



Fundação Carlos Chagas

## **TEXTOS FCC**

n.º 10/96

**AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS**

Elba Siqueira de Sá Barretto  
Coordenadora

***Departamento de Pesquisas Educacionais***

**DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS**

**FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS**

**10/96**  
**AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS**

Elba Siqueira de Sá Barretto  
Coordenadora

São Paulo, 1995



## **AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS**

**Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental**

**Projeto MEC/UNESCO/FCC:  
Subsídios à elaboração dos  
Parâmetros Curriculares Nacionais**

<b>Coordenação</b>	- Elba Siqueira de Sá Barretto
<b>Equipe central</b>	- Eleny Mitrulis - Heloísa Occhiusi - Jorcelina Elisabeth Fernandes
<b>Língua Portuguesa</b>	- Gilcinei Teodora de Carvalho - Ivete L. C. Walty - Marildes Marinho Miranda
<b>Matemática</b>	- João Bosco Pitombeira F. de Carvalho
<b>Ciências</b>	- Dahir Xavier de Araújo Rocha - Elionora Delwing Koff - Itamar José de Moraes - José Luiz Domingues
<b>História</b>	- Circe Bittencourt - Ilmar R. de Mattos - Sylvia Basseto
<b>Geografia</b>	- Antônio Carlos Robert Moraes

**São Paulo - Fundação Carlos Chagas  
Outubro/1995**



## **PARTE I - APRECIÇÃO GERAL DAS PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Escopo e Âmbito do Trabalho .....	1
Estrutura Básica das Propostas Curriculares .....	1
O Processo de Produção.....	3
Alguns Pressupostos e Traços Predominantes.....	5
Flexibilização e Integração dos Conteúdos.....	7
A Ordenação dos Tempos Escolares.....	14

## **PARTE II - ANÁLISE DOS COMPONENTES CURRICULARES DO NÚCLEO COMUM**

Propostas curriculares de Língua Portuguesa.....	23
Propostas curriculares de Matemática.....	46
Propostas curriculares de Ciências.....	59
Propostas curriculares de História.....	85
Propostas curriculares de Geografia.....	100
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO.....</b>	<b>122</b>
<b>PROPOSTAS CURRICULARES CONSULTADAS.....</b>	<b>123</b>



## **PARTE I - APRECIÇÃO GERAL DAS PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **1. Escopo e âmbito do trabalho**

Visando subsidiar a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, este estudo baseia-se na análise das propostas curriculares para o ensino de 1º grau, elaboradas pelas Secretarias de Educação de 21 estados e do Distrito Federal nos últimos 10 anos e, na sua maioria, em vigência nos seus respectivos sistemas de ensino. Apenas os antigos territórios, recentemente transformados em estados pela constituição de 1988, e o Acre, Rondônia e Maranhão deixaram de enviar as propostas, seja porque em alguns casos elas não existem, seja porque se apresentam ainda em estado bastante incipiente de elaboração. O material recebido sobre o Estado da Bahia tampouco configura uma proposta curricular para o ensino regular, apresentando apenas orientações referentes a áreas ou temáticas específicas.

Sem uma preocupação de análise extensiva das orientações assumidas pelos municípios que possuem propostas curriculares publicadas, mas considerando a contribuição relevante que muitos deles têm prestado às formulações na área, decidiu-se também incorporar à análise o material produzido por alguns municípios de capitais, a saber, o de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, pelo seu caráter inovador.

Como nas propostas examinadas nem sempre consta o número da edição, as datas de publicação recentes não são suficientes para indicar que elas foram elaboradas há pouco tempo, podendo ter sido objeto de várias reedições que por vezes são adotadas em diferentes administrações. Nesse sentido apurou-se que a maioria das propostas analisadas foi originalmente elaborada na década de 80, via de regra a partir da segunda metade. Quando reeditadas é usual que sofram alterações, ainda que geralmente não sejam de maior monta. Em alguns casos decidiu-se também incluir para exame algumas propostas que embora não estejam em vigência, apresentam contribuição relevante para as postulações na área.

Os aspectos levados em conta na análise foram aqueles destacados no documento “Os parâmetros curriculares nacionais”, publicados pelo MEC em maio de 1995.

### **2. Estrutura básica das propostas curriculares**

Seja em função das orientações legais, que são bastante explícitas ao estabelecerem um elenco de componentes curriculares que devem constar do ensino fundamental, seja em função de uma arraigada tradição de currículo centrado nas disciplinas, todas as propostas curriculares dos estados e também a do Distrito Federal estão estruturadas em torno desses componentes.

De acordo com a doutrina de currículo exarada pelo Parecer CFE 853/71 e pela Resolução CFE/71 que o acompanha, as **matérias** do currículo, que constituem a

Comunicação e Expressão os Estudos Sociais e as Ciências, devem ser entendidas como matéria prima, por definição indeterminada. Elas serão escalonadas da maior para a menor amplitude do campo abrangido, mediante a apresentação, para fins didáticos, sob a forma de **atividades, áreas de estudo e disciplinas**. Nas atividades, prevaletentes no início da escolarização obrigatória, a aprendizagem deverá estar intimamente articulada com as experiências vividas pelo aluno para permitir a sistematização gradativa de conhecimentos; nas áreas de estudo, formadas pela agregação de conteúdos afins, as experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos e, nas disciplinas, desenvolvidas nas séries finais do primeiro e no segundo grau, a aprendizagem ocorrerá predominantemente através de conhecimentos sistemáticos.

Essa caracterização muito genérica de matéria foi revogada pela Resolução CFE 6/86 e justificada pelo Parecer CFE 758/86, com vistas a acentuar a prevalência do ensino de Português sobre os demais componentes curriculares, e, igualmente, a destacar a importância da Matemática no currículo, evitando imprecisões na formulação de objetivos. Por sua vez, a distinção proposta para fins didáticos, por sutil e problemática que é, não tem prevalecido nas orientações curriculares, objeto deste estudo. O grande elenco de atividades que costumava figurar sem maior articulação nos guias curriculares dos anos 70, tende a diminuir, ou mesmo a desaparecer das propostas das décadas seguintes, quiçá em função das críticas feitas à visão parcelada do conhecimento a que induzia. Os limites entre o que poderia ser considerado área de estudo e disciplina em absoluto não são claros quando, vez por outra, ainda aparece a nomenclatura nos documentos oficiais.

As atuais propostas podem apresentar-se a partir de uma introdução que, por vezes busca contextualizar a problemática do ensino fundamental no país e no estado, chamando a atenção sobre suas especificidades, como no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Pará. Mais frequentemente porém elas se atêm apenas a uma explicitação dos pressupostos relativos às concepções de homem, sociedade, educação, escola e ensino que estariam norteadando o currículo. Em muitos estados contudo, as propostas referentes aos componentes curriculares não são acompanhadas de quaisquer outras considerações a não ser as formais.

No caso dos municípios das capitais em apreço, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, as propostas curriculares deixam de centrar-se nas disciplinas para apoiar-se, cada uma à sua maneira, em princípios norteadores gerais que buscam assegurar a relevância social aliada à maior integração e flexibilidade no trato das áreas de conhecimento e nos tempos previstos para o desenvolvimento curricular.

Os elementos através dos quais estão estruturadas as propostas curriculares estaduais são, via de regra, os objetivos, os conteúdos, e a metodologia. Em alguns casos figuram também orientações sobre a avaliação do aluno, seja de forma genérica, seja referida especificamente aos respectivos componentes. O tratamento dado a esses elementos estruturantes demonstra contudo bastante ambiguidade no uso dos termos do ponto de vista conceitual. Ora objetivos e conteúdos se confundem a ponto de uns serem nomeados pelos outros na mesma proposta, ou de figurarem como conteúdos em umas e objetivos em outras. Ora se interpenetram de tal maneira conteúdos e orientações metodológicas que seria artificial segmentá-los; não há clareza na distinção entre procedimentos e atividades. Não

obstante, antes de sugerir qualquer fragilidade teórica das propostas, melhor seria admitir que esse formalismo na sua apresentação leva a fragmentações passíveis de questionamentos.

