conhecimento, padrões tradicionais de ensinar, ou, como afirma Sacristán, as condições institucionais da escolarização.

Para Santos, *uma didática crítica, que pense na educação como um processo emancipatório, estará voltada para a produção do conhecimento escolar, considerando essa produção como trabalho coletivo. (1994, p. 31)*

Assumindo a condição de o conhecimento escolar ser também uma *operação de significação*, feita na escola antes e durante as atividades de sala de aula, a autora argumenta da necessidade do conhecimento escolar ser apresentado como um texto aberto que, por não estar completo, exige a participação dos alunos e dos professores e não como uma mercadoria a ser consumida pelos alunos (idem, 1994, p. 31). A autora identifica o conhecimento escolar que professores, livros e demais materiais didáticos apresentam hoje na escola com a produção cultural veiculada pelos meios de comunicação de massa; neste processo é certo que se põe obstáculo à apreensão das ambigüidades (e) contradições presentes na história da produção do conhecimento científico. (ibidem)

O conteúdo de ensino como conhecimento escolarizado foi desmistificado pelos estudos da Sociologia do Currículo como simplificação do conhecimento científico. Esta compreensão, ao invés de ser vista como um problema a mais para a escola administrar, pode e deve ser percebida como a percepção mais adequada daquilo que nós professores e demais agentes da escolarização vimos fazendo; ao identificar nossa verdadeira prática em relação ao conteúdo do ensino poderemos criar alternativas de ação mais efetivas para a mudança, o que nos exige estudo e reflexão permanentes, para o que a organização institucional escolar deverá estar voltada.

Que conteúdos auxiliam o ensino emancipatório?

O conhecimento representa sempre uma possibilidade de relação com o mundo e permite em algum grau a sua compreensão e domínio. A pergunta acima formulada pede a retomada de princípios que se formulam para o currículo escolar, os quais podem orientar aos professores em geral sobre a seleção e organização de conteúdos de ensino das séries, áreas ou disciplinas.

Uma primeira questão quanto ao conhecimento escolar – os conteúdos de ensino – diz respeito a que todo e qualquer conhecimento que se venha a desenvolver na escola seja parte de um conjunto de conhecimentos que se articulem, signifiquem uns aos outros e tenham um horizonte de conhecimento comum... que afinal, eles façam parte de um projeto curricular.

Quando perguntado sobre as prioridades a serem dadas a um currículo para as crianças de hoje, os adultos do próximo século, Sacristán,(1997) afirmou que é pela educação para o presente, *considerando as lutas do passado para melhorar a condição humana,* e ainda que *podemos estudar as conseqüências de certas ações passadas para evitá-las no presente.* Portanto, deve haver uma preocupação quanto à dimensão ideológica da seleção dos conhecimentos para o ensino; para que e para quem eles "servem"? Assim, um aspecto essencial diz respeito às concepções que os conteúdos ensinados e articulados devem fornecer aos alunos como forma de relacionarem-se com fenômenos naturais e sociais e consigo mesmos.

A disciplina Didática precisa incorporar uma abordagem do conhecimento na escola pela qual o futuro professor visualize claramente a relação entre o caráter do conhecimento socialmente produzido e o processo de formulação e desenvolvimento do currículo escolar, no qual os conteúdos de ensino adquirem um primeiro sentido.

Um outro aspecto relevante que orienta respostas à questão enunciada sobre o que devemos ensinar na escola implica em que o professor tenha condições pessoais e institucionais para refletir sobre o conteúdo geral da(s) cultura(s), identificar o que vem trabalhando e o que pode ser modificado, tendo em vista uma educação democrática. Sacristán chama atenção para *certas invariantes culturais*, que seriam dimensões presentes em todas as culturas: *têm uma estrutura e um sistema social, têm um sistema econômico, formas de comunicação, sistemas racionais de explicação, tecnologias, códigos de valores ou sistema ético, sistemas de crenças, formas de expressão estética e formas de se reproduzir biologicamente.* (idem, p. 40)

Um problema é apresentado por este autor, no que se refere às escolhas que fazemos do interior destas invariantes, por exemplo: todas as culturas têm formas de comunicar-se, e isto compreende as línguas, a publicidade, as linguagens matemáticas. Dentro destas possibilidades o que nós selecionamos para ensinar na escola? Segundo ele, a resposta demonstraria o quanto as disciplinas clássicas (em nosso caso o Português) não comportam parte essencial da cultura em sua extensão, o que leva a uma compreensão parcial da invariante cultural "formas de comunicação".

Se acreditamos que o currículo deve levar em conta *que cultura é relevante para os alunos de hoje, que cultura comum devem receber os estudantes de um país e o que podemos fazer para que a experiência educativa não seja discriminatória para meninas, negros e pobres, etc.?* (Sacristán, 1997, p. 38). Estamos partindo de um critério que traz consigo inúmeras conseqüências metodológicas de trabalho para a escola, entre elas a necessidade de um planejamento coletivo dos conteúdos de ensino bem como da atenção ao tipo de oportunidades que iremos oferecer aos alunos para sua relação com este conhecimento. É da reflexão conjunta, iluminada por finalidades educativas comuns que podemos melhor definir o que tratar cada campo de conhecimento; por exemplo, qual o sentido e o que ensinar de Geografia, Matemática, Literatura, etc.

Uma pesquisa sobre o currículo em ação em escolas públicas de São Paulo concluiu que se tem um *formato curricular detectado, que combina seriação e cadeia de conteúdos e objetivos por disciplinas, organiza o ensino, mas não necessariamente o processo de aprendizagem: o ensino pode transcorrer à parte da aprendizagem, independente das dificuldades dos alunos.* (Sampaio, 1997, p. 64)

É certo que, neste currículo, o aluno é figura ausente – concretamente – *a não ser naquilo que se espera ou que não tenha sido atingido por eles* (idem, p. 54).

Um novo aspecto merece ser acrescentado como ponto de apoio para definir se o que ensinar aos nossos alunos respeita seus saberes e experiências sociais, os quais, muitas vezes, comportam crenças e

ideologias conservadoras. Esta espécie de conhecimento – convencionalmente chamado de conhecimento cotidiano – é aquele com o qual os alunos, em suas práticas de aprendizagem, dialogam, significam os outros tipos de conhecimento que os professores apresentam. É novamente Sacristán quem nos ajuda a perceber da necessidade de contemplar esta forma de conhecer no interior de nossa organização do trabalho escolar. Ele sugere: é preciso estudar a *cultura próxima* – produzida nas vivências – para que compreendam o *presente e o mundo começando pelo que os rodeia*; a relação pedagógica de ensino e aprendizagem precisa produzir a *análise das crenças sobre o cotidiano e tratar de introduzir nessas crenças um pouco mais de racionalidade.* Por último, os saberes advindos das vivências de cada aluno devem ser ultrapassados, *é preciso contemplar o quotidiano para transcendê-lo em direção ao universal.* (39)

Há que se ressaltar que o cotidiano institucional é marcado por tradições educativas, marcas locais, prescrições e normatizações, as quais sempre indicam para uma perspectiva de educação humana. É e será sempre neste espaço, de negociação, de tolerância intelectual e ideológica que poderemos avançar para práticas de gestão de relações criativas e democráticas com o conhecimento na escola.

O trabalho pedagógico com os conteúdos de ensino: considerações sobre o método didático

Um tema central para o trabalho docente e que vem sendo tratado historicamente pelo campo de conhecimento disciplinar da Didática, está no ato pedagógico propriamente dito, em que estão envolvidos diretamente alunos e professores e os conteúdos selecionados para o ensino.

As concepções sobre o conhecimento e sobre currículo anteriormente propostas exigem uma forma distinta daquela que tradicionalmente orienta o ato pedagógico em nossas escolas: *basicamente estruturado em apresentação, exercitação e controle ou verificação do que foi assimilado.* (Sampaio,1997, p. 53)

Como já foi destacado anteriormente, o aluno torna-se invisível no ato pedagógico, a não ser para ser cobrado de algo para o qual pouco lhe ajudaram a construir. Esta prática teve muita contribuição na própria teoria didática quando ela separou dois processos indissociáveis – o ensino praticado e a aprendizagem que ele incita/promove – ou quando sob orientações tecnicistas desconheceu a natureza cultural do ato pedagógico, e portanto política e social – e separou da sua análise conteúdo/método/sujeitos da relação.

Considera-se fundamental que os professores encarregados dos conteúdos dedicados à questão do ensino no Curso de Magistério rediscutam o tema relativo ao método didático. Auxiliados pelas reflexões que Saviani (1994) desenvolve em torno da relação de ensino e aprendizagem, buscaremos dimensionar um sentido dialético para o ato pedagógico.

uma nova compreensão de método didático

A supremacia do conteúdo sobre o como ensinar, o império do método subordinando o conteúdo, e/ou reducionismos na forma de conteúdo tomado como temas isolados, e método tomado como técnicas, procedimentos e recursos. Estes problemas que Saviani aponta como *manifestações* do *divórcio* entre conteúdo e método se expressam por *listas de temas sem a devida orientação de como fazê-lo, quanto na proposição de atividades que valem por si mesmas, independentemente do a que se referem ou do para que se propõem.* (Idem).

Se buscamos, pela relação pedagógica, que os nossos alunos realmente aprendam, faz-se necessário superar a dissociação conteúdo/método. O conteúdo referenciado à experiência dos alunos, articulado e não fragmentário supõe um tipo específico de trabalho em aula.

A relação pedagógica, assim, passa a ser **construída no processo,** pois é impossível definir *a priori, fora da própria relação,* o ensino para um aluno que é concreto, e que exatamente por isso não pode ser presumido pelo professor. A concepção de método é então de ***trajetória*** *que supõe a mediação entre o conhecimento elaborado (o objeto) e sua assimilação pelo aluno (o sujeito).* (idem, p. 24)

O método didático refere-se exatamente à trajetória resultante na busca da **unidade do método de ensinar** e o **método de aprender**. Só é possível o aluno aprender, como um movimento de significação interna, se estes dois processos estiverem efetivamente articulados no ato pedagógico. Para tanto o professor precisa revisar com radicalidade sua forma de pensar o ensino; a autora em tela afirma mesmo que

ele precisa ***reaprender*** *(às vezes mesmo* ***aprender) a estudar, na perspectiva de quem se prepara para ensinar (****ibidem, p. 24)*.

Nesta perspectiva é tarefa do professor *desvelar a estrutura do objeto (conteúdo)* no sentido de organizá-lo para fins da relação de ensino-aprendizagem, devendo então, *refletir o movimento interno* dos conhecimentos. Pela indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, deve ainda *desvelar a estrutura do sujeito para a compreensão de suas características lógico-psicológicas e sócio-culturais envolvidas na organização intelectual do aluno necessárias à apropriação do conhecimento* (ibidem, p. 26). Assim, a *relação conteúdo*/*método implica* a *relação objeto*/*sujeito*.

O professor é o sujeito da relação pedagógica que põe em diálogo o conhecimento em sua constituição histórica e em sua lógica, e o sujeito/aluno em sua condição cognitiva, política, econômica, social e cultural. Como se pode observar, estas exigências estão distantes da tradição de nosso ensino, e pedem condições institucionais que estimulem, viabilizem e exijam novas relações de ensino e aprendizagem.

Questionando a Avaliação da Aprendizagem

Um professor de Didática avalia? Os professores se auto-avaliam? Quem avalia quem e o quê na disciplina da Didática... e no Estágio Curricular? O que se faz no processo e com o produto de avaliação?

Estas e outras interrogações podem ser destinadas a outros professores e alunos, pois eles realizam avaliações na sua vivência pedagógica.

Avaliar é um processo que constitui a ação dos homens sobre o mundo, no entanto, sob a forma como vivenciamos hoje, tem suas raízes na construção e afirmação da sociedade burguesa. Assim, com certeza, as formas de avaliação vigentes na escola não são invenções individuais de cada professor; os padrões de avaliação refletem um longo percurso de construção histórica, e portanto coletiva. Neste percurso eles adquirem distintas finalidades e formas de realização – de materialidade – por exemplo, mensuração, descrição, julgamento, etc.

A um professor de Didática no Curso de Magistério, as interrogações acima formuladas cumprem duas funções: por um lado elas dirigem-se a sua própria prática como professor que implementa avaliação, por outro elas são parte do seu conteúdo de ensino. Abordar tais interrogações exige, pois, problematizar as atuais práticas de avaliação no interior do processo de ensino e aprendizagem.

Como já abordamos anteriormente neste texto, as práticas escolares de ensino e aprendizagem vigentes na maioria das escolas permitem constatar certas características: centralidade no poder do professor; tempo e espaço rígidos para o ensino e a aprendizagem; desarticulação entre os conhecimentos tratados; predomínio do trabalho individual dos professores, entre outras. Tal padrão de ensino compõe um "cenário pedagógico" no qual avaliar é um processo nas mãos do professor, orientado para resultados de um processo de ensino, e não de aprendizagem, e onde a moeda corrente é a NOTA.

A análise de possibilidades de aprendizagem permite identificar com base em Darsie (1994) duas dimensões*, recepção-repetição e significação e,* nelas um lugar particular da avaliação.

A primeira inscreve-se num contexto de ensino em que é apresentado um conteúdo, em ritmo contínuo e orientado centralmente por necessidades do professor e alheias aos alunos, que cumprem rotinas de elaboração de trabalhos sobre os quais pouco ou quase nada operam intelectual e culturalmente, repetem em testes e provas, definições, terminologias, etc. Representam uma reprodução mais ou menos perfeita do que foi apresentado por critérios administrativo-burocráticos da escola. A avaliação cumpre a finalidade de controlar os resultados da aprendizagem, tem fins de classificação dos alunos para localizá-los no fluxo escolar.

À segunda corresponde um contexto de ensino no qual os conhecimentos dos alunos e aqueles propostos pela escola são postos em diálogo, pois que *aprender um conteúdo implica atribuir-lhe um significado*, *construir uma representação ou um "modelo mental" do mesmo.* (Coll, apud Darsie, 1994, p. 49) Para o professor tal avaliação auxilia a preparar-se, construir situações e adequar permanentemente a trajetória de trabalho em tal direção, neste sentido a avaliação cumpre outras finalidades para o professor e o aluno.

Como contribuição ao método de ensinar ela deve fornecer informações dos alcances e das necessidades dos alunos, e assim pode orientar a organização do professor. Auxiliando no desenvolvimento do aprender, a avaliação deve indicar o mais próximo possível ao aluno sobre suas condições, instrumentalizando-o para esforços e localização frente aos conhecimentos. Afinal, a situação mesma de avaliação – a realização de provas, a produção de trabalhos, a participação em aula, etc. – pode funcionar como momento de aprendizagem, conquanto se apresente como situação de elaboração sobre o conhecimento. De classificatório o processo de avaliação converte-se em instrumento do ensino e da aprendizagem, superando o papel de figura sinistra do trabalho escolar para os alunos.

A seguinte citação de Sacristán define uma finalidade didática de caráter crítico para a avaliação:

> *o grande valor da avaliação está, por um lado, em ser instrumento de investigação didática: comprovar hipóteses de ação metodológica para ir acumulando recursos de uma eficácia comprovada na ação e ir engrossando desta maneira o conjunto de técnicas pedagógicas fundamentadas cientificamente e, por outro lado, perante o aluno, está em dar uma informação que lhe ajude a progredir até a auto-aprendizagem, oferecendo-lhe notícia do estado em que se encontra e as razões do mesmo, para que colha ele mesmo esse dado como um guia de autodireção, meta da educação. (apud Darsie, 1996, p. 51)*

Com certeza um modo de ensinar, de organizar o trabalho pedagógico está sempre associado a uma forma de avaliar. Nas atuais condições de trabalho da escola pública o professor de Didática observará que muito está por ser construído, pois o padrão de trabalho fragmentário e desarticulado reforça a perspectiva de avaliação como controle e classificação. Aqui, o conhecimento é concebido como um dado, como se pudesse ser retransmitido no ato pedagógico sem sofrer a ação do professor e do próprio aluno.

Parece-nos que cabe aqui retomar a questão do estudo, do reaprender do professor, em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Realidades institucionais burocratizadas, políticas pedagógicas desligadas das necessidades práticas do trabalho escolar configuram-se em bom espaço de sustentação de padrões de ensino e aprendizagem conservadores, e nestes dificilmente teremos incentivo e cobrança a novas atitudes profissionais dos docentes, de onde a avaliação resultante seja informativa a professores e alunos em seus percursos distintos no trabalho pedagógico.

ESTÁGIO CURRICULAR

Para compreender o Estágio Curricular como uma disciplina que permeia o Curso de Formação de Professores, como este se materializou, e propormos alternativas e possíveis caminhos para o seu desenvolvimento, sendo coerentes com a Proposta Curricular, no ensino de Didática se faz necessário, refletirmos, através de um breve histórico, como este se apresentou nas últimas décadas, e as formas que vem desenvolvendo até hoje.

Segundo Pimenta (1994, p. 32-50), percebe-se que a prática presente dos Cursos de Formação de Professores, até o fim dos anos 60, era o da *prática como imitação de modelos teóricos existentes.* Não havia, por exemplo, a preocupação de distinguir os diferentes contextos escolares. Uma prática docente podia ser considerada pela observação e reprodução de "bons modelos".

No que se refere à profissão do professor, segundo Pimenta (1994, p. 29), as conseqüências da feminização *tratava-se de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres cuja característica marcante era ser uma extensão do lar. Era uma missão digna para as mulheres,* contribuindo para a desvalorização relativa da profissão.

Por outro lado, diversas pesquisas permitem afirmar, de acordo com Pimenta (ibidem, p. 34) que:

> *a escola primária tem sistematicamente trabalhado com a criança que ela idealmente concebe. Portanto, não com a criança que natural ou culturalmente já está à margem do processo de*

escolarização. E, é nesse espaço que se materializa uma prática (estágio) cujo ponto de partida são os modelos para ensinar. Se as crianças não aprendem o problema é delas.

Em síntese, nesse contexto, espera-se do professor que reproduza e exercite os modelos. A essa altura, é possível perceber que o exercício do magistério não corresponde exatamente a uma profissão. Como decorrência, a prática profissional, como parte da formação, não se colocava como necessária, ao menos até os anos 60, já que não se tratava propriamente de uma profissão.

Conforme resultados de pesquisas realizados por Pimenta (1994, p. 40-47), no final da década de 60, em oito estados brasileiros, constatou-se que a observação e regência nos estágios é pouco significativa. Neste sentido, a pesquisadora propõe

que prática em seu sentido amplo seja dominante e absoluta, pois da realidade virão os problemas a serem analisados . Quanto aos métodos e recursos a serem utilizados na escola primária, devem ser vividos intensamente com as adaptações necessárias nos cursos de formação de professores, nas várias disciplinas, e não apenas na Prática de Ensino.

Passada a década de 60, com a implementação da Lei n.º 5.692/71, o Curso Normal, conforme enfatiza Pimenta (47), fica reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante no 2º Grau. Como se isso não bastasse, a solução curricular que foi proposta, na prática, concorreu para dissolver o pouco de especialidade que restava no Ensino Normal.

Há que se mencionar também o Parecer CFE nº 349/72 que primeiro situa a Didática para fundamentar a Metodologia de Ensino conduzindo a Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de Estágio Supervisionado, referencia ao local onde será realizada a Prática de Ensino (nas escolas da comunidade), deixando claro que escolas da comunidade podem ser rede pública ou privada, Pimenta (ibidem), comentando o referido Parecer, afirma d*e novo a prática como a reprodução do existente (mas apenas do positivo). Conforme o Parecer 349/72, o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática. Mantém-se a dissociação entre ambas, embora se diga o contrário.*

Sob a ótica de Candau (1995, p. 51), verificam-se três características na Habilitação Magistério: falta-lhe identidade; há um esvaziamento de conteúdo; é habilitação de segunda categoria.

Outras pesquisadoras trazem à tona a desarticulação do trabalho curricular da Escola Normal com a realidade da Escola Primária. Segundo estas, a expansão quantitativa da escolaridade trouxe para as séries iniciais os alunos das camadas populares, cuja "psicologia da aprendizagem", cultura, valores e ideais não estão explicados nas teorias freqüentemente trabalhadas nos Cursos de Formação.

No contexto dos anos 80 registram-se movimentos dos educadores, entre estes, o reconhecimento da escola enquanto instituição social com a função de produção e difusão do saber historicamente acumulado, como trabalho de oportunizar aos alunos a transformação da sociedade numa sociedade mais justa. À escola, enquanto espaço de uma das práticas sociais, a educação escolar, cabe "traduzir" no seu trabalho as condições que irão viabilizar a aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento necessários a uma inserção social crítica.

Cabe-nos situar o papel do professor neste contexto como aquele que fará a mediação no acesso ao conhecimento das relações sociais, as quais não se manifestam explicitamente. Para tanto se faz necessário que em sua formação-ação tenham adquirido aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que lhes permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir.

De novo a imitação de modelos. Conhecer a realidade (verdadeira), mas a boa (positiva). A partir da contextualização da Habilitação ao Magistério na década de 80 é possível, com base em diversas pesquisas, sintetizar em breves itens a crítica necessária. Ainda permanecem nós que se mostram como desafios à superação, vejamos, as considerações feitas por Candau (idem, p. 1995):

O Curso do Magistério permanece com conteúdos e formação rarefeitos. Não oferece nem formação geral nem base sólida para a formação profissional;

> *A Habilitação Magistério descaracterizou a identidade do Curso de Formação de Professores. Seus alunos e professores não tem clareza de que se trata de um ensino profissionalizante para o Magistério das séries iniciais;*
> *A Habilitação Magistério é tida como um curso de "segunda categoria", para a qual se dirigem os alunos (em geral mulheres) com menos potencial intelectual;*
> *Dissociada do exercício profissional, a Habilitação Magistério não apresenta nenhum compromisso com a democracia da escolaridade e da sociedade. (51-52)*

No que se refere aos estágios, não são poucas as denúncias que as pesquisas apontam. Para se ter uma idéia, observamos as conclusões de Lelis (1993) e da Secretaria da Educação do Paraná (1989) (apud Pimenta, 1994, p. 67-72):

> *os conhecimentos veiculados estão fundados no ideário escolanovista e no discurso tecnicista descontextualizados, sem relação com a realidade que os estágios captam. Os conteúdos são apresentados como receitas ou modelos acabados, não se considerando os problemas sérios que se defrontam os professores primários. Dificuldade de acompanhamento do estágio os estagiários, em sua maioria, não são bem recebidos pelos professores de 1ª a 4ª séries, falta comprometimento dos professores do curso com o estágio; a responsabilidade pelo estágio é exclusiva do professor de Didática. O Estágio é visto como pólo prático do curso e como atividade terminal, dificuldade de garantir a relação teoria/prática, divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação e regência, restrição à etapa de observação, ficando o aluno apenas como visitante; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, correções de cadernos, etc. falta de integração entre escola de magistério e escola de 1º Grau.*

A realidade apontada pelos estudos acerca do estágio exige dos profissionais da educação a apropriação do conceito de estágio que aí se materializa. Há que se dar conta de responder – o que se entende por Estágio? Que estágio?

Neste sentido, registramos para reflexão fragmentos de investigações assinaladas por Domingo apud Pimenta (1994, p. 65), os quais se reafirma a urgência de tomada de posição.

Avaliemos algumas conclusões a partir de diferentes estudos: o *curso não forma adequadamente porque é fraco teórica e praticamente, isto é, não assume a formação de um profissional para atuar na prática social. (55)*

Esta perspectiva que coloca as questões práticas como determinantes na formação teórica tem como conseqüência, segundo Pimenta, apud Domingo: 1990, p. 65,

> *A manutenção da separação entre a teoria e as questões práticas. Seu propósito é construir uma teoria descritiva sobre os assuntos sociais, e portanto, se mantém separada das situações sociais mais amplas.*
> *A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior de cursos de formação do educador.*

Qual então, o primeiro passo na direção da construção do Estágio Curricular, onde teoria e prática sejam indissociáveis? Como superar a visão dicotômica historicamente registrada, na relação teoria e prática? Quais caminhos poderão instrumentalizar uma relação de reciprocidade e ao mesmo tempo de autonomia entre a prática e a teoria?

De acordo com Pimenta apud Candau, (1995) & Lelis (1994), *o fazer pedagógico, o que ensinar e como ensinar deve ser articulado ao para quem e para que, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo uma práxis criadora.*

A partir da perspectiva de que teoria e prática são o núcleo articulador da formação, portanto numa concepção dialética, a prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. Tal proposta, por nós reafirmada, é de Fávero (1992, p. 19) que embora, não trate do Curso de Magistério especificamente, contribui, sem dúvida, para darmos conta da nossa problemática. A autora supracitada

ainda acrescenta: *É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.* Ou nos termos de Pimenta (ibidem):

> *O professor é o ser da práxis. Na sua atividade, ele traduz a unidade ou o confronto teoria e prática, o seu compromisso, enfim, com sua práxis utilitária ou criadora, num projeto integrado e integrador entre as disciplinas do Curso, sob a forma de colegiado para a organização de todas as etapas que envolvem o Estágio.*

Os encaminhamentos metodológicos propostos, conforme nos auxilia Pimenta (1994, p. 181-187), apontam as seguintes atividades para o desenvolvimento do Estágio Curricular: *pesquisa-ação: identificação, estudo, intervenção; diagnóstico, elaboração e execução de projetos; cursos de pequena duração organizados e desenvolvidos pelos estagiários para professores das séries iniciais; oficina de material didático; um encaminhamento temático a ser desenvolvido em cada uma das quatro séries do curso... etc.*

A partir de 1991, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto, vêm reorganizando o currículo do Curso de Formação de Professores no Ensino Médio em Santa Catarina, quanto à seus pressupostos teórico-metodológicos, fundado no materialismo histórico que se concretizou na implantação de duas grades curriculares (Parecer nº 201/90/CEE e Parecer nº 527/95/CEE). Este processo de reorganização exige, constantemente, um olhar permanente e reflexivo sobre o que seja a prática de ensino.

Neste sentido cabe-nos revisar, reorganizar e refletir sobre o Estágio Curricular que vem sendo desenvolvido. Percebemos que o mesmo não contempla as reais necessidades de apreensão de conhecimentos que possibilitam a inserção e a intervenção na prática pedagógica.

> **Estágio como espaço de construção de conhecimento e transformação – olhares que observam,**
> **. sujeitos que interagem e refletem,**
> **. registros que instrumentalizam,**
> **. situações vivenciadas,**
> **. histórias/competências construídas**

A formação do professor é hoje compreendida como processo contínuo de profissionalização, em que a formação inicial é simplesmente o primeiro momento. O conhecimento profissional do docente é concebido como em estado de contínua construção e aperfeiçoamento, pelo desenvolvimento acelerado do conhecimento social, bases do conhecimento escolar, bem como das estruturas materiais e institucionais da sociedade, com reflexos significativos nas formas de pensar, agir e sentir das novas gerações de alunos.

A educação é profundamente determinada por concepções de escola, ensino, conhecimento, produção, transmissão e aprendizagem, relação teoria/prática, cultura e sociedade .

Sob estes pressupostos nossa perspectiva concebe o trabalho docente como práxis, onde a unidade teoria/prática se caracteriza pela ação/reflexão/ação; o professor aprende, compreende e transforma a situação de ensino e ao mesmo tempo é transformado por ela. Entendemos que a Didática participa da construção desta práxis docente criadora quando possibilita aos alunos do Curso de Magistério compreender a prática pedagógica presente nas instituições escolares.

Acreditando, então, que a construção e produção de conhecimento se dá nas relações – ou melhor, nas interações que se estabelecem entre sujeito/meio/objeto do conhecimento – faz-se necessário, na formação do professor uma fundamentação teórica que possibilite condições reais de resgatar o que o sujeito sabe, pensa, reflete e transforma.

Neste sentido nosso desafio é formar/informar, em um processo de acompanhamento permanente, um sujeito/aluno que constrói seus caminhos para a apropriação da sua história, pensamento, teoria e prática. Em Freire (1996, p. 9), se afirma o movimento onde

> *O criar, o sonhar, o inventar, possa ir sendo instrumentalizado por um educador. Possibilitando assim, um pensar e um fazer criativo diante dos grandes desafios, na construção deste educador pesquisador que faz ciência de educação. Fazer ciência exige exercício metodológico sistematizado,*

> *rigoroso, de: observar, refletir, avaliar, e planejar. São estes que alicerçam sua pesquisa, luta cotidiana, permanente.*

Todo ato de educar sedimenta-se num método. Como maneira de ordenar e organizar a ação pedagógica segundo pressupostos este método está sempre relacionado a uma concepção de sociedade e política.

O professor faz política a todo momento, pois em educação estamos implicados diretamente em projetos de sociedade. Faz ciência quando apoiado num método científico de investigação pedagógica. Faz arte porque no cotidiano enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, lidando com o imaginário e o inusitado. Em educação a ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento, transpondo certas possibilidades nossas e dos nossos alunos para o campo do possível, do real.

Aprendemos a pensar junto com o outro. Aprendemos a ler, a construir novos conhecimentos através de interações. Aprendemos a escrever organizando nossos conhecimentos no confronto com o outro. Aprendemos a refletir estruturando nossos conhecimentos na inter/ação e troca com outros. A ação, a inter/ação e a troca movem o processo de aprendizagem, portanto, a função do educador é interagir com seu aluno para mediar a troca e a busca do conhecimento.

Segundo Borba (1997, p. 48),

> *desenvolvimento do estágio propõe reflexões, procura de subsídios teóricos que venham embasar na prática o desenvolvimento da ação educativa. O cotidiano da escola refletido, é um dos possíveis caminhos para o desenvolvimento de pesquisa que nos oportunize pensar e repensar (refletir) nossa ação, nossas dúvidas e preocupações com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.*

Entendemos o estágio como um dos espaços de construção dos saberes pedagógicos nos cursos de formação docente. Sua prática envolve observação, reflexão e (re)organização das ações. Estas características colocam os estagiários próximos à postura de um pesquisador, como quem investiga e prescruta um terreno preocupado em aproveitar as atividades comuns da escola e delas extrair respostas que orientem sua prática pedagógica com os alunos.

A observação, na perspectiva de Freire (1996), surge como a construção do olhar sensível e pensante, não um olhar antecipador; aquele que leva interrogações e pode acrescentar, sobre estas, outras. O ver e o escutar fazem parte do processo de construção desse olhar. A ação de olhar e escutar implica esforço de sair de si e ver o outro e a realidade.

Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmos uma disposição de aprendizes, que observam e estudam a sua própria história.

O ato de observar envolve a reflexão, a avaliação e o planejamento que se intercruzam num movimento (dialético) de pensar a realidade. O ato de observar uma situação pedagógica implica não invadir o espaço do outro sem direção, sem objetivo, mas com um "projeto" que oportunize continuidade, conhecimento. Então observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento passam a constituir instrumentos metodológicos da inserção e intervenção na escola, *o ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriada a sua reflexão, o seu pensamento. (Freire,1996, p. 39).*

No exercício da reflexão surge a necessidade de fundamentar-se teoricamente, então **refletir passa a ser também, um instrumento dinamizador entre teoria e prática**; conduz a uma ação transformadora comprometendo-nos com nossas opções, desejos, enfim nossa história.

Como prática educativa, o estágio curricular, precisa ser documentado, registrado, pelo que deixamos nossa marca, armazenando informações fecundas da realidade, do objeto em estudo e daí podermos refleti-lo, pensá-lo e assim apreendê-lo. Este movimento permite construir um conhecimento pedagógico que muitas vezes sequer se imaginava possível.