### **3. O processo de produção**

O processo de elaboração das propostas curriculares oficiais tem sido via de regra moroso, de sorte que, não raro, o trabalho vem a público na sua forma definitiva tão somente no final da gestão, ou, em estado avançado de sistematização, não chega a ser publicado pela administração que o iniciou. Com a alternância no poder, sói acontecer que propostas recém divulgadas por governos anteriores caíam no ostracismo na gestão seguinte quando há mudança de partido no governo, sendo substituídas por outras orientações. Registram-se casos também em que a nova gestão limita-se a fazer pequenas alterações e publica em seu nome o trabalho realizado por equipes anteriores. É porém freqüente que o grupo que assume o poder, por falta de identificação com o trabalho realizado na gestão anterior, ou levado sobretudo pela motivação de deixar marca própria que o diferencie dos anteriores, não faça empenho maior em implementar na rede as orientações preconizadas nos textos oficiais elaborados por outros.

O movimento de elaboração das propostas curriculares iniciado na década de 80 foi liderado por vários dos estados que, tendo eleito governos de oposição ao regime militar, no bojo da mobilização pela recuperação do Estado de Direito, advogavam uma postura democrática e participativa em relação à formulação e implementação das políticas públicas.

O encaminhamento dado à questão nesse período resultou em amplo processo de mobilização e consulta aos professores das redes públicas de ensino de vários estados da federação, iniciado nas regiões sudeste e sul. Em vários momentos tiveram eles ocasião de opinar, criticar e dar sugestões sobre as propostas curriculares em discussão, a partir de versões provisórias, elaboradas, via de regra, por técnicos dos órgãos centrais e assessores ligados às universidades como em São Paulo, bem como de orientações geradas em seminários, encontros e cursos de capacitação de docentes em serviço, como em Pernambuco e Santa Catarina, ou mesmo da contribuição inicial das próprias unidades escolares como no Mato Grosso.

A prática da consulta ampla aos professores estendeu-se também a alguns outros estados das regiões centro-oeste, nordeste e norte e, vez por outra, tem se caracterizado por um processo de mobilização mais abrangente que envolve os conselhos de escola, e até mesmo representantes das redes municipais e dos órgãos colegiados da educação como no Rio Grande do Sul.

Os indícios de maior participação da população usuária da escola são contudo pequenos, sendo que esta só começa a ser mais explicitamente mencionada nas experiências de alguns municípios. De modo geral portanto é possível afirmar que o debate sobre currículo, ainda que tenha implicações que afetem a sociedade como um todo, não tem extrapolado as instâncias de profissionais diretamente envolvidos com o ensino,

faltando muito para incorporar a opinião dos diferentes segmentos sociais. Um poucas notícias de jornal é quando muito o que vaza para o grande público. Já houve um caso pelo menos, em que críticas acerbas da imprensa sobre orientações apresentadas nas propostas contribuíram para a sua revisão e causaram mobilização de entidades da educação. Essa não é, todavia, a regra.

Por outro lado, a prática da consulta ampla aos docentes sequer chegou a generalizar-se nas próprias Secretarias de Educação do país, sendo que em vários estados a elaboração dos currículos ainda se mantém no âmbito restrito das equipes centrais. Mesmo que a grande maioria das Secretarias apresente o seu trabalho de orientação curricular como uma proposta aberta a críticas e sugestões das escolas, é comum que as chamadas versões provisórias publicadas sejam exatamente as mesmas que prevalecem passados vários anos. Além disso encontram-se ainda algumas propostas no nordeste cujo referencial básico em matéria de currículo é o da década de setenta e que vêm sendo apenas superficialmente alteradas ao longo do tempo.

De qualquer modo, vale registrar no mínimo uma disposição de abertura ao diálogo e às transformações da proposta por parte dos órgãos oficiais. O Ceará faz referência a um processo de validação e atualização permanente do currículo, mas não explicita como será realizado. No Piauí os documentos sugerem uma avaliação das propostas quando e onde se fizer necessário e solicitam o envio de sugestões e alternativas que propiciem mudanças e auxiliem o acompanhamento das transformações curriculares. A Paraíba anexa, ao final da proposta, uma ficha de avaliação que deverá ser preenchida após a discussão do documento nas unidades escolares e encaminhada à Secretaria de Educação.

Quanto ao processo de elaboração propriamente dito, é de se notar a colaboração bastante generalizada nos estados, de consultores das universidades, que costumam trabalhar em estreita colaboração com os técnicos locais. Por essa razão, não se pode deixar de atribuir a esses parceiros privilegiados, enquanto representantes do mundo da produção acadêmica, certos avanços no que se refere à fundamentação teórica e formulação geral ou das áreas, assim como tampouco se pode isentá-los de responsabilidade quanto às inúmeras insuficiências constatadas.

O Estado de Santa Catarina inova na relação sistema escolar versus universidade. Mais do que envolver esta última em debates, assessorias e acompanhamento, o estado estabelece um protocolo de intenções com a universidade em que ela se compromete a dar continuidade ao processo de produção da proposta curricular nas suas ações relativas ao ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Certamente uma medida que inibe um possível comportamento de exterioridade dos institutos de ensino superior.

A citação de propostas curriculares de outras unidades federadas e, até mesmo de municípios das capitais, na bibliografia, é também relativamente frequente. A análise mais detalhada dos documentos confirma, por sua vez, o fato de que algumas propostas curriculares das regiões sul e sudeste, especialmente as do Paraná e Santa Catarina que guardam entre si estreita semelhança) e as de São Paulo e Rio de Janeiro, têm servido como referência importante a vários outros estados.

Não se pode encontrar muitos traços comuns em certas propostas considerando-as apenas do ponto de vista da região de onde procedem. Reconhece-se antes uma afinidade maior entre algumas delas, dada em função de maior identidade com orientações sócio-políticas e teórico-metodológicas das administrações que as desencadearam, as quais decididamente não têm a ver com as relações de proximidade geoeconômica e cultural entre os estados. É possível detectar também a influência da formação acadêmica dos assessores na sua formulação, influência essa que passa, além da via direta de contratos com as universidades, pelo fato de os assessores terem frequentado cursos de pós-graduação em outros estados.

De qualquer modo, refletindo as condições mais gerais de desenvolvimento sócio-cultural e econômico das regiões, vale repetir, grosso modo, que o norte ainda não ganhou densidade técnico-teórica para subsidiar o desenvolvimento do currículo em todo o seu território; que no sul e sudeste tendem a concentrar-se as propostas mais elaboradas; que a região centro-oeste emerge com um padrão razoavelmente homogêneo de orientação, e, que o nordeste oscila entre propostas com formulações mais atualizadas e outras bastante defasadas.

#### **4. Alguns pressupostos e traços predominantes**

As reformas curriculares que tiveram início nos anos 80 foram freqüentemente marcadas pelo discurso que destacava a necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola e que teve consequências práticas. Daí resultou em alguns estados, por exemplo, o desmembramento dos Estudos Sociais em História e Geografia, com o fito de superar e esvaziamento teórico a que foi submetida a área quando descolada das condições de produção do conhecimento nos campos específicos do saber que dela faziam parte; a reintrodução da História da América; a maior diversificação da oferta de Línguas Estrangeiras.

Esse discurso prevalece ainda como referência para a seleção de conteúdos no interior dos componentes curriculares nas atuais formulações das propostas dos estados. Elas enfatizam também a importância do compromisso dos educadores e do poder público em geral com a reversão da história de fracasso escolar registrada entre as camadas majoritárias da população, valendo-se, em alguns casos, da análise de dados estatísticos sobre o desempenho dos sistemas escolares. Propugnam igualmente abordagens que melhor contemplem as características específicas da clientela e as reais condições de trabalho na escola, com vistas a assegurar a todos o domínio de um conjunto de conhecimentos básicos e universais, considerados indispensáveis ao exercício pleno da cidadania.

Tal discurso, bastante genérico, dilui-se entretanto no tratamento específico conferido a cada componente curricular, em que diferentes orientações teóricas, alheias a tais preocupações, marcam profundamente as áreas. Além disso nem sempre essa postura ampla é capaz de auxiliar quanto às opções que devem ser feitas em relação a enfoques teóricos divergentes em determinado campo de conhecimento. A mera declaração de um posicionamento a favor das classes populares por si só não supre também as deficiências do processo de reelaboração didática ao qual são submetidas as disciplinas acadêmicas ao

serem transpostas para o conhecimento escolar. Trata-se de um discurso com clara conotação política, que tem demonstrado contudo, no mais das vezes, frágil intersecção com as proposições dos especialistas que efetivamente tem conferido a tônica ao currículo.

Esse posicionamento amplo, assumido mais claramente pelas propostas desenvolvidas através de grandes mobilizações dos agentes educacionais, não se propõe por sua vez à tentativa de homogeneização do tratamento das áreas. Ele reconhece, em alguns casos explicitamente, a diversidade de enfoques que estas comportam, embora pretenda conferir-lhes um norte comum, que tem ficado entretanto mais no âmbito das intenções do que da realização.

O flagrante descompasso entre os objetivos enunciados e o que é proposto para alcançá-los talvez se deva ao fato de que a revisão dos conteúdos curriculares em função de uma nova ótica dependa em grande medida, nesse desenho de currículo, do nível de elaboração dessas questões no âmbito das respectivas áreas de conhecimento. Quando isso ocorre provavelmente a transposição didática se torna mais fácil.

As propostas curriculares são tímidas no que tange a encaminhar sugestões referentes à abordagem de grupos sociais específicos: índios, caboclos, negros, crianças e adolescentes de rua, escolas de assentamentos, migrantes. O Pará, a Paraíba e o Mato Grosso fazem referência a essas demandas, mas é comum que elas sejam remetidas à decisão do coletivo das escolas e à comunidade, com a ressalva de que devem ser consideradas à luz do embasamento teórico adotado pelo respectivo estado. Contudo é preciso ponderar que questões como o bilinguismo, a educação para o trabalho, o convívio e a tolerância cultural, são de real complexidade e merecem tratamento que ultrapasse os interesses e as peculiaridades do nível local, mormente quando se considera que a produção de material de apoio ao professor e às escolas a respeito desses temas é bastante incipiente.

O Rio Grande do Sul é o estado que manifesta maior sensibilidade a respeito dessa questão no processo de debates e discussões coletivas realizado do início de 1989 a fins de 1990. O tema das 'propostas pedagógicas para grupos específicos' foi um dos primeiros a ser considerado, ao lado da alfabetização e do ensino supletivo. No entanto a análise dos componentes curriculares revela que a questão da multiculturalidade e da dimensão política da educação de grupos especiais não comparece explicitamente, ficando diluída no compromisso afirmado com uma educação que contemple as peculiaridades locais e valorize as experiências de vida dos educandos.

Outro traço comum que apresentam os guias curriculares é a adoção generalizada dos pressupostos construtivistas associados em maior ou menor medida à perspectiva sócio-interacionista, que faz constante apelo ao universo sócio-cultural do aluno, a despeito de apenas tratar a questão do ponto de vista do desenvolvimento individual.

Daf decorre uma questão, em parte relacionada a interpretações simplistas das teorias do desenvolvimento infantil pretensamente associadas à valorização da cultura do aluno: a da importância relativa atribuída aos conteúdos curriculares. Ao lado de propostas que valorizam amplamente as contribuições das diferentes áreas e disciplinas que

constituem os componentes curriculares, outras expressam uma radical relativização do saber acumulado nos diversos campos do conhecimento.

No primeiro caso, convivem com uma concepção de aprendizagem enquanto construção do conhecimento a partir de relações humanas referenciadas na realidade social e com postulados orientados por princípios e valores que garantam a cientificidade e a universalidade do saber.

No segundo caso, o estímulo ao posicionamento crítico do educando perante o conhecimento através de uma orientação para estudos de carácter histórico-social das disciplinas, conduz a uma total relativização do saber. A posição afinada pelo *antidogmatismo* conduz a um *encaminhamento metodológico* que reflete uma concepção estreita e equivocada do processo de escolarização, expressa em afirmações como: “o aluno não estuda ciência, faz ciência”; “lendas e casos têm o mesmo peso das explicações científicas”; “o erro não existe”, sendo portanto uma impossibilidade lógica; “em educação nada se eterniza, tudo é efêmero”. Por um viés de entendimento coloca-se sobre os ombros da escola a responsabilidade de exercer o papel de instância de validação do conhecimento científico! O interessante é que afirmações desse jaez podem conviver numa mesma proposta curricular com detalhamentos de conteúdos meramente formais, listas intermináveis de assuntos e atividades estanques, sem nenhuma organicidade, em que a aparente relativização do saber se traduz numa grande carga de informações factuais e compartimentalizadas.

Em vários estados observa-se também uma tendência à excessiva psicologização da abordagem nas séries iniciais, acompanhada frequentemente de um esvaziamento dos conteúdos das respectivas áreas de conhecimento. Em contraposição, não raro o tratamento dado aos componentes curriculares nas séries finais do primeiro grau reflete sobretudo a lógica das disciplinas e tende a ser sobrecarregado do ponto de vista de fatos e conceitos.

## **5. Flexibilização e integração dos conteúdos**

Embora basicamente estruturadas em torno das disciplinas escolares que correspondem aos componentes curriculares, as propostas em questão costumam expressar algum empenho no sentido de se tornarem mais flexíveis e articuladas quanto à organização dos conteúdos.

A idéia de maior integração dos conteúdos escolares está presente desde a década de 50 no ideário pedagógico do continente europeu e dos países de língua inglesa, com argumentos de carácter psicológico: atenção à percepção sincrética da criança e aos elementos colhidos na experiência vivida dos educadores; filosófico: a unidade do objeto de conhecimento; e, argumentos de carácter social: a escola como instrumento de transformação/conformação da sociedade. É essa a idéia que preside a defesa dos ‘core curricula’ organizados em torno de temas sociais de interesse.

É, contudo, a partir da década passada que a preocupação com a integração curricular começa a aparecer com maior peso nas reflexões e decisões relativas à ação pedagógica na escola. As críticas ao fracasso do processo de escolarização dos estratos economicamente desfavorecidos e majoritários das sociedades, têm apontado a fragmentação do conhecimento escolar, propiciada pelos currículos com forte delimitação entre as disciplinas como um dos instrumentos de exclusão social.

Várias são as razões evocadas. Nesse tipo de organização, os critérios de seleção de conteúdos guardam grande fidelidade em relação à lógica interna de produção do conhecimento de cada área do saber, abrangendo conceitos e o modo como se relacionam entre si, critérios de validação de asserções, metodologia de aproximação da realidade. Seu tratamento revela sempre alto grau de generalidade e pretensa neutralidade, sendo pouco permeável às demandas decorrentes de uma intencionalidade do processo educativo direcionada para fins emancipatórios e democráticos. Os conteúdos, formais e distantes da experiência vivida pelos educandos, alienam e contribuem para confirmá-los numa posição passiva, receptiva e heterônoma, de não sujeitos, no concerto das relações sociais. Estanques e desvinculados da realidade social complexa e plural, tais conteúdos dificultam a explicação e compreensão dos determinantes das condições de vida dos vários segmentos e grupos da população e ocultam as potencialidades de uma prática voltada para a transformação/construção social.

Há ainda a considerar que a dinâmica social impõe novas áreas de interesse curricular. Existem questões de relevância social que não se enquadram nas disciplinas tradicionais ou que transpõem seus limites pressionando para a formulação de novas bases de organização do conhecimento escolar.

Na perspectiva das transformações do mundo contemporâneo e da diluição das fronteiras entre diferentes saberes e áreas de conhecimento sistematizado, que repercutem nas relações entre conhecimento e currículo, verifica-se uma ampla aceitação de enfoques que ressaltam a natureza dinâmica e hipotética do conhecimento. Considerando-se a produção do conhecimento como marcada pelo contexto histórico/social, busca-se relativizar a dicotomia entre o saber escolar e o saber do senso comum, abrindo-se caminhos para a mútua fertilização, ao mesmo tempo em que se destaca o caráter instrumental e plural do conhecimento.

Sensíveis às reflexões e argumentos de ordem social, psicológica, e epistemológica presentes nas teorias que tratam da questão da educação, as propostas curriculares ensaiam modos de organização de conteúdos que vão, de sugestões de maior articulação interna no âmbito dos componentes, a tentativas mais radicais no sentido de romper as fronteiras das disciplinas no universo curricular.

Pode-se observar com certa frequência nos pressupostos que encaminham as propostas curriculares, a inclusão de justificativas, compromisso ou diretriz relativos à interdisciplinaridade. Não raro, são recomendações de caráter geral que se refletem de modo diverso na construção dos componentes curriculares, ou cuja efetivação é remetida à instância das ações empreendidas pelas unidades escolares.