A reflexão e o registro do pensamento é empreendimento para todos: estagiários, professor/supervisor, professor da classe de estágio, principalmente; em espaços diferenciados cada um

pensa, escreve a prática e pode fazer teoria, e onde o registro da reflexão expressa o pensamento como instrumento fundamental da mudança e apropriação da história de educação que cada um está realizando.

Propondo alternativas metodológicas

A idéia de construção de uma proposta de organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos Cursos de Formação de Professores, através do Estágio Curricular, requer instrumentos metodológicos que possibilitem a construção e a ampliação do conhecimento e de pesquisa da realidade educacional, não como um modelo único mas como possibilidades de inserção e intervenção na prática pedagógica.

Conforme encaminhamentos metodológicos anteriormente citados e propostos por Pimenta (1994), como possíveis atividades a serem desenvolvidas no estágio destacamos a metodologia de projetos que vem ao encontro de expectativas e anseios de se estabelecer a imbricação teoria/prática, a reflexão/ação, e a construção do conhecimento através de um movimento contínuo de apropriação e transformação da prática pedagógica.

Nesse sentido, Freitas (1987, p. 138) propõe:

> *Vivenciar a prática pedagógica com um projeto histórico claro, sem aprisionar a prática com a imposição de esquemas estruturantes; buscar apoio interdisciplinar; gerar problemas significativos de pesquisa que permitam extrair categorias em direção ao abstrato para empreender o regresso ao concreto real talvez (e apenas talvez) possa ser um bom palpite* – ou uma possibilidade de estágio (grifo nosso).

Tentaremos explicitar a citação de FREITAS: quando diz vivenciar a prática pedagógica quer dizer: inserir, intervir, conhecer, observar, refletir, atuar, avaliar, registrar, repensar (etc.) sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas; quando fala de esquemas estruturantes, lemos crítica aos modelos prontos e acabados, a reprodução de conhecimentos; de apoio interdisciplinar, lemos necessidade de planejamento, organização estrutural com o coletivo da escola, reunindo professores do curso (metodologias, fundamentos, didática, estágio curricular, etc.), estagiários, especialistas, escola envolvida no estágio, etc.; de extrair categorias entendemos como conhecer, perceber, observar, captar, o real do cotidiano escolar e desenvolver temas, práticas, conceitos, conteúdos que sirvam de suporte para inserção e intervenção na prática, para o exercício da docência.

Projeto histórico claro como intencionalidade a ser desenvolvida em qualquer nível de escolaridade, disciplina ou realidade educacional, atendendo aos aspectos significativos que envolvem a complexidade dos contextos escolares.

O desenvolvimento de projetos significativos, intencionais, organizados e objetivados com o movimento histórico e a construção de conhecimentos, rompe com a atual organização do trabalho pedagógico: a fragmentação do conhecimento, as práticas autoritárias, as tarefas mecânicas e repetitivas, o trabalho individualizado e competitivo, a banalização e infantilização do conteúdo e as práticas de avaliação que reforçam o processo de seleção e eliminação de grande número de crianças na escola.

A metodologia de projetos possibilita o resgate do trabalho interdisciplinar que envolve o coletivo da escola num processo de intencionalidade e instrumentalização, objetivado de acordo com a realidade, gerando projetos significativos e de efetiva aplicabilidade no contexto educacional, atendendo as especificidades de níveis, disciplinas e conteúdos a serem trabalhados.

A inserção e a intervenção no cotidiano escolar por meio deste instrumento metodológico deve possibilitar o exercício da docência para além da reprodução, da informação meramente transmitida aos alunos, pois há no desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados preocupações quanto: ao objetivo deste trabalho; ao objeto do conhecimento, ao conteúdo (os saberes escolares); aos sujeitos cognoscentes que interagem e medeiam conhecimentos (professor/aluno – aluno/aluno – aluno/professor); a realidade contextual (meio que interfere e media); ao momento histórico vivenciado (contextualização histórica); ao ensino e aprendizagem (construção de conhecimentos) que se desenvolvem com este trabalho; e as formas de como se poderá avaliar, acompanhar (re/significar) esta construção de conhecimento.

NORTEAMENTO CURRICULAR

> *A escola só pode cumprir seu papel de forma competente se tiver autonomia. Isto é, se os que nela atuam e os que dela se beneficiam puderem definir, construir seu próprio caminho pedagógico, condição fundamental para que se sintam comprometidos com ele. (Maria Alice Settubal)*
>
> *Entender que a função principal da escola é o trabalho com o conhecimento é uma posição que tem determinadas conseqüências. Significa reconhecer a escola como local de ingresso de crianças e jovens numa modalidade especial desse processo que não começa na escola e deve prolongar-se pela vida afora... (Maria das Mercês F. Sampaio)*

O norteamento curricular para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em Didática e Estágio Curricular envolvendo temas organizadores é um desafio ao conjunto dos professores e demais agentes escolares. Ao invés de indicar desde já um roteiro/ programa para a disciplina e a prática de estágio, aponta temas que se considera neste momento dar-lhes sentido a partir do entendimento acima explicitado.

Os temas organizadores objetivam nortear teórica e metodologicamente a práxis educativa dos professores de Didática e Estágio Curricular do curso de Magistério-Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental. Procuram delimitar o objeto da Didática – o ensino, e tornar significativo o processo ensino e aprendizagem nas relações que perpassam a formação de professores. Entendemos que são indicadores na organização e sistematização dos conteúdos de ensino destes campos disciplinares e conseqüentemente de cada professor e implicam em (re)dimensionamento das atuais práticas institucionais e docentes.

Isto, certamente terá maior viabilidade quanto mais disposições políticas se efetivem em medidas de planejamento e reflexão contínuas do conjunto dos professores e os demais envolvidos no trabalho escolar. Direcionando estes esforços é preciso construir uma concepção de educação que se assume prática social histórica e contraditória e, que por isso mesmo, pode ser modificada.

TEMAS ORGANIZADORES

- A escola e o trabalho pedagógico
- A produção do conhecimento na/pela escola
- As relações pedagógicas e a organização da prática
- Estágio curricular: situação de relação com práticas escolares

Sub-temas:

1. Função social da escola/finalidades educativas/condições singulares de cada escola

2. Organização, prática curricular e projeto político-pedagógico na escola

3. O processo de desenvolvimento do ensino escolar: proposição e desenvolvimento
- Conhecimentos/conteúdos de ensino
- Método didático
- Avaliação
- Articulação e continuidade do trabalho pedagógico: o processo de planejamento de ensino-aprendizagem

4. Inserção na prática pedagógica escolar
- Relação interinstitucional: as dimensões ética/pedagógica
- Planejamento pedagógico do estágio

- Articulação dos processos de observação/registro/estudo e reflexão durante a inserção no contexto escolar do estágio.

BIBLIOGRAFIA

BOMFIM, Luciano Sérgio Ventin. **Trabalho; alienação e estranhamento em Marx: uma contribuição à educação.** Florianópolis, 1995. (dissertação de mestrado)

BORBA, Margarida Emmerich. **Construindo uma Pesquisa no Trabalho Docente**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Rumo a uma nova Didática**. 7ª.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie et al. **Ler e escrever – entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, 1996 (99) ., p. 47-59.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Conhecimento Educacional e Formação de Professor**. Questões Atuais, Campinas, Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas , SP: Autores Associados,1996.

FREIRE, Madalena. Observação, Registro, Reflexão **– Instrumentos Metodológicos** I. 2ª. ed., **Espaço Pedagógico**, Série Seminários, set. 1996.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na Prática de Ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus,1996.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GÓES, M. C. R. de. As relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação.** Campinas: Papirus, 1997. , p. 11-28.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: ALVES, M. L. et al . **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. , p. 51-59. (Série Idéias, 22)

LEITE, Lúcia Helena Álvares. Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente**. Revista Presença Pedagógica** Ed. Dimensão, nº 8, Belo Horizonte, MG,1996.

LEITE, S. B. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: **Conhecimento Educacional e Formação do professor – questões atuais** . A . F. B. (completar)

LELIS, Isabel Alice. **A formação da professora primária: Da denúncia ao anúncio**. 2ªed. São Paulo : Cortez, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Aproximação ao Pensamento Filosófico de Marx**. 1995.(mimeo)

MOREIRA, A . F. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papirus, 1997.

_____. (Org.) **Conhecimento educacional e a formação do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e a sua formação**. Coleção Temas da educação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales, **A reconstrução da Didática: Elementos teórico-metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. (org.) **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, M. R. N. S. & SANTOS, L. L. **Currículo e Didática**. (Texto) 1994.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.** Temas de educação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. 1993.

PICONEZ, Stela C. Bertolo (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN,G. Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina (entrevista). In:ROJAS, A . K. et al. **Revista Pedagógica Pátio**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997., p. 34-41.

_____. **Cultura e Escolarização : a dupla determinação.** In: SILVA, L. H. et al. Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

REGO, Tereza Cristina. Vygostsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petópolis, RJ : Vozes, 1995.

SAMPAIO, M. das M. F. Problemas da Elaboração e Realização do Currículo. In: TOZZI, D.A . **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. , p. 143-150.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo, 1997. Tese (dout.) PUC SP

SANTOS, L. L. P. O Processo de Produção do Conhecimento Escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento Educacional e Formação do Professor – questões atuais** . Campinas: Papirus, 1994.

SANTOS, L. L. P. & MOREIRA, A. F. Currículo: Questões de Seleção e Organização do Conhecimento**.** In: TOZZI, D. A. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995.,p. 47-65. (Série Idéias, 26)

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** São Paulo: Autores Associados, 1994.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do Currículo na Sala de Aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU,1990.

SMOLKA, Ana Luíza B. (org.) **A significação nos espaços educacionais: Interação social e sujetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.) **Técnicas de Ensino: Por que não?** 4ª ed. Campinas, SP : Papirus, 1996.

GRUPO DE TRABALHO

ANA RITA DE SOUZA – 7ª CRE – UNIPLAC
DAISY WEINGARTNER MACHADO – 10ª CRE
IRMA MARIA SALVADOR – 19ª CRE – FERJ
LUCIA MARIA DOS SANTOS – 3ª CRE
MARIA DA GRAÇA TROIS GOMES MONTEIRO – IEE
MARGARIDA EMMERICH DE BORBA – 13ª CRE – UNIVALI
MARIA BENEDITA DE PAULA E SILVA POLOMANEI – 18ª CRE – UNC
MARISTELA APARECIDA FAGHERAZZI – SED/DIEM

COORDENAÇÃO

MARISTELA APARECIDA FAGHERAZZI – SED/DIEM

CONSULTORIA

VÂNIA BEATRIZ MONTEIRO DA SILVA – UFSC

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

Ao propor o aprofundamento/reformulação do trabalho a ser desenvolvido pela disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental o grupo recomenda a retomada do texto original da Proposta Curricular de Santa Catarina em 1991, no que se refere a esta disciplina, especialmente a justificativa elaborada e às considerações sobre a concepção adotada.

O que agora é proposto deve ser visto como uma complementação ao trabalho original e um redirecionamento, dada a ênfase que se pretende dar à questão da estrutura do ensino enquanto estrutura de produção e, como tal, também enquanto estrutura de relações sociais de produção. Neste sentido, há que se considerar o caráter de "aposta" e de utopia desta proposta, tendo como conceito de *utopia* a transformação possível, portanto baseada em condições reais e concretas, a partir da própria prática pedagógica escolar posta hoje, e não de modelos idealizados. A utopia passa a ser, portanto, não um mero desejo, mas um avanço possível, dadas as condições que já estão postas e que precisam ser percebidas no movimento histórico da escola e, consequentemente, do sistema de ensino como um todo. Aposta-se na possibilidade de o magistério da rede pública de Santa Catarina liderar um processo efetivo de resgate da qualidade do ensino e, desta forma, do seu próprio valor.

Neste sentido, não se pode deixar de considerar que o valor do trabalho, no contexto da sociedade burguesa, é relativo à sua capacidade de agregar valor, isto é, valor de mercado. Na medida em que o professor vai restringindo o seu trabalho à mera execução de tarefas já pensadas e elaboradas em outras instâncias, o seu trabalho agrega pouco valor em termos de ensino-aprendizagem. Para o seu trabalho valer mais, deverá o professor resgatar a sua capacidade de pensar, organizar, produzir conhecimento e tecnologia em relação ao processo de produção do ensino-aprendizagem. Na medida em que ele abre mão disso, não interessando as razões desta resistência equivocada, deixando que outros profissionais e instituições o substituam na função mais decisiva do processo, que é definir as políticas, organizar processos, acompanhar e avaliar, ele está contribuindo para que o seu trabalho tenda a perder valor, o que se manifesta nos níveis salariais, e também no prestígio social de sua profissão.

Para romper este processo de desqualificação do professor, não basta a vontade e a mobilização, é necessário construir as condições objetivas de que o magistério carece, levando-se em conta as exigências da base de produção do ensino-aprendizagem que é o trabalho coletivo. Estas condições são, em primeiro lugar, o domínio científico e tecnológico do processo de produzir a aprendizagem. É fundamental que o professor rompa com sua resistência à produção científica e tecnológica, seja pelo medo, seja pela acomodação. Em segundo lugar, é necessária a apropriação de informações de caráter administrativo, legal e burocrático de maneira a permitir e fundamentar uma participação mais real e efetiva no processo decisório. Em terceiro lugar, o magistério precisa construir uma ética profissional, necessária ao resgate da sua respeitabilidade junto à sociedade. E, por fim, aprimorar a sua capacidade de organização e mobilização, tendo como principal preocupação a legitimação da sua função e responsabilidade educacionais junto à comunidade.

Não cabe à Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a exclusividade desta função, mas certamente é sua função primordial. Concorda-se com o documento original quando fala da função desta disciplina: *Processa a decodificação da Estrutura Educacional vigente no país, das políticas nacional, estadual e municipal, da legislação pertinente ao processo ensino-aprendizagem, tendo como referencial norteador as relações sociais de produção, entendidas como aquelas que fundamentam a educação na sua totalidade.* (1991: 81). Todavia, deve-se acrescentar a necessária determinação de transformar esta realidade. A decodificação do real é insuficiente para transformá-lo.

O que se está querendo com a presente proposta é fazer com que o professor entenda o ensino e aprendizagem escolar como um processo produtivo. E como processo produtivo ele não só produz o ensino-aprendizagem, mas também uma estrutura de relações sociais entre os diversos profissionais que fazem parte

do processo, isto é, ao produzir o ensino-aprendizagem propriamente dito, a escola produz também uma determinada estrutura de poder.

Assim, o sistema de ensino, no seu sentido mais amplo (Escolas, Secretarias, Conselhos, etc.), nada mais é do que a expressão (necessidade) da forma escolar de produzir o ensino-aprendizagem. Dito de outra forma, é necessário compreender que primeiro apareceram as escolas, para depois ir se percebendo necessidades a serem atendidas dada esta forma peculiar de ensinar. É esta estrutura de relações sociais de produção, a partir da escola, que o professor precisa compreender e desvelar o seu real conteúdo; perceber que esta escola, mesmo sendo parte de uma organização mais ampla, é a base e a própria razão de ser desta organização. E a possibilidade de transformar esta organização passa necessariamente pela transformação da escola.

Trata-se, portanto, de compreender o sistema educacional enquanto expressão da escola. Tendo esta compreensão, o professor, enquanto trabalhador coletivo, perceberá melhor as perspectivas e reais possibilidades de sua atuação transformadora a partir da escola e da respectiva comunidade. É esta a complementação/aprofundamento que se pretende, para não passar ao professor a compreensão de que nada pode ser feito, tal é o gigantismo do sistema, em decorrência de análises equivocadas quanto aos fatores que determinam a atual situação do ensino no Brasil e também no Estado de Santa Catarina.

Julga-se fundamental que o professor possa perceber criticamente esta relação entre a escola, o sistema de ensino e o próprio contexto político, econômico e social. É preciso que o professor se pergunte: como fica o magistério no conjunto destas relações e também das mudanças que se processam na sociedade e no próprio sistema educacional, por diversos fatores, mas principalmente os determinados pelo avanço da tecnologia? Algumas questões se colocam como básicas nesta perspectiva.

Em primeiro lugar, entende-se necessário tratar nesta disciplina a questão da tecnologia em curso na sociedade e na área da educação. O avanço da tecnologia não significa apenas a possibilidade de novas metodologias e técnicas. Ela transforma os próprios códigos de linguagem, a exemplo da televisão. Para as gerações anteriores à televisão, a palavra falada e escrita eram os elementos de linguagem, para as gerações atuais são o som e a imagem. Além de significar rupturas nos códigos de linguagem, a tecnologia representa condições que podem determinar rupturas em relação à atual forma escolar de produzir o ensino-aprendizagem. Através da tecnologia, a própria estrutura escolar de produzir o ensino-aprendizagem poderá se tornar ultrapassada, por limitar possibilidades e alternativas de aprendizagem mais produtivas e interessantes.

A tecnologia pode ensejar, também, novos conceitos e formas de exercer o magistério, seja sob o ponto de vista quantitativo (possibilidade de redução do número de profissionais), seja sob o ponto de vista qualitativo. Tais condições terão reflexo direto sobre os processos de formação dos profissionais do ensino. É fundamental que o Curso de Magistério trate destas questões com coragem e determinação. Só assim será possível reverter o acelerado processo de proletarização do magistério, isto é, do processo que vem transformando, cada vez mais, o professor em mero repassador de conhecimento e/ou simples executor de processos de produção do ensino-aprendizagem construídos previamente por outros agentes. Este mesmo processo destitui o professor de condições para poder exercer uma decisiva participação no controle da produção do ensino-aprendizagem, enquanto mediador de um ensino voltado para os interesses e necessidades da população. Pela falta destas condições, o professor acaba ajudando a viabilizar um processo educativo cujo compromisso não é com a população e as suas necessidades, mas com as demandas do mercado.

Em segundo lugar, a presente proposta quer oferecer os instrumentos básicos que permitam ao magistério superar a sua atual condição de mero repassador de conhecimento para a condição de agente de educação nas comunidades onde atua. Ser agente de educação significa ser alguém que faça história em relação à educação. Fazer história requer a condição de sujeito. E para ser sujeito é preciso ter o domínio das variáveis que interferem no processo educacional, com destaque para o conhecimento, a tecnologia e habilidade política. Dada a estrutura de produção do ensino-aprendizagem ser o trabalho coletivo, a participação no controle do planejamento do processo, no seu sentido mais amplo, é a condição mais decisiva para o magistério se transformar em agente de educação. Historicamente, tem sido negada esta participação ao professor, não tanto por determinação e vontade da classe dirigente, mas pelas precárias condições do próprio magistério, favorecendo a relação de dominação. É necessário, pois, que o magistério construa estas condições para que possa ser este agente, este mediador na construção de processos educativos adequados aos novos desafios que se põem à educação. A sociedade não pode mais suportar determinados índices de desempenho do sistema escolar, como é o caso da evasão e da repetência, com o

risco de comprometer seriamente a possibilidade de uma cidadania efetiva. Hoje, o sistema não consegue que todas as crianças na faixa escolar ingressem e aos que ingressam não consegue assegurar a permanência e bom rendimento.

Entende-se, portanto, que esta disciplina tem uma grande contribuição para o projeto de educação pública comprometido com a efetiva melhoria das condições de vida da população, especialmente da parcela mais marginalizada. Reafirma-se nesta proposta o compromisso com a superação da forma fragmentada de produzir o ensino-aprendizagem, que impede a visão crítica sobre a sociedade da qual o professor e os alunos fazem parte. Por outro lado, não se pode ignorar o lado dinâmico desta sociedade, cuja expressão mais significativa na atualidade é o avanço da tecnologia.

Muda, assim, apenas o enfoque, a direção da abordagem da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A proposta original enfocava privilegiadamente a dimensão político-educacional do sistema de ensino, na perspectiva de construir junto aos futuros professores um olhar reflexivo crítico sobre o desenvolvimento da educação no Brasil. Na atual proposta, não se abandona este enfoque, mas não o privilegia. Entende-se que é fundamental o professor conhecer como tem sido construído o sistema educacional. Tão importante quanto isto, é também, oferecer a possibilidade de o professor superar a sua atual condição e se constituir num agente decisivo de construção da escola e/ou do processo ensino-aprendizagem que concretize os compromissos que subjazem a toda a Proposta Curricular. E, esta superação não se dará por força apenas da vontade, mas das condições objetivas que o professor, enquanto trabalhador coletivo, venha a construir para conquistar o resgate do ensino público e o seu próprio como profissional da educação.

O olhar reflexivo crítico sobre o sistema de ensino é fundamental ao professor, mas é insuficiente enquanto condição para a transformação deste sistema. Neste sentido, é fundamental que o professor perceba em que medida e de que forma ele vem oferecendo condições de manutenção do atual sistema e que condições ele pode oferecer para reverter esta situação em favor de uma escola pública de qualidade. O poder de controle do sistema está no planejamento. Pergunta-se: como tem sido a participação do Magistério e da própria Sociedade Civil neste processo? Qual o papel do Estado, da Sociedade Civil e do Magistério no conjunto das responsabilidades sobre a educação?

Além destas e outras perguntas a serem debatidas, entende-se que a disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deve instrumentar o professor de forma a ter condições de lutar por uma participação mais efetiva no planejamento e desenvolvimento da educação. De nada ou pouco servirá a análise que se faça do sistema educacional, por mais reflexiva e crítica que ela seja, se não se encaminhar uma possibilidade real de o professor, enquanto trabalhador coletivo da educação, perceber como ele pode agir neste sistema de forma a construir um processo educacional coerente com os fundamentos da Proposta Curricular como um todo, qual seja a de transformar a realidade em favor do conjunto da população, como beneficiária dos resultados obtidos pela produção social da existência humana.

Para isto, é preciso que ele saiba o que efetivamente põe a atual fragmentação do processo, bem como os compromissos que dela decorrem. Não basta perceber que o ensino é fragmentado e desarticulado. Esta fragmentação não resulta apenas de vontades políticas, mas de uma materialidade objetiva, fruto de uma determinada estrutura de produção. A divisão técnica do trabalho é a expressão mais importante desta materialidade. Ela é a responsável pela separação entre o trabalho intelectual (planejar e organizar o sistema) e o trabalho manual (executar = ensinar = dar as aulas que "outros" pensaram).

Assim sendo, a superação desta fragmentação não resultará diretamente de políticas educacionais, mas de transformações na estrutura de produção e, consequentemente, na estrutura de relações sociais de produção. O fator mais decisivo para operar esta transformação está no processo de planejamento. Da forma posta hoje, não dá conta de articular e integrar as diversas parcelas de trabalho inerentes ao sistema de ensino, de responsabilidade dos diversos profissionais de educação que nele atuam. Há que se considerar ainda a necessidade de não confundir fragmentação do processo com as áreas de especialização do conhecimento que integram o processo ensino-aprendizagem. As especializações não são as responsáveis pela fragmentação. Elas podem perfeitamente coexistir e dar suporte a um processo articulado, direcionado e comprometido no seu todo com valores educacionais que se pretende viabilizar. Esta é a função básica do planejamento.

A grande pergunta que deve ser respondida nesta disciplina é: o que pretendemos como professores, em se considerando a atual estrutura de produção do ensino-aprendizagem e o avanço da tecnologia na sociedade e na educação? Se a função que pensamos para os professores é continuar "dando aulas", a formação

será uma; se entendemos que esta função tende a ser substituída gradativamente pela tecnologia, cabe preparar o professor para uma nova forma de ser profissional da educação, qual seja a de produzir os processos de ensino-aprendizagem, portanto, assumindo a condição de agente de educação. Na medida em que o professor, hoje "auleiro", envolver-se na construção de propostas de processos de produção do ensino-aprendizagem que superem a pouca qualidade do atual, estará não só produzindo propostas, mas novas condições de participação. A sua participação, por outro lado, permitirá mudanças na estrutura de relações de produção, permitindo-lhe mais condições para lutar por mais poder de ajudar a decidir. Resgatando a possibilidade de controle do processo, o professor, enquanto trabalhador coletivo, terá condições de resgatar também o seu próprio valor.

Em suma, a direção a ser seguida, no que se refere à formação do professor, não deve ser no sentido de reforçar a função de "auleiro", mas a de produtor de processos de ensino-aprendizagem que, gradativamente e com o apoio da tecnologia, permitam ao professor poder reduzir o tempo destinado a ações mecânicas e repetitivas, para poder se dedicar mais à reflexão, à construção de conhecimento e novas tecnologias, à melhor articulação entre os diversos componentes curriculares, à capacitação permanente e à melhor relação com a sociedade, com a qual deve estar comprometido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Mantendo a coerência com a fundamentação da Proposta Curricular como um todo, que tem no materialismo histórico a sua fonte metodológica, isto é, tem no materialismo histórico a sua base ideológica, a sua visão de mundo, de homem e de sociedade, o ensino da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tem por objetivo não somente conhecer o sistema escolar brasileiro, mas transformá-lo. Fosse o funcionalismo positivista a fonte metodológica, que parte do pressuposto de que a organização social do homem obedece necessidades naturais, confundindo assim esta necessidade com a forma de organizar a sociedade, que sempre será histórica e não natural, o limite da ação dos profissionais da educação junto ao sistema de ensino seria aperfeiçoá-lo, tanto sob o ponto de vista político, como pedagógico e administrativo. É só no materialismo histórico que se tem a possibilidade fundamentada de o homem transformar a forma atual de organização social, portanto também da forma escolar de ensinar-aprender.

Um olhar mais crítico sobre as LDBs, por exemplo, perceberá que todas elas nada mais foram que reformas e aperfeiçoamentos do sistema, exatamente porque não tocaram na questão central que é a estrutura de produção do ensino-aprendizagem escolar. Não se altera a estrutura de produção aumentando anos de escolaridade, número de dias letivos no ano, alterando critérios de habilitação dos profissionais, normatizando a avaliação, etc. Por isso, também, não se alterou a estrutura de relações sociais de produção, isto é, a escola continua sendo um instrumento predominantemente controlado pelo Estado, portanto a serviço da reprodução das condições necessárias ao modelo vigente. Não se trata, apenas, de assegurar o direito à participação da sociedade, por exemplo, colocando na legislação essa possibilidade. É necessário que se modifique a estrutura de produção, para aflorar daí, uma outra estrutura de poder. O poder não se exerce com direito a falar. É bem mais amplo do que isso, significa basicamente a possibilidade de controlar o processo, portanto de poder decidir sobre diretrizes políticas, critérios administrativo/financeiros, etc.

Assumir o materialismo histórico como pressuposto da disciplina de Estrutura e do Curso de Magistério como um todo, diferentemente da visão funcionalista positivista, é entender basicamente que a realidade social, estrutura de produção e estrutura de relações sociais de produção, são historicamente determinadas pela ação do Homem, na medida em que ele, por condição natural, precisa produzir a sua existência. Ao produzir a sua existência o Homem não só produz os meios materiais de que necessita, mas também formas de produzir, isto é, formas de organizar a produção que, por sua vez, engendram estruturas de relação entre os próprios homens organizados para produzir. Estas relações determinam forma e grau de participação não só no trabalho, mas também o usufruto do que resulta do trabalho. Assim, a concentração de riqueza, característica do modelo atual, não resulta da melhor condição natural de alguns trabalharem mais ou melhor. Resulta, isto sim, de estruturas de relações que permitem a apropriação de maneira diferenciada do que socialmente se produz.

É importante esclarecer, devido a confusões geradas junto ao magistério, a relação que existe entre a concepção do materialismo histórico e a perspectiva histórico cultural. O primeiro é um pressuposto teórico-metodológico de análise da realidade social, isto é, é uma forma de conceber a realidade, de explicar como

ela é determinada. A perspectiva histórico cultural se apoia no materialismo histórico para a compreensão do sujeito e seu processo de apropriação do conhecimento. O que é fundamental é a estrutura de produção e a estrutura de relações sociais, ou seja, a estrutura de poder. Elas são o conteúdo mais importante da prática pedagógica escolar. Elas determinam o ensino-aprendizagem muito mais fortemente do que os discursos pedagógicos.

Neste sentido, o desvelamento do sistema como um todo, mais especificamente, do aparelho escolar, implica necessariamente na percepção destes dois elementos fundamentais: a estrutura de produção e a estrutura de relações sociais de produção. Assim, falar em transformação do sistema de ensino significa trabalhar no sentido de construir as condições objetivas que permitam a ruptura com a atual estrutura de produção do ensino-aprendizagem, portanto também com sua estrutura de relações sociais de produção. Já o aperfeiçoamento do sistema, limite para ação na perspectiva funcionalista positivista, tem como significado ampliar o grau de eficiência e produtividade do sistema, mantendo a atual estrutura de produção, portanto também a de relações sociais de produção.

O que diferencia os diversos modos de produzir o ensino-aprendizagem não são seus objetivos, métodos e técnicas, mas a forma como se organiza a produção enquanto estrutura de trabalho. A cada estrutura de produção corresponde uma estrutura de relações sociais de produção, isto é, uma estrutura de poder. A atual estrutura caracteriza-se pela divisão técnica do trabalho. Segundo esta forma, a produção do ensino é resultado do trabalho coletivo dos diversos profissionais que atuam no sistema. A cada trabalhador é atribuída uma parcela de trabalho. Veja-se, por exemplo, o rol de disciplinas dos cursos. Cada disciplina corresponde a uma parcela de trabalho do conjunto do processo. Mas não se trata de considerar apenas o trabalho docente. A produção do ensino-aprendizagem na forma posta implica num complexo sistema coletivo de trabalho onde se incluem os demais profissionais, como diretores, especialistas, coordenadores, legisladores, etc. Todo este conjunto forma o que poderíamos chamar de trabalhador coletivo da educação.

Uma observação mais atenta perceberá que este conjunto complexo de trabalhadores da educação reúne dois grupos fundamentais. De um lado estão os trabalhadores que não "educam" diretamente, mas que planejam, organizam, enfim que decidem o para quê, o quê e o como se desenvolverá o trabalho. O trabalho deste segmento é de natureza mais intelectual, domina as políticas e controla os recursos (especialmente o orçamento). Já de outro lado, estão os trabalhadores da educação que executam o trabalho propriamente dito, isto é, que têm sob sua responsabilidade ensinar, obedecendo as diretrizes e condições estabelecidas pelo primeiro segmento. A produção do ensino-aprendizagem e a sua qualidade não são mais resultado do trabalho isolado de cada professor, mas do conjunto dos trabalhadores da educação.

Na forma burguesa de sociedade, que é a nossa, o Estado vem assumindo cada vez mais a função de controle do sistema, detendo sob sua responsabilidade o planejamento do sistema de ensino. Através do poder de legislar, estabelecendo as políticas, controlar o orçamento, o Estado vem exercendo o controle do processo. Os profissionais da educação, historicamente, devido a condições objetivas, têm sido cada vez mais proletarizados, isto é, destituídos do poder de controlar o sistema, reduzindo a sua área de controle, e ainda um controle parcial, ao limite da sua tarefa específica que é a de desenvolver uma determinada disciplina curricular e/ou coordenar o processo ao nível da escola. Este avançar do Estado em relação ao controle da educação alijou tanto a sociedade civil como os profissionais da educação no que se refere a determinar a direção e os compromissos do sistema educacional.

Por outro lado, a própria legislação determina que a responsabilidade de educar não é exclusiva do Estado. A nova LDB responsabiliza a Família, a Sociedade Civil e o Estado. Entende-se que esta responsabilidade deve ser definida com mais clareza e objetividade, no bojo da discussão de um Projeto Educacional mais amplo e em níveis de abrangência diversos. O primeiro destes níveis é o nível escolar; o segundo, o municipal; o terceiro o regional/estadual e o quarto o nacional. Esta disciplina deve contemplar uma discussão no sentido de situar o magistério neste debate e até propondo que o mesmo, enquanto agente coletivo, lidere este processo junto às comunidades onde atua.