Considerando o conjunto das propostas curriculares, e mesmo o âmbito específico de cada uma, verifica-se o caráter polissêmico do termo interdisciplinaridade. Boa parte das vezes esta é considerada uma questão afeta à postura individual do educador, exortado a valorizar o trabalho coletivo, a troca de experiências e a formação integral do educando.

Outras interpretações buscam na natureza do conhecimento as razões para a mais ampla integração dos conteúdos. A idéia de que é possível encontrar uma forma lógica que dê conta da unidade do conhecimento, equivale a sugerir que há uma lógica inter ou transdisciplinar que capacita a operar entre as diferentes formas de conhecimento, cujas contribuições específicas são ora minimizadas, ora reconhecidas como indispensáveis à formação do educando.

São entretanto os argumentos de ordem psicológica e social, individual e mutuamente reforçados, os que com frequência fundamentam as aspirações de integração do currículo escolar. O pressuposto sócio-construtivista da aprendizagem como construção do conhecimento a partir das interações que se estabelecem entre o sujeito e o meio ambiente, e, que resultam num processo de re-significação da experiência que ocorre dentro de um universo preñado de significados culturais, aponta para a necessidade de partir dos conceitos espontâneos dos alunos e daí caminhar para conhecimentos com nível de complexidade crescente.

As propostas identificadas com a formação político-pedagógica do educando apropriam-se, por sua vez, de idéias de integração do currículo como um recurso facilitador de uma postura reflexiva em relação ao saber constituído, com vistas à inserção do aluno na sociedade como cidadão autônomo, consciente e crítico. A problematização e análise de questões sociais relevantes, o resgate das dimensões contraditórias da sociedade e a busca de novas percepções podem propiciar a instrumentalização desejada por uma educação com vistas à transformação social. Nestes casos, o que se preconiza é a planificação do currículo adequada às vocações regionais, às peculiaridades locais e aos interesses da comunidade.

As respostas a essas expectativas de integração ou flexibilização curricular, tanto no âmbito interno de cada área, como no conjunto da própria proposta, são diversas. Observa-se grande autonomia dos componentes quanto à interpretação dos fundamentos inscritos na apresentação geral dos guias curriculares. A configuração de cada qual parece depender mais da história de produção do conhecimento e dos esforços de transposição didática da área a que está afeto, do que das diretrizes que norteiam o documento geral.

Em uma mesma proposta curricular podem ser encontrados componentes que dão aos conteúdos um tratamento formal, fragmentado, ao lado de outros que organizam os conteúdos de modo relacional e interdependente. Há componentes curriculares em que o discurso da valorização da interdisciplinaridade não se faz acompanhar de qualquer orientação, sugestão ou indício que apoie uma prática consequente.

Entre os recursos de integração utilizados pelos componentes curriculares está a organização dos conteúdos em torno de temas, eixos temáticos ou conceitos-chave.

Não há consenso sobre o significado destes termos. Um tema pode ser um conceito; um assunto mais geral que se reproduz ao longo dos dias ou das séries, garantindo uma articulação vertical; um tópico do programa, ou, ainda, uma questão de relevância social que perpassa os limites das séries, anos, disciplinas escolares. Uma distinção pode ser feita entre formas de organização que priorizam a dimensão social dos conteúdos escolares (tema, eixo-temático, tema-gerador, núcleo temático, princípio educativo) e formas de organização que, de uma perspectiva epistemológica, têm o papel de acionar o potencial cognitivo do educando (conceitos-chave, conceitos-nucleares, conceitos-organizadores). Contudo, nada impede que as expressões “núcleo temático”, “tema”, “eixo-temático”, sejam empregadas como categorias para a organização de conteúdos trabalhados na perspectiva da formação individual do aluno, alheias às justificativas da re-significação social.

Os chamados conceitos nucleares são conceitos comuns a várias áreas do conhecimento, com grande potencial formador do ponto de vista cognitivo. De caráter transdisciplinar e transcultural, à medida que rompem com os limites das disciplinas e flexibilizam as interpretações culturais únicas, atuam como instrumentos de apropriação e construção do conhecimento, estimulando o desenvolvimento de competências cognitivas tais como problematizar, relacionar, induzir, comparar, produzindo novos significados.

Independentemente dos termos e expressões que utilizam e dos significados que lhes atribuem, as propostas curriculares mais avançadas buscam superar a dicotomia entre atender preferencialmente o desenvolvimento integral do educando e formar para a cidadania, assegurando-lhe o domínio de instrumentos que o capacitem a compreender a base relacional do conhecimento e o processo de produção de significados, bem como a utilização desses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais.

A análise revela, portanto, que as formas sugeridas de integração ou de flexibilização curricular são numerosas. A integração assume o seu caráter em cada caso, a partir das especificidades de cada componente curricular, de sua história de produção ou da intencionalidade maior do projeto educativo impresso em cada proposta curricular. No limite, pode-se supor que haverá tantos tipos de currículo integrado quantas as escolas que praticam a integração, o que significa dizer que as sugestões de integração curricular não podem prescindir de uma reflexão sobre alternativas, níveis de implantação.

Atentas, algumas propostas curriculares encaminham sugestões relativas à gestão das unidades escolares e outros aspectos referentes à materialidade do currículo.

## **5.1. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas propostas municipais**

As tentativas de superação da fragmentação dos conteúdos curriculares vêm se configurando como propostas efetivamente mais elaboradas no âmbito das instâncias proponentes tão somente a partir da experiência mais recente de algumas prefeituras.

### **5.1.1. A interdisciplinaridade em São Paulo**

A gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 1989 a 1992, desenvolve uma concepção interdisciplinar de currículo que parte do

pressuposto de que as diversas ciências devem contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar. Os chamados temas geradores enunciam situações problemáticas de uma comunidade que, trabalhadas pela escola, devem ser compreendidas criticamente, apontando possibilidades de intervenção nessa realidade. Os temas derivam pois de uma apreensão crítica da realidade local, considerados seus aspectos sociais, culturais, geográficos e outros.

Por tratarem de situações amplas, os temas geradores permitem uma abordagem interdisciplinar menos fragmentada, embora seja respeitada, para o entendimento da questão, a contribuição de cada área do conhecimento na sua especificidade. Assim, partindo dos temas geradores, propicia-se um olhar multifacetado da realidade. É como se o fenômeno ou situação fossem vistos através de uma lente que os decompõe segundo as diferentes luzes do conhecimento (física, química, biologia, história, geografia, artes etc.), permitindo revelar seus diferentes aspectos. Considerando que essa especificidade decorre da evolução histórica do modo pelo qual as áreas do conhecimento foram socialmente construídas, procura-se restabelecer, a partir daí, a relação com o todo através da interrelação entre elas com vistas à melhor compreensão do fenômeno ou situação<sup>1</sup>.

A construção do programa, da qual os professores e não os especialistas são os principais agentes, decorre do caminho da ação pedagógica trilhado pela escola, e se apóia nos seguintes pressupostos:

- consideração da realidade como ponto de partida, traduzida em temas geradores e situações significativas;
- enunciação de perspectiva que ultrapasse o senso comum que permeia a realidade próxima, utilizando como mediador o conhecimento historicamente acumulado e selecionado de forma crítica, bem como o conhecimento que é construído e reconstruído pelo aluno;
- consideração da visão de cada área do conhecimento na perspectiva de uma educação libertadora;
- adoção da metodologia dialógica;
- consideração, no decorrer da seriação, da estrutura do pensamento do educando orientada por uma teoria que contemple, além dos fatores cognitivos, os fatores afetivos e sociais.

A visão de área implica o estabelecimento de critérios tais para a organização do programa, que possibilitem uma compreensão crítica do mundo e uma articulação entre a cultura popular e o conhecimento sistematizado, respeitando as características de cada grau e modalidade de ensino.

O conhecimento é reconhecido como fato histórico e social, cujo desenvolvimento não corresponde a um esquema linear e sim a uma marcha dialética que

---

<sup>1</sup> Pontuschka, Nídia N. (org.) **Ousadia no diálogo**. Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo, Poyola, 1993 p. 13.

supõe continuidade e ruptura, reelaboração do conhecimento antigo e novo. A prática é fonte permanente e constitutiva do conhecimento, mas não o substitui.

Os momentos de construção do programa prevêem que, a partir de cada tema, as relações por eles apontadas sejam agrupadas por área e indicados os conteúdos que melhor as explicitem. Tais conteúdos serão desdobrados em outros, cujos conceitos sejam fundamentais para a sua compreensão. Após a seleção por áreas, o coletivo da escola deve proceder a uma análise inter-áreas. Os professores se dividirão por grupos/séries e procederão a um esforço de articulação entre as áreas e a realidade. Em seguida é necessário distribuir os conteúdos ao longo do curso e definir a profundidade com que deverão ser abordados em cada ano letivo.

O currículo é assim recriado em cada escola, pelo conjunto de seus professores, tendo-se deixado de lado as prescrições oficiais referentes ao desenvolvimento dos conteúdos. Os temas geradores iniciais não serão os únicos a serem considerados durante o ano letivo; novos temas surgirão durante o trabalho, dando margem a novas pesquisas de professores e alunos.

O processo de recriação permanente do currículo demanda forte esquema de capacitação docente através de grupos sistemáticos de estudos, bem como uma vigorosa articulação do trabalho na unidade escolar com vistas a assegurar a integração horizontal e vertical da proposta curricular.

### **5.1.2. A escola “plural” de Belo Horizonte**

O projeto de formação plural presente na proposta do Município de Belo Horizonte (1994), baseia-se na compreensão do processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva globalizante, em que a ação de conhecer e a intervenção no real não se encontram separadas. Rejeita-se a versão de integração curricular como somatório de disciplinas em que estas comparecem com seus conteúdos específicos, selecionados por um particular empenho de professores individuais, para elucidar aspectos de um mesmo tema eleito pelos alunos ou definido em programa oficial. Assim como descarta-se, por insuficiente e restrita, a idéia de globalização como lugar de intersecção de disciplinas afins, em torno de uma concepção de interdisciplinaridade que, embora garanta o interesse e o trabalho conjunto dos professores, reserva ao aluno o papel de ausente como elemento ativo no processo de produção do seu conhecimento.

Da perspectiva da “escola plural”, é o aluno quem deve aprender a estabelecer relações. Cabe aos professores organizar experiências que propiciem essa aprendizagem pela participação do educando e pela fina sintonia dos conteúdos escolares com a pluralidade dos espaços e tempos sócio-culturais em que se dá sua socialização/formação.

O conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas escolares, permanece variável importante na construção do conhecimento escolar, porém é sobretudo o seu valor instrumental, enquanto subsídio ao tratamento de questões sociais significativas

que o legitima como saber escolar, na tripla acepção de saber, saber para a ação e saber para a convivência.

Temas cruciais da sociedade atual como a relação com o meio ambiente, o convívio com a diversidade cultural, o respeito à igualdade de gênero e às diferentes etnias, sexualidade e consumo, possibilitam uma re-significação dos conteúdos curriculares, contribuindo para torná-los mais contemporâneos e aptos a responderem às demandas dos usuários. O desenho curricular seguido pela escola plural intersecciona pois os conteúdos relativos às diferentes áreas do conhecimento escolar com temas contemporâneos de grande apelo social, de tal forma que estes funcionam como eixos transversais que perspasm todas as disciplinas. A educação para a cidadania é proposta como tema transversal nuclear.

A lógica da construção da identidade social substitui a lógica intucionalizada do ensino, enclausurada nas ordenações de precedências, etapas, simultaneidades. Ganham particular relêvo os processos de socialização geralmente ocultos no cotidiano da instituição escolar. Atitudes, auto-imagens, representações, construção de papéis devem ser trazidos para o centro do processo educativo e fortalecidos por uma intencionalidade transparente. A construção de valores ganha visibilidade e relevância ao lado da construção de esquemas e habilidades intelectuais e de identidades sócio-culturais.

A forma pedagógica que ilustra as propostas da “escola plural” é a organização de projetos gestados no ponto de confluência do saber acumulado, da experiência vivida, da participação coletiva e das urgências sociais.

### 5. 1.3. A multieducação no Rio de Janeiro

Considerando a escola como um ambiente privilegiado para a construção sistemática de conhecimentos, conceitos e valores em um dado tempo histórico, a proposta de Multieducação(1993/1995) do Rio de Janeiro busca uma nova linguagem no diálogo com o mundo, pretendendo quebrar a concepção tradicional de currículo e estabelecer uma relação estreita entre o cotidiano vivido e o saber escolar através da formulação de alternativa baseada em princípios articuladores muito amplos.

Tendo como meta a construção do sujeito ético, autônomo, solidário crítico e transformador, o currículo multi-referenciado carioca baseia-se numa intersecção constante entre princípios educativos e núcleos conceituais.

Os princípios educativos fundamentais pretendem tornar-se a âncora da relação escola vida, possibilitando ao aluno relacionar-se com o **meio ambiente** e perceber-se como parte dele, aprender os modos de produção e as relações de **trabalho**, entender-se como integrante de uma **cultura**, e, utilizar-se de várias **linguagens** apropriando-se delas. Devem orientar o trabalho dos professores sob a ótica do relacionamento ético com o meio ambiente; do reconhecimento do valor social do trabalho; da valorização do pluralismo cultural, e, da apropriação de diferentes linguagens de forma crítica através da compensação e recriação. Cf Rio de Janeiro, (Mun.),1995.

Reconhecendo que no mundo moderno há uma forte tendência à eliminação de fronteiras nos diferentes campos, e, que há vários modos de construir um currículo interdisciplinar, tais como por meio de projetos, temas geradores ou objetivos integradores, a proposta lança a alternativa de construção curricular a partir de núcleos conceituais, mediante a identificação de conceitos que, por perpassarem todas as áreas do saber, são considerados nucleares. Sempre com a preocupação de que se trata de possibilidades de escolha e não de modelos cristalizados, são propostos quatro núcleos básicos que, pela sua importância, contribuiriam para fundamentar a ação pedagógica: identidade, tempo, espaço e transformação. O ser humano constrói a sua **identidade** nas relações que estabelece consigo mesmo e com os outros; vive num determinado **tempo** histórico, psicológico e sócio-cultural; convive no **espaço** geográfico, social, cultural e político, e, **transforma** a sociedade ao mesmo tempo em que é transformado por ela.

Conteúdos e atividades referentes aos componentes curriculares são então organizados para possibilitar o alcance de objetivos relativos a cada um dos princípios educativos, que se combinam por sua vez com cada um dos núcleos conceituais, num intrincado processo que busca a construção de um currículo multi-referenciado

## **6. A ordenação dos tempos escolares**

As reformas curriculares iniciadas na década de 80 foram feitas sob o impacto da difusão de estudos que chamavam a atenção para os recalcitrantes dados de retenção no ensino básico, e em particular, para as primeiras séries do 1º grau, que já no início da escolarização apresentavam um percentual de perdas entre evasão e repetência da ordem de 40% a 50% dos alunos ao final do ano letivo. Essas perdas - ou em maior proporção ainda em casos específicos - eram registradas em todos os estados, independentemente de seu grau de desenvolvimento e vinham se mostrando incólumes às mudanças de ordem política, econômica e cultural ocorridas.

A proposta de ciclos ou blocos, ao colocar em cheque a seriação, representa uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e ruptura do currículo durante o período de escolarização. Ela pressupõe a ordenação do conhecimento em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, sem impedir que o professor e a escola percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período.

### **6.1. O ciclo básico de alfabetização**

Na perspectiva de democratização do sistema de ensino, alguns estados, a começar por São Paulo, Minas Gerais e Paraná, instituíram o ciclo básico, que reestruturava num continuum as antigas primeiras e segundas séries do 1º grau, como primeira medida no sentido da reorganização da escola pública, com vistas a diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população assegurando a todos o direito à escolaridade.

A iniciativa, que se justificava por critérios políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do 1º ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. Buscava com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientela grandemente diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico. Ela questionava a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Propunha, por sua vez, um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação.

O ciclo básico não previa uma redução dos conteúdos trabalhados nos dois primeiros anos de escolarização. Possibilitava antes maior flexibilidade de organização curricular quanto ao agrupamento de alunos, à revisão de conteúdos programáticos e à utilização de estratégias de aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade da clientela, bem como quanto à adoção de critérios de avaliação. A proposta do ciclo básico veio por vezes acompanhada de atendimento paralelo - em grupos menores - dos alunos com maiores dificuldades; de incentivo à permanência dos professores mais experientes nas séries iniciais, e, de suprimento de material pedagógico específico, muito embora tais medidas nem sempre tivessem perdurado nas redes de ensino.