Em síntese, a formação do magistério será coerente com a base teórico-metodológica sócio-histórica da Proposta Curricular na medida em que ensejar, não somente uma análise (conhecimento) do sistema de ensino, mas o encaminhamento de ações transformadoras desta prática. É contraditório admitir o embasamento materialista-histórico de um lado e se limitar ao aperfeiçoamento e/ou reforma do sistema de outro. Admitir que a realidade social, bem como o sistema de ensino, é resultado da ação histórica determinada do homem, implica necessariamente em admitir a possibilidade de sua transformação. É por isso que a presente proposta para a disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do

Ensino Fundamental pretende ir além da análise do sistema, se propõe a contribuir para a construção de condições objetivas necessárias à transformação deste sistema, tendo o professor, enquanto trabalhador coletivo, como o articulador deste processo.

NORTEAMENTO CURRICULAR

Em relação ao norteamento curricular de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tem-se as seguintes considerações iniciais:

- Seria conveniente que a Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental fosse desenvolvida depois das disciplinas de Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação. A Estrutura sendo precedida por estas disciplinas fará com que os professores/cursistas tenham o domínio do referencial básico para o estudo do sistema educacional. Há que se considerar ainda que na presente proposta para a disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram suprimidos alguns tópicos da proposta original, por se entender que os mesmos podem ser mais bem desenvolvidos nas disciplinas acima referidas, especialmente no que se refere à História da Educação.
- Deve ficar claro qual é a função específica desta disciplina no conjunto do processo de formação do Curso do Magistério, uma vez que há interfaces principalmente com as disciplinas relacionadas acima, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação. Entende-se que a função desta disciplina é produzir duas coisas básicas. Em primeiro lugar, a decodificação ou desvelamento do sistema educacional a partir da escola fazendo com que o professor perceba o real conteúdo das propostas e das práticas educacionais no âmbito do sistema de ensino, que, como já foi dito acima, não corresponde ao discurso pedagógico, isto é, ao que se diz para os alunos. Muito mais determinante em termos de ensino-aprendizagem é o que se põe enquanto estrutura de produção e estrutura de relações sociais de produção. Estas falam muito mais, porque são mais materiais e reais dos que as palavras. Em segundo lugar, a instrumentação para a superação da forma proletarizada de exercício do magistério que o reduz a "auleiro", tratando da importância do planejamento como força controladora do processo, dada a estrutura de produção baseada na divisão técnica do trabalho.

Em relação ao planejamento é importante frisar novamente que se trata muito mais de uma postura perante o processo de trabalho, do que propriamente a preocupação de formalizar no papel algumas intenções e propostas de ação. Sem o planejamento o trabalho coletivo vira um caos, porque carece de direção, de articulação entre as várias parcelas de trabalho, a cargo de cada profissional, de racionalidade e, também, de compromisso institucional. O planejamento, assim, não se confunde com as técnicas de planejamento, mas deve ser um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a tomada de decisão para permanentemente direcioná-la melhor e conferir-lhe mais qualidade.

Fundamentando-se nas considerações acima, propõe-se que o norteamento curricular para a Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental contemple os seguintes aspectos:

Pressupostos da análise/conhecimento da Prática Pedagógica Escolar.

- Pressupostos positivistas/funcionalistas/neo-liberais.
- Pressupostos do materialismo histórico.

Estrutura de Produção do ensino-aprendizagem na forma escolar.

- A divisão técnica do trabalho enquanto estrutura de produção e estrutura relações sociais de produção.
- O sistema de ensino brasileiro enquanto expressão da forma escolar de produzir o ensino-aprendizagem: limites e perspectivas.
- Os sistemas de ensino segundo a competência político-administrativa.

Trabalho Coletivo e o planejamento escolar institucional.

- Planejamento: função e níveis.
- Planejamento como processo educativo – metodologia.
- A organização político administrativa brasileira concernente à educação.
- Análise crítica de algumas práticas de planejamento no sistema educacional/escolar brasileiro.
- O planejamento escolar e as LDBs 4024/61, 5692/71, 7044/82 e 9394/96.
- Plano Decenal e Projeto Político Pedagógico.
- Totalidade, interdisciplinaridade e transversalidade: conceitos e condições para sua concretização.

O professor como agente da educação.

- O processo de desqualificação do professor pela divisão técnica do trabalho.
- O professor e o planejamento.
- Limites e possibilidades da tecnologia aplicada à educação e ao processo ensino-aprendizagem.
- O professor como repassador de conteúdos x professor produtor de processos de ensino-aprendizagem.
- Formação do Professor (ética e legislação estadual e municipal)

A Escola e a qualidade do ensino-aprendizagem.

- Conceitos de qualidade e seus pressupostos.
- O processo de avaliação da escola e do sistema de ensino.
- Mecanismos externos e internos de exclusão de alunos do sistema de ensino.
- Gestão democrática da Escola Pública.
- A escola pública e sua relação com a comunidade.

POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO

Enquanto disciplina, Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deverá obedecer as orientações comuns às demais, buscando especialmente uma articulação com as mesmas, notadamente com Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação. Por outro lado, considerando que se pretende não só trabalhar o aspecto cognitivo desta disciplina, o desenvolvimento dela deverá superar o caráter acentuadamente academicista que caracteriza o seu desenvolvimento hoje. Entende-se que esta disciplina deverá ser um espaço aberto ao debate, à reflexão e à construção de propostas de ação dos profissionais da educação no sentido de atuar junto à escola, em primeiro lugar, e junto aos demais níveis do sistema de ensino (municipal e estadual pelo menos).

Assim sendo, como disciplina terá que ter claros seus objetivos gerais e específicos, sua metodologia, seu sistema de avaliação. Todavia, propõe-se que o desenvolvimento da mesma proporcione o que acima está referido. Para tanto, sugere-se que:

- o professor, enquanto mediador, discuta previamente com os alunos o trabalho a ser desenvolvido, a começar pela proposta de Programa. Nesta discussão devem ficar claros os objetivos, a metodologia, as responsabilidades, etc. Esta prática permitirá que o processo seja construído, assumido e desenvolvido coletivamente, superando a relação de dominação professor-aluno. Cabe ao professor conseguir que os alunos percebam o sentido e a necessidade do trabalho a ser desenvolvido, devendo aceitar as contribuições que venham a imprimir mais qualidade neste processo,
- o professor de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental desenvolva junto aos alunos o hábito de acompanhar o que acontece em relação à educação no país, no estado e na sua região. Para tanto, fazer com que os alunos leiam e, quando possível, recortem matérias de jornais e artigos de revistas que tratem do assunto. Assistam a programas da TV que têm relação direta ou indireta com a educação e a partir daí se estabeleçam debates com o objetivo de construir uma prática de reflexão e crítica sobre a realidade e formar uma opinião mais fundamentada sobre a mesma e, ao mesmo tempo, encaminhar para práticas de participação política com o objetivo de transformar a realidade social,

- esta disciplina oportunize palestras, entrevistas, mesa de debates com segmentos da sociedade civil, com as lideranças políticas (ex.: Sessões especiais sobre Educação na Câmara de Vereadores), com os pais, com os demais colegas professores, com as autoridades, inclusive as educacionais lotadas nos diversos órgãos e instâncias administrativas do sistema de ensino, e sindicatos dos profissionais da educação. Estes encontros objetivam primeiramente oferecer aos alunos uma visão sobre o que pensam e o que fazem estes segmentos em relação à educação; em segundo, constituir momentos privilegiados para os futuros professores manifestarem o seu ponto de vista e as perspectivas que apontam para a educação nas respectivas comunidades, hoje como alunos do magistério e, amanhã, como profissionais da educação; e, em terceiro lugar, oportunizar momentos de capacitação em habilidades de comunicação, sistematização, organização, etc.,
- sejam promovidos encontros e visitas de intercâmbio com outros cursos de magistério da região no sentido de conhecer o como cada curso está desenvolvendo o seu trabalho e buscar coletivamente apoio para o que entenderem adequado,
- promover, também, oportunidades de debate sobre temas do interesse dos profissionais enquanto trabalhadores da educação, visando fomentar sua participação futura nas organizações de classe,
- a avaliação deve estar vinculada ao conjunto da proposta de formação do Curso de Magistério, portanto aos seus compromissos político-pedagógicos e objetivos. Os critérios fundamentais são:
  - Percepção da escola como expressão e parte do projeto mais amplo de sociedade (burguesa) e do sistema de ensino em particular (nacional, estadual, municipal).
  - Desvelamento da escola enquanto estrutura de produção e estrutura de relações sociais de produção.
  - Constituição e proletarização do professor como expressão da divisão técnica do trabalho: limites e perspectivas no âmbito do projeto neoliberal em curso no país, do processo de resistência do magistério e da tecnologia.
  - Superação da visão tecnicista de planejamento, tendo-o como força produtiva necessária ao trabalho coletivo, instrumento de controle da produção do ensino-aprendizagem e mediação/condição para o resgate da qualidade do ensino público e valorização do profissional da educação.
  - Desenvoltura em organizar, coordenar e sistematizar os diversos mecanismos de participação/interação como encontros, debates, seminários, visitas, oficinas, etc. É fundamental que o professor adquira e desenvolva estas habilidades como instrumento de articulação junto a setores da comunidade, junto aos colegas da escola, junto à autoridades e dirigentes de instituições, etc.

BIBLIOGRAFIA

BELLONI, Maria L. **Programa: formação do telespectador.** Vídeo c/7 lições e material impresso. (Livro do aluno e manual do professor). Brasília: UnB – Centre International de L'Enfance, CNPq, 1992.

DEMO, Pedro. **A nova LDB.** Ranços e Avanços. Campinas (SP): Papirus, 1997.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GANDIN, Danilo. **Planejamento.** Como prática educativa. São Paulo: Loyola, s/d

_____. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. 2 ed.

GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. 2 ed.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

PETITAT, André. **Produção da Escola – Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988. 10 ed.

SAVIANI, Dermeval. **A nova LDB.** Trajetória, limites e perspectivas. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento, Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 1995. 4 ed. Cad. 1.

WENZEL, Renato Luiz. **O professor: agente da educação?**. Campinas (SP): Papirus, 1994.

GRUPO DE TRABALHO

ALENIR JOSÉ DOS SANTOS – 21ª CRE
CLÉIA RIGHETTO COAN – 1ª CRE
DAISY WEINGARTNER MACHADO – 10ª CRE
IRMA MARIA SALVADOR FERJ/19ª CRE

ISAÍAS RÉGIS – 1ª CRE
MARGARIDA EMMERICH DE BORBA – UNIVALI/13ª CRE
MARISTELA APARECIDA FAGHERAZZI – DIEM/SED
ODILA BRISIDA FACCIO – 17ª CRE
ROZELI BENNER EGER – 21ª CRE

COORNADENAÇÃO
MARISTELA APARECIDA FAGHERAZZI – DIEM/SED

CONSULTOR
PROF. RENATO LUIZ WENZEL – FAED/UDESC

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A compreensão de que este é um texto que se dirige aos docentes do curso de Magistério que estarão atuando na formação de futuros professores no sentido de refletir e discutir a relação pedagógica com crianças na educação infantil ou no ensino fundamental, nos faz refletir sobre duas questões fundamentais: a formação do professor e os estudos e discussões sobre alfabetização necessários a profissionalidade destes. Considerando-se que os textos (e as bibliografias) de Alfabetização das Propostas Curriculares 1991 e 1997 podem fornecer elementos de reflexão teórico-metodológicos necessários a discussões para os alunos do Curso de Magistério, serão pontuados, neste texto, apenas alguns tópicos considerados imprescindíveis na formação do educador, especificamente no que diz respeito a questão da alfabetização.

Sobre a Formação do Professor Reflexivo:

Faz-se necessário, atualmente, promover a formação de professores reflexivos capazes de perceber a prática pedagógica como situações a serem estudadas e refletidas criticamente, instituindo novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico.

As escolas (tanto as do curso de Magistério como as que são locais de prática de ensino) deverão se constituir em espaço privilegiado para que os futuros educadores se tornem protagonistas ativos nas diversas momentos dos processos de formação.

A ação reflexiva é, portanto, um processo que implica em atitudes que não podem ser impostas. Dependem da maneira de encarar e responder aos questionamentos e desafios da prática pedagógica. São necessárias atitudes que implicam em se perguntar constantemente porque fazem o que fazem na sala de aula, se está dando resultados e para quem.

Neste sentido, concordamos com KEMMIS (apud GÓMEZ, 1995) quando afirma que o processo de reflexão não é determinado biológica ou psicologicamente, não é uma forma individual de trabalho mental, nem neutro, mecânico ou passivo perante a ordem social. Ao contrário é um processo que se prefigura nas relações sociais, é orientado pelas situações históricas em que nos encontramos, serve a interesses políticos, humanos, sociais e culturais, é capaz de reproduzir ou transformar as práticas ideológicas que estão na base da ordem social e é um instrumento que exprime nosso poder de reconstruir a vida social.

Assim, a formação do educador parte dos problemas concretos, articulando-os às diversas concepções teóricas que fundamentam o processo educativo e supõe um conjunto de interrogações que surgem do diálogo entre as situações conflituosas do cotidiano e o conhecimento, apoiando-se na reflexão sobre a ação, na atividade criativa que abre espaço ao conhecimento, à experiência, à invenção, à reflexão e à diferença.

Sobre Alfabetização:

A partir das considerações acima, tratar de alfabetização no curso de Magistério significa explicitar a constituição histórico-cultural desta prática social, bem como, colocar a disposição dos futuros educadores os diversos procedimentos metodológicos adotados para efetivar o aprendizado da leitura, escrita e outras diferentes linguagens na escola.

A "formação do professor" exige que se trate da questão da alfabetização sob diversas epistemologias, subsidiando os futuros professores na compreensão da opção feita pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, tendo-se, porém, o cuidado e o discernimento de não assumir uma postura eclética.

Acredita-se que, ao se apropriarem destes conhecimentos, os alunos do curso de Magistério, terão maior clareza em relação a opção feita pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Desta forma, recomenda-se o estudo e a leitura atenta do documento de Alfabetização, estudando e refletindo sobre os pressupostos teórico-metológicos, destacando a compreensão da alfabetização como processo interdiscursivo.

No entanto, em consonância com os pressupostos que dirigem todas estas compreensões far-se-á necessário que professores-formadores e futuros-professores discutam e tomem como objeto de estudo a questão da *alfabetização,* estudando-a na sua constituição histórico-cultural[18].

Faz-se necessário também, discutir a questão da *alfabetização* em relação às compreensões de currículo, conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Historicamente, a prática pedagógica vem sendo permeada por diversas interpretações destes conceitos que, sem dúvida, se entrelaçam e são interdependentes. Estas definições e explicações determinaram as práticas alfabetizadoras existentes.

Um trabalho coeso e coerente com os futuros professores sobre a alfabetização que pretenda resultados compatíveis como os objetivos de formação de um homem consciente e crítico de seu contexto e protagonista de sua história, não pode se furtar de rever e rediscutir as práticas em relação à alfabetização.

As discussões com os alunos do Magistério sobre o processo de sistematização da linguagem escrita, devem subsidiar a compreensão desta como uma das linguagens que constituem o universo de conhecimentos dos quais a criança irá se apropriando. No entanto,

> *... a escrita não é apenas um "objeto de conhecimento" na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experenciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (Smolka,1989, p. 45).*

Vygotsky (1991) observa de que o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se torne necessária às crianças. Este pensamento é reforçado por Smolka, (1989, p. 69) na afirmação de que escrever

> *...implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê ? A criança pode escrever por si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor .*

É este espaço das trocas, interlocuções e interações, onde os alunos possam incorporar, articular, contestar e produzir sentidos e significados e que pressupõe diálogo[19], que será possível compreender o processo de apropriação das diversas linguagens, e especialmente da linguagem escrita, e neste sentido, a compreensão da dinâmica do processo de alfabetização.

Trabalhar desta forma implica criar espaços em sala de aula onde todos tenham poder de decisão e iniciativa, segurança para atuar e resolver seus problemas, flexibilidade a ponto de permitir que se possa lidar com as situações imprevistas e persistência para atingir os objetivos que foram propostos. A participação e convivência cooperativa permite dividir as tarefas e assumir responsabilidades em função de suas possibilidades/limitações.

A diversidade e heterogeneidade deve ser assumida pelo seu valor educativo e social. A convivência de crianças diferentes que farão trabalhos distintos e em conjunto, deverá aperfeiçoar o respeito aos ritmos

---

[18] Recomenda-se para estes estudos os textos de:
GRAFF, Harvey. Os labirintos da alfabetização. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
FRAGO, Antônio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

[19] Diálogo que, segundo Bakhtin (apud Smolka, 1991: 56) *... não significa apenas alternância de vozes (...) mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico (...) no sentido mesmo de que as vozes dos outros estão sempre povoando nossa atividade mental individual.*

pessoais de aprendizagem e possibilitar suas inter-relações. Assim, a escola poderá abrir-se a outras diversidades e respeitá-las.

É fácil perceber que esta organização requer um tipo de educador que não pode se considerar como a única pessoa que ensina, anima e promove aprendizagens.

Redefinir o ato de ensinar/aprender como processo dinâmico, pressupõe que os conteúdos escolares devem ser apropriados, elaborados e enriquecidos a partir do significado que estes adquirem no ato de aprendê-los. As interações com os outros e com os conhecimentos devem, de alguma forma, conectar-se aos conhecimentos já adquiridos para mobilizá-los, reestruturá-los, provocar novos desafios e questionamentos.

É importante lembrar que no heterogêneo grupo de crianças destas escolas/classes, haverá diferenças significativas de competências, habilidades, gostos, conhecimentos, interesses. A participação efetiva de cada criança deverá ser garantida pelo clima de cooperação e confiança que o grupo estabeleça entre si.

No processo de sistematização da alfabetização, os alunos do curso de Magistério devem refletir e trabalhar sobre a compreensão do eixo teórico-metodológico deste processo: a escrita como objeto histórico-cultural, as funções sociais da escrita, idéia de representação e o trabalho com textos.

Na tentativa de manter a coerência entre o trabalho do professor-formador e o do futuro professor sugere-se que no processo de formação se exercite uma metodologia de trabalho fundamentada nos pressupostos adotados por esta Proposta Curricular.

EMENTA

a) Histórico e diferentes concepções da alfabetização como construção histórico-cultural;
b) Concepções de criança (infância), currículo, conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento (com ênfase nas compreensões de alfabetização em cada uma destas concepções);
c) Conceito de alfabetização como processo de apropriação de diferentes linguagens;
d) Escrita: História e funções sociais;
e) Pressupostos metodológicos: significado e materialidade do código;
f) Sistematização e registro da prática cotidiana.

OBJETIVO

Compreender e aprofundar a alfabetização enquanto processo de apropriação de diferentes linguagens, a partir do entendimento da trajetória histórico-cultural desta, subsidiando o movimento teoria – prática no exercício profissional.

CONTEÚDOS

. Papel do(a) professor(a) alfabetizador(a);
. Sala de aula como contexto de interações.

Obs.: Sugerimos que estas questões sejam trabalhadas em todos os momentos, permeando as discussões de todos os conteúdos.

Histórico e diferentes concepções de alfabetização:

- Alfabetização na História : a construção histórico-social
- Alfabetização e Letramento;
- Práticas de Representação nas sociedades letradas e não-letradas;

Concepções de Criança:

- A construção histórica do conceito de infância.

Concepções de currículo, conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências

na prática escolar de alfabetização:

- Inatista
- Empirista
- Construtivista
- Histórico – Cultural

Principais conceitos e implicações pedagógicas da perspectiva histórico – cultural:

- Mediação
- Interação
- Zona de Desenvolvimento Proximal
- Funções Psicológicas Superiores
- Elaboração Conceitual

Obs.: Estes conceitos não podem ser trabalhados de forma linear, exigindo a articulação e as interfaces nas quais foram elaborados.

Alfabetização como processo de apropriação das diferentes linguagens:

- Apropriação inicial da leitura e da escrita:
  - Idéia de representação
  - Funções sociais da escrita
  - Texto: unidade da língua
  - Tipologia textual
  - Produção e reestruturação de textos
  - Análise lingüística
- Elaboração de conceitos matemáticos, das artes, das ciências naturais, humanas e sociais, do movimento e outras linguagens
- Avaliação

Planejamento, sistematização e registro das atividades:

- Planejamento e organização das atividades no cotidiano da classe de alfabetização
- Sistematização e registro das atividades realizadas
- Avaliação

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICZ, Mere. **Avaliando a avaliação escolar: um novo olhar**. São Paulo : Lúmem, 1996.
AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.
BRASLAVSKI, Berta. **Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo: UNESP, 1993.
COOK – GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
DANIELS, Harry (org). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.
FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Florianópolis, 1996. (mimeo).
FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
FOUCAMBERT, Jean . **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
FRAGO, Antônio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
GRAFF, Harvey. **Os labirintos de alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
KLEIMANN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOCK, Jussara. Avaliação emancipatória. In: SILVA, Luiz Heron da et.al. **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre : Sulinas, 1996.

LURIA, A . R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOSTSKY, L.S. et.al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. São Paulo: Editores Associados/Mercado de Letras, 1994.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991 [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].

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular**. Florianópolis: SED, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 3 ed. São Paulo: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & GÓES, Maria Cecília Rafael de. et.al. **A linguagem e outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & LAPLANE, Adriana Friszman. **O trabalho em sala de aula: teorias para que?** (mimeo).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise**. Cadernos CEDES. Campinas: Papirus, n. 24, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Apresentação. In: FONTANA, Roseli C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente & GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A significação nos estados educacionais: a interação social e subjetivação.** Campinas : Papirus, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.

GRUPO DE TRABALHO:
NADIR PEIXER DA SILVA – DIEF/ SED
PATRÍCIA DE SIMAS PINHEIRO – DIEF/SED
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS – FCEE
SANDRA MARIA FRANÇA BRAZ – 18ª. CRE
MARIA LÚCIA MARASCHIN – 17ª. CRE
MARGARIDA RÊBELO – 13ª. CRE
ZILMA MÔNICA S. BENEVENUTTI – 4ª.CRE
NEUZI GOMES – 2ª. CRE
MARILANE MARIA WOLFF PAIM – 7ª CRE

COORDENAÇÃO:
NADIR PEIXER DA SILVA – DIEF/ SED

CONSULTORIA:
CÁSSIA FERRI

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade. Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma sociedade para alguns! Ou seja, a democratização da escola precisa ser acompanhada de um novo projeto social, que supere a exclusão.

(Celso dos S. Vasconcellos, **Para onde vai o professor?**)

EMENTA (PROGRAMA PARA O CURSO DE MAGISTÉRIO — 3ª E 4ª SÉRIES)

Interação verbal: o discurso pedagógico em relação a outras práticas discursivas: estratégias, condições de produção, formas de interação na aprendizagem, organização sócio-espacial — dimensão lingüística, dimensão pedagógica e dimensão política (políticas de trabalho) dessas relações.

PRELIMINARES

O que significa trabalhar com linguagem com futuros professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental?

Esta questão diz respeito, inicialmente, ao sentido que este trabalho deve ter, tendo em vista o atendimento de um conjunto de pessoas cujos direitos estão garantidos pela Constituição Federal de 1988. Tratando-se da Educação Infantil, ou seja, aquela que é dirigida às crianças desde o seu nascimento até os seis anos de idade (período correspondente ao atendimento em creche e na pré-escola), pode-se dizer que sua finalidade é precipuamente social: deve promover o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, em complementação à ação da família.

A formação específica para atuar nessa área, de modo a promover a melhoria da qualidade do atendimento, só pode ser garantida em curso de Ensino Médio no mínimo, da mesma forma que o exige o atendimento às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso de Ensino Médio com essa responsabilidade deve, portanto, refletir tal necessidade em sua programação, propondo conteúdos apropriados a toda essa etapa da educação, que é fundamental para a continuidade harmoniosa do desenvolvimento do ser humano.

Não se pode desconhecer, dentro deste contexto, que a dinâmica da vida social, com seu ritmo vertiginoso, nos obriga a repensar continuamente a escola, **em todos os seus níveis**. A vida em família, hoje, certamente não pode proporcionar a um grande número de crianças uma base adequada para o desenvolvimento emocional e social, e portanto o papel da escola se amplia e se torna mais e mais importante. Essa grande tarefa, certamente, não pode ser levada a efeito apenas no âmbito estrito da escola, de modo que a própria concepção de escola, em todo o processo educativo, deve ampliar-se, envolvendo outras instituições e pessoas da comunidade em geral. Esta é a grande aposta da educação num mundo que gira tão rapidamente.

A questão proposta no início diz respeito também, de um modo muito particular, à concepção que a sociedade vai desenvolvendo sobre o papel do professor e à sua avaliação desse trabalho, mas também à visão do próprio educador sobre o seu trabalho e sobre si mesmo.

Se o professor é alguém a quem cabe **construir cultura** a partir da cultura estabelecida, que ele é obrigado a retomar (olhar para o passado), e projetar a cultura (olhar para o futuro), seu trabalho é, concretamente, um aqui-agora. Isto exige que, antes de mais nada, ele seja um analista e crítico do próprio mundo em que trabalha. O contato com a realidade e com os parceiros de trabalho é pressuposto para a realização de um projeto consistente.

O ânimo para realizar tarefas exige que haja conhecimento, um compromisso (*sei o que devo fazer*) e apoio mútuo, cooperação *(sei com quem vou trabalhar*), com relação a metas que o projeto toma inicialmente (*sei para onde caminhar*). Isto pressupõe, é claro, que o educador esteja assumindo que há mudanças a processar.

Uma contradição muito nítida aparece, entretanto, no educador: ao mesmo tempo que sente a necessidade de dar novo encaminhamento ao seu trabalho, para que ele faça sentido para si mesmo, para os alunos e para a comunidade, resiste e apresenta justificativas de todo tipo para não mudar. Uma delas está diretamente relacionada às condições materiais da tarefa educacional; outra se prende à crise que remete à formação básica e à capacitação, processos intermináveis que assustam por mais de um motivo.

A situação pedagógica local do educador reflete, sem dúvida, as condições objetivas que permitem a continuidade de um estado de coisas que a ninguém deve agradar, e que precisam, por isso, de superação; essas condições compõem a realidade do ponto de vista social e político. Como conseqüência, a formação sócio-política do futuro professor não pode ser menosprezada. Quem já atua na escola deve investir na constante reflexão de sua prática e na capacitação para uma prática diferenciada; quem se prepara para a prática educacional tem o direito de contar com essa formação. Ela implica a idéia de estudo e análise da totalidade e permite compreender por que a escola funciona assim, e abre caminho para orientações alternativas, mostrando onde e como é possível romper, com base em nova maneira de compreender a sociedade, o homem e suas relações.

Como se percebe, nenhum trabalho diferenciado pode ter início antes de uma compreensão do mundo, do homem, do papel da educação e da escola dentro de um projeto educativo. Para a proposta que aqui é apresentada, tem-se como base o conjunto das orientações teórico-metodológicas expostas no documento PROPOSTA CURRICULAR PARA LÍNGUA PORTUGUESA – 1997, bem como no documento global da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, aquelas respeitando a Educação Infantil, que aqui é incluída do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem no processo de socialização e de compreensão do mundo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Proposta Curricular de Santa Catarina para a área de Língua Portuguesa sintetiza um processo que foi longo e complexo, envolvendo estudo e discussão pedagógica, e sua elaboração se deu de acordo com uma linha norteadora explicitada no plano político-pedagógico para o Estado.

Considerando que ele oferece aos professores em geral matéria para reflexão tanto do ponto de vista teórico-metodológico como de conteúdos, metodologia de trabalho e avaliação, no âmbito da escola, entende-se que sua leitura deve ser estimulada e sua análise promovida, integrando as questões que serão arroladas na proposta programática. Por outro lado, uma vez que o documento explicita toda a orientação teórica, traça-se aqui apenas um quadro topicalizando questões que representam chaves para a abordagem da Língua Portuguesa no Curso de Magistério.

- **O conceito de mediação na formação das funções superiores da mente, segundo Vygotsky**

Embora haja uma base reflexa no comportamento dos homens e animais, a especificidades dos processos psicológicos humanos pressupõe conexões indiretas entre os estímulos recebidos e as respostas emitidas, o que ocorre sempre através de elos de mediação.

O conceito de **mediação** está necessariamente associado à linguagem, que tem um papel fundamental no desenvolvimento psicológico; o processo, por sua vez, é sócio-histórico. Mostrou-se, através de pesquisas experimentais, que a estrutura do pensamento depende de como se organizam as formas de atividades dominantes em culturas diferenciadas. Em outras palavras: a formação da consciência se vincula diretamente às práticas e às formas de cultura existentes, e é a linguagem verbal o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer os processos complexos da mente e a autoconsciência.

O adulto, no processo de aprendizagem da criança, tem um papel fundamental: suas formas de linguagem e sua própria subjetividade são mediadores na formação da criança. É através de **instrumentos psicológicos** (a língua, mecanismos mnemotécnicos, simbolismo algébrico, esquemas, diagramas, arte, mapas e todo tipo de signos convencionais), que são elementos da cultura, criações da humanidade, que, no desenvolvimento da mente, se dirigem para os indivíduos e são paulatinamente interiorizados. Com a maturação da mente e a formação da consciência e da linguagem, o sujeito vai se tornando aos poucos menos dependente desses elementos.

- **O conceito de linguagem interior**

A metodologia histórico-genética de Vygotsky levou-o a considerar que a linguagem é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento (a atividade prática). O resultado desse caráter mediado é o pensamento verbal.

Contrariamente ao pressuposto de Piaget, que defendia a natureza individual da estruturação do pensamento, Vygotsky defende a natureza social da linguagem, e polemizou o conceito de linguagem **egocêntrica** daquele autor, mostrando que seu pretenso desaparecimento a partir de uma certa etapa corresponde, de fato, a uma **interiorização** que vai desempenhar um papel crucial na formação de categorias complexas do funcionamento psicológico: imaginação, organização, planejamento, memória, vontade. Todos os instrumentos psicológicos (estímulos) do pensamento são de tal forma significativos para as crianças que Vygotsky passou a chamá-los genericamente de **signos**.

- **A formação de conceitos e funções**

A formação de conceitos e funções se define, segundo Vygotsky, no que ele chama **idade de transição**, ou seja, da infância para a adolescência. O conceito vai aparecer como um complexo psicológico, algo com caráter genérico que sintetiza um conjunto de apreciações ligadas à vida cultural. Em nível de generalização, por exemplo, *martelo, pá, enxada, foice* podem ser representados através do conceito **ferramenta**. Esta operação, segundo Vygotsky, é enriquecedora, oferecendo uma visão mais completa daqueles instrumentos, uma vez que relacional. As operações de generalização vão abarcando um número cada vez maior de objetos, e em conseqüência provocam novas conexões, que são extremamente significativas no processo de conhecimento. É dessa forma que surge para os objetos, através da linguagem, o reconhecimento subjetivo de um "lugar no mundo" — em nível de totalidade, isto corresponde à formação de uma visão de mundo. Esse trajeto é formador da personalidade, da autoconsciência. Nesse nível, dizemos que o ser humano opera com **metacognição**.

Nossa forma de pensar e nosso sistema de conceitos é determinado, inevitavelmente, pelo contexto sócio-cultural em que estamos inseridos. E aqui se inclui nossa vida afetiva, nossos sentimentos. A par de sentirmos, também podemos analisar e nomear nossos sentimentos. Uma conseqüente autoconsciência positiva disto é que podemos alterá-los.

Uma vez que conceitos e afetos interagem, deve-se compreender que a vida emocional como um todo não pode ser descartada no processo de desenvolvimento humano, e especialmente no quadro da aprendizagem escolar. Aqui, de modo especial, a primeira manifestação de que o componente afetivo está atuando através do adulto mediador é a preocupação de estabelecer o respeito mútuo entre **todos os participantes** do trabalho pedagógico.

- **A "zona de desenvolvimento proximal"**

Este conceito, que fornece uma base pedagógica para qualquer área de atuação, foi desenvolvido por Vygotsky a partir do próprio estudo da formação do **conceito**. Ele propôs uma distinção entre conceitos de caráter **cotidiano** e conceitos de caráter **científico**: os primeiros são decorrentes de situações concretas e correspondem ao nível mais alto de generalização a partir dessas situações; os outros são "generalizações de pensamentos", e, portanto, já trabalham com conceitos em geral, estabelecendo sistemas mais complexos; nesse processo, a própria atividade mental é objeto de reflexão, e o caminho percorrido vai do abstrato ao concreto.

A relação entre os dois tipos e a exigência de mediações para possibilitar a passagem de um grupo para o outro levaram Vygotsky a postular a seguinte distinção: o grau de apreensão de conceitos cotidianos por uma criança apontaria o seu **nível de desenvolvimento atual**; entre esse nível e aquele de apreensão de conceitos científicos, ou seja, o **nível de desenvolvimento potencial**, se estabelece um espaço para o trabalho pedagógico: o **nível de desenvolvimento proximal**. É exatamente neste espaço que deve ser exercida a mediação, na medida em que a escola se preocupará com o desenvolvimento em direção ao que é potencial na criança, no sentido de torná-lo um nível de desenvolvimento atual que funcionará como novo ponto de partida.

Toda a aprendizagem pré-escolar tem um peso considerável no início da vida escolar, na medida em que nessa fase se formam os conceitos espontâneos, que são condição para a formação de conceitos científicos — os quais, por sua vez, passam a influenciar estruturalmente aqueles.

- **O signo como suporte de ideologia**

A tese de que a palavra é o signo ideológico por excelência, apresentada e defendida por Mikhail Bakhtin, vai de par com a idéia de que as línguas não são simples instrumentos de comunicação; elas são processos complexos que se constituem entre interlocutores. Como tal, sua mais profunda característica é a **dialogia**, que é o princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas. O diálogo é a forma primordial da fala, estímulo externo que se interioriza e desenvolve aos poucos a consciência do mundo e a consciência de si.

Bakhtin reafirma que, fora do processo interacional, é impossível entender as formas do discurso interior. Com efeito: mesmo que não haja interlocutores imediatos, sempre há uma *orientação para o outro*.

Considerando que a existência da linguagem só faz sentido dentro de uma moldura social, sua complexidade advém de suas funções na prática social efetiva, e é daí que ela tira suas modalidades, as crenças, os valores de que é impregnada. Todos os sentidos elaborados com a linguagem são resultado de ação coletiva. Cada sujeito, em cada situação, precisa ocupar **um lugar** para enunciar-se. As enunciações, assim, refletem valores sociais que têm orientações contrárias (oposições, confrontos); a conseqüência disso são os conflitos mais ou menos abertos.

- **Processamento do texto**

O texto emerge como um conjunto de enunciados que guardam certa configuração lingüística e coerência; isto acontece sempre em dado momento e espaço históricos, e sua construção pressupõe regularidades e normas previstas . Ele carrega, inevitavelmente, as marcas da história cultural de um povo, e é manifestação lingüística associada a outras práticas sociais.

Dizer que uma nova abordagem de ensino deve centrar-se no texto é reconhecer, antes de mais nada, que ele é a forma privilegiada de intercâmbio social. Como tal, sua principal característica é fazer **sentido**, com o qual se produzem efeitos diversos; a linguagem do texto permite ao sujeito realizar uma infinidade de atos, na base dos quais está a função de influenciar, de persuadir.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, sintetizados em atividades de **fala**, **escuta**, **leitura** e **escritura**, são todos decorrentes do texto. Nenhuma é passiva; aliás, há uma contradição nos termos propor uma **atividade**, um trabalho de construção **cuja base é o texto** e contentar-se com mera repetição num produto sem vida.

O texto corresponde, na verdade, a um processo longo e complexo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas que só são dominadas gradativamente, na medida de sua funcionalidade em contextos de uso efetivo. Exercícios de automatização gramatical, normalmente elaborados sem vinculação com a produção efetiva, não garantem, portanto, a construção adequada do texto. Ou seja, não se passa a construir bons textos só porque se sabe gramática!

- **Autoritarismo e ensino**

A concepção **comunicativa** da linguagem conduziu a um esquema simétrico de comunicação, esquecendo o papel daquele que representa o outro da relação lingüística. Nesse esquema privilegia-se a função de **representação** do mundo, com a possibilidade de que informações a respeito desse mundo possam ser **transmitidas** de modo claro e conciso. O papel subjetivo aparecia como secundário.

A compreensão da linguagem, dessa forma, não foi favorecida. Na escola, o grande papel passou a ser **transmitir conhecimento, ensinar e procurar que os alunos assimilassem esses conhecimentos** registrados com o passar dos séculos.

Uma linguagem não desviante tem de apresentar-se normatizada; corresponde a um ideal, que só podia associar-se a uma forma **escrita**. Daí que gramática tem tudo a ver com **forma gráfica**, já que a fala, pela sua natureza, apresenta todo tipo de variação. Assim, a escola sempre privilegiou a gramática, desde o processo de **alfabetização** (o termo alfabetização remete inequivocamente ao gráfico).

Como não se pretende, por princípio, que as normas sejam questionadas, o autoritarismo no ensino se firmou como conseqüência. O discurso pedagógico ainda tende fortemente para o autoritarismo, apesar de todo o esforço que se tem feito nos últimos tempos, considerando as abordagens alternativas e a compreensão crescente, no interior de várias ciências, a respeito do fenômeno lingüístico.

A proposta que se discute aqui sugere, a partir da compreensão da linguagem como interação, que o exercício da **polêmica** (no sentido positivo de função polêmica da linguagem) passe a ser uma constante — o que significa permitir o exercício da linguagem, com manifestação de subjetividade, àqueles que se têm dedicado apenas a **escutar** e a repetir; aceitar vozes diferenciadas e discordantes, promovendo um debate significativo, onde a criação tem lugar. Polemizar é uma forma saudável de ir ampliando a compreensão do mundo (com as coisas, as pessoas e suas relações) e, a partir daí, ter um papel ativo no movimento de edificação da cultura.

OBJETIVOS GERAIS

- Propiciar ao estudante de magistério conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna na pré-escola e no início do Ensino Fundamental, capacitando-o para uma atuação competente e efetiva na escola.
- Estabelecer o quadro sócio-político-cultural desses conhecimentos e o papel (prerrogativas) do educador como membro crítico e criativo da sociedade.
- Desenvolver a reflexão em torno da problemática do ensino de Língua Portuguesa em suas especificidades, discutindo as alternativas existentes e as possibilidades de integrar teoria e prática.
- Desenvolver a reflexão em torno da problemática do letramento e da alfabetização, promovendo discussões a respeito dos caminhos existentes e das possibilidades de integrar teoria e prática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a reflexão do estudante frente a questões de ensino-aprendizagem, incluindo o próprio discurso pedagógico, a linguagem da produção textual (oral e escrita), a análise lingüística, a leitura e a literatura, favorecendo a construção de um conhecimento articulado ao propósito da linguagem.
- Trabalhar conteúdos e propostas metodológicas na área de Língua Portuguesa, buscando o desenvolvimento de um trabalho alternativo.
- Oportunizar o conhecimento de elementos para uma proposta de trabalho que invista em interdisciplinaridade, partindo do diálogo entre Língua Portuguesa e Literatura enquanto disciplinas curriculares e outros campos de conhecimento.
- Aprofundar as discussões e estimular propostas de trabalho sobre a interação teoria-prática-teoria na relação pedagógica **professor-aluno-objeto de conhecimento**, abarcando determinações de caráter micro e macroestrutural com vistas ao exercício profissional crítico e criativo, constituído a partir de uma concepção de ensino vinculada com a pesquisa.
- Criar espaço de interlocução em que se reflita sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.
- Pensar o processo de alfabetização à luz das contribuições teórico-metodológicas de estudos lingüísticos e de campos auxiliares, buscando o desenvolvimento de um trabalho alternativo que permita a constituição de sujeitos leitores / produtores nos espaços pedagógicos e fora deles.

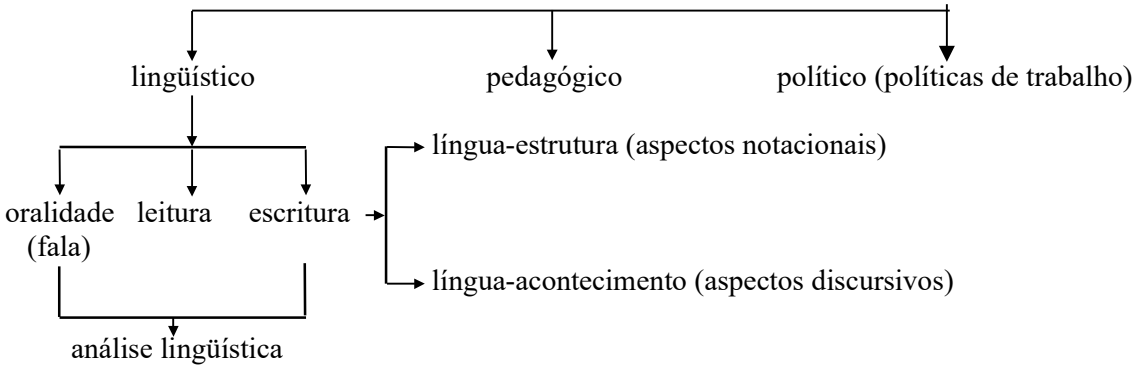
PROGRAMA DE ENSINO — POSSIBILIDADES

O ensino da linguagem se fundamenta em três grandes eixos: **oralidade (fala), escritura, leitura**, todos eles convergindo para uma dimensão de **análise lingüística**. Esta forma de apresentação tem o sentido de ressaltar um trabalho de ensino de língua articulado enquanto **prática de linguagem**. Ou seja, a interação é a categoria que constitui todos os campos.

Do mesmo modo, a apresentação dos "conteúdos" deste programa manifesta dimensões que no ensino-aprendizagem se deve levar em conta: **o lingüístico, o pedagógico, o político (políticas de trabalho)**. Não se pode conceber que conteúdos, nessa nova perspectiva, sejam abordados de uma maneira singular, pontual. Assim, eles estão aqui globalmente apresentados para as duas séries.

Esta forma de encarar o objeto de trabalho pode ser visualizada no esquema abaixo.

Relações Interacionais



Relações interacionais

- o discurso pedagógico;
- atividades discursivas;
- estratégias de discurso;
- condições de produção das atividades discursivas: papel dos interlocutores, normas, conflitos, imagens etc.;
- formas de interação e aprendizagem;
- a organização sócio-espacial e as atividades pedagógicas;

O estudo das relações interacionais aparece centralizado em torno do discurso pedagógico; as outras práticas discursivas serão tratadas em contraste com este discurso, bem como as estratégias utilizadas em cada uma destas práticas **em busca da eficácia**. Da mesma forma, cada uma delas será encarada do ponto de vista das condições de sua produção, sempre levando em conta o horizonte social. Algumas das formas do discurso pedagógico a considerar especialmente são aquelas promovidas para efeito de aprendizagem no ambiente da sala de aula e em outros espaços/lugares, bem como a relação entre a organização sócio-espacial e as atividades pedagógicas correspondentes.

- **O lingüístico**

- os conhecimentos lingüísticos da criança na fase pré-escolar
- concepções de linguagem e o trabalho escolar
- letramento e escolarização
- alfabetização no contexto escolar
- práticas sociais de linguagem: uso público e uso privado
- linguagem oral (fala) e linguagem escrita
- leitura e escritura
- o texto como unidade discursiva
- condições de produção: horizonte social mais amplo, situação específica, interlocutores
- configurações textuais e gêneros discursivos (diversidade de textos)
- textualidade: elementos notacionais (ortografia, pontuação, gramaticalidade) e elementos discursivos (semântica, pragmática)
- autoria: a afirmação do sujeito no seu texto
- ensino e aprendizagem de texto (processo): compreensão, interpretação (alteridade)
- língua-estrutura, língua-acontecimento — o gramatical e o discursivo (relações, contrastes)

- reflexões sobre a linguagem: ensino de gramática?
- norma e ensino (erro: uma discussão necessária)
- reflexões sobre a linguagem: possibilidades de trabalho em sala de aula
- a linguagem em sua manifestação: o lingüístico, o epilingüístico, o metalingüístico
- a diversidade de situações, contextos, espaços de uso da linguagem: variação lingüística (dialetos, registros, estilos)
- literatura infantil: estudo de autores, análise de obras e produção; procedimentos de ensino
- a formação do sujeito leitor/escritor

Essa dimensão das práticas interacionais é, evidentemente, uma constante. Os tópicos acima marcam, sem pretender seu tratamento singular (isolado), a presença da língua em seu funcionamento. Manifestam a relação da linguagem como sistema simbólico com o mundo a que necessariamente remete — neste caso, com as representações de um universo específico: o da educação escolar, em relação com representações de outros universos coexistentes na sociedade (outros discursos).

- **O pedagógico**

- concepções e relações pedagógicas no processo de ensino da língua
- ensino de Português: da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental — uma visão dos aspectos teórico-metodológicos
- concepções de alfabetização e práticas — contexto histórico
- concepções de ensino e de aprendizagem; práticas pedagógicas
- ensino e pesquisa (relação necessária)
- análise de práticas instituídas e propostas alternativas
- métodos, estratégias e recursos metodológicos na área de ensino de Português e a construção do conhecimento
- tecnologias do ensino de língua
- estudo, pesquisa e discussão de projetos de ensino de língua materna (da Educação infantil à 4ª série)

Esta dimensão corresponde às relações propriamente ditas de ensino-aprendizagem, respondendo a projetos de caráter político e constituindo-se por meio de várias formas de linguagem.

- **O político (políticas de trabalho)**

- elaboração de projetos de docência para atuar em níveis de ensino da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental na área da linguagem, articulando o cotidiano da comunidade escolar com o contexto social imediato desta comunidade, tendo como perspectiva maior a sociedade mais ampla.
- encaminhamento de propostas que gerem caminhos alternativos para realidades pesquisadas.
- trabalho com a realidade cotidiana da escola e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem.
- discussão de problemas/conflitos fundamentais da educação escolar.
- busca da construção do saber pedagógico no âmbito da formação docente, aliada a um exercício profissional que articule práticas de ensino e pesquisa.
- investimento em trabalhos coletivos para focalizar conhecimentos previstos pelas diferentes áreas curriculares.
- divulgação de resultados de investigações acadêmicas, socializando o trabalho escolar.
- (re)avaliação constante da atuação docente possibilitando a construção de uma prática competente e efetiva na sala de aula

Essa dimensão diz respeito ao horizonte social, político, histórico e cultural do trabalho pedagógico, sem a qual o sentido deste último se perde para o educador.

BIBLIOGRAFIA

Considerando que o documento básico desta proposta para o Curso de Magistério — **a Proposta Curricular 1997** — traz uma bibliografia que inclui obras pertinentes para este nível de ensino, apresenta-se abaixo apenas uma complementação:

BRITTO, Luiz Percival Leme de. **Sobre a leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução**. Texto apresentado no IX COLE. Campinas, julho, 1993.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GALLO, Solange L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KRAMER, Sônia. **A formação do professor como leitor e construtor do saber**. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.) Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papirus, 1994.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola. Sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (Coleção Texto e linguagem).

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo: Plexus, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986 (Projeto Magistério).

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita — a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1995 (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, v. 1).

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES *(Colégios que oferecem o Curso de Magistério – Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental)* E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

COORDENADORA

MARISTELA APARECIDA FACHERAZZI (DIEM/SED)

CONSULTORIA

NELITA BORTOLOTTO & MARIA MARTA FURLANETTO (UFSC – FPOLIS/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

APRESENTAÇÃO

O presente documento é a síntese do Plano de Ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, em 1996, resultado da produção dos educadores matemáticos que participaram dos Cursos de Capacitação em Metodologia da Matemática, promovidos pela Diretoria de Ensino Médio.

Este documento aborda algumas considerações sobre Educação Matemática e a relação dos conteúdos previstos para a 3ª e a 4ª série do Curso de Magistério, de acordo com as contribuições encaminhadas pelas CREs à Diretoria de Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

É importante considerar que o que fundamenta a Educação Matemática, da Educação Infantil ao Ensino Médio, é o explicitado na produção do Grupo Multidisciplinar – Proposta Curricular, Edição 97.

Ressaltamos que o Grupo Multidisciplinar, ao produzir o documento de Educação Matemática , sobre a Proposta Curricular, tem sempre a clareza de que o contato do aluno com a Educação Matemática ocorre a partir da Educação Infantil e vai sendo sistematizado nas séries seguintes. Assim, a forma como os conteúdos devem ser trabalhados a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio encontra-se explicitada no referido documento, bem como a bibliografia que pode subsidiar o professor para a realização de seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A Educação Matemática tem conquistado espaço nos últimos anos como área interdisciplinar, que procura em outras áreas do conhecimento – Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, Antropologia – subsídios para enfrentar os desafios que se apresentam na formação do cidadão para o século XXI. Desafios estes que se tornam mais freqüentes em uma sociedade cuja produção científica e tecnológica cresce vertiginosamente.

A concepção de Matemática adotada pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto fundamenta-se na corrente de pensamento histórico-cultural. Entende-se a Matemática como um conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, portanto histórico, com o objetivo de conhecer, interpretar e transformar a realidade. Esta compreensão da história da Matemática indissociável da história da humanidade – em processo de produção nas diferentes culturas – busca romper com algumas concepções fundamentadas na corrente de pensamento positivista e entender o caráter coletivo, dinâmico e processual da produção deste conhecimento que ocorre de acordo com as necessidades e anseios dos sujeitos.

Com este entendimento, é importante, também, perceber a Matemática como uma forma de expressão, isto é, como uma linguagem que é produzida e utilizada socialmente como representação do real e da multiplicidade de fenômenos propostos pela realidade.

Neste contexto, a função do educador matemático – como mediador[20] entre o conhecimento adquirido socialmente pela criança e o conhecimento escolar – é possibilitar ao aluno a apropriação da forma sistematizada de pensamento e de linguagem que é a Matemática, partindo das experiências vividas pela criança para atingir níveis mais complexos de abstração.

A Educação Matemática tem como objetivo possibilitar ao aluno a apropriação deste conhecimento como um dos instrumentos necessários ao exercício da cidadania.

[20] Conceito explicitado no Documento de Educação Infantil, da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/97

Assim, ao trabalhar os conteúdos propostos a seguir, a ênfase maior deve ser dada à relação entre os conceitos[21] científicos e espontâneos. Para Vygotsky (1989), ainda que sigam caminhos diferenciados no seu desenvolvimento, estes dois processos estão intimamente relacionados. Ao invés de se contraporem, há que se falar em uma mútua aproximação: os conceitos espontâneos da criança se desenvolvem na prática cotidiana, a partir de situações empíricas, e os conceitos científicos se desenvolvem a partir de propriedades mais complexas e superiores, em situações de aprendizagem sistematizadas.

Logo, o poder dos conceitos científicos se manifesta em uma área que está bem determinada pelas propriedades dos conceitos: o caráter consciente e a voluntariedade, e continua adiante, na direção da experiência pessoal e de situações concretas. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera das situações concretas e do empírico e se move na direção daquelas propriedades. A relação entre as duas formas de desenvolvimento desvenda sua verdadeira natureza: a ligação entre a Zona[22] de Desenvolvimento Proximal e o nível atual de desenvolvimento.

Compreender esta relação é fundamental para subsidiar a prática cotidiana escolar da Educação Matemática. No processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos, a inter-relação das situações contextualizadas e não contextualizadas, principalmente nas séries iniciais, deve ser administrada de tal forma que as marcas do verdadeiro conceito possam ser efetivamente exercitadas pelo aluno, a saber: a generalização, a abstração e a aplicação a novas situações.

FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

CONCEPÇÃO DE:
- Matemática
- Ensino de Matemática
- Educação Matemática

CORRENTES FILOSÓFICAS NO PENSAMENTO MATEMÁTICO:
- Platonismo
- Empirismo
- Formalismo
- Logicismo
- Racionalismo
- Construtivismo
- Historicismo

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL.

METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.

CAMPOS NUMÉRICOS
– **Números Naturais**
. Produção histórico-cultural
. Conceito
. Sistema de numeração, com ênfase ao decimal
. Operações
– **Números Racionais**
. Produção histórico-cultural
. Conceito
. Operações
. Matemática Financeira:
Razão/Porcentagem

[21] Conceitos científicos e espontâneos, ver Documento de Educação Infantil da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/97.
[22] Zona de Desenvolvimento Proximal, ídem.

Proporção
Sistema Monetário
Câmbio
– **Análise Combinatória**
. Arranjo . Combinação . Permutação

CAMPOS ALGÉGRICOS
– Álgebra
. Produção histórico-cultural
. Conceitos
– Relações
– Funções

CAMPOS GEOMÉTRICOS

- Geometria Espacial
. Produção histórico-cultural
. Definição
. Sólidos
- Geometria Plana
. Produção histórico-cultural . Reta
. Definição . Plano
. Figuras Geométricas Planas . Ângulos
. Ponto
- Sistema de Medidas
. Produção histórico-cultural . Medidas de Massa
. Medidas de Comprimento . Medidas de Tempo
. Medidas de Superfície . Medidas de Velocidade
. Medidas de Volume . Medidas de Temperatura
. Medidas de Capacidade

ESTATÍSTICA

– Produção histórico-cultural
– Gráficos Estatísticos
. Gráfico de barra
. Gráfico de coluna
. Gráfico de linha
. Gráfico de setor

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Mª Auxiliadora M. **Idéia relacionadora "CTS": uma aposta no enfraquecimento das relações de poder na educação matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciência) Florianópolis, UFSC, 1994.
AZEVEDO, Maria Veronica de**. Matemática através de jogos: Uma proposta metodológica**. São Paulo: Atual, 1994.
BARCO, Luiz **Dois mais dois: a aventura de um matemático no mundo da comunicação**. São Paulo: Thema, 1993.
BASSANEZIL, R.C**. Modelagem como metodologia de ensino de matemática**. Boletim de Educação da SEMAC, 1988.
BICUDO, Maria Aparecida (org). **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, 1995.
BIGODE, Antonio Lopes. **Matemática atual**. São Paulo: Atual, 1994.
BORBA, M**. Um estudo de etnomatemática. Sua incorporação na elaboração de uma proposta pedagógica para o "Núcleo – Escola" da Favela Vila Nogueira** Dissertação (Mestrado...). Rio Claro: SP, UNESP, 1987.
BOYER, C.B. **História da mtemática**. São Paulo: Edgar Blucher, 1974

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Sá: da Costa, 1984.
CARVALHO, Dione L. **A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar**. Tese (Doutorado...). Campinas, SP. Fe. UNICAMP, 1995.
_____. **Metodologia do ensino da matemática**. São Paulo: Cortez. 1990 (Coleção Magistério)
CARRAHER, T. et. Alii**. Na vida dez na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988
_____. (org.) **Aprender pensando – contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. Petrópolis: Vozes, 1982.
CENPEC. **Oficinas de matemática e de leituras e escrita**. São Paulo: Plexus, 1995.
CHRETIEN, Claude. **A ciência em ação**. Campinas, Papirus, 1994.
DAMÁZIO, Ademir. **A prática docente do professor de matemática: a pedagogia que fundamenta o planejamento e a execução do ensino.** dissertação (Mestrado em Educação e Ciência). Florianópolis: UFSC, 1991.
D AMBRÓSIO, Ubiratã. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990
_____. **Educação matemática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996
_____. **Etnomatemática: um programa. Educação matemática em Revista.** Blumenau / SC, SBEM, 1{1}, 5 – 11, 1993.
DANTE, L. R**. Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo, Àtica, 1989.
DAVIS Philip; HERSCH, Reuben. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Ed. S/ª 1989.
DIENES, Z.P. **Aprendizado moderno da matemática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
_____. **Lógica e jogos lógicos**. São Paulo: EPU, 1976.
DUARTE, N**. O ensino de matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez 1986.
_____. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar.** Dissertação (Mestrado...) São Carlos, SP, UFSCAR, 1987.
_____. **A individualidade para si.** Campinas (SP): Autores Associados, 1993.
FRAGA, Maria Lúcia. **A matemática na escola primária: uma observação do cotidiano**. São Paulo: EPU, 1988.
FIORENTINI, Dario**. Tendências temáticas e metodológicas da pesquisa em educação matemática**. In: Anais do I Encontro Paulista de Educação Matemática. Campinas, SBEM, 1989, p. 186-193.
_____. **Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco de teses co CEMPE/FE – UNICAMP**. In: Ver. Zetetiké. 1 (1): 25-63. Campinas, CEMPEM/FE – UNICAMP, 1993.
_____. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção cientifica em cursos de pós-graduação**. Tese (Doutorado em...) Campinas: FE – UNICAMP, 1994.
_____. **Alguns modos de ver e conceder o ensino da matemática no Brasil**. In: Ver. Zetetiké. 3(4): 1-37. Campinas, CEMPEM/FE – INICAMP, 1995.
FONTES, Hélio – **No passado da matemática**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
GARNIER, Catherine. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russas e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
GARDNER, M. **Divertimentos matemáticos**. São Paulo: IBRASA, 1967.
GAZETTA, M**. A modelagem como estratégia de aprendizagem da matemática em cursos de aperfeiçoamento de professores**. Dissertação (mestrado em...). Rio Claro, SP, UNESP, 1989.
GENTILI, Pablo e Silva, Tomaz T. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.
GERDES, Paulus. **Etnomatemática: cultura, matemática, educação**. Moçambique: Institito Superior Pedagógico, 1991.
GUELLI, Oscar. **A Invenção dos números**. São Paulo: Ática, 1992. (Contando a História da Matemática).
_____. **Jogando com a matemática**. São Paulo, Ática, 1992 (Contando a História da Matemática).
_____. **História de potências e raízes**. São Paulo: Ática, 1992. (Contando a História de Matemática).
HOZ, Vitor Garcia. **La enseflanza de las matemáticas en la educacion intermédia.** Madrid: Ediciones Rialp, S.ª 1994.
IFRAH, G**. Os números: a história de uma grande invenção**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
IMENES, L. M.P. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática.** Dissertação (Mestrado em...) Rio Claro: IGCE – UNESP, 1989.
_____. **Geometria das dobraduras**. São Paulo. Scipione, 1992.
_____. **Geometria dos mosaicos**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
_____. **A numeração indo-arábica**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
_____. **Os números na história da civilização**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
_____. **Problemas curiosos**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
_____. **Brincando com números**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
KNIJNIK, G. O saber popular e o saber acadêmico na luta pela Terra. **Educação Matemática em Revista**. Blumenau (SC): SBEM, 1 (1), 28-42, 1993.
Cultura, Matemática, educação na luta pela Terra. Porto Alegre: FE-UFRGS, 1995.
LINDQUIST, Mary Montgomery e SHULTE, Albert P. **Aprendendo e ensinando geometria.** São Paulo: Atual, 1994.
MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1995.
_____. **Matemática e língua materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Interdisciplinaridade e matemática**. Pro-posições, V. 4, nº 1 (10), p. 24-34, 1993.
_____. **Medindo comprimentos**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
_____. **Os poliedros de Platão e os dedos da mão.** São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo Matemática).
_____. **Lógica? É lógico?** São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
_____. **Polígonos, centopéias e outros bichos**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a matemática).
_____. **Semelhança não é mera coincidência**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
MIGUEL, Antonio. **Três estudos sobre história e educação matemática.** Tese (Doutorado em...) Campinas: FE-UNICAMP, 1993.
NETO, Ernesto Rosa. **Didática da matemática**. São Paulo, Ática, 1988.
_____. **Geometria na Amazônia**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____. **Saída pelo triângulo**. São Paulo: Ática, 1989. (A descoberta da Matemática).
_____. **Em busca das coordenadas**. São Paulo: Ática, 1989. (A descoberta da Matemática).
PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org). **Didática da matemática; reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
PEREIRA, Tania M. et alii. **Matemática nas séries iniciais**. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Ed, 1989.
RAMOS, Luzia Faraco. **O segredo dos números**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____. **O que fazer primeiro**? São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____. **Frações sem mistérios**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____. **Aventura decimal**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____. **Uma proporção ecológica**. São Paulo: Ática 1991 (A descoberta da Matemática).
_____. **Uma razão diferente**. São Paulo: Ática, 1995. (A descoberta da Matemática).
RIBINIKOV, K**. História de las matemáticas**. Moscú: Editorial Mir, 1987.
SANTOS, Vania M. P. e REZENDE, Iovana Fereira. **Números Línguagem** Universal. Instituto de Matemática – UFRJ. Projeto Fundão.
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: IOESC, 1991.
VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

REVISTAS E BOLETINS

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA. Blumenau: SBEM (Sociedade Brasileira de Educação).
BOLEMA – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro: UNESP.
TEMAS E DEBATES, Blumenau: SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática).
ZETETIKÉ – Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, CEMPEM.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES *(Colégios que oferecem o Curso de Magistério – Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental)* E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.
GRUPO MULTIDISCIPLINAR DE MATEMÁTICA.

CONSULTORIA/COORDENAÇÃO

ADEMIR DAMÁZIO (UNESC-CRICIÚMA/SC)
HENRIQUE BREUCKMAN (SED/BLUMENAU/SC)
MARIA AUXILIADORA MARONEZE DE ABREU (SED-FPOLIS/SC)
MARLENE DE OLIVEIRA (SED-FPOLIS/SC)
JUÇARA TEREZINHA CABRAL (SED-UDESC-FPOLIS/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS

O ENSINO DAS CIÊNCIAS NO CURSO DE MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS, DE EDUCAÇÃO INFANTIL A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Acreditar em educação é indubitavelmente acreditar em mutações; estas, com perspectivas direcionadas para a construção do conhecimento científico e erudito. Uma proposta que se faz renovação para o ensino de metodologia da Ciência, traz consigo a necessidade maior de recomeçar, na tentativa constante e atuante de buscar qualidade no ato de ensinar (*8ª CRE – Mafra *1996).*

Acreditamos que essa referência está implícita na produção dos professores das demais CREs, pelo entusiasmo e dedicação com que se empenharam nesse trabalho, o que traduz a ânsia de mudar e querer relevar a importância do professor enquanto agente de mudança, cujas responsabilidades hoje são enormes e a quem cabe a grande tarefa de formar o caráter e o espírito autônomo, realizador e criativo das novas gerações.

O Professor de Ciências, talvez mais do que seus colegas de outras áreas, deve despertar nas crianças e jovens a curiosidade pelas coisas do mundo, pelos seus processos e fenômenos, fazendo o mesmo em relação ao homem e aos outros seres que habitam o planeta; assim, estará desenvolvendo nos seus alunos a autonomia, estimulando-lhes o rigor intelectual e criando as condições necessárias para o sucesso deles no campo do conhecimento, tanto ao nível da educação formal, quanto da educação fora da escola e daquela que necessitam durante toda a sua vida.

Vejamos agora alguma coisa sobre as Ciências com que se vai trabalhar, desde a Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental. Primeiramente, é preciso entender que a **ciência** é um conhecimento produzido pelo homem, e ela assim se constituiu mediante toda a história de relações que este manteve com o mundo, para cada vez mais transformá-lo e adequá-lo à vida, continuando a sobreviver e a evoluir.