Pela consistência de suas formulações e pela oportunidade das medidas que propunha, o ciclo básico foi uma medida que não só prevaleceu nas redes estaduais que o implantaram na década passada, a despeito das mudanças de governo e de partidos políticos no poder, como tendeu a ser adotada, com algumas variações, por outros estados. Consoante as propostas curriculares examinadas, ele atualmente pode ser encontrado também no Ceará e no Espírito Santo, assim como na rede do Distrito Federal. No Espírito Santo, sob influência do Rio de Janeiro, o contínuum das duas séries iniciais é denominado bloco único.

A flexibilidade na escolha de critérios para a formação de classes e a possibilidade de remanejar alunos de uma turma para outra de acordo com seu desempenho, contida na formulação do ciclo básico feita inicialmente por São Paulo, cedo porém mostrou-se prejudicial à clientela. Ela tendeu a reforçar a tradição de formar classes relativamente homogêneas, aglutinando alunos com toda a sorte de dificuldades nas chamadas "classes fracas". Ensejou também o remanejamento excessivo de alunos, o que os impedia de criar vínculos afetivos estáveis com a professora e com os colegas e sonégava-lhes o tempo necessário à consolidação da aprendizagem.

O processo de reformulação curricular que se seguiu à implantação do ciclo básico conduziu ao cerceamento dos remanejamentos excessivos e à insistente recomendação de que se utilizasse o trabalho diversificado em classes de composição heterogênea.

A introdução do ciclo básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino. Se na década de 70 predominaram as recomendações relativas às dimensões formativa e somativa emprestadas à tradição norte-americana

encabeçada por Bloom, Screeven e outros, nos anos 80 a ênfase se desloca da avaliação centrada na dimensão isolada do aluno para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho.

Nas propostas curriculares que abordam o tema, a tônica recai sobre a avaliação diagnóstica. Se o aluno não vai bem, a questão não está em perguntar o que há de errado com ele, antes interessa saber como trabalhou o seu professor, que conteúdos elegeu como os mais importantes, que abordagens utilizou para acercar-se melhor da realidade do aluno e como se organizou a escola para oferecer-lhe oportunidades mais adequadas de aprendizagem, tendo em conta a bagagem cultural que ele traz. A intenção é a de que a avaliação forneça os elementos necessários à melhoria da qualidade do ensino, deixando de funcionar como uma arma contra o aluno. Nos novos termos propostos a avaliação extrapola o universo exclusivo da relação professor aluno, passando a exigir um maior comprometimento do conjunto dos agentes educacionais da escola e do próprio sistema de ensino.

## **6.2. O bloco único**

A proposta do bloco único, gestada no Rio de Janeiro, e presente na formulação da proposta estadual de 1994 e do município da Capital de 1991/92, apresenta propósitos semelhantes aos do ciclo básico quanto à flexibilização do tempo no currículo, embora seja bem mais radical quanto à sua reordenação. Pretendendo sintetizar e consolidar um conjunto de medidas encaminhadas pelo sistema público do Rio de Janeiro na última década, voltadas para a redemocratização do ensino e reformulação da proposta curricular, o bloco único trabalha com uma nova noção de escolaridade fundamental, de 5 anos ininterruptos - que abrangeria uma faixa flexível entre 6 a 12 anos de idade - e tenta vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagens de cada criança. Nesse sentido rompe com o intervalo de 7 a 14 anos consolidado pela Lei 5692 como a faixa da escolarização obrigatória, para incorporar as crianças de 6 anos frequentando classes de alfabetização.

O bloco único, primeiro segmento da escolarização regular, tem 5 anos, incluindo as classes de alfabetização - que acolhem crianças de 6 anos - e os 4 anos iniciais do ensino fundamental. Está previsto para ser desenvolvido em dois momentos: o primeiro, correspondente aos 3 anos iniciais, quando a criança adquire certos conceitos fundamentais; o segundo, correspondente aos 2 anos terminais, implicando em aprofundamento e ampliação de conceitos.

O segundo segmento do ensino fundamental, que abrange do 6º ao 9º ano de escolarização, também se organiza em dois momentos, o inicial e o de aprofundamento, cada um com dois anos de duração.

Busca-se fundamentar com argumentos de caráter psicológico a distinção em momentos de aprendizagem, que corresponderiam às características específicas do desenvolvimento da criança. Em cada um dos segmentos os momentos serão trabalhados tendo os conceitos-chave e as disciplinas como estruturantes dos conteúdos e do ensino.

Do mesmo modo que no ciclo básico, critica-se a rigidez na demarcação do tempo no regime seriado, argumentando-se que ela se baseia “no falso pressuposto de que a aprendizagem de conteúdos deve coincidir com o ano civil, desconsiderando as capacidades individuais em formação”. Abolidas as séries, recomenda-se que as crianças sejam avaliadas em função dos objetivos propostos, mas não é permitida a retenção. Apenas ao final do bloco o aluno poderá ser submetido a um ano de estudos complementares, tendo em vista o alcance de objetivos essenciais.

Nos três anos iniciais de escolarização, quando a criança mostrar insuficiência de aprendizagem a intervenção deverá ser no sentido da mudança da abordagem dos conteúdos, através da reorientação do trabalho docente mediante capacitação. As dificuldades de aprendizagem no quarto e quinto anos do bloco único poderão contudo ensejar outro tipo de tratamento, como o reforço através de atendimento paralelo, a recuperação através de cursos de férias.

No bloco único as turmas de alunos serão heterogêneas, não devendo haver remanejamentos pretensamente homogeneizadores. A favor das classes heterogêneas, advoga-se que elas favorecem o estabelecimento de interações ricas, em que os alunos mais adiantados contribuem para o desenvolvimento dos demais. Além disso, argumenta-se, as diferenças entre as crianças são apenas relativas, à medida que há objetivos que referenciam o trabalho pedagógico para todos os alunos.

O fim das séries como unidades fechadas abala a pedagogia da reprovação. A necessidade de avaliar não apenas o que a criança já aprendeu, mas também o que ela é capaz de fazer com os conhecimentos que adquire deve ser recuperada. Fortemente apoiada em Vygotsky, a proposta curricular do Município do Rio de Janeiro determina que a avaliação deve não só identificar o nível em que os objetivos propostos foram alcançados, como expressar a capacidade subjetiva da criança frente a esses objetivos. Ou seja, a criança deve ser avaliada não só em função do seu desenvolvimento real, mas em função dos progressos que ela manifesta na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial.

A proposta do bloco único não grangeou até o momento, tantos adeptos para além das gestões partidárias que a conceberam, particularmente no que diz respeito à desserialização.

### **6.3. A ordenação de conteúdos ao longo do ensino fundamental**

A idéia de ciclo ou bloco tem sido acalentada em alguns sistemas de ensino não só como um princípio desserializador, mas como uma orientação pedagógica que informa a reordenação dos componentes curriculares ao longo do período de escolarização.

Observando a distribuição dos componentes curriculares no conjunto das propostas dos estados, verifica-se que é frequente a apresentação de conteúdos por blocos ou meros agrupamentos que não recebem nome específico, mas que guardam uma certa unidade interna, a qual se reporta a um período de tempo maior do que o ano letivo e menor do que os 8 anos de estudos. Não obstante, a regra é a inexistência de um princípio

coesos de ordenação curricular que presidam a proposta como um todo em cada estado. Assim sendo, esta termina-se fragmentando quanto à distribuição no tempo através dos diferentes componentes, que obedecem em cada caso a um intervalo particular para a ordenação, o qual não se coaduna com o intervalo adotado nos demais componentes. Exceção pode ser feita em relação ao Rio de Janeiro, que apresenta bastante consistência interna quanto a esse aspecto.

O caso do Estado de São Paulo é bem ilustrativo quanto a esse aspecto. A reestruturação de todo o ensino fundamental em ciclos foi proposta como medida pedagógica por ocasião da reforma do currículo na década de 80, guardando a seguinte ordenação: ciclo básico de 2 anos, ciclo intermediário de 3 anos e ciclo final, também de 3 anos de duração. Os componentes curriculares deveriam pois se estruturar a partir dos ciclos, mas como a orientação pedagógica, desacompanhada de medidas estruturais que assegurassem a efetiva transformação do regime seriado em regime de ciclos não foi capaz de firmar-se na rede, tampouco prevaleceu a ordenação curricular em torno destes. As propostas curriculares de cada um dos componentes, tendo vindo a público em anos diferentes, terminaram por se estruturar de acordo com critérios próprios - em séries, nos intervalos propostos para os ciclos, ou de dois em dois anos - tendo mantido a unidade apenas em relação ao ciclo básico.