A partir do momento em que se depara com certas situações em sua vida cotidiana, que não consegue entender, muitos das quais com enorme interferência sobre ele mesmo (como deve ter sido com as grandes tempestades no passado pré-histórico, a própria presença do fogo, a falta de alimento, a grande incidência de doenças fatais, etc.), o ser humano se vê cada vez mais desafiado a explicar a si próprio estas questões e a socializá-las, para sobre elas poder agir melhor, transformá-las, resolver os desafios postos e descobrir outras formas de agir e criar novos conhecimentos que possam melhorar sua vida e a daqueles com quem convive: isto demonstra o caráter efetivamente humano, social, da ciência. Não entra em discussão aqui uma visão maniqueísta de ciência: se ela é boa ou má; com seus erros e acertos é uma produção humana. A questão de como aplicá-la é uma questão de inteligência, de reflexão, de consciência, e nem sempre muitos dos que com este saber lidaram (ou lidam) assim agiram.

Enquanto ciência, produzida pelos cientistas, este conhecimento é construído em uma linguagem mais elaborada, requintada, de difícil acesso a um cidadão que não tenha em si estruturado os códigos próprios e complexos com que aqueles profissionais (os cientistas) estão familiarizados. Esta questão discutiremos melhor quando tratarmos da abordagem metodológica, no Ensino das Ciências. Nos preocuparemos em melhor definir o que cada campo específico estuda, compreendido na disciplina Ciências, para que os professores tenham maior clareza sobre quanto o trabalho, nesta área, é importante na escola.

Os mestres podem não apenas ter um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – nos seus alunos, perante esse estudo, mas também serem capazes de mudar aqueles "modelos espontâneos" de explicação dos fatos, fenômenos e processos biológicos, físicos e químicos que eles têm consolidados nas suas cabeças. Muitas vezes, os alunos sequer são abalados diante de um outro modelo que lhes é apresentado, se a explicação não for muito bem 'armada' de elementos lógicos, suficientes bastante

para desestruturar aqueles modelos e superá-los com um outro, mais elaborado e indiscutivelmente mais lógico.

Ensino de Ciências, desde a Educação Infantil até a 4ª série, está assentado em três bases fundamentais do entendimento humano: biológicas, físicas e químicas. O desconhecimento destas bases, que são construídas desde a infância, suscita o grande impasse que hoje perpassa toda a humanidade, em que são grandes os problemas ambientais, o alto índice do uso de agrotóxicos, do consumo de drogas e de doenças que ainda matam, como a AIDs, entre outras, demonstrando o grande vazio de conhecimentos que ainda existe no ser humano sobre sua própria natureza. Segundo nos alerta Maturana (1995): *Será possível que a humanidade, tendo conquistado todos os ambientes da Terra (inclusive o espaço extraterrestre), possa estar chegando ao fim, enquanto nossa civilização se vê diante do risco real de extinção, só porque o ser humano ainda não conseguiu conquistar a si mesmo, compreender sua natureza e agir a partir desse entendimento.*

Essas bases científicas, conhecidas como Ciências Naturais, diferentemente do mundo da fé ou das crenças, o homem as construiu para poder entender:

- **qual é a organização de todo ser vivo?**
- **que interações e reações ocorrem em face dos processos e fenômenos que acontecem nesta organização, e no mundo inanimado? com que regularidade, variação e grau de inter-relação elas acontecem?**
- **como representar estes fenômenos e processos ao nível de conceitos, fórmulas, leis e regras, ou outras formas de linguagens, para que sejam legitimados socialmente, aplicados em técnicas e tecnologias e tornados cultura universal, que um maior número de indivíduos possa compreender?**
- **qual é a relação de todo esse conjunto com o sistema social?**

A formação biológica tem como objeto central a compreensão da organização do ser vivo, cujo estudo possibilita o entendimento desde o funcionamento básico desta organização, e toda a transformação operada na matéria viva que resultou no aparecimento dos primeiros seres vivos e na história estrutural a que nós próprios pertencemos. A biologia recebeu dois grandes impulsos no século passado, que contribuíram essencialmente para transformá-la num poderoso instrumento cognoscente da natureza humana, assim como está hoje, em um estágio de desenvolvimento muito avançado, embora ainda nos laboratórios: a) a concepção da teoria da evolução orgânica de Charles Darwin e b) a criação da moderna química orgânica, com duas grandes descobertas realizadas pelo cientista Frederico A. Kekulé (1820-1896), que foram a da polivalência do carbono e da estrutura espacial molecular do benzeno, assunto que os químicos bastante entendem e que aqui ilustramos, apenas para enriquecimento cultural dos professores.

A física e a química tomam como objeto os próprios fenômenos que acontecem nos seres vivos, no meio em que vivem, na interação entre os dois, e também pesquisam no âmbito específico de cada um. Estas ciências, porém, investigam os fatores que ocorrem na matéria inanimada, ou seja, os dissociam nos seus elementos constituintes, buscando-lhes a relação com a vida. Diferentemente, a biologia se preocupa mais com os produtos destes fatores nos organismos vivos; quer dizer, ela se preocupa com os conjuntos complexos enquanto resultantes em organização vital.

A química difere da física ao estudar as propriedades de tipos especiais de matéria (a resistência do ferro, ouro, aço, etc.), em vez das propriedades da matéria em geral (a condutibilidade do calor nos corpos, etc). Por exemplo, os químicos podem se preocupar com o ponto de fundição do ferro, enquanto que para o físico interessa como esta propriedade (fusão) se comporta em qualquer matéria. A combinação físico-química hoje avança bastante, contribuindo para novas descobertas.

Os biologistas raramente atingem a precisão dos físicos e dos químicos no estudo das coisas mais simples e estáveis; em contrapartida, descrevem uma gama muito maior de fenômenos naturais, com maiores detalhes. Mas os biólogos de hoje já sabem bem quanto têm necessidade de conhecer a química e a física e certos setores da matemática, realidade que a preparação média e a universitária deve cada vez mais levar em conta.

EMENTÁRIO – OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS: O QUÊ, COMO E QUANDO ENSINAR, EM CIÊNCIAS, DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo fundamental do ensino de Ciências no curso de formação de professores, em nível médio, é o de prepará-los para melhor compreenderem as ciências da vida e sua inter-relação com as ciências sociais, numa perspectiva que obriga a um repensar mais profundo sobre a natureza da condição social humana, tanto para entendê-la como para ensinar a outras pessoas, que também precisam desse conhecimento.

Estudar as ciências biológicas, físicas e químicas significa penetrar em um espaço conceitual muito amplo, com diferentes dimensões, que, além de mostrar como estas ciências se entrecruzam, para explicarem como a vida e a natureza se organizam e, principalmente, como o homem atua em seu modo humano de operar e de autodescrever seu próprio universo experencial-perceptivo e autoconscientemente, também nos revela o caráter trans e interdisciplinar com o qual nós mesmos podemos conhecer melhor nossa própria natureza humana, através da conexão entre os conhecimentos de cada ciência, delas entre si e com outros campos do saber.

Por outro lado, a aprendizagem dos conhecimentos científicos se faz cada vez mais necessária em uma sociedade na qual não se pode mais abrir mão deles para que se tenha um maior grau de compreensão dos avanços tecnológicos e suas aplicações, que estão em toda a parte, ao nosso redor, em nossas casas, em nosso trabalho, etc., e que evoluem muito rapidamente, tornando inadiável uma reflexão conjunta – começando pela educação – sobre o caminho que essa dimensão abre para a evolução cultural da humanidade e todas as implicações pertinentes.

O Ementário que apresentamos tem como base a nova Proposta Curricular, Edição 97, no que se refere à produção elaborada para o Ensino de Ciências, da Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental, pelo Grupo Multidisciplinar-Ciências, apenas esclarecendo que a orientação feita neste documento é no sentido de trabalhar esta área no Curso de Magistério, em seu caráter voltado à vertente profissionalizante, ou seja, às práticas pedagógicas, que já devem ter em si a consistência teórica adequada para que sejam desenvolvidas.

Nesse aspecto, em muito contribuirão as produções realizadas pelos professores, encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, por sabermos todos que a grande dificuldade, desde há muito tempo, vem sendo fazer os conteúdos científicos e culturais tomarem "corpo" na cabeça das crianças, ou seja, que possam ser aplicados nas suas ações, materializando-se em coisas que elas podem ou precisam concretizar no seu dia-a-dia, nas suas tarefas escolares e, mais tarde, no seu desempenho profissional.

O ensino de Ciências, no Curso de Magistério, tem como objetivo geral a formação e capacitação dos futuros professores de Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental, a partir da atuação de formadores bem preparados e competentes na sua área de atuação, capazes de desenvolver os conteúdos essenciais que aqueles necessitam para promoverem a iniciação do pensamento científico e a cultura tecnológica nas crianças.

São indicados como conteúdos fundamentais, a serem trabalhados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os seguintes:

EDUCAÇÃO INFANTIL

Noções gerais sobre: a organização viva, elementos e fenômenos do meio físisco e social; seres vivos, em suas interações, no ambiente; ser inanimado e ser vivo; o corpo humano; importância da higiene (pessoal, dos alimentos e do ambiente); importância da saúde (práticas básicas de conservação da saúde; substâncias prejudiciais `a saúde; cuidados no lazer, em tarefas desempenhadas e no trânsito); doenças contagiosas; importância dos recursos naturais e noções fundamentais sobre o meio ambiente (ar, água, solo, Sol, plantas, animais, sais mineirais...).

ENSINO FUNDAMENTAL: 1ª A 4ª SÉRIE

Ambiente físico: elementos básicos; seres não vivos; seres vivos e seu ciclo vital; interação do homem com a natureza; elementos bióticos e abióticos; relação do homem com outros seres; condições biológicas e físico-químicas de manutenção da vida, e suas implicações sociais.

CONTEÚDOS FUNDAMENTAIS DA ÁREA DE CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: 1ª A 4ª SÉRIE

OBS.: O detalhamento dos conteúdos de EDUCAÇÃO INFANTIL e do ENSINO FUNDAMENTAL (1ª a 4ª Série) encontra-se na nova edição, revisada, da PROPOSTA CURRICULAR para o Estado de Santa Catarina, 97.

METODOLOGIA DE TRABALHO
(Considerando a simultaneidadede trabalho: Fundamentação Teórico-Metodológica & Estágio):

Compreendendo que nas três séries iniciais do Cursos de Magistério, o conteúdo a ser desenvolvido corresponde ao da Educação Geral que todo o aluno de Ensino Médio deve receber neste nível de ensino (orientação da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação-1996), a 4ª série caracteriza-se, por esta razão, como o momento de formação profissional. Nesta série, portanto, a preocupação dos professores da disciplina em questão deve deter-se nos procedimentos metodológicos, específicos ao ensino das ciências biológica, física e química, cujas noções básicas podem ser ensinadas na Educação Infantil e séries iniciais.

Aprender uma ciência não se resume a conhecer conceitos e a aplicar fórmulas, mas também consiste na incorporação de atitudes e valores (condicionantes da ação humana, que uma determinada visão científica produz, a exemplo do que representa para a humanidade hoje os avanços da clonagem), expressados estes em distintas atividades do educando, que incluem suas discussões, leituras, observações e experimentações. Por esta razão, se pode afirmar que aprender não é algo que se realiza pela simples absorção passiva de conhecimentos; ao contrário, há a exigência de uma transformação sobre aquilo que é objeto de interações constantes, pois, se assim não o fosse, poderíamos tanto afirmar o princípio do aluno "tábula rasa" quanto dizer que nada muda no mundo.

Essa convicção aponta para uma nova postura metodológica, difícil de implementar, pois exige a alteração de hábitos de ensino há muito consolidados.

Não se trata simplesmente de convencer os professores a adotarem uma nova prática, o que por si só já é difícil, mas de alterar o comportamento de alunos e da escola, habituados por muito tempo ao aprendizado passivo, em que o professor não só coordena mas também concentra as ações.

Especialmente nas ciências, aprendizado ativo é, às vezes, equivocadamente confundido com algum tipo de experimentalismo militante, que não é sequer recomendável, pois o *ensino interativo* deve envolver muitas outras dimensões, além da observação e das medidas, como o diálogo ou a participação em discussões coletivas e a leitura autônoma.

A partir dessa compreensão do processo educativo, o desafio primeiro para o professor é conseguir *ligar* a turma de alunos no tema, num sentido mais amplo, e não simplesmente fazê-los prestar atenção, mas sobretudo significando tomar parte ativa, participar, contribuir para o aprendizado coletivo.

Para isto, uma primeira condição é estabelecer um diálogo real, ou seja, entender e fazer-se entender; uma outra condição é tratar os conteúdos de forma a ter os alunos permanentemente interessados e cientes do sentido do que se estuda. Estas condições permitirão ao professor conduzir o aprendizado de forma solidária com a turma e não em oposição a ela.

As estratégias que serão adotadas em cada turma de alunos, recomendando leituras prévias ou sugerindo atividades pós-aula, alternando trabalhos coletivos com tarefas individuais, investigação bibliográfica com verificações práticas, desafios com reforços, exposições e demonstrações com debates e experimentações, são algo que cada professor pode desenvolver autonomamente, a partir de sua experiência e

sensibilidade, levando em conta as características gerais da escola e de seu entorno social assim como as peculiaridades das turmas.

Há algumas etapas que podem ser sugeridas como indutoras de uma metodologia de trabalho participativa.

Uma delas é discutir mais com os alunos, efetivamente com a participação destes, os assuntos a serem tratados no semestre ou no ano. Isto soa estranho para quem toma os conteúdos como prerrogativa do professor, de quem sabe a matéria, mas fica natural quando se pensa em tratar eletricidade, por exemplo, como um campo de conhecimento que trata de aparelhos resistivos, como chuveiros e ferros de passar; sistemas motores, como uma furadeira ou um ventilador; sistemas geradores, como um dínamo; sistemas de comunicação, registro e reprodução de informações, como telefones, rádios e gravadores toca-fitas. Pode-se, assim, abrir a aula tratando com a turma algo como "eletricidade é...", sem abrir mão de lidar, durante o curso, com toda a riqueza abstrata do campo eletromagnético, com todo o seu quadro de leis gerais.

Outra etapa, já no fecho, seria, após a obtenção de leis e princípios gerais, convidar os alunos a reverem algumas das questões práticas com que se iniciou o aprendizado, dando-lhes condição de avaliarem, também, o sentido que adquiriram do mesmo. Isto também contribui para realmente incorporar a avaliação como um momento do aprendizado, superando-se assim sua concepção punitiva.

O trabalho pedagógico deve então ter como base o 'saber fazer' do aluno, tornando-se este momento fundamental, pois, significa dizer que o aluno irá aplicar os conhecimentos adquiridos em sua formação geral, básica, em pedagogia, em saber ensinar, que no que se refere ao magistério, consideramos como técnicas e tecnologias educativas. Ao conseguir fazer esta transposição, mediante a mediação de seu professor e sua própria aprendizagem, os conteúdos científicos serão desenvolvidos em práticas necessárias, tanto nas práticas do seu dia-a-dia (por exemplo, o brinquedo e os jogos da criança), quanto nas atividades profissionais que exerce (como no caso da atuação profissional), em que esses conhecimentos são determinantes à sua ação.

Podemos delimitar, assim, alguns grandes campos de atuação do professor de Ciências:

Planejamento de Ciências Físicas e Biológicas:

Planejar é organizar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sobre os conteúdos programáticos da disciplina e atividades afins, no sentido de que o professor exerça sua competência pedagógica sabendo transpor os conhecimentos científicos, já socialmente dominados como bens culturais acessíveis aos cidadãos e, também, os recentemente elaborados pelos cientistas, em conteúdos que os alunos possam aprender. Este trabalho, na sua amplitude, compreende três processos fundamentais que o professor de Ciências deve levar em conta:

- Organização do Programa de Ensino da Disciplina (transposição do saber culto da ciência de laboratório, ou acadêmica, em saber escolar).
- Seleção e organização dos conteúdos científicos e culturais (especificação do objeto a ensinar, ou seja, do 'o quê ensinar').
- Aplicação das habilidades e dos conhecimentos conquistados, mediante o desenvolvimento do **conteúdo programático** (o aluno que aprendeu, aplica o que sabe, transformando seus conceitos espontâneos em científicos e estes em ações práticas, das quais, presentes no seu cotidiano, passa a ter consciência. Isto também quer dizer que como professor, formado em um curso desta natureza, constrói para si uma pedagogia, se desenvolve como um educador e aprende a ensinar para outros, através das relações interativas às mais diversas: isto exige pedagogia).

Com relação à dinâmica desses processos, uma vez estando o professor deles ciente, pois se trata do trabalho pedagógico que efetivamente deve desempenhar, aspectos fundamentais dão suporte às suas ações, especificamente com relação aos saberes que selecionou para a disciplina:

- O que vai ser ensinado em Ciências?
- Para quem vai ser ensinado?
- Por que este "saber" vai ser ensinado?

- *Como os conteúdos selecionados serão ensinados?*
- *Quando os "conteúdos" deverão ser ensinados?*

Sobre esses procedimentos, básicos antes de qualquer iniciativa em sala de aula, é essencial que os professores que atuam nos cursos de magistério melhor reflitam sobre os seguintes tópicos:

- conteúdos básicos a serem desenvolvidos;
- objetivos da disciplina: habilidades mínimas que os alunos deverão desenvolver durante o estudo;
- atividades (estratégias e procedimentos do professor e do aluno) fundamentais para o desenvolvimento dos conteúdos;
- indicações metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, a nível teórico e experimental, a exemplo:

. *Problema-desafio*: proposição de questões e/ou situações para os alunos, sobre o conteúdo estudado;
. *Organização do conhecimento científico*: determinação de conteúdos básicos, da disciplina, relevantes pelo seu caráter formativo e com os quais se poderá trabalhar, na escola, objetivando organizar a aprendizagem da ciência;
. *Aplicação do conhecimento científico*: desenvolvimento de práticas específicas da ciência, em que os alunos possam entrar no campo da técnica e da tecnologia educativa, mediante a realização de atividades que lhes permitam interpretar e desenvolver os conteúdos aprendidos na interpretação dos fenômenos biológicos, físicos e químicos, aplicá-los às situações relacionadas ao estudo que fizeram e a atuar sobre os resultados apresentados face à aplicação destes conteúdos no seu contexto de vida.

- Recursos para o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades de ensino:
. livro didático
. material de experimentação
. materiais audiovisuais
. recursos da tecnologia educativa
. fontes de pesquisa
. participação em eventos científicos
. pesquisa de campo
. outros...
- Avaliação: Avaliação do processo ensino-aprendizagem como um todo: seleção e organização dos conteúdos; objetivos; metodologias empregadas; recursos utilizados; atividades desenvolvidas; situações de aprendizagem; dinâmica do professor e do aluno, etc.

Noções básicas de biologia, física e química que o professor do curso de magistério deve conhecer:

- Compreensão da natureza dos seres (inanimados e vivos) e do meio físico (elementos físico-químicos): organização, características fundamentais, desenvolvimento e transformações.
- Distintas concepções sobre a relação ser vivo-meio (e interferência dos elementos físico-químicos), e alguns exemplos de concepções que buscam explicar esta relação e que podem ser trabalhadas com os professores, pois equivalem a formas de pensar a organização do mundo e os seres que nele vivem, em todos os seus fenômenos, como por exemplo:
. Criacionismo (construção metafísica)
. Vitalismo (construção metafísica)
. Mecanicismo: (Reducionismo do biológico ao físico-químico)
. Lamarckismo
. Evolucionismo Darwiniano
. Positivismo
. Racionalismo (Racionalismo físico-matemático)
. Mendelismo

. Genética moderna
. Pensamento dialético
. Tendências contemporâneas
. Outras.

Orientações pedagógico-científicas para o ensino de Ciências e Programas de Saúde ao professor de magistério

A ciência de que tanto falamos é produzida por homens, tendo seus erros e seus acertos, pois nem tudo que foi verdade num determinado momento continuará correto pela eternidade, já que acontecem rupturas na própria organização do mundo e dos seres que nele vivem, face à dinâmica das transformações científicas e tecnológicas que continuamente acontecem, no processo histórico-cultural de constituição da humanidade.

O futuro professor verá que o que está no livro texto, através do conteúdo que vai ensinar, teve uma complicada história de criação, nunca linear como é apresentada comumente.

Os professores que estão fazendo o curso de magistério não aprenderão métodos eficientes do ensino da ciência somente ouvindo as preleções feitas em aula, no seu período de estudo; precisam também entrar em contato com os numerosos problemas que irão encontrar em sala de aula.

Nas séries iniciais, desde a Educação Infantil até a 4ª série, não há maior necessidade de materiais complexos e de custo elevado para a realização de experimentos simples, pois o próprio meio ambiente oferece recursos, bem como os alunos podem contribuir com material trazido de suas casas.

Ao resolver questões problematizadas em qualquer das ciências estudadas, é também essencial que os alunos usem as habilidades de linguagem. Toda criança é por natureza curiosa em saber por que as coisas acontecem e gosta de fazer experiências em torno das próprias idéias. Mesmo fora da escola, as crianças estão fazendo experiências e falando delas para seus pais, professores ou colegas de aula.

As crianças estão sempre procurando que alguém dê respostas às suas perguntas que quase sempre são assim: "O que é isto?" Elas querem saber, por exemplo: O que é que produz o arco-íris? O que faz uma campainha tocar? Como o som é produzido? Como se formam os dias e as noites? De onde vêm as estrelas? E querem saber as respostas.

Pois bem, as ciências ajudam a encontrar respostas para todas essas perguntas, que não precisam ser muito técnicas. As explicações podem ser mais simples, do tipo como, o quando, o onde e o porquê das coisas que acontecem no dia-a-dia, em torno delas, sem a necessidade de explicações detalhadas, pois estas virão, logicamente, mais tarde.

O estudo das ciências deve, portanto, despertar a curiosidade, ampliar o interesse e incentivar o entusiasmo da criança. Mas, onde é que estão as produções científicas no contexto de suas relações, das quais as crianças elaboram seus conceitos espontâneos, ao tentarem explicarem os fenômenos biológicos, físicos e químicos com que se defrontam?

A física, a biologia e a química estão em torno das crianças a quem ensinamos. Estão em tudo o que elas vêem quando vão a caminho da escola e que não podem deixar de ver; elas verão, porém, muito mais, se tiverem um pouco de ajuda, e ficarão mais interessadas, se forem desafiadas. Também aprenderão melhor, se tiverem um professor que saiba aproveitar as oportunidades de ensinar noções básicas e que use sua capacidade de educador, para fazer com que elas aprendam a conhecer as coisas que estão em torno delas, realidade para a qual Vygostsky busca chamar a atenção, quando trabalha o desenvolvimento potencial (1995).

Isso não quer dizer que o professor deva encher a cabeça dos seus alunos de fatos que só usarão para manter uma conversação. O que o professor deve fazer, é ajudar a criança a aprender generalidades ou particularidades da ciência socialmente dominada, e que ela possa empregar, a fim de estar em condições de interpretar os desafios com que se defronta.

Ninguém quer que as crianças cresçam decorando longos textos e nada entendendo daquilo que mais lhes interessa. Na maneira científica de resolver questões que surgem e que se constituem em desafios à inteligência infantil, não é obrigatória a inclusão de etapas formais; contudo, o professor precisa ampliar a capacidade das crianças para apreciarem aquilo que as rodeia.

E como é que se pode fazer com que as crianças apreciem as coisas?

Fazendo com que elas olhem, examinem cuidadosamente e descubram, por elas mesmas, as maravilhas existentes no mundo em que vivem, percebendo melhor como as coisas são. É importante salientar que o objetivo fundamental do estudo das disciplinas científicas, tratadas neste documento, é conhecer como o mundo físico e os seres vivos se organizam, considerando-se as transformações neles realizadas que podem ser entendidas pela criança de Educação Infantil até a 4ª série.

Por isso, compreender o processo de desenvolvimento e de aprendizagem é tudo; conhecer como as crianças conhecem, é fundamental para o professor; ajudá-las a entender a organização de seu mundo físico e dos seres que neles vivem, com sua rede de relações às mais diversas, é o grande trabalho a desenvolver. Deste modo, o professor estará contribuindo para que seus alunos melhor operem em consenso com os acontecimentos à sua volta, próprios da vida, que se dão em todos os seres e cuja existência transcorre num meio físico e social.

Certamente, o poder de observação da criança, quanto às interações comportamentais dos seres vivos em seu ambiente e de quanto estas interações são 'úteis' à sua sobrevivência, deve ser muito explorado pelo professor. A criança precisa sentir-se parte das coisas que se realizam no seu ambiente, para ter ciência de que o processo de viver é, portanto, conhecer como se se *adapta* a este mundo, adquirindo mais e mais conhecimentos e informação sobre sua natureza. O mesmo é válido para *como trabalhar os conteúdo*s; o professor os desenvolve buscando sempre deixar claro que:

a) existe um ambiente cuja dinâmica é operacionalmente independente do ser vivo, dinâmica esta à qual ele tem acesso, podendo interferir na mesma;
b) a dinâmica de todo ser vivo depende das mudanças ambientais, e esse ser sobreviverá se se adaptar a tais mudanças, ou seja, se as incorporar à sua existência, reagindo adequadamente a elas; c) toda explicação sobre o ambiente, os seres vivos e as interações que ocorrem, deve satisfazer o fenômeno do *conhecer*, constituindo-se num sistema conceitual capaz de gerar os fenômenos e processos estudados como resultado das ações dos seres vivos, frutos de sua realização como seres vivos que operam efetivamente em seus domínios de existência.

As explicações que os professores derem para seus alunos deverão conter algumas condições que as legitimem, tais como:

a) os fenômenos explicados devem ser descritos de forma aceitável pela comunidade científica (o que requer que o professor tenha domínio dos conteúdos que ensina, estude constantemente e esteja a par das leituras mais recentes sobre a matéria ensinada);
b) todo sistema conceitual trabalhado pelo professor deve ser capaz de gerar hipóteses explicativas, como forma de as crianças intervirem com suas idéias a respeito do que lhes é ensinado;
c) as crianças devem ser desafiadas a deduzir, a partir de determinada explicação de um fenômeno, outros fenômenos não considerados explicitamente pelo professor;
d) os fenômenos deduzidos a partir de outros devem ser observados, para terem consistência para a criança e serem aceitos e compreendidos por elas.

São esses, portanto, alguns benefícios que o estudo das ciências pode trazer às crianças das nossas escolas, de Educação Infantil até a 4ª série, se os professores compreenderem a dimensão dos grandes objetivos a serem atingidos com este ensino. E, acima de tudo, fazendo com que os seus objetivos se identifiquem, tanto quanto possível, com o dos alunos, deixando que estes os ajudem a alcançar as metas determinadas, apresentando seus planos e suas idéias.

Para constatarmos, por exemplo, que a Física está presente em toda a vida da criança, vejamos, a partir de situações vividas por ela:

- *Antes de ir à escola, ao levantar:* – O rádio a acorda. Como foi produzido o som? Como ele se propagou? Como consegue ouvir? – Ela se veste e toma café. Como funciona a geladeira para evitar que o leite e outros alimentos estraguem? Por que processos passam os minerais para se tranformarem em pratos e utensílios usados à mesa? De onde vem a eletricidade?

- *Ela vai para a escola:* – Por que os dias estão maiores? Por que a previsão do tempo diz que vai chover? Como um automóvel se movimenta?
- *Ela entra na escola*. – Como funciona a sirene, que anuncia o início da aula? E a campainha elétrica? Como é que um termômetro registra a temperatura da sala?

Nesse pequeno espaço de tempo, a criança esteve em contato com muitos objetos e fenômenos comuns. Esse é o ambiente em que ela vive.

As questões apresentadas desafiam a curiosidade infantil e são desses fenômenos que as ciências se ocupam.

Obs.: Os problemas sobre estrelas e planetas, calor, luz, som, magnetismo e eletricidade, representam parte importante das crianças e devem, portanto, fazer parte no estudo das ciências para o Curso de Magistério.

Identificação de temas científicos de importância para o ensino na escola, e manifestações conceituais na criança

Ensinar é tarefa da escola. Esta é talvez uma das concepções espontâneas mais arraigadas de nossa sociedade. Ensinar bem, é uma grande conquista a ser feita, esperada por todos.

Ao tratarmos da questão da formação do professor pelo curso de magistério, e do ensino de Ciências e Programas de Saúde, em especial, vejamos alguns exemplos já cristalizados, contendo explicações que traduzem uma mistura de assuntos que não se desprenderam das persistentes noções intuitivas, que se encontram ainda no meio escolar:

- Um cilindro de latão e um de alumínio de mesmo volume e pesos diferentes são mergulhados em dois recipientes contendo água no mesmo nível. A maioria associando peso a volume, prevê um maior deslocamento de água pelo cilindro de latão.
- As estações do ano são justificadas como causadas por uma maior ou menor aproximação entre a Terra e o Sol, uma vez que a órbita é elíptica. A inclinação do eixo da Terra não entra na explicação, e nem o fato de as estações do ano serem diferentes nos dois hemisférios da Terra.
- Corpos mais pesados levam menos tempo para cair do que corpos mais leves, aos serem largados da mesma altura.
- O raio é interpretado como uma conseqüência da batida de uma nuvem contra outra. O trovão, por sua vez, é visto como o barulho resultante desta batida.
- A visão dos objetos é compreendida como sendo um poder muito ativo dos olhos que emite luz algumas vezes, tornando possível a visão, independente das fontes luminosas.
- Na noção sobre o calor, este não é visto como uma forma de energia. Assim, a criança dirá que: *O calor do Sol aquece a água e ela evapora. O gelo derreteu mais rápido na minha mão, porque ela tem mais calor.*
- Ter energia é ter força.

Nessas considerações, verifica-se que prevalecem idéias espontâneas, com os seus significados próprios, pessoal, desafiando a que o processo de apreensão e produção do conhecimento científico ocorra na escola, para que este possa realizar-se plenamente nas ações cotidianas que requeiram práticas mais sofisticadas, como saber usar um controle remoto e compreender seu funcionamento.

O aluno, então, deve ser capaz de separar aspectos fundamentais do conteúdo estudado, porém, ao mesmo tempo, saber agrupá-los; se isto não acontecer, continuaremos fragmentando o conhecimento, tornando-o mais distante de nós.

Uma concepção espontânea incorreta de força, por exemplo, pode ser reformulada durante o aprendizado formal do conceito de força, ao mesmo tempo que dá a este conceito aspectos concretos que favorecem a sua compreensão. Um exemplo é o tema “Ciclo da água”; quando incluído num contexto rico

de inter-relações, pode aumentar o interesse do aluno pelo fenômeno físico e, conseqüentemente, a sua compreensão, perguntando-se:

- Se a água para evaporar tivesse que estar a uma temperatura de 100º C, existiria o ciclo da água? Onde se encontraria toda a água da Terra?
- Você sabe por que as nuvens se movem? E a água dos rios?
- Você já sabe como é que a água da chuva foi parar lá em cima, formando nuvens, para depois cair?
- Quando tomamos banho, muito vapor d'água é produzido. A fumaça que você vê quando está tomando banho é vapor d'água ou já é água no estado líquido?

Questionamentos como estes que exigem explicação, quando apresentados a crianças, levam-nas a dar respostas que evidenciam sua noção – ou não – de causalidade, em diferentes níveis de idade. A relação de *causa-efeito*, em que há sempre a busca de uma causa palpável para explicar um fenômeno, muito significa para a aprendizagem das ciências, na criança, permitindo-lhe explicar, predizer e controlar fenômenos ao seu alcance.