Em vários estados, mesmo quando a proposta das séries iniciais não está estruturada no formato de ciclo básico, encontra-se com certa frequência o componente Língua Portuguesa agrupado num continuum de dois anos.

Ainda sobre a distribuição dos componentes curriculares, verifica-se que algumas propostas não apresentam nenhuma indicação acerca das séries ou períodos letivos em que determinados conteúdos devem ser trabalhados; outras, ora não fazem essa discriminação no início, ora no fim da seriação; há casos também em que os conteúdos são arrolados em listagens com indicações acerca de quando eles devem ser introduzidos e das séries ou períodos em que devem ser trabalhados mais intensamente. Por vezes a distribuição no tempo é demarcada em torno de temas e não de uma especificação de conteúdos. O fato de algumas propostas não trazerem especificação por séries, ciclos ou apresentarem os conteúdos agrupados em blocos que incluem muitos anos letivos pode, entretanto, não auxiliar o professor a estabelecer uma distribuição minimamente adequada às condições de aprendizagem dos alunos.

Em meio a essa variedade de formas adotadas, se de um lado fica evidente a desarticulação interna das tentativas de ordenação no tempo encontradas nas propostas curriculares, de outro, é inegável o esforço no sentido de superar a segmentação artificial e excessiva produzida pelo regime seriado e a busca constante de princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Subjacente à ordenação do currículo no tempo está a questão da dosagem de conteúdos e a distinção do que é essencial e do que é matéria de aprofundamento. Sobre isso a contribuição dos especialistas tende a ser viesada dada a importância que costumam atribuir aos diferentes aspectos do desenvolvimento da própria área. O processo de discussão dos currículos com os professores em sua fase de elaboração costuma dar

algumas indicações - nem sempre suficientes - a esse respeito. De qualquer sorte, ressentem-se de modo generalizado nas formulações curriculares, de uma fundamentação calcada em estudos referentes às condições efetivas de aprendizagem dos alunos nas escolas, capaz de balisar em parte a proposição de objetivos, conteúdos e oferecer indicações para a avaliação.

Em algumas propostas de ciências e matemática observam-se ainda traços do currículo em espiral defendido por Bruner e introduzido nos currículos brasileiros nos anos 70, segundo o qual é possível ensinar tudo a todas as crianças em qualquer idade, bastando para tanto adotar a abordagem adequada ao seu estágio de desenvolvimento. Nesses termos a programação de conteúdos é muito extensa desde as séries iniciais e tende a ser seguidamente repetida ao longo das demais, com níveis de complexidade crescente quanto ao tratamento.

#### **6.4. Desserialização do primeiro grau nas redes municipais**

Na esteira dessas transformações, as redes municipais de São Paulo e de Belo Horizonte vêm ensaiando, nos anos 90, mudanças mais abrangentes no ensino de 1º grau.

O regimento comum das escolas municipais paulistas de 1992, reorganiza todo o ensino fundamental em ciclos, de acordo com a seguinte disposição: o ciclo inicial passa a compreender os três primeiros anos letivos, o intermediário, os três anos seguintes e o ciclo final, as antigas sétimas e oitavas séries. Estende também a medida ao ensino supletivo. Tal como nas propostas estaduais, a medida se qualifica como de caráter político-pedagógico. Evoca as recentes experiências européias e de alguns países latino-americanos que introduziram o regime de ciclos, argumentando que o "princípio da articulação da escola fundamental vem sendo assumido pelas políticas educacionais de governos preocupados com a transformação curricular"<sup>2</sup>.

Visando enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista, os ciclos contemplam de um lado o trabalho com as especificidades de cada aluno e, de outro, permitem organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de uma perspectiva mais ampla, bem como integrar os professores que nele atuam. Fundamentam-se no fato de que o desenvolvimento não ocorre dentro de faixas rígidas de idade, e muito menos dos períodos determinados pelas séries. Mais flexíveis, os ciclos devem possibilitar uma abordagem mais adequada aos estágios de desenvolvimento do aluno, tanto do ponto de vista cognitivo, como social e afetivo, permitindo que a sua história de vida seja levada em conta.

Assim como nas demais propostas de ciclos, o foco da avaliação é deslocado do desempenho do aluno isoladamente considerado, para recair no trabalho desenvolvido pelo conjunto da escola na perspectiva da avaliação diagnóstica. Maior ênfase é atribuída aos processos de ensino propriamente ditos do que aos produtos da aprendizagem.

---

<sup>2</sup> SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Regimento comum das escolas municipais de São Paulo. São Paulo, SME, jan. 1992.

Na proposta da “escola plural” de Belo Horizonte, publicada em 1994, há dois aspectos importantes a destacar. Assim como no Rio de Janeiro, a escolarização regular é antecipada, avançando para as crianças de 6 anos de idade que frequentam a pré-escola, e, são propostos três ciclos homogêneos de três anos cada para o ensino fundamental. Além disso a fundamentação para a adoção dos ciclos sofre algumas alterações e torna-se consideravelmente mais complexa.

O tempo escolar é organizado em fluxos mais longos e flexíveis e tem como eixo a vivência sócio-cultural de cada idade, mediante a adoção de ciclos de formação de idade homogênea, compreendendo o período característico da infância, da pré-adolescência e da adolescência. A lógica do ensino aprendizagem não é esquecida, mas condicionada à lógica mais global que busca uma visão integrada do aluno, atentando para a sua auto-estima e para a construção de sua identidade nos grupos de socialização. Assim sendo o aluno deve continuar com o mesmo grupo de idade sem rupturas de repetências. Ao final de cada ciclo, se não conseguir o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderá permanecer ou não mais um ano no ciclo, mas em princípio, não deve distanciar-se de seus pares.

Nesses termos a escola plural aponta claros limites à possibilidade de repetência, avançando em relação às demais experiências em que esta tende a acumular-se no final do ciclo, dando margem à multi-repetência. A perspectiva adotada sobre a avaliação é a mesma da avaliação diagnóstica que vem sendo reiterada nos demais currículos e, tal como na prefeitura de São Paulo, a ênfase recai sobre o processo, mais do que sobre o produto da aprendizagem.

A argumentação a favor dos ciclos evolui para a crítica acerca da linearidade da concepção de conhecimento que vem tradicionalmente informando os currículos, a qual dá prioridade ao caráter de precedência e acumulação dos conteúdos a serem transmitidos e avaliados. Essa linearidade se presta a justificar a repetência, pois dela decorre que enquanto não forem dominados plenamente os conteúdos e habilidades dos tempos precedentes o aluno não poderá progredir na escala de conhecimentos. Isso posto, coloca-se a necessidade de buscar uma concepção mais plural do desenvolvimento do aluno e das suas possibilidades de aquisição de conhecimentos.

## **6.5. Evolução da justificativa de ordenação dos tempos escolares**

Nas formulações iniciais do ciclo básico as preocupações políticas com a democratização da escola centravam-se primeiramente nas medidas visando a sua reorganização. Nas propostas do Rio de Janeiro e na das prefeituras de São Paulo e de Belo Horizonte, movidas pela mesma preocupação política de tornar a escola mais adequada ao conjunto da clientela que a frequenta, encontra-se uma tentativa de identificar os ciclos ou blocos com os estágios de desenvolvimento do aluno, ainda que nenhuma delas guarde exatamente os mesmos intervalos de idade nos agrupamentos que fazem ao longo do primeiro grau. No Rio de Janeiro e na capital paulista por vezes empresta-se às soluções relativas aos ciclos uma conotação psicologizante que extrapola o âmbito das indicações metodológicas, sendo que em São Paulo é assumida explicitamente a orientação construtivista na sua implementação.

O questionamento, feito pela escola plural ao propor os ciclos de formação, sobre o arraigado conceito de pré-requisitos de aprendizagem que tem se prestado a justificar as práticas de reprovação, chama a atenção para a necessidade de adoção de uma concepção mais complexa acerca da natureza dos conhecimentos e do modo como eles são transmitidos na escola, embora não elimine a necessidade de tratar os conteúdos curriculares em níveis de aprofundamento crescentes no decorrer da escolarização.