Considerando que a criança não atinge logo de início a coerência do pensamento formal, nem tampouco a estrutura de classes ou conceitos e a estrutura de relações, necessários ao desenvolvimento do pensamento científico (o que evidenciamos nas perguntas que nos fazem e nas idéias que expressam sobre tudo aquilo que a rodeia e com o qual interagem), vemos que elas não atingem com facilidade explicações científicas mais complexas, pois isto não é construído de uma vez. Em questões formuladas sobre a água, por exemplo, para crianças entre 3 a 5 anos, as respostas prováveis serão do tipo a determinar seus processos de interação com o mundo, como nos exemplos:

- *As nuvens movem as nuvens. A fumaça do vapor é para esquentar a gente.* Trata-se de um caso de animismo: tudo o que se movimenta é vivo e consciente, representando uma diferenciação sensível. Ex.: O Sol anda para onde quer; a Lua segue a gente.
- *As águas que vêm atrás empurram as da frente e caem.* Temos aqui o mecanicismo: explicação da origem das coisas e dos fenômenos a partir de uma organização linear e mecânica, do mesmo jeito que as máquinas funcionam, em que uma coisa é conseqüência da outra, como uma peça depende de outra para funcionar.
- *Um homem colocou a água da Terra dentro de um grande lago.* Caso claro de artificialismo, em que é atribuída uma origem humanas às coisas; "alguém" as fez ou faz.

O professor verifica que nessas explicações causais, o real da criança resiste à educação, e há uma grande dose de aleatório na forma de compreender as coisas. A etapa da explicação causal não é mais espontânea, indicando uma ordem de pensamento, já num grau mais avançado.

Por exemplo, se uma criança não é capaz de aplicar a operação de transitividade (se A = B e B = C então necessariamente A = C), nunca poderá concluir que um corpo A tem o mesmo peso de um corpo C, pelo simples fato de A e C estarem em equilíbrio com um mesmo corpo B. De outro lado, se a criança não lidar com vários casos concretos nos quais é possível verificar propriedades transitivas, dificilmente poderá desenvolver esta operação mental e perceber sua necessidade lógica; sendo assim, não será capaz de aplicá-la a contextos diferentes e a situações análogas. Por exemplo, ela poderá até explicar o que ocorre quando uma bola de bilhar A se choca com um conjunto de bolas iguais enfileiradas B, C, D, em termos da passagem de uma mesma "quantidade de movimento" de A para B, de B para C e de C para D, de modo transitivo, sem que as bolas intermediárias B e C tenham que se movimentar necessariamente.

É possível, também, compreender-se por que é rapidamente construída por uma criança a idéia de que o peso de um corpo se conserva frente às mudanças de *posição*, de *base de apoio* e até de *forma*, desde que ela consiga relacionar peso com a quantidade de matéria que constitui o corpo (que por sua vez é invariante para tais mudanças).

Entretanto, toda essa evolução não parece afetar a caracterização do peso como sendo uma propriedade intrínseca dos objetos, independentemente das interações gravitacionais destes com a Terra; a interação gravitacional parece constituir uma idéia explicativa muito difícil e abstrata, totalmente fora da

perspectiva e do alcance intelectual das crianças. Portanto, é possível introduzir este fenômeno somente mediante uma intervenção externa, cultural e social (por exemplo, na escola).

Recentemente tem sido focalizada uma tendência do conhecimento que vê a criança apenas construindo generalizações empíricas limitadas, sem se preocupar muito com a compatibilidade com outras idéias e modelos que constituem o seu repertório intelectual

É importante o professor conhecer e utilizar didaticamente a *ciência das crianças,* dos seus alunos, formada na vida e trazida para a escola, assumindo que os alunos também têm os seus modelos, as suas teorias, construídos a partir de situações concretas do seu cotidiano, e que esses conceitos ou modelos muitas vezes não coincidem com os científicos. O professor deve, ainda, tentar realizar a aprendizagem e promover mudança conceitual com atividades incluídas como parte das aulas, e não como rotinas semelhantes ao trabalho usual com manuais didáticos.

O avanço da ciência e da tecnologia é, por si só, um argumento que justifica os Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências para o Curso de Magistério.

Passamos a conviver com mudanças nas áreas da ciência e novas tecnologias, que favorecem o ensino através do uso da informática, da multimídia, de software específicos para a educação, rede Internet, correio eletrônico, etc., e as escolas passam a contar com esses produtos tecnológicos, disponíveis no mercado.

O curso de Magistério pode acessar essas novas tecnologias, através de equipamentos modernos, fazendo com que esse apoio tecnológico ofereça uma aprendizagem permanente, capacitando o aluno a aprender assuntos de seu interesse.

Hoje, os novos desenvolvimentos computacionais sugerem que a escola seja, antes de tudo, um ambiente inteligente especialmente criado para a aprendizagem, onde os alunos possam construir os seus conhecimentos, segundo os estilos individuais que os caracterizam no campo da ciência, simulando eventos do mundo natural e imaginário. Estas inovações possibilitam uma mudança no papel do professor, liberando-se para ser mais um orientador, um desafiador e equilibrador, à procura da informação e do conhecimento com seus alunos.

Apontamos alguns recursos metodológicos, sugeridos pelos professores atuantes nos Cursos de Magistério de Santa Catarina, enfatizando que as ferramentas mais poderosas da educação moderna, para qualquer idade, são a tecnologia pedagógica em geral e os estudos computadorizados em particular, inovações estas que devem constar, prioritariamente, nas reivindicações dos educadores. Lembramos que a criatividade evolui durante os primeiros anos de vida, antes mesmo de a criança começar seu ensino formal no Ensino Fundamental. Há que se ter sempre à mão uma variedade de métodos pedagógicos e equipamentos computadorizados de fácil manejo, já desde a Educação Infantil, pois estes estimulam na criança novos potenciais e desenvolvimento cognitivo, antes de ela aprender a ler e escrever.

- Aulas práticas (experimentação com base em desafios constantes, lançados pelo professor, às certezas estabelecidas da criança, sobre o mundo e sobre si própria) combinando elementos práticos e material teórico;
- Pesquisa de campo (com orientação do professor, diálogo constante e avaliação durante o decorrer da mesma);
- Aulas demonstrativas (com questionamentos, confrontos entre colocações feitas pelas crianças, desafios às respostas dadas, etc.);
- Elaboração e análise de textos (exercício da produção escrita, da criação do pensamento, da liberdade de expressão, do argumento científico, etc.);
- Aulas simuladas (onde o aluno possa se colocar como coordenador e partícipe ativo do processo ensino-aprendizagem, melhor compreendendo o papel de seu professor e o seu próprio neste ato);
- Visitas (conhecimento de locais que possam auxiliar na compreensão de determinados conteúdos ensinados em aula);
- Entrevistas (troca de informações, enriquecimento cultural, etc.);
- Promoção de debates, mesas redondas, painéis, seminários e outros eventos (participação ativa em eventos que envolvem uma série de atividades educativas);

- Montagem e discussão de projetos (exercício da técnica de elaboração de projetos, organização de procedimentos, determinação de metas a alcançar com o trabalho científico, etc);
- Recursos tecnológicos (facilitam o trabalho do professor e permitem o desempenho independente de cada aluno):

- Análise e discussão de vídeos, programas na TV Escola, Teleconferências, programas de TV e de computadores...;
- Manipulação de software pedagógicos e simuladores;
- Filmes ilustrativos.

- Trabalhos em equipe (dinâmica de grupo capaz de envolver a todos e fazê-los participar ativamente, criando um ambiente mais socializado, de respeito mútuo, de colaboração, de troca de idéias, etc);
- Utilização de jogos, com caráter formativo (associar estudo e prazer, sendo a tarefa do pensar um ato agradável na escola, e indissociada do fazer alguma coisa com conhecimento de causa).
- Outros.

BIBLIOGRAFIA

ACOT, Pascoal. **História da ecologia**. Rio de Janeiro. Editora Campus, 1990.

AGUIAR, Roberto Armando Ramos. Brasil – Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal. **Direito do Meio Ambiente e Participação Popular / IBAMA**. Brasília, 1994.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASTOLFI, Jean; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BIZZO, Nélio M.V.; Graves erros de conceitos em livros didáticos de ciência. **Ciência Hoje** 21(121): 26-25, (jun, 1996) (Cols).

DI CASTRI, Francesco. Ecologia: gênese de uma ciência do homem e da natureza. In: **Correio da UNESCO** nº 6, ano 9. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1981.

FELTRE, Ricardo. **Fundamentos da química.** São Paulo: Moderna, 1990.

GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Anna M.P. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

HARLEN, W; ELSTEEST, J. UNESCO sourcebook for science in the primary school. A wokshop approach to teacher education**. UNESCO Publishing**, Paris, 1992.

JOHN, B. Russell. **Química geral**. São Paulo: McGRAW-HILL, l981.

KNELLER, G.G. **A ciência como atividade humana.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KRASILCHICK, Mirian. O ensino de biologia. **Coletâneas do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. São Paulo: USP, 1991.

MENEZES, Luiz Carlos de. (org.) **Formação continuada de professores de Ciências no contexto íbero-americano.** Campinas: Coleção formação de professores, 1996

____. **Vale a pena ser físico?** São Paulo: Moderna, 1988.

ODUM, Eugene. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

PINTO, Álvaro V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

PRETTO, Nelson de Lima. **A ciência nos livros didáticos.** Salvador: UFB, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMECÍN, Humberto Maturana; VARELA G., Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo. Editorial Psy. 1995.

____. **Emociones y lenguage en educación y politica**. Santiago – Hachette/CED, 1992.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento, crescer sem destruir**. São Paulo:Vértice, 1986.

____. **"The aftermath of the earth summit, unfolding the process" em sience, development and environment in Brazil: experiences and options for the future**. Instituto de Estudos Latino-Americanos, Estocolmo, 1993.

SERRES, Michel.**O contrato natural**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1991.

GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Anna M.P. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

____. **"The aftermath of the Earth Summit, Unfolding the Process" em Sience, Development and Environment in Brazil: Experiences and Options for the Future**. Instituto de Estudos Latino Americanos, Estocolmo, 1993.

SERRES, Michel.**O contrato natural**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1991.

SILVA, Daniel J. Hacia un paradigma de la question ambiental en America Latina. **Revista Interamericana de Planificacion**, V. XXV, nº 98, abril – junio, 1992.

SILVA, Marise Borba da. **As posições legitimadoras de determinadas formas de abordagem do conteúdo das ciências biológicas.** (Dissertação) Mestrado em Educação e Trabalho. Florianópolis, UFSC, 1994.
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OBS.: Indica-se toda a bibliografia constante na Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina (Versão Preliminar)-1997. Em oportunidade próxima, serão indicados livros didáticos que podem ser usados no trabalho do professor, específicos de educação Infantil e 1ª a 4ª série, para a realização de suas atividades em sala de aula.

GRUPO DE TRABALHO

Professores *(colégios que oferecem o curso de magistério – Educação infantil a 4ª série do Ensino Fundamental)* e Integradores de Ensino das Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Santa Catarina
Grupo Magistério da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.
Grupo Multidisciplinar- Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/Estado de Santa Catarina

CONSULTORIA/COORDENAÇÃO

MARISE BORBA DA SILVA (SED-FPOLIS/SC)
SÉRGIO AUGUSTO TORRES (SED-FPOLIS/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O presente estudo é o resultado dos debates e atividades realizados no curso que aconteceu no transcorrer de l996,nas cidades de Brusque e Laguna, para professores que lecionam a disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História e Geografia, nos Cursos de Magistério, da rede estadual de ensino. Esta Proposta expressa os anseios dos professores, pois é o resultado da aproximação a partir das sugestões por eles enviadas.

Os conteúdos, a metodologia, as atividades, a avaliação e a indicação bibliográfica aqui explicitadas, devem subsidiar e nortear as ações dos professores para que melhorem a qualidade de seu trabalho.

Os elementos teoria, método e técnica devem ser pensados e articulados entre si, visando a trabalhar a disciplina na relação conteúdo científico e cotidiano da sala de aula.

É importante considerar que o que fundamenta a disciplina Geografia na Educação é o explicitado na produção do Grupo Multidisciplinar-Proposta Curricular, Edição 97.

Ressaltamos que esta proposta não tem a pretensão de se transformar em um receituário, mas ser um objeto de constante reflexão e (re)elaboração. A preocupação é com a efetiva participação dos professores no trabalho de sala de aula, através da produção e conhecimento que só a análise da prática pode traduzir.

Com o processo de discussão que se intensificou nos últimos anos, houve uma grande preocupação com as questões pedagógicas ligadas à ciência , proporcionando o entendimento de sua importância no contexto escolar. Torna-se necessário estudar e entender as diferentes tendências pedagógicas, tradicionais e progressistas no processo histórico, e a forma como se refletem hoje na escola.

METODOLOGIA

A aprendizagem da Geografia nesse nível de ensino, requer que se considere que o aluno, futuro professor, está sendo habilitado para trabalhar na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Deve-se, portanto, propiciar ao aluno que compreenda a Geografia, sua função social e a metodologia adequada para seu ensino.

Considerando que no início do Ensino Médio o aluno estuda a Geografia comum a este nível, na fase final o aprendizado deve ser direcionado para a análise e o entendimento da Geografia no currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais.

Para tanto, deve estar claro que o ensino da Geografia é um componente curricular e, como tal, deve estar referido ao Projeto da Escola e, dentro deste, ao plano da área e da disciplina como um todo. Diante disso, decorre a definição do que se pretende com a Geografia nestes níveis iniciais de ensino.

Compreender os fundamentos da Geografia significa conhecer a sua trajetória como ciência e como disciplina escolar, e considerar os pressupostos teórico-metodológicos que lhes dão sustentação.

Ao trabalhar com esses referenciais: espaço, grupo, tempo, o professor de metodologia não deve considerar apenas espaços pré-definidos, mas deve trabalhar temas expressos por uma problemática que remeta a eles.

A análise deve estar centrada num tema e não num espaço circunscrito, ou melhor, deve partir de problemáticas.

Por exemplo, o tema industrialização de Santa Catarina deve considerar a sua participação no contexto nacional. É significativo compreender que tipo de industrialização, o nível tecnológico, o mercado que atende, a mão-de-obra envolvida, a capacidade de desenvolvimento industrial brasileiro. Em outras palavras, qual o papel da indústria de Santa Catarina no contexto da industrialização nacional.

A nível regionalizado, deve-se perceber quais são os espaços industriais mais significativos que geram regiões industrializadas no interior do Estado. Por exemplo, pólo metal-mecânico, a indústria têxtil, a agroindústria (integrados), a cerâmica e o extrativismo mineral, o setor moveleiro, madeireiro, o turístico, a colonização, as etnias, os conflitos regionais, além de outros.

Convém lembrar que desses referenciais básicos, um deles é o mais específico à Geografia- o ESPAÇO, porém o grupo e o tempo devem ser considerados no mesmo plano.

A partir daí alguns conceitos devem ser produzidos: o de **paisagem** que é a fotografia do espaço num determinado tempo, que expressa a realidade espacial, que tem uma história, sendo portanto apenas a aparência do espaço; o lugar, que é o espaço circunscrito por determinados limites, e que concretiza as relações sociais e os interesses e o movimento do contexto maior, do global; o de **localização** que permite localizar/situar os acontecimentos; o de **orientação** que encaminha à localização no espaço, dos eventos, dos lugares em si; o de **representação** que é a forma de abstrair da realidade concreta e expressá-la mental ou graficamente.

O mapa passa a ser a forma, por excelência, de representar o espaço. E ele requer que se percorra um caminho fundamental para que o aluno consiga entendê-lo. No decorrer de atividades variadas pode-se compreender o que seja o mapa construindo trajetos, percursos, desenhos de plantas do solo, de casa, da rua, do bairro, da cidade.

Ao fazer os pré-mapas, através das várias atividades de localização e de orientação, o aluno terá oportunidade de construir as noções do que seja a legenda, a escala, a orientação. Ao aprender a fazer os mapas o aluno estará se habilitando a empreender a leitura dos mapas prontos.

O aluno do Magistério deve trabalhar com base na realidade concreta, aproveitando o conhecimento que é significativo a criança, intermediando-o com o saber universal, produzindo o seu próprio conhecimento. Quer dizer, ele deve aprender a ensinar, aprendendo ele próprio aquilo que o aluno deve aprender na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Para tanto, deve realizar estudos de textos que descrevem e analisam os vários lugares; fazer a observação e a análise da paisagem, realizar trabalhos de campo e fazer a representação cartográfica, sempre considerando os critérios fundamentais para o estudo de Geografia. Ao estudar o lugar deve-se ter sempre presente a escala social de análise e nunca considerá-lo como único em sua especificidade. Requer portanto que se faça constantemente a contextualização do local nos demais níveis – Regional – Nacional – Mundial. Merece atenção também o modo de se considerar o quadro físico no estudo do lugar, de que modo as condições naturais interferem na edificação do espaço.

Além de saber estudar a Geografia , o aluno do Magistério deve aprender a planejar e organizar as situações de aprendizagem para propor aos seus alunos. Como por exemplo, ao desenvolver conteúdos da realidade local, os alunos poderão elaborar e implementar pequenos projetos com temas diversificados de acordo com seus interesses. Estes projetos poderão suscitar novas opções metodológicas para o ensino de Geografia na Educação Infantil e séries iniciais. Dessa forma, o professor deve considerar a situação específica da escola e dos alunos com quem trabalha. As sugestões de como desenvolver o processo de ensino aprendizagem só podem ser gerais; na prática concreta o professor deverá perceber qual a melhor maneira e quais as possibilidades que permitirão alcançar o êxito.

É fundamental, ainda, que a Geografia introduza no universo da criança, a discussão de determinados conceitos que são indispensáveis, tanto para dar as bases ao aprendizado da Geografia, quanto a que ele aprenda a situar-se no mundo da vida.

A questão central é trabalhar a noção de identidade e pertencimento do aluno ao grupo. Os conceitos básicos a serem trabalhados, e dos quais decorrerão outros, são: o espaço, o tempo, o grupo em que vivem os alunos.

Os jogos de casinha, jogos com bola, brincadeiras, dramatizações, histórias infantis, passeios e outras formas (que podem ser encontradas na orientação bibliográfica, ou podem ser cridas pelo professor, de acordo com a realidade de seu aluno) servem para desenvolver noções de limite, espaço ocupado, espaço de relações, duração, distância, tamanho, lugar, orientação, grupo envolvido.

Fazer as atividades, realizar conversas para planejá-las e avaliá-las, fazer a representação por desenhos (pré – mapas), contar a história do que foi feito, dramatizar, são atividades lúdicas, motivadoras, do aprendizado que se quer neste momento.

O Ensino Fundamental é, por excelência, o processo de alfabetização da criança. A Geografia contribui, junto aos demais componentes da área de ciências sociais, para possibilitar o acesso da criança ao conteúdo para o processo de alfabetização, ao aprender a ler e escrever o mundo da vida.

A Geografia é a disciplina que permite decodificar a realidade sob o olhar espacial, na medida em que o aluno contrapõe ao conhecimento que ele traz consigo os conceitos cientificamente elaborados, produzindo então o seu próprio conhecimento.

O papel fundamental da Geografia é trabalhar referências, utilizando-se das informações da própria realidade, considerando o espaço vivenciado e visível. Este é o momento de concretizar e complexificar a busca da identidade do aluno e a sua situação no mundo social.

É o momento também de desenvolver as bases da linguagem cartográfica, realizando atividades referentes a percursos, trajetos, incorporando as noções de escala, legenda e orientação.

A representação do espaço vivido pelo aluno permite a ele ser um aprendiz do processo de construção de mapas, ao elaborá-los (a partir dos pré – mapas).É só a partir de ele saber fazer, ser um mapeador que ele conseguirá percorrer o processo de abstração que lhe dará a capacidade de ler e analisar o mapa pronto que lhe é apresentado. O processo de construção dos conceitos é na prática o avanço sucessivo que o aluno é capaz de realizar ao conhecer e interpretar a realidade, fazendo as abstrações, construindo códigos que intermediam a realidade concreta no que ela é. É a abstração capaz de expressar o espaço mental, para além do espaço concreto, vivido. Esta construção não deve ser um processo linear, mas contraditório, pois ao ir e vir se acrescenta a cada passo, maior complexibilidade no caminho para a abstração e a possível representação do espaço concreto.

Este é o momento da escolaridade em que o aluno vai estudar o lugar em que vive, contextualizado nos demais níveis da escala de análise.

Como temas podem-se considerar:

- Quem são os homem que vivem nesse lugar?
- Como eles se organizam(tipos de grupos)?
- Como são as condições do lugar em que se vive; (meio ambiente, infra-estrutura urbana e social)?
- Como é o espaço produzido pelo homem neste lugar?
- Quais são as atividades que essas pessoas exercem?
- Quais as paisagens, desses lugares em que se vive, como aparência dos processos sociais e das relações da sociedade com a natureza ?

O município como um lugar de vivência pode ser considerado o objeto de estudo, a fonte de informações e o campo a ser trabalhado. Por exemplo: ao estudar o município em Santa Catarina (como de qualquer outro Estado) deve – se considerar o espaço local e a sua posição no espaço maior, isto é, no interior do Estado e do Brasil.

A caracterização do lugar decorre de elementos internos e do fluxo de relações. Este não é necessariamente oriundo do espaço circunvizinho, pode ser de áreas mais distantes com as quais o município mantém relações. O mundo globalizado não supõe, necessariamente, um espaço linear e contínuo, mas é um espaço de relações. Cada lugar assume as características e tem paisagens específicas, pois é ali, no lugar concreto, que as questões globais se materializam.

O município, como um lugar, pode ser considerado, no seu conjunto, e/ ou aspectos dele (as comunicações, a industrialização, urbanização, etc.) ou partes dele, tais como, a cidade, o bairro, a rua, a comunidade local, os distritos, a igreja, o clube, o comércio, a escola, o sindicato, as agremiações esportivas, as relações entre os bairros da zona rural com a cidade.

Mas na perspectiva geral, um município do litoral ,ou da área central do Estado, que é um município interno, no sentido de ter como circunvizinhança apenas outros municípios assemelhados, ou do oeste, na fronteira com a Argentina, vão apresentar uma dinâmica social e seu espaço construído, características diferenciadas entre si. Embora a lógica que preside o desenvolvimento seja a mesma, cada lugar reage a partir de suas particularidades, de sua dinâmica interna, a partir do jogo de forças, dos fluxos internos e externos.

A identidade de cada um, é portanto, resultado desta situação/localização absoluta, que trazem as marcas do lugar. Estas, em contraposição com as possibilidades de localização relativa geradas a partir,

principalmente, dos avanços das comunicações e das possibilidades de relações econômicas, culturais criam espaços diferenciados.

A identidade de um município como um lugar específico deve ser considerada como o resultado do jogo de forças internas e externas. É um lugar do mundo. Pode – se dizer que determinado município é um lugar situado no espaço e no tempo da história de Santa Catarina e por decorrência da História do Brasil. Para compreender o município é fundamental que se conheça, no sentido de estudar para além dele, o Estado de Santa Catarina, o Brasil e o Mundo. Portanto ao estudar qualquer município deve-se reconhecê – lo na sua referência aos demais municípios, ao Estado de Santa Catarina, mas também aos demais Estados, e na medida em que seja pertinente, ao Brasil e às demais regiões nacionais e/ou internacionais (caso do Mercosul). Na medida em que avança nas séries, os temas devem ser tratados de modo mais aprofundado e complexo, mais problematizados.

Ao finalizar as séries iniciais, o aluno deverá ter organizado o conhecimento do seu mundo cotidiano, na perspectiva do seu município de moradia, da região do Estado e da sua inserção local e regional no Estado. Terá as bases para desencadear o estudo de Santa Catarina como uma Unidade da Federação, na qual vive, com suas especificidades regionais e sua integração no espaço brasileiro e sul – americano.

Destacamos, ainda, a necessidade do desenvolvimento, pelo professor, dos conceitos acima referidos, a partir de temas que sejam significativos para a turma e para o momento. Os temas escolhidos até podem se repetir, nas várias séries, sendo no entanto interessante aprofundá-los mais, conforme a capacidade do aluno.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Angela Maria Vieira de. **Escala de mapa; passo a passo do concreto ao abstrato**. São Paulo: Orientação, (6): 39-48, nov. 1985.

ANAIS do II Encontro de Cientistas Sociais: problemática regional e aportes para o futuro. Chapecó: UNOESC, 1995.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Imperialismo e fragmentação do espaço**. São Paulo: Contexto, 1988. (Repensando a Geografia).

_____. **O planejamento regional e o problema agrário brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 1976.

_____. **Geografia: Ciência da Sociedade**. Ed. Atlas: São Paulo, 1987.

_____. **Uma Geografia para o Século XXI**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Caminhos e Descaminhos da Geografia**. Campinas. Papirus, 1989.

ANTUNES, Aracy do Rego et al. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro:.ACCESS, 1993.

ALVAREZ, José Estíbanez. **Globación Económica y Ensenãnza de la Geografia**. In: Didactica Universitária, Comisión de Docencia. Universidad de Sevilla: Sevilla, 1995.

ATLAS de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Aerofoto Cruzeiro, 1986.

BENKO,Georges. **Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI**. São Paulo : HUCITEC, 1996.

BOSLE, Ondina Pereira. **História da Industrialização Catarinense: das origens à integração no desenvolvimento brasileiro**. Florianópolis: CNI/FIESC, 1988.

BROEK, Jan O.M. **Iniciação ao Estudo de Geografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

CABRAL,Oswaldo Rodrigues. **A História de Santa Catariana**. Florianópolis: Lunardelli,1987.

CALLAI, Helena Copetti. **Espaço de Poder ou o Poder do Espaço**. Contexto e Educação. Ijuí: Ed.UNIJUI, V.3, p. 25-32. 1986.

_____. **Geografia – Um Certo Espaço, Uma Certa Aprendizagem**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1995.

_____. **O ensino de Geografia**. (org.) Ijuí (RS): UNIJUÍ Editora.1986.

_____. **Os Estudos Sociais nas séries iniciais**. In Callai, H.C. (org.). O ensino em Estudos Sociais Ijuí (RS): UNIJUÍ Editora, 1991.

_____. **Os Estudos Sociais e a Noção da Construção de Espaço**. Espaços da Escola. Ijuí. V. 7, p. 5-12, 1992.

_____. **O Lugar na Geografia e as Monografias Municipais**. Cadernos UNIJUÍ. Série Ciências Sociais, 06, 1997.

CALLAI, Helena Copetti & ZARTH, Paulo Afonso. **O Estudo do Município e o Ensino de História e Geografia**. Ijuí (RS): Unijuí Editora. 1988.

CALLAI, Helena Copetti & CALLAI, Jaeme Luiz. **Grupo, Espaço e tempo nas Séries Iniciais**. Porto Alegre: Boletim Gaúcho de Geografia. V 21, p. 99-108, 1996.

_____. **O Espaço e a Geografia na Obra de Rousseau – O "Emílio"**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996

_____. **Fichas metodológicas para o ensino de Geografia e História**. Cadernos UNIJUÍ. Série Ciências Sociais 05, 1997.

CARRETERO, Mário & outros. **La enseñanza da las Ciencias Sociales**. Madrid: Espanha Aprendizaje, VISOR, 1989.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – **Currículo Nacional**, ano II nº 5, janeiro/97.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (Re) Produção do Espaço Urbano**. São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEL, 1996.

CARRAHER, David W. **Senso crítico do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CENTRO de Organizações da Memória Sócio-Cultural do Oeste. **Para uma História do Oeste Catarinense**: 10 anos de CEON: UNOESC, 1995.

CORREA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 1986.

CUNHA,José Idaulo. **O Salto da Indústria Catarinense**. Florianópolis: Paralelo 27, 1992.

D'EÇA,Othon. **Aos espanhóis confiantes**. Florianópolis: UFSC, 1992.

DURAN, Diana & outros. **Los cambios mundiales y la enseñanza de la Geografia**. Buenos Aires – Argentina: Editorial TROQVEL, 1993.

_____. **Geografia y Transformación Curricular**. Buenos Aires – Argentina: Lugar Editorial, 1996.

ESCOLAR, Marcelo. **Crítica do Discurso Geográfico**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996.

FARIA,Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo, Cortez, 1994.

FINOCCHIO, Silvia. **Enseñar ciencias sociales**. Buenos Aires – Argentina: Editorial TROQVEL, 1995.

FUKUI, Lia F.G. **Sertão e bairro rural**. São Paulo: 1972.

GARAY,Dirce m. Suerte. **O que ensinar em Geografia Física? Espaços da Escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ (RS), jan/mar, p 14-24, 1996.

GEORGE, Pierre. **Geografia econômica**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

_____. **Sociedade em mudança: introdução a uma geografia social do mundo moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOLDENSTEIN, Léa & SEABRA, Manoel F.G. **Divisão territorial do trabalho e nova regionalização**. Separata da Revista do Departamento de Geografia. São Paulo (1): 21-47, 1982.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Paixão da Terra**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **Reflexões sobre a geografia e educação, notas de um debate**. São Paulo: 1984. Palestra realizada na CENP em set. 1984. Mimeo.

GOTTDIENER, Mark. **A Produção Social do Espaço Geográfico**. São Paulo: EDUSP, 1993.

GRAZIANO NETO, Francisco. **Questão agrária e ecologia: crítica da moderna agricultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Vôos).

GREGORY, Derek, MARTIN, Ron & SMITH, Graham. (Org.) **Geografia Humana: sociedade, espaço e ciência social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

GROSSI, Esther Pillar BORDIN, Jussara (org.) **Construtivismo Pós-Piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1993.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. **Cartografia no Ensino de Primeiro Grau**. In: CALLAI, H.C. O Ensino em Estudos Sociais Ijuí (RS): UNIJUÍ Editora, 1991 p. 73-88.

HEINSFIELD,Adelar. **A formação das fronteiras entre o Brasil e a Argentina: A questão de Palmas e a colonização germânica no Baixo Vale do Rio do Peixe SC (1913-1949)**. Porto Alegre: PUC, 1994. (Dissertação de Mestrado em História).

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: 1989.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

JOCHEEM,Toni Vidal. **Pouso dos Imigrantes**. Florianópolis: Papa Livros, 1992.

KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: memórias da terra: o espaço vivido**. São Paulo: F.T.D., 1986.

LACOSTE Yves. **A Geografia – Isso Serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1988.

_____. **Liquidar a Geografia: Liquidar a Idéia Nacional?** In: VESENTINI, J. W. (org.) Geografia e Ensino – Textos Críticos, Campinas (SP): Papirus, 1989. P.31-82.

LACOSTE, Yves. **Geografia subdesenvolvimento, geopolítica de uma crise**. São Paulo: Difel, 1985.

LAGO, Paulo Fernando. **Santa Catarina. Dimensões e perspectivas**. Florianópolis. UFSC, 1978.

LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne II, Fondemented'une sociologie de la quotidiennete**. Paris: L'Arche Éditeur, 1980 – pag. 83.

LEITE, Lígia S. (org.) **Tecnologia educacional – Descubra suas possibilidades na sala de aula**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

Lins,Hoyêdo Nunes. **Economia Política do Turismo: apontamentos sobre Santa Catarina**. São Paulo: ANPEGE, 1995.

MARQUES, Mario Osório. **A Formação do Profissional de Educação**. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 1992.

MARTINS,Vanessa G.Dutra. **História da Iha de Santa Catarina para Crianças**. Florianópolis: Papa Livro, 1994.

MENDOZA, Josefina Gomes, JIMENEZ, Julio Munõz, CANTERO, Nicolas Ortega. **El Pesamiento Geográfico**. Madrid: Aianza Universitária, 1982.

MESQUITA, Zilá & BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Territórios do Cotidiano**. Santa Cruz do Sul (RS) Editora da Unisc, Porto Alegre (RS): Editora da Universidade-UFRGS, 1995.

MIGUEL, Antonio & ZAMBONI, Ernésta. (Org.) **Representações do Espaço**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MORAN, José Manuel. **Educação, meios de comunicação e conhecimento**. In: XXV SBTE (1993). Tecnologia Educacional, v. 22, p. 113-114, jul./out 1993.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 10, ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O discurso do avesso; para a crítica da geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. Geografia: teoria e crítica. Petrópolis: Vozes, 1982.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Ensino de Geografia: Horizontes no final do século**. In: Boletim Paulista de Geografia, nº 72, São Paulo: 1994. P-3-27.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Iniciação às Ciências Sociais: Os Grupos, Os Espaços, Os Tempos**. In: Geografia, Política e Cidadania – Terra Livre – AGB, nº 11-12. 1996. P. 225, 236,

_____. **A noção de espaço e tempo**. Orientação. São Paulo (6). Nov. 1985.

PEDRO, Joana Maria et al. **Negro em terra de branco: Escravidão e preconceito em Santa Catarina no Século XIX**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PENTEADO,Heloisa D. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. Coleção Magistério – 2º Grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

PIAZZA, Walter F. **Santa Catarina: sua história**. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1983.

_____. **A Colonização de Santa Catarina**. Florianópolis: Lunardelli, 1988.

_____. **A Epopéia Açoriano-Madeirense 1748-1756**. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1992.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RESENDE, Marcia Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador. Caminhos para uma Prática de Ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.

RIBEIRO, Antônio G. **As novas concepções de Geografia e o seu ensino no 1º e 2º graus**. Boletim de Geografia. UEM, Ano 4, n. 1. Jan. 1986.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo Educador**. In: Geografia, Política e Cidadania – Terra Livre – AGB, nº 11-12, 1996 p 177-188.

ROSS, Jurandir L. Sanches. (Org). **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995.

SANTA CATARINA: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – **Plano de Ação, 1995-1998**. Florianópolis, 1995.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação: **Proposta Curricular, 1991**.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **Técnica Espaço Tempo – Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Milton. **Desenvolvimento econômico e urbanização em países subdesenvolvidos: os dois sistemas de fluxos da economia urbana e suas implicações espaciais**. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo (53): 35-61, out. 1982.

_____. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1980. (Geografia: Teoria da Realidade). Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: Subsídios para a implantação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau- 1ª e 2ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1982. 124 p.

SILVA, Aracy Lopes da, (org). **A questão indígena na sala de aula: subsídios de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, José Graziano. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SINGER, Paul. **Curso de introdução à economia política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SOUZA,Sara A. **Açorianos em Santa Catarina: povoamento e herança cultural**. Cadernos de Cultura Catarinense. Florianópolis, 1984.

SUERTEGARAY, D.M.ª. **O que Ensinar em Geografia Física? Espaços de Escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, ano 4, nº 19, jan./mar. 96. p. 19-24.
TUAN, YI-FU. **Espaço e Lugar**. São Paulo: DIFEL, 1983.
WERLANG, Alceu. **O Processo de Colonização no Oeste de Santa Catarina: a atuação da Cia. Territorial Sul Brasil**. In : Cadernos do CEON, ano 9, n.9. Chapecó: UNOESC, julho de 1995.
VESENTINI, José William (org.). **Geografia e Ensino – Textos Críticos**. Campinas: Papirus, 1980.
_____. Et al. **O ensino da Geografia em questão e outros temas**. Terra Livre, nº 2, São Paulo: AGB, Marco Zero, 1987.
_____. **O que ensinar em Geografia Física? Espaços da Escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, jan/mar. 1996, p 14-24.

GRUPO DE TRABALHO
ARLINDO DE SOUZA – 4ª CRE/FURB
FRANCISCO A. DOS ANJOS – 13ª CRE/UNIVALI
JANETE DA SILVA ALANO – SED/DIEM
JUARES DA SILVA THIESEN – 8ª CRE/UnC
LEONEL PIOVEZANA – 17ª CRE/UNOESC
MARIA DAS GRAÇAS L. CAMARGO -10ª CRE/UnC
MARISTELA VILLA DE MORAES – 20ª CRE
MIRIAN LUCY ENGELKE -22ª CRE

COORDENAÇÃO
JANETE DA SILVA ALANO

CONSULTORA
HELENA COPETTI CALLAI – UNIJUI

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO NORTEADORA

A Proposta Curricular de História de Santa Catarina propõe como objetivos gerais, alterações significativas tanto na constituição e gestão da escola pública quanto nas condições de trabalho e ensino existentes. Considera-se que a gestão escolar deva constituir-se por um projeto de ensino que envolva como "equipe" todos os membros da unidade, em função das indicações do diagnóstico dos problemas elencados, das metas a serem atingidas ao longo do desenvolvimento do projeto, responsabilizando desta forma funcionários administrativos, docentes, direção, pais e alunos na eficácia do trabalho. Nesta dimensão, a avaliação do ensino/aprendizagem não pode ter um cunho finalista, isto é, uma avaliação apenas dos resultados das atividades realizadas pelos professores, mas ser processual. Para isto deve-se partir de um diagnóstico "de entrada" a partir do qual os professores identifiquem os conhecimentos que os alunos trazem, determinadas informações históricas, temas e problemas. Deste conhecimento dos alunos, o professor organizará seu projeto de curso visando a alterar, modificar e completar os conhecimentos que ele julgue necessários.

A Avaliação deve mensurar a apropriação intelectual que os alunos realizaram ao longo do desenvolvimento do projeto de ensino**.**

Nesta perspectiva a Proposta de História – Versão 88/91 – está sendo redefinida para que se adapte aos objetivos acima propostos. Deste modo, ela deve ser reordenada na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas. Deste modo, no que se refere às dimensões simbólico-culturais, destacamos as contribuições de Henri Lefebvre, de Nietzsche, de Bloch, de Febvre; historiadores franceses, como Jacques Le Goff e Duby; ingleses, como Perry Anderson e Edward Thompson; assim como do italiano Carlo Ginzburg.

Dentre os historiadores brasileiros que trabalham segundo esta concepção, destacam-se entre outros: Maria Odila Leite da Silva Dias, Fernando Novaes, Déa Fenelon, Francisco Iglesias, Kátia Matoso, Carlos Guilherme Mota, Caio Prado Júnior, e Edgar De Decca, Sérgio Buarque de Holanda..

Nessa concepção destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido acontecem as mediações entre o tempo imediato e a memória que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas. É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir às fontes e datar cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir da reconstrução historiográfica dos processos histórico-culturais, ou seja, a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado.

Este conhecimento requer uma operação em diferentes temporalidades permitindo o entendimento dos vários e simultâneos tempos que coexistem num fenômeno, movimento ou processo.

A produção desse saber principia na identificação de um tema a ser investigado. Este tema só pode ser formulado a partir da existência do problema que o referencia. A formulação do problema supõe um exercício de recuperação historiográfica em suas polaridades (isto é: o historiador clássico que estudou o problema e seus desdobramentos críticos) e a elaboração de hipóteses que serão testadas pela pesquisa. Deste modo, o presente mobiliza o processo de produção deste conhecimento, já que o historiador só recorre ao passado para entender ou explicar o presente.

Essa forma de investigação do presente/passado/presente é intitulada por Henri Lefebvre de Método Progressivo-Regressivo-Progressivo e sua explicação pode ser consultada na obra Sociologia Rural, organizada por José de Souza Martins.

A solução do problema que a pesquisa propõe, permite o reencontro entre o vivido e o concebido e a abertura das várias possibilidades de superação que remetem ao devir ou ao novo tempo.

Nessa dimensão, na busca de superar o ensino de História enquanto simples repasse de informações, entendemos que o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos. Há que se buscar, através de projetos de pesquisa, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreenderem enquanto sujeitos da sua história.

Pretende-se que a história não seja apenas a introdução de novos temas, mas também, a abertura para novas abordagens sobre as temáticas convencionais onde sejam consideradas como históricas não apenas as experiências vitoriosas, mas também as vencidas que, muitas vezes, são mais ricas e reveladoras de novos sentidos.

Desta forma, será possível viabilizar a interpenetração de conteúdo/forma entre as relações estabelecidas no cotidiano da Escola e o conhecimento produzido universalmente.

As categorias básicas a serem destacadas, são:

TEMPO

Esta categoria deve ser entendida em seus múltiplos aspectos :

a) Tempo Cronológico – é uma das dimensões a serem trabalhadas. O tempo do relógio, do passar dos dias, dos eventos, da seqüência dos meses, dos anos, etc. que seguem calendários diferenciados como o gregoriano, o chinês, o judaico, cujas datações diferem por históricos referenciados pela religiosidade e pela cultura.
b) Tempo Histórico – é o tempo do significado dos processos de desenvolvimento técnico, produtivo, das dimensões consideradas relevantes pelos grupos dominantes em oposição aos dominados em determinadas sociedades.

Nesta categoria, temos o tempo circular que define a lógica das comunidades agrícolas (plantio, crescimento, colheita): nascimento, desenvolvimento e morte, e os tempos diacrônicos, ou seja, moderno x arcaico, antigo x novo.

Estas dimensões de tempo coexistem num mesmo lugar e época. Numa cidade moderna e informatizada sobrevivem as demais noções em expressões de grupos específicos. Na história tradicional ou posistivista há uma única compreensão do tempo. Esta supõe uma natural superação dos tempos cíclicos, circulares e antigo pelo tempo moderno definido através da evolução da técnica.

A concepção de história definida nesta proposta, analisa as múltiplas dimensões do tempo de modo a capturar o sentido da superação das noções anteriores para a compreensão dos múltiplos e simultâneos tempos históricos.

Como exemplo disto podemos considerar que um homem comum que vive numa cidade moderna e opera sua conta bancária com um cartão magnético, fruto da nova revolução industrial, vive no tempo moderno.

Entretanto, pode também viver o tempo circular (referenciado por inúmeras crenças religiosas) ou o tempo arcaico de suas concepções sobre a vida, a natureza e seu passado. Estas dimensões explicam o modo contraditório do vivido e a relação entre a memória e a inserção histórica dos sujeitos sociais. Ao historiador e ao professor de História esta simultaneidade pode ser significativa no entendimento da diferença entre sua inserção econômica e mesmo produtiva e sua relação desigual nos níveis das crenças, valores e mesmo da ação política.

Entre o econômico e o cultural há várias dimensões de tempo que impedem uma resposta mecânica dos homens na história.

ESPAÇO

Esta categoria não pode ser dissociada da noção de tempo. O homem produz socialmente o espaço e com ele articula seus modos de vida. Não é possível encontrar a natureza sem o homem. A própria paisagem é fruto dos processos históricos sociais.

Deste modo, entender a espacialidade das relações sociais supõe o reconhecimento das dimensões mais simples (lateralidade, verticalidade, horizontalidade) e devem ser percebidas pelas crianças na formulação de representações em plantas e posteriormente em mapas, até as dimensões mais complexas do

urbano, das redes de comunicação, de ligação entre os espaços ou mesmo as redes subterrâneas de água e esgoto ou metrô. Há ainda espaços significativos nos níveis políticos, culturais, religiosos e ou educacionais. A escola é um espaço que pode ser decodificado em sua complexidade.

A rua e o bairro; a edificação e os lugares atribuídos a vários papéis vivenciados na instituição; a sua relação com o município, Estado e com o País. Suas diversidades étnico-culturais que remetem a outros lugares e tempos e a relação entre o espaço público e o espaço privado.

RELAÇÕES SOCIAIS

Esta categoria é central para o estudo da História, uma vez que interessa a este campo do conhecimento as transformações e os significados das sociedades humanas. Deste modo deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade. Além disso é necessário perceber nas relações sociais o sentido da ideologia (visão de mundo) da classe dominante e as formas por ela encontradas para transformar seus valores particulares em valores universais.

Deve-se ainda ressaltar como as classes subalternas organizam suas resistências contra os imperativos dominantes e analisar se estas resistências promovem rupturas superficiais ou profundas na dominação. Deste modo a noção de revolução passa a ser fundamental para indicar a superação de uma dominação exercida por uma formação econômico-social em direção à construção de outra.

RELAÇÕES DE PRODUÇÃO

As sociedades humanas organizam-se em função do atendimento de necessidades materiais, culturais e religiosas. As necessidades materiais envolvem formas produtivas que definem papéis sociais. As primeiras divisões referem-se a gênero e idade e paulatinamente foram sendo complexificadas por interesses e hierarquias.

As sociedades americanas pré-conquista apresentavam formas mistas entre o sentido religioso e as funções de abastecimento, por exemplo, na Meso-América, os astecas dominavam a comunidade maior referenciada pela cosmogonia do sol e as aldeias coletivizadas pelo trabalho igualitário. Entre estas e a teocracia do chefe supremo existiam tributos em espécie e serviços que representavam relações de poder e de reciprocidade entre ambas. O templo maior armazenava os tributos e os distribuía para as aldeias nos momentos de escassez. Daí o sentido do sol e da vida.

Na antigüidade clássica os escravos representavam o poder do império e não eram compulsionados pelo nível econômico, mas pela derrota militar. Eles não estavam responsabilizados pela produção.

Na Europa Ocidental entre os séculos VIII e XIV a compulsão dos servos se dava pelo princípio da origem e da limpeza de mãos e sangue. Ele era peça chave na demarcação territorial e esta devia obrigações e vassalagem para ser parte do território.

Na sociedade moderna a hierarquia passa a ser definida pelo dinheiro. Os homens dividem-se em proprietários dos meios de produção ou da força de trabalho. Neste segundo estão aqueles que se dedicam às atividades produtivas e os que realizam serviços. Formam-se assim as classes sociais, categoria que pode ser utilizada para as sociedades não modernas, com ressalvas. A noção de classes construída por Marx e Engels permite o entendimento do conflito(luta de classes) e abre um campo novo para a análise das relações de produção. Entretanto, estes autores não reduziram esta noção ao nível da produção. Em obras como os Grundisses, a Ideologia Alemã ou mesmo no l8 Brumário, Marx chama a atenção para as subjetividades que colocam concretamente problemas e impasses entre a vida econômica e os demais níveis dos interesses no vivido. Os homens fazem a História, mas não segundo sua vontade pessoal. Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História. Trata-se portanto de superar as noções de falsa consciência, níveis de consciência (atribuído pelos dirigentes sobre as massas) formulado por correntes Leninistas, Luckacciana ou Goldmanianas pela noção de experiência formulada pelo marxista inglês Edward Thompson.

Esta noção permite compreender que as experiências dos vários grupos sociais revelam a consciência de classes. Ela é parte do vivido e por ele os homens lutam e transformam as sociedades.

COTIDIANO

Esta categoria deve ser trabalhada em duas dimensões: o cotidiano como produto da sociedade moderna onde a separação entre o trabalho e a criação cultural promovem a quebra da totalidade, o homem compartimentando trabalho manual e intelectual cuja relação com o tempo se dá de forma linear (a repetição diária de um fazer alienado) e a cotidianeidade que permite o reencontro dos tempos desiguais e simultâneos, espaço das resistências e do vivido.

Os homens atuam no cotidiano. Nele está todo o potencial de rebeldia, mas também os controles, a alienação e as formas de dominação. Trabalhar com a noção de cotidiano supõe sair do nível do aparente (as coisas são o que aparentam mas também não são) e penetrar na essência dos fenômenos. A análise das contradições propicia a reflexão crítica sobre o cotidiano e desvenda os conhecimentos significativos sobre o vivido.

É neste processo que as reflexões históricas e historiográficas permitem projeções sobre o devir, e para tanto, cabe ao professor formular hipóteses sobre as múltiplas possibilidades abertas pelos homens no tempo imediato. Assim comparando cotidianos e cotidianeidades diversas poder-se-á garantir aos estudantes instrumentos de reflexão sobre o futuro.

MEMÓRIA E IDENTIDADE

A memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação, seleção de valores, hierarquia de acontecimentos da vida humana. A história relaciona-se com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referências do passado.

Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziram espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos.

Portanto, a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala do presente sobre o passado. Assim também, as histórias oficiais representam a memória da dominação sobre o passado e sua relação conflituosa com as outras histórias.

Se tomarmos como exemplo a idéia de Brasil formulada pelos artífices da independência, encontramos os nexos da relação entre memória e identidade. As elites paulistas formularam no processo de independência uma relação com o passado pré-conquista através do indigenismo. Os "bravos" e aristocráticos indígenas relatados naquele processo, uniram-se aos "valentes" portugueses dólicos louros no desbravamento dos sertões (os bandeirantes) e construíram um Estado civilizador contra a barbárie. Santa Rita Durão, no poema Y Juca Pirama, promove o casamento de Peri com a loura Dona Cecília nas cortes de Versalhes. José Bonifácio e seu grupo formularam a idéia de um Brasil unido (o país continente) contra as chamadas Repúblicas das Bananas (os países independentes da América Latina). Esta idéia de civilização contra a barbárie produziu uma memória ideologizada sobre o passado colonial e informou toda a historiografia do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Historiadores como Capistrano de Abreu, Silvio Romero, Oliveira Lima, Oliveira Vianna reproduziram esta memória do passado e articularam as identidades das elites para além deste tempo.

As poucas vozes dissonantes ficaram esquecidas, e esta representação do passado, ainda informa um significativo contingente da população, não apenas entre as elites.

Deste modo a noção de identidade refere-se a pertencimento do sujeito a um determinado grupo ou valores de grupos distintos. Trabalhar estas noções supõe a recuperação histórica da produção das memórias e sua crítica radical. Identidade e alteridade são categorias analíticas e como tal devem estar referidas ao método dialético, ou seja, à construção efetuada por Marx.

Entretanto, entre as dimensões da tese, sua negação e a construção do novo conhecimento realiza-se um diálogo intelectual entre o velho e o novo saber. A intelecção das noções a serem trabalhadas na formação histórica supõe generosidade do pesquisador/professor no entendimento das noções formuladas e sua historicidade para a construção de novas categorias. Não há conhecimento sem o entendimento do passado, definido a partir da análise do presente na formulação de novas categorias ou hipóteses. Negar a contribuição do passado é um ato de violência contra a história, uma vez que as verdades apreendidas são

parciais, já que não se pode recuperar o passado tal como ele ocorreu (pretensão dos historicistas alemães chefiados pelo positivista Otto Von Ranke).

Finalmente, o momento atual não permite a elaboração de nova grande síntese, uma vez que os processos sociais e políticos degladiam-se sobre dogmas do passado e propostas de futuro esquecendo-se do presente como um tempo a ser decodificado. Assim, num mundo onde a apologia do mercado e da globalização projetam o fim da memória e o esquecimento das singularidades, o estudo das macro-estruturas e o debruçamento sobre a história local e a necessidade das pesquisas particularizadas passam a ser determinantes para a resistência transformadora.

Ainda, nesta concepção de História, não se pode entender o ensino como mera transmissão de conhecimento. Faz-se necessário o diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, fazendo do ensino de História um processo ativo de produção de novos "saberes" e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados. Para que os alunos se apropriem do conhecimento a produção deve ser estimulada, através da formulação de hipóteses que deverão ser tratadas pela pesquisa e análise do material coletado.

O ensino da História deve incluir o processo de comparação através da estimulação da controvérsia. O fato só se materializa pela multiplicidade dos significados a ele atribuído, tanto no nível do vivido como no concebido. Não há verdades absolutas, uma vez que a singularidade dos processos se produz no outro e indica como determinada sociedade, grupo social e/ou individualidade se qualifica na relação com o mesmo. A alteridade decorrente desta apropriação-superação permite o reconhecimento dos valores positivos ou negativos de uns sobre os demais. Os europeus, por exemplo, definiram seu modo de ocupação dos continentes americano e africano na díade civilização versus barbárie.

As culturas autóctones foram desqualificadas e incorporadas de modo subalterno no processo colonial, dando hegemonia para o europeu que se fez poderoso por ter tomado do outro os elementos centrais de sua cultura, uma cultura rica, diversificada e singular. A desqualificação produzida reafirmou o poder desses colonizadores.

Assim, os significados singulares dos processos histórico-culturais precisam ser tratados no ensino de História através de centralidades móveis, onde as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais devem ganhar relevância. Além disso, o conhecimento só será apropriado se envolver nesse processo as dimensões subjetivas das paixões e dos sentimentos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste nível de ensino, deve-se preparar os alunos para o entendimento do significado do conhecimento histórico e a metodologia para a consecução de tal fim.

Assim, como o conhecimento histórico revela as opções teóricas dos historiadores, os alunos do Magistério devem ser orientados para reconhecer nos textos historiográficos as concepções de História dos autores escolhidos.

Neste sentido, os textos que encadeiam os fatos de modo cronológico, numa relação de causa e conseqüência estão mais próximas da concepção positivista que compreende a linearidade do tempo, a sobreposição de verdades e o reconhecimento do vencedor como sujeito histórico determinante na narrativa. Esta postura é claramente observável nos procedimentos escolares comemorativos de datas cívicas. Assim criar, festividades como as da independência, do índio etc. sem análise do processo, reafirma apenas um aspecto isolado, folclorizado e esteriotipado de processos históricos complexos, reafirmando de modo mitificado fenômenos escolhidos pelo vencedor como marco de seu poder.

Para esta concepção os documentos oficiais são as fontes principais e a veracidade dos acontecimentos estará garantida pela recuperação das fontes fidedignas.

Nesta proposta, optou-se pelo materialismo dialético na medida que ele entende a História como fruto dos conflitos entre as classes sociais e como decorrência de projetos de vencedores e vencidos. Os sujeitos sociais são múltiplos e contraditórios o que permite a apreensão de maior riqueza tanto na identificação do presente, quanto dos elementos constitutivos das raízes dos fenômenos no passado. O professor deve selecionar textos

históricos e exercitar com os alunos a identificação da concepção de História do autor e das várias categorias por ele utilizadas, como forma de entendimento das referências teórico-metodológicas existentes. Há historiadores que seguem as tradições moralizantes das concepções religiosas, autores que misturam conceitos positivistas e liberais e mesmo autores que se utilizam do materialismo de forma positivista, especialmente se tomarmos os textos didáticos disponíveis nas escolas e no mercado.

Este ecletismo dificulta o trabalho do professor generalista no reconhecimento da coerência entre a metodologia e a construção do conhecimento histórico. Assim, recomenda-se ao professor a escolha de textos historiográficos coerentes na proposição teórica e sobre proposição teórica e sobre um mesmo fenômeno para garantir a compreensão dos alunos do Magistério.

Deve-se ainda orientá-los no uso dos documentos históricos tais como:

fontes escritas;
fontes orais;
fontes materiais;
fontes iconográficas/pictóricas/musicais;
plantas e mapas;
biografias etc.

Os documentos históricos devem ser entendidos em sua historicidade, portanto devem ser contextualizados e pensados como produto das relações históricas.

Os alunos do Magistério devem ser orientados para a análise da Proposta Curricular de História, especialmente no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, nas séries iniciais.

Deste modo, deve-se propiciar experiências na elaboração de histórias de vida das crianças, sua relação com os espaços vividos no cotidiano (escola, rua, casa, bairro, cidade, Estado) e a definição de temas a serem ensinados são fundamentais no terceiro ano do Magistério.

No quarto ano do Magistério o professor deve monitorar a elaboração de projetos de ensino para as primeiras séries do Ensino Fundamental, desde a escolha do tema, sua problematização, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a escolha dos materiais a serem utilizados pelas crianças, sistemas de avaliação e como articular o conhecimento histórico com os demais conteúdos a serem ensinados naquela série. Deste modo os textos utilizados servem de elementos no ensino da Língua Portuguesa, as plantas e mapas na Geografia, o estudo do meio para Ciências e as mensurações e datações para a Matemática.

Deve-se escolher aspectos culturais e lúdicos com maior incidência do que os econômicos e políticos. Portanto a literatura infantil, as cantigas, a visita a museus e locais que guardam resquícios do passado são fundamentais. Deve-se estimular a criança a recuperar o passado familiar para o entendimento das diferenças e semelhanças entre o presente e o passado. A história do nome da criança, de seus parentes, da rua em que vive e circula garantirá identificação entre o que é convenção e a História.

Considerando as dificuldades do jovem professor das primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, os projetos devem estar completos e analisados em suas particularidades, sendo esta a maior responsabilidade do Professor de História neste nível.

Finalmente, espera-se do profissional do Magistério que ele desenvolva conhecimentos sobre o lugar, a cidade e o Estado. A História do Brasil deverá ser trabalhada nas séries finais do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Rosângela de. & PASSINI, Elsa. **Espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto,1992.
ANTUNES, A Menandro & PAGANELLI. Tomoko. **Estudos Sociais**. Rio de Janeiro : Acces, 1995.
BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, Civilização e Trabalho**. 4. ed. São Paulo : Loyola, 1990.
BRESCIANI, Maria Stella M. **Metrópoles: as faces do monstro urbano.** In: Revista Brasileira de História, v, 5, nº 819, set. 1984/abr.1985.
CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.
CARVALHO, M. Cecília M. de (org.).**Construindo o Saber**. São Paulo: 4. ed. Papirus, 1994.
CHARTIER, Roger. **A História Hoje: Dúvidas, Desafios e Propostas**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro v. 7. nº13, 1994.
DE CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

DIAS, Maria O L. da S. **Quotidiano do Poder em São Paulo no Séc. XIX**. 2. ed. São Paulo : Brasiliense. 1995.
ECO, Umberto. **Como fazer uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1977.
FABREGAT, C. H e FABREGAT,M. H. **Como Reparar Uma Aula de História**. 2. ed. Rio Tinto/Portugal : Edições Asas, 1991.
FELGUEIRAS, Margarida L. **Pensar a História Repensar o seu Ensino**. Porto: Editora Porto, 1994.
FERNANDES, J. Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a história local**. In: Ensino em Re-vista. V.4, nº 1 janeiro/dezembro. 1995. Universidade Federal de Uberlândia.
FERRO, Marc. **O Filme: Uma Contra-Análise da História**. In: LEGOFF. J. e Nora P. **História: Novos Objetos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco. Alves, 1995.
GALVES, Charlote. (org.) **O Texto: Escrita e Leitura**. Campinas: Pontes, 1988.
LADURIE, E. Le Roy. Montaillou: **Cátaros e Católicos Numa Aldeia Francesa**. Lisboa. Edições 70, 1995.
LEITE, Míriam M. **Retratos de Família**. São Paulo: EDUSP 1994.
LEMOS, Carlos A C. **O que é Patrimônio Histórico**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
LUCENA, Célia T. **Memória e História Local: ensino e pesquisa**. In: Tópicos Educacionais, Recife, Vol. 12, 1 e 2, 1994.
MARSON, Adalberto**. Reflexões Sobre o Procedimento Histórico**. In: SILVA, M. A (org) Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
MENEZES, Ulpiono B. de. **A História é Cativa da Memória?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 34, 1992, pp. 9-23.
MIGUEL, Antônio, ZAMBONI, Ernesta. **Representações do Espaço**. Campinas: Editores Associados, 1996.
MIRA, Maria Celeste. **O global e o local: mídia, identidades e usos da cultura**. Margem, 1994, nº 3, São Paulo: EDU/FCS – PUC – SP.
MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e Memória**. São Paulo: Contexto, 1994.
NADAI, Elza. **O Ensino de História do Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História. São Paulo. ANPUH, vol.13, nº 25/26, pp.143-162, 1992.
NAPOLITANO, Marcos. **A televisão como documento**. In: Bittencourt, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997. Pp. 149-162.
PEDROSO, Gelta M. J. **Entre a teoria e a prática: o ensino e a história em Joinville.** FURB/USP, 1997 (Dissertação de Mestrado)
PENTEADO, Heloísa D. **Meio ambiente e a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.
PINSKY, Jaime. (org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 10, 1992, pp. 200-15.
PRIORE, Mary Del. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
RAMOS, Alcides Freire, BERNADET, Jean Claude. **Cinema e História no Brasil**. São Paulo: Contexto/USP, 1988.
RODRIGUES, Arlete M. **Moradia nas Cidades Brasileiras**. São Paulo: Contexto, 1994.
SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Cia da Letras, 1995.
SALIBA, E. Th. **História e Cinema: a narrativa utópica do mundo contemporâneo**. Lições com o cinema, São Paulo: FDE, 1994, pp. 61-82.
SORLI, Pierre. **Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história**. Estudos Históricos. V.7, nº 13, 1994, Rio de Janeiro, pp. 81-95.
SPÓSITO, Eliseu S. **A Vida nas Cidades**. São Paulo: Contexto, 1993.
CARDERNO CEDES, Nº 10. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

GRUPO DE TRABALHO
ANTÔNIO DIAS MAFRA – 22ª CRE
CELSO OGLIARI – 17ª CRE
GELTA MADALENA JÖNK PEDROSO – 5ª CRE
JOSÉ CARLOS RADIN – 9ª CRE
NORMÉLIO PEDRO WEBER – 13ª CRE
PEDRO POLIDORO – SED/DISU
ROZANA FERRAZ DE DEUS – 18ª CRE

COORDENAÇÃO
PEDRO POLIDORO – SED/DISU

CONSULTORIA
ZILDA MÁRCIA GRICOLLI IOKOI – USP

FUNDAMENTOS TEÓRICO FILOSÓFICO E METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA ARTE

EMENTA

Estudo das questões filosóficas, metodológicas e epistemológicas, no que diz respeito ao encaminhamento do ensino da arte. Compreender, reconhecer e problematizar algumas propostas de ensino que vieram caminhando ao longo da história da educação, como: a pedagogia tradicional, a novista, a tecnicista, a sócio-crítica, a triangular, a estética do cotidiano, etc. Estudo da evolução gráfica e estética da criança. Abordagem de conteúdos específicos de arte (visual, cênica e musical), contemplados na proposta curricular de Arte, referentes à Educação Infantil e 1ª a 4ª séries.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da arte nesses últimos anos tem sofrido transformações significativas. Hoje, faz-se necessário que o professor organize um trabalho consistente, através de atividades como: ver, ouvir, mover, sentir, perceber, pensar, descobrir, fazer, expressar, etc., a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os e transformando-os.

Segundo Ferraz e Fusari:

> *Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. O professor pode organizar um mapeamento cultural da área em que atua, bem como das demais, próximas e distantes. É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto com as referentes de cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, quanto com as áreas da linguagem desenvolvida pelo professor. (Artes plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas).* (Ferraz, Fusari, 1992, p. 71)

Em síntese, espera-se que as crianças possam vivenciar o processo artístico, evoluindo no que se refere a produção técnica, a representação imaginativa e a expressividade. Assim, para que o aluno do Curso de Magistério possa efetivamente realizar um bom trabalho em arte, é fundamental que:

- tenha conhecimento das questões filosóficas metodológicas para escolher com segurança um caminho eficaz para as suas aulas;
- conheça as questões epistemológicas, evidenciando as características da criança que está envolvida no processo pedagógico;
- reconheça a evolução gráfica e estética infantil para mediar conhecimentos;
- vivencie atividades artísticas experimentando variados materiais e suportes;
- desenvolva pesquisa e produza conhecimentos em arte, a fim de adquirir subsídios para sala de aula, apropriando-se do processo artístico;
- conheça aspectos da sua cultura e da história da arte, tornando fundamentais estes elementos na aprendizagem infantil;

- selecione conteúdos de arte (tendo como referencial a proposta curricular em Arte) que de fato estejam em consonância com a realidade escolar e com os interesses da criança.

É importante que o professor seja um curioso, observador e pesquisador de todas as suas ações e das ações da criança envolvida. Desta forma, haverá sempre uma troca harmoniosa entre quem ensina e quem aprende.

CONTEÚDO

. O ENSINO DA ARTE NO BRASIL
- Histórico do ensino da arte no Brasil.
- Tendências contemporâneas das metodologias do ensino da arte.
- O ensino da arte e o materialismo histórico.
- Conteúdos de arte: visual, musical e cênica (que estão contemplados na Proposta Curricular – Arte).

. LEITURA, REPRESENTAÇÃO E PRODUÇÃO ARTÍSTICA
- Como se dá a leitura do objeto, artístico e do cotidiano (imagens, reproduções, propaganda, TV, rádio, jornal, revistas, quadrinhos, vestuário, computação gráfica, desenho animado, etc.)
- Procedimentos de leitura: social, estética, formal, semiológica, etc.
- Procedimentos da produção artística

. CONTEXTUALIZAÇÃO
- Tendências estilísticas dentro da história da arte (música, cênica e visual).
- Contextualização histórica – relação entre presente, passado e futuro.

. MATERIAIS ALTERNATIVOS
- Pesquisa com têmpera a ovo
- pesquisa com pigmentos naturais: barro, semente, raiz, frutas, legumes, etc.
- pesquisa com papel reciclado
- pesquisa com sucata

. A CRIANÇA
- Processo evolutivo: gráfico, estético, auditivo e corporal.
- A criança e a arte.

METODOLOGIA

Os alunos do Curso de Magistério devem ter como ponto de partida os conteúdos da Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental, contemplados na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, levando em conta que esses conteúdos devem ser selecionados a partir da realidade escolar e do interesse da criança, seguindo uma evolução natural. Tais conteúdos devem ser abordados em sala de aula de forma teórico-prática, oportunizando a vivência artística dos futuros professores.

É importante elaborar exercícios e atividades como uma busca de soluções para problemas de arte, pensados a partir da realidade escolar, estimulando os estudantes a produção artística, ao ato de comparar e contrapor produções artísticas próprias e de outros autores. De acordo com a problemática estudada, é possível a ampliação dos saberes artísticos que incluem a região, a escola, a sala de aula e outras regiões do Brasil e do mundo. Atividades que impliquem em trocas, comparações e reflexões são elementos desafiantes e dinâmicos para o conhecimento da arte e sua função na sociedade.

Portanto, atividades como: seminários, pesquisa em sala de aula, nas escolas, em bibliotecas, bem

como a elaboração de textos, de artigos, apresentações práticas (individuais e em grupo), são fundamentais nos encaminhamentos metodológicos nas aulas de arte.

AVALIAÇÃO

O professor deve, junto com os seus alunos do Curso de Magistério, estabelecer critérios avaliativos partindo de alguns pontos fundamentais.

Durante o processo ensino-aprendizagem é possível:

- identificar quem é a criança que fará parte de seu convívio acadêmico?
- ter conhecimento do processo evolutivo da criança (gráfico, auditivo, corporal e estético)?
- ter clareza das possibilidades de encaminhamento metodológico?
- ter conhecimento das várias possibilidades de leitura do objeto artístico, de objetos do cotidiano, de imagens, bem como da música, do som e das representações cênicas?
- vivenciar atividades artísticas, refletindo, analisando, problematizando e criando novas possibilidades sobre elas?
- realizar exercícios de leitura do objeto artístico e do cotidiano, bem com da música, do som e das representações cênicas?
- contextualizar a produção artística localizando-a no espaço histórico, geográfico e cultural?
- estar aberto a refletir, a estudar e repensar o ensino da arte e sua função e ação em sala de aula?

Estes critérios podem ser observados e analisados através de: textos, exercícios práticos e teóricos, pesquisas, seminários, depoimentos, assim como: pela participação do aluno, colaboração, responsabilidade, envolvimento, interesse, curiosidade, entusiasmo e ações, envolvendo alunos, professores, pais e comunidade escolar.

BIBLIOGRAFIA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular-** uma contribuição da escola pública do pré-escola, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Imprensa Oficial 1991.
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394, 1996.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1997.

ENSINO DA ARTE

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no sub-solo.** São Paulo: Cortez, 1997.
_____. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.
_____. Recorte e Colagem. São Paulo: Cortez, 1989.
_____. Arte-Educação: Conflitos e Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988.
_____. História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.
_____. Teoria e Prática na Educação Artística. São Paulo: Cultrix,1995
BUORO, Anamélia B. **O Olhar em Construção.** São Paulo: Cortez, 1996.
BRONOWSKI. Jacob. **Arte e Conhecimento: ver, imaginar, criar.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.
CAMARGO, Luís (org.) **Arte-Educação: da Pré-Escola à universidade.** São Paulo: Nobel, 1989.
CAVALCANTI, Zélia. **Arte na Sala de Aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
FERRAZ, Maria H e FUSARI, Mª. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.
_____. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.
GARDNER, Howard. **A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
_____. **As Artes e o Desenvolvimento Humano: Um Estudo Psicológico Artístico.** Tradução: Veronesi, M. V. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.
_____. **A Criança e Sua Arte.** São Paulo: Mestre Jou, I976.

MARTINS, Miriam Celeste. **Aprendiz da Arte, trilhas do sensível olhar pensante.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
MÈREDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil.** Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M.Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1974.
PARSONS, Michael. **Compreender a Arte.** Lisboa: Presença, 1992.
PESSI, Maria Cristina. **Questionando a Livre Expressão.** Florianópolis: FCC, 1990.
PILLAR, Analice D. **Desenho e Construção de Conhecimento da Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
_____. Desenho e Escrita como Sistemas de Representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
_____. e VIEIRA, Benivy. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte.** Porto Alegre: UFRGS/Fundação IOCHPE, 1992.
PIMENTEL, Lúcia G. **Som. Gesto. Forma e Cor.** Belo Horizonte: C/Artes, 1995.
REILY, Lúcia H. **Atividades de Artes Plásticas na Escola.** São Paulo: Pioneira, 1993.
STERN, Arno. **Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças.** Lisboa: Horizonte, 1992.

LIVROS PARADIDÁTICOS

AMADO, Jorge. **O Capeta Carybé.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1986. [Coleção Arte Para Criança].
BJÕRK, Christina. **Linéia no Jardim de Monet**: Tradução: Ana Maria Machado: São Paulo, 1992.
CARPI, Pirin. **La Isla de Los Cuadrados Mágicos.** Barcelona: Edhasa, 1980.
CKLETLTWAIT, Lucy. **Meu Primeiro Livro de Arte. Grandes Obras, Primeiras Palavras.** São Paulo: Manole, 1994.
FIGUEIREDO, Lenita. **A História da Arte para Crianças.** São Paulo: Pioneira, 1987.
GANDINI, Giovanni. **EI Plato de Polenta.** Barcelona: Edhasa, 1991.
GIRARD, Sylvie. **A Arte de Leonardo.** São Paulo: Schwarez, 1996. [Cia da Letrinhas]
HELLARD, Susan. **Michelangelo.** São Paulo: Callis, 1995. [Coleção Crianças Famosas]
LIMA, Célia. **O Trabalho dos Escultores.** São Paulo: Melhoramentos, 1995. [Colecão As Origens do Saber].
MANGE, Marilyn. **Arte Brasileira para Crianças.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.
MASSOLA, Doroti. **Cerâmica, uma história feita à mão.** São Paulo: Ática, 1994. [Coleção Um Passo à Frente].
MUYLAERT, Anna. **As Memórias de Morgana.** São Paulo: Cia das Letrinhas, 1996. [Coleção Castelo Rá-Tim-Bum]
ORTHOF, Syivia. **Tem Cachorro no salame. Brincando com Paolo Uccello e sua pintura.** São Paulo: FTD, 1996. [Coleção Bota História Nisso].
ROCHA, Ruth. **O Livro do Lápis.** São Paulo: Melhoramentos, 1992. [Coleção O Homem e a Comunicação].
VENEZIA, Mike. **Paul Klee**. Trad. Valentim Rebouças: São Paulo: Moderna, 1996.
VIANA, Vivina de A. **PICASSO.** São Paulo: Paulinasl MAC, 1992.

ARTES VISUAIS

HiSTÓRIA DA ARTE

ABRAMO, Radha e outros. **Do Modernismo à Bienal.** São Paulo: MAM, 1982.
AYALA, Walmir. **Martinho de Haro.** Rio de Janeiro: Léo Christiano , 1986.
AMARAL, Aracy. **Arte Para Quê? A preocupação social na Arte Brasileira 1930-1970.** 2º ed. São Paulo: Nobel, 1987.
ARGAN, Giulio. **Arte Moderna.** São Paulo: Cia das Letras, 1972.
BARDI, Pietro Maria. **Pequena História da Arte.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.
_____. **Em Torno da Escultura no Brasil.** São Paulo: Bco Sudameris, 1989.
BARR JR Alfred H. **Introdução à Pintura Moderna.** Trad. João Azenha Jr. São Paulo:
Martins Fontes, 1988.
BATISTA, Marta Rosseti. **Novas Propostas do Período entre Guerras, Modernismo à Bienal**. MAN-SP, 1982.
BELUZZO, Ana Maria de Moraes. **Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina.** São Paulo: Memorial: UNESP, 1990.
BRILL, Alice. **Mário Zanini e seu tempo.** São Paulo: Perspectiva. 1984.
_____. **Samson Flexor do Figurativismo ao Abstracionismo.** São Paulo:
EDUSP: MWM Motores, 1990.
BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo: Vértice e Ruptura do Projeto Construtivo Brasileiro.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
CAUQUELIN, Anne. **A Arte Contemporânea.** Trad. Joana Ferreira da Silva. Porto: Rés, s/d.
CHIPP, H.B. **Teorias da Arte Moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
COCHIARALE, Fernando & GEIGER, Anna Bella. **Abstracionismo Geométrico e Informal: A Vanguarda Brasileira nos Anos Cinqüenta.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
COELHO, Teixeira. **Moderno e Pós-Moderno.** Porto Alegre: L&PM Ed., 1986.

DURAND-RÉVILLON, Jeanine e outros/. **Rodin: Esculturas.** Trad. lrene Patemot. Rio de Janeiro: MAM: São Paulo: PINACOTECA, 1985.
DABROWSKI, Madalena. **Contrastes de Forma: Arte Geométrica Abstrata 1910 – 1980.** Trad. Clave. São Paulo: MASP, 1986.
FALABELLA, Maria Luiza. **História da Arte e Estética: Da mímese à Abstração.** Rio de Janeiro: Elo, 1987.
FARIAS, Agnaldo e outros. **Bienal Brasil Século XX.** São Paulo: Fundação Bienal, 1994.
FAVARETTO, Celso Femando. **A Invenção de Hélio Oiticica.** São Paulo: EDUSP- FAPESP, 1992.
FUSCO, Renato de. **História da Arte Contemporânea.** Lisboa: Presença, 1988.
GOMBRICH, E. H. **História da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Aldo Bonadei: O Percurso de tim Pintor.** São Paulo: Perspectiva: EDUSP-FAPESP, 1990.
GULLAR, Ferreira. **Etapas da Arte Contemporânea.** São Paulo: Nobel, 1985.
_____. e outros. **Lygia Clark.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.
HONNEF, Klaus. **Arte Contemporânea.** Colônia: Taschen, 1992.
JANSON, H. W. **História da Arte.** Trad. J.A. Ferrcira Almeida e Mº Manuela Rocheta Santos. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
_____. e JANSON, Anthony F. **Iniciação à História da Arte.** Trad. Jefferson Luiz Carnargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
KARL, Frederick. **O Moderno e o Modernismo: A Soberania do Artista 1885-1925:** Rio de Janeiro: Imago, 1988.
LEINER, Sheila. **A Arte e Seu Tempo.** São Paulo: Perspectiva: SEC, 1991.
LOBO, Huertas. **História Contemporânea das Artes Visuais.** Porto: Horizonte, s/d.
LORENZ, Jandira. **A Obra Plástica de Eli Heil.** Florianópolis: FCC, 1985.
MARTINS, Narciso. **Panorama da Arte Contemporânea.** Gráfica Ed. "C", 1986.
MELLO, Cesar Luis Pires de. **Brecheret: edição comemorativa.** São Paulo: Marca d'Água, 1989.
MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark: obra – trajeto.** São Paulo: EDUSP, 1992.
MORAIS, Frederico. **Inimá de Paula.** Rio de Janeiro: Léo Christiano, 1987.
OSTERWOLD, Tilman. **Pop Art.** Colônia: Taschen, 1994.
PACOTE, Edwaldo e outros. **Linha, Cor e Forma – Aldemir Martins.** São Paulo: MWM Motores, 1985.
PICON, Gaeton. **Pintura Moderna.** Trad. Gaetan Martins de Oliveira. Lisboa: Verbo, 1981.
PIMENTEL, Luis Otávio e outros. **Lygia Pape.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.
READ, Herbert. **História da Pintura Moderna.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
RICHTER, Hans. **Dadá: Arte e Antiarte.** Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
SCHENBERG, Mário. **Pensando a Arte.** São Paulo: Nova Stella, 1988.
VENÂNCIO FILHO, Paulo. **Modernismo: Projeto Arte Brasileira.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986.
_____. **Anos 30/40: Projeto Arte Brasileira.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
WALKER, Johan. **A Arte desde o POP.** Trad. Luiz Corção: Labor do Brasil, s/d
WOLFE, Tom. **Da Bauhaus ao Nosso Caos.** Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

LEITURA DA IMAGEM E DA OBRA DE ARTE

ARGAN, Giulio Carlo. **A Arte e a Critica de Arte.** 2ºed. Lisboa: Estampa, 1993.
AUMONT, J**. A Imagem.** São Paulo: Papirus, 1993.
BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia.** Trad. Mº Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1989.
BERGER, John. **Modos de Ver.** Lisboa: Edições 70, 1987.
DONDIS, Donis. **A Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
EPSTEIN, lsaac. **O signo.** 3º ed. São Paulo: Ática, 1990.
FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art.** New Jersey: Prentice Hall, 1970
FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1983.
RUIGHE, René. **O Poder da Imagem.** Lisboa:Edições, 70, 1986.
LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura de Mundo.** São Paulo: Ática, 1994.
OSBORNE, Harold. **A Apreciação da Arte.** São Paulo: Cultrix, 1978.
OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1986.
PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais.** Trad. Mº Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1979.
PIGNATARI, Décio. **Semiótica da Arte e da Arquitetura**. São Paulo: Cultrix, sld.
SILVA, Ezequiel T. da Silva. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para Uma Nova Pedagogia da Leitura.** São Paulo: Cortez, 1987.
RICHARD, André. **A Crítica de Arte.** Trad. Mº Salete Bento Cicaroni. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TREVISAN, Armindo. **Como Apreciar a Arte.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
VENTURI, Lionelo. **Para Compreender a Pintura de Giotto a Chagall.** Lisboa: Estúdios Cor, 1968.
WOODFORD, Susan. **A Arte de Ver a Arte.** Trad. Álvaro Carvalho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ESTÉTICA E TEORIA DA ARTE

BAYER, Raymond. **História da Estética.** Lisboa: Estampa, 1979.
ADORNO,Theodor W. **Teoria Estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1970.
BENSE, M. **Pequena Estética.** São Paulo: Perspectiva, 1975.
BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução.** in Os Pensadores. Vol. XLVIII. 550 Paulo: Abril Cultural, 1975.
BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Cia das Letras, 1992.
BOURDIEU, Pierri. **As Regras da Arte.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.
CANCLINI, Néstor Garcia. **A Socialização da Arte.** São Paulo: Cultrix. 1980.
_____. **A Produção Simbólica.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
COCHOFEL, João José. **Iniciação Estética.** Mem Martins: Europa-América, sld.
DUFRENNE, Mikel. **A Estética e as Ciências da Arte.** Vol. II. Rio de Janeiro: Bertrand, 1976.
ECO, Umberto. **A Definição da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1981
FERRY, Luc. Homo Aestheticus: **A Invenção do Gosto na Era Democrática.** São Paulo: Ensaio, 1994.
FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar 1976.
HADJINICOLAOU, Nicos. **História da Arte e Movimentos Sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1973.
HIEGEL. Estética – O **Belo Artísitico ou o ideal.** 3º. Lisboa: Guimarães Ed. 1983.
HUYGHE, Renê. **Sentido e Destino da Arte.** Lisboa: Edições 70. 1986. Vol. i e 11.
LEIRNER. Scheiia. **Arte e Seu Tempo.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da cultura de Massa.** 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
LUKACS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
MARCUSE, H. **A Dimensão Estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.
MUKAROYSKY, J. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte.** Lisboa: Ed. Estampa, 1981.
NOVAES, Adauto (org.). **Arte pensamento.** São Paulo: Cia das Letras, 1994.
NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1989.
OSBORNE, H. **Estética e Teoria da Arte.** São Paulo: Cultrix, 1978.
OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística.** Rio de Janeiro: Campous, 1990.
PANOFSKY, Erwin. Idea: **A Evolução do Conceito de Belo.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
_____. **Significado nas Artes Visuais.** 2º. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
_____. **Estética – Teoria da Formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
PINA, Álvaro**. O Belo como Categoria Estética.** Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
QUINTÁS, Alfonso López. **Estética.** Petrópolis: Vozes, 1992.
SANTAELLA, Lúcia. **Estética de Platão e Peirce.** São Paulo: Experimento, 1994.
SUASSUNA, A. **Iniciação à Estética,** Recife: Ed. Universitária-EFPE, 1975.

MÚSICA

MORAES, J. Jota de. **O que é música.** 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
HOWARD, Walter. **A música e a criança.** Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1984
MIGNONE, Francisco. **Música.** Biblioteca Educação é Cultura. Rio de Janeiro: Bloch/ FENAME, 1980.
ÉMOURA, Ieda Camargo de, e outros. **Musicalizando crianças.** São Paulo: Ática S.A., 1989
CAUDURO, Vera Regina Pilla. **Iniciação musical na idade pré-escolar.** Porto Alegre: Sagra, 1889.
HEMSY DE GAINZA, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical.** trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
JANNIBELLI, Emilia D'Anniballe. **A musicalização na escola.** Rio de Janeiro: Lidador Ltda, 1971.
BENNETT, Roy. **Uma breve História da Música.** Trad. Maria Teresa Resende Costa, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 4ºed: 1992.
PORCHER, Louis, organizador. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.
SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Trad. Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

TEATRO

BOAL., Augusto. **200 Exercícios e Jogos.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira,1979.
BOAL, Augusto. **O Arco-íris do Desejo.** São Paulo: 1994.
CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral.** São Paulo: Perspectiva, 1983.
DUTRA, Dilza Délia. **Teatro é Educação**. Florianópolis: A Nação, 1973.
KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1984.
LEENHART, Pierre. **A criança e a Expressão Dramática**. Lisboa: Ed. Estampa, 1974.
SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
WEKWERTH, Manfred. **Diálogos sobre a encenação.**. São Paulo: Hucitec, 1986.
ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo.**. São Paulo: Max Limonad, 1987.
BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator (Dicionário de Antropologia Teatral).** Campinas: Hucitec/Unicamp, 1995.
BENTLEY, Eric. **O Teatro Engajado.** Rio de Janeiro.: Zahar, 1969.
BENTLEY, Eric. **A Experiência Viva do Teatro.** Rio de Janeiro: Zahar, 198 1.
BROOK, Peter. **La puerta abierta.** Barcelona: Alba, 1993.
BROOK, Peter. **O Espaço vazio.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira ,1980.
CACIAGLIA, Mario. **Pequena História do Teatro no Brasil.** São Paulo: EDUSP,1986.
DUVIGNAUD, Jean. **Sociologia del Teatro.** México: Fondo de Cultura Econóraico,1980.
GARCIA, Silvana. **Teatro da Militância.** São Paulo: Perspectiva, 1990.
GARCIA, Silvana. **As Trombetas de Jericó (Teatro das Vanguardas Históricas).** São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 1997.
GUINSBURG, J. Coelho Neto, J. Cardoso, R, **Semiologia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1978.
GUINSBURG, Jacó. **Diálogos Sobre Teatro.** São Paulo: EDUSP/Com Arte, 1992.
KOUDELA, Ingrid. **Brecht Um Jogo de Aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1991,
MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro.** São Paulo, 1965.
MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro.** São Paulo: DIFEL, 1962.
MlHLASKI, Yan. **O Teatro Sob Pressão: Uma Frente de Resistência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1985.
ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral (l880-1980).** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
ROUBINE, Jean-Jacques. **A Arte do Ator.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
VIEIRA, Cesar. **Em Busca de um Teatro Popular.** São Paulo: Grupo Educacional Equipe, 1977.
WEKWERTH, Manfred.**Teatro en la Educación**. São Paulo: Hucitec, 1986.
VEGA, Manfred. **Diálogos sobre a encenação.** São Paulo: Hucitec, 1986.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (Colégios que oferecem o Curso de Magistério – Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA.
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA/COORDENAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA LOPES GONZAGA – SED/DIRT
SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO – 5ª CRE E UNIVILLE

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

EMENTA

Tendências Pedagógicas da Educação Física e suas modalidades educacionais; o Movimento Humano em sua intencionalidade, historicidade, sentido, significado e sua implicação formativa nos conteúdos da Educação Física escolar (jogos, dança, ginástica, esporte, etc.); experiências didático-pedagógicas com o movimento em situações educativas na Educação Infantil e Séries Iniciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Física escolar vem se constituindo como prática pedagógica, a partir de diferentes interesses e concepções pedagógicas; portanto, com diferentes concepções de Homem, Sociedade e dos fins da Educação.

O desafio que se apresenta para a Educação Física é de que dentro de qualquer processo educacional ela possa ser percebida como um componente curricular, nem mais nem menos importante que os demais, e que busque, junto com eles, fazer com que os objetivos educacionais sejam alcançados.

O **ser humano**, dividido em *corpo* e *alma* ou em *corpo* e *mente*, é uma herança histórica presente na Educação Física que também vem influenciando as demais áreas do conhecimento. A visão do corpo unicamente como instrumento de produtividade, rendimento ou mera compensação, é ainda muito forte e se manifesta na Educação Física por meio de atividades repetitivas, mecânicas e condicionantes – visão tecnicista. Lamentavelmente, a concepção de movimento aí implícita é a do ato motor calcado exclusivamente na ótica biológica. A presença da Educação Física no currículo escolar, historicamente, foi assegurada e determinada através de legislação própria, bem como seus conteúdos e metodologias foram e ainda são determinados por outras instituições, como a desportiva, a médica, a militarista e, ainda, essencialmente, não pela escola.

Necessário se faz superar a supremacia da visão tecnicista, ainda presente na ação pedagógica dos profissionais da área, e direcioná-la para uma práxis centrada na reflexão, compreensão e superação da realidade, através da apropriação do saber científico e de sua reelaboração. Esta práxis, transformadora da realidade, visando a melhoria da qualidade de vida, terá como tema central o ***movimento humano***, entendido como objeto de estudo da Educação Física.

A Proposta Curricular (SC, Edição 91:68), em seus pressupostos filosóficos, inicia afirmando que *o homem realiza-se como unidade de ser corpóreo movido pela intencionalidade (...)*. Sendo assim, a Educação Física é importante na medida em que trabalha este ser corpóreo, via movimento intencional, visando a formação do homem cidadão – crítico, participativo, transformador.

A Educação Física escolar deve interagir com as demais disciplinas, em todas as iniciativas que oportunizem a produção e a socialização do conhecimento, a partir de interesses transformadores. Este caráter interdisciplinar está presente na citada Proposta Curricular, ao se referir aos pontos comuns com as demais disciplinas.

É importante que o Curso do Magistério, por sua ação profissionalizante, desenvolva a consciência de corporeidade em seus alunos, bem como o conhecimento de que o movimento é fundamental para a criança conhecer-se e perceber-se, enquanto corporalidade e movimento.

O professor deve assumir a Educação Física como ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo, o qual, emergindo do social, a ele retorna numa ação dialética. Para tanto, é necessário que esta ação seja norteada por uma concepção clara de **mundo**, **homem**, **sociedade** e **educação** que se pretende, onde o movimento humano, como instrumento de transformação social, deverá

ultrapassar o corporal individual e chegar à vivência coletiva. Nesta convivência, da qual **ninguém deve ser excluído**, o aluno passará a reconhecer a importância da Educação Física como um meio prazeroso de aprendizagem e desenvolvimento.

A função social da Educação Física está na aprendizagem de temas relacionados ao movimento/ corporeidade, através da Dança, Ginástica, Jogo e Esporte, conhecimentos estes produzidos historicamente pela humanidade e sistematizados aqui, com a finalidade de atender também às necessidades do Magistério.

A ludicidade deve permear toda a atividade e estar presente em todos os temas, por ser uma das mais importantes características da Educação Física Escolar.

Nesta perspectiva de totalidade, em que o aluno é o seu corpo, historicamente produzido e que se movimenta intencionalmente, a ação deve ser ponto de partida para a reflexão, interferindo no processo educativo de modo co-responsável.

Obs.: Sugere-se a leitura da produção desenvolvida pelo grupo Multidisciplinar, que trata da corporeidade, jogo e esporte, como mais um subsídio para o desenvolvimento das ações aqui propostas.

CONTEÚDOS

3ª Série

- **Tendências Pedagógicas da Educação Física**[23]

- Origem e Evolução da Educação Física
- Inserção da Educação Física no contexto escolar brasileiro
- Tendências Pedagógicas da Educação Física:
  . Tradicionais ou Conservadoras
  . Progressistas ou Revolucionárias
- A Educação Física na Proposta Curricular do Estado:
  . Perspectivas para atuação nas séries iniciais
  . Legislação federal e estadual

- **Movimento – Razão de ser da Educação Física:**

- Fatores biológicos (psicológicos)[24] – desenvolvimento motor 0 a 12 anos – corpo como organismo-movimento reflexos; automatizados e básicos.
- Fatores Sociais[25] – movimento como resultado das interações sociais. Corpo humanizado/ corporeidade.
- Características do Movimento – intencionalidade; historicidade; significado, sentido/linguagem corporal.
- Habilidades e qualidades físicas.

- **Visão Pedagógica do Movimento: do condicionamento das formas tradicionais/usuais do movimento, até a reelaboração destas, frente a possibilidades dos praticantes – conhecimento e reelaboração do:**

- Jogo
- Ginástica
- Dança
- Esporte

4ª Série

[23] Para um melhor desenvolvimento deste tópico, é necessário um adequado planejamento com os professores de Didática, que devem abordar estas questões ligadas à educação de uma forma mais ampla e com posterior observação no estágio.

[24] Recomenda-se, para a organização deste tópico, a fundamentação associada com o profissional que aborda os conteúdos de Psicologia, principalmente nos itens da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

[25] Recomenda-se, para a organização deste tópico, a sua estruturação a partir da fundamentação geral desenvolvida na Sociologia.

- **Planejamento para o Ensino de Educação Física[26] :**

Organização do Planejamento da Educação Física, adequando-o para o Estágio Supervisionado.

Obs.: A formulação dos objetivos, a seleção de conteúdos e metodologias, a avaliação e o cronograma de execução do planejamento devem estar orientados pelas perspectivas teórico-filosóficas estudadas na série anterior.

- **Estágio Supervisionado (vivência):**

Execução e acompanhamento das aulas

Obs.: Sugere-se que, para um melhor acompanhamento desta vivência pedagógica, o professor da área específica disponha de algumas horas para também orientar e supervisionar o aluno.

METODOLOGIA

A Educação Física caracterizar-se-á como sendo o componente curricular a dar conta do movimento, cujo conteúdo será abordado como saber produzido e sistematizado na prática social dos homens ao longo de sua história. O entendimento da consciência corporal, que daí decorre, deve ultrapassar a simplificada idéia da questão anatômica e funcional do corpo humano; busca-se a compreensão das impressões que impregnam os corpos dos homens pelos aspectos sócio-culturais de diferentes momentos históricos e, a partir de então, possibilitando sua participação no processo de produção (intervenção) do seu tempo e de aquisição de novas impressões corporais, ou seja, na sua unidade indivisível.

É importante ressaltar que, embora aparentemente separados na apresentação deste planejamento, não entendemos que conteúdo e metodologia possam ser tratados isoladamente. A reciprocidade é tamanha, que sua compreensão é um dos marcos necessários ao processo educacional de transformação que almejamos.

O resgate necessário da unidade dialética entre o agir e o pensar é que oportunizará ao professor novos conteúdos e metodologias para um melhor desempenho educacional. Desta forma, apoiando-nos nas considerações até aqui apresentadas, reforçamos alguns aspectos:

- o conteúdo deverá ser abordado a partir da realidade social do aluno;
- o professor será o mediador entre o conhecimento científico, erudito e universal historicamente acumulado, sendo autor da ação pedagógica, e o aluno, que deverá apropriar-se deste conhecimento, será co-autor desta ação;
- a produção histórica do movimento é fruto do desenvolvimento do homem de acordo com suas características e necessidades;
- a cultura corporal deverá ser compreendida como produto da história do homem ao longo de sua existência;
- a corporeidade é uma produção social, o movimentar-se de um indivíduo carregado de sentimentos e emoções;
- a aprendizagem será consolidada através dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural;
- a problematização dos conteúdos como uma forma metodológica deverá ser calcada na criatividade, no diálogo e na produção coletiva;
- a historicização dos conteúdos abordados, é necessária na busca de uma perspectiva interdisciplinar (visão de totalidade);
- o aluno do Curso de Magistério deve se apropriar dos pressupostos teóricos que norteiam a Proposta Curricular/SC e deste projeto, para dar conta de uma práxis transformadora da

[26] Ver nota nº 1.

realidade, que já deverá começar a materializar-se na 4ª série do referido Curso, através do Estágio Supervisionado.

- a avaliação será entendida como um processo contínuo e sistemático, levando em consideração a reelaboração e elaboração de novas competências, a partir dos conteúdos trabalhados. Os conteúdos e as relações que se estabelecem para a apropriação dos mesmos, serão um dos pontos de referência para a observação de resultados qualitativos, não só dos envolvidos como do próprio processo. Num primeiro plano, evidencia-se a ampliação da visão de mundo, o domínio e a consciência corporal; num segundo, a transposição da apropriação desta concepção teórica, para concretizar uma práxis transformadora como futuro profissional da área da educação.

O erro será abordado como componente do processo de aprendizagem e do domínio de novos conhecimentos, possibilitando a identificação de limites e a superação dos mesmos. É a constatação, explicação e superação da realidade.

BIBLIOGRAFIA

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. São Paulo: Magister, 1992.
BRUNHS, Heloisa, T. (org.) **Conversando com o corpo**. Campinas: Papirus, 1987.
CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**: São Paulo Cortez, 1992.
GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: vozes, 1995.
GHIRADELLI, JÚNIOR, Paulo: **Educação física progressista**. São Paulo. Loyola, 1988.
GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.
HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
LÚRIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone.
MEDINA, João Paulo. **A Educação física cuida do corpo e ... mente**. Campinas: Papirus, 1987.
MOREIRA, W.W. (org.) **Educação física & esporte: perspectiva para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993.
REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Vozes: Petrópolis, 1995.
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: IOESC, 1991.
SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí:UNIJUÍ, 1987.

GRUPO DE TRABALHO
PROFESSORES *(Colégios que oferecem o Curso de Magistério – Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental)* E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.
GRUPO MULTIDISCIPLINAR – EDUCAÇÃO FÍSICA

COORDENAÇÃO
VANIA SANTOS RIBEIRO – SED/DIEF

CONSULTORIA
JÚLIO CÉSAR ROCHA – UFSC-FPOLIS/SC

COMPOSTO E IMPRESSO
NAS OFICINAS GRÁFICAS DA

IOESC
IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO
DE SANTA CATARINA

Florianópolis

73663