Passando pois das medidas administrativas e de organização da escola, a introdução do regime de ciclos nas redes escolares brasileiras tem ensejado uma reflexão que possui recortes psicologizantes, mas vem tangenciando questões de caráter epistemológico que são da maior atualidade.

## **PARTE II - ANÁLISE DOS COMPONENTES CURRICULARES DO NÚCLEO COMUM**

A análise dos componentes curriculares do núcleo comum do ensino de 1º grau foi atribuída a especialistas pertencentes a universidades brasileiras situadas em diferentes estados, a saber Minas Gerais, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo. Tais especialistas foram escolhidos pelo fato de estarem ligados a centros ou núcleos de pesquisa com tradição de estudo nas respectivas áreas de conhecimento.

Eles receberam como ponto de partida um roteiro de análise, que pontuava aspectos julgados relevantes para os propósitos do estudo.

Os analistas participaram também de uma reunião conjunta em que foram discutidos os objetivos do trabalho e acertados detalhes relativos à metodologia e procedimentos comuns.

## **PROPOSTAS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **INTRODUÇÃO**

A partir da orientação prévia, formulada pela Fundação Carlos Chagas, organizamos nossa análise em torno dos seguintes tópicos:

#### **A - Estrutura dos Currículos**

- 1 - Configuração formal dos currículos
- 2 - Pressupostos teóricos
- 3 - Objetivos e conteúdos gerais
- 4 - Objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e avaliação nas práticas específicas
  - 4.1. Leitura
  - 4.2. Produção de texto
  - 4.3. A Gramática

#### **B - Considerações finais**

Esses tópicos foram selecionados pela sua recorrência nos currículos, assim como pelo fato de traduzirem uma certa visão consensual sobre a organização do ensino do português, em função dos seus objetivos e conteúdos básicos. Saliente-se que essa divisão sugere uma necessidade teórico-metodológica de análise e de organização do trabalho escolar, o que não significa que essas práticas funcionem de forma autônoma no uso social da língua, ou mesmo no seu ensino.

O importante nesta análise crítica é contextualizar as propostas curriculares, observando seu momento histórico, suas condições de produção, presentes em seus pressupostos teórico-metodológicos, bem como em seus objetivos e nas estratégias selecionadas para alcançá-los. Assim, não nos cabe aqui fazer um estudo classificatório em que se apontem, numa escala valorativa, as melhores e as piores. Também não se pode esperar que esta análise se esgote em si mesma nem que seja a única possível. A intenção é oferecer contribuições para uma discussão sobre as questões básicas do ensino da língua, nos limites possíveis do foco aqui adotado.

Antes de iniciarmos a análise específica dos currículos de Língua Portuguesa, é extremamente necessário levantarmos algumas questões referentes à função pedagógica e política projetada por um currículo, já que este não é mais do que uma das pistas possíveis para se perceber a mentalidade que rege uma prática de ensino.

Uma indagação inicial pode ser feita a propósito das circunstâncias históricas que geram a necessidade de mudança nas orientações curriculares e de sua articulação com outros fatores que determinam a organização e o funcionamento do trabalho escolar. Considerando que a maioria das propostas foi publicada no início da década de 90, pode-se

perguntar o que estaria motivando tal movimento: seria uma demanda dos segmentos representativos da comunidade educativa ou uma determinação governamental?

Nesse sentido, vale refletir também sobre a validade ou não de se elaborar uma orientação curricular de âmbito nacional. Em caso afirmativo, quais seriam as condições desejáveis de sua produção e implementação? O exame dos currículos poderá fornecer dados importantes para a continuidade dessa discussão.

## **A - ESTRUTURA DOS CURRÍCULOS**

### **1 - Configuração formal**

A organização formal de um currículo pode ser um elemento importante para indiciar quais as concepções de linguagem, de língua e de ensino/aprendizagem estão supostamente norteando o trabalho pedagógico.

Um grande número de propostas tenta se articular em torno da configuração de pressupostos teóricos, da fixação de objetivos, da descrição das práticas de leitura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos, bem como das orientações metodológicas e dos mecanismos de avaliação. Além disso, há, quase sempre, no final de cada proposta, um quadro esquemático dos conteúdos, agrupados por séries ou ciclos. Um outro grupo dilui os pressupostos teóricos e/ou objetivos no interior das outras categorias. Um número menor descreve apenas as atividades a serem desenvolvidas, sem discorrer sobre qualquer teoria. Outras há que, na tentativa de elaborar uma proposta interdisciplinar, sugerem uma organização em temas e subtemas.

Dos vinte currículos analisados, doze abordam questões relacionadas à fase inicial de alfabetização, sob categorias diversificadas: pré-escola, ciclo básico de alfabetização, alfabetização, bloco único de 1ª a 4ª séries, 1ª e 2ª séries. Seis deles oferecem orientações teórico-metodológicas mais específicas. Os outros seis apenas tangenciam a questão da alfabetização.

### **2 - Pressupostos teóricos**

A visão interacionista da língua é privilegiada, pelo menos teoricamente, em quatorze das propostas, em suas diversas tendências: o sócio-interacionismo, o construtivismo e as teorias da enunciação. Convivendo com essa concepção ou não, encontra-se enfatizada a finalidade política da língua e, principalmente, da aquisição da norma culta enquanto instrumento de luta e construção da cidadania. Uma outra faceta política pôde ser encontrada, isoladamente, no realce do espírito nacionalista e patriótico. A língua como forma de expressão e meio de comunicação aparece, ora como referencial básico, ora somando-se à visão interacionista. Observa-se ainda uma combinação do interacionismo com a concepção funcionalista da linguagem.

Cumpre-nos observar que as propostas, a despeito da intenção de explicitar seu embasamento teórico, muitas vezes, fazem um amálgama, que, não apontando suas contradições, comprometem as orientações metodológicas. Não estamos, com isso,

postulando um purismo teórico, e sim, a necessidade de se evidenciar os usos e as contribuições possíveis de cada teoria ou de sua combinação, quando pertinente.

Ao optarem por uma concepção interativa da linguagem, embora com contradições e equívocos, essas propostas buscam questionar as tendências do ensino de português, tidas como tradicionais, num movimento renovador, altamente positivo. Mas a aparente atualização teórica não é uma garantia de eficiência de ensino, já que é preciso saber articular a teoria à prática, sem um necessário divórcio entre o novo e o “tradicional”. Por outro lado, muitas vezes, a menção a novas teorias nem sempre é feita com seu efetivo conhecimento, o que causa distorções e incoerências, que repercutem diretamente na estruturação da proposta.

### **3 - Objetivos e conteúdos gerais**

O objetivo do ensino da língua portuguesa mais significativo para a maioria das propostas é o de “levar o aluno ao domínio da norma padrão, principalmente em sua modalidade escrita”. Nesse contexto, realça-se esse domínio como condição para “o exercício da cidadania”, sobretudo do aluno de classe social baixa. O acesso à norma culta teria assim, além da função individual, a função coletiva de transformação social e política, no sentido de “operar a democratização da sociedade”. Nem sempre essa é a única função política aventada: a relação entre língua e cultura é fortemente vinculada em objetivos que tentam, através da língua, “preservar a unidade cultural” ou “ensejar o amor à cultura brasileira”. Observe-se que nesse conjunto de objetivos gerais o que se ressalta é a função social da língua.

Essas metas políticas se desdobram em objetivos específicos, visando desenvolver as habilidades lingüísticas de ouvir, falar, ler e escrever. Dentre essas habilidades, ler e escrever são consideradas preponderantes na e pela escola.

Além disso, essas habilidades são apresentadas como forma de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que lhe permitiria um maior aprimoramento da relação pensamento/linguagem, do raciocínio lógico e a conseqüente ampliação da visão de mundo.

Apesar de contradições no campo dos pressupostos que determinam os objetivos, o avanço que se pode perceber é a tentativa de compreensão do objeto de ensino/aprendizagem da língua como a integração das várias facetas que envolvem o conhecimento lingüístico: seu caráter sócio-político, discursivo, sociolingüístico e psicolingüístico. Nesse sentido, houve uma tentativa de superação do aspecto panfletário do discurso sobre o ensino de língua, que se seguiu aos anos alienantes da Comunicação e Expressão. Isto se manifesta também ao se assumir com maior clareza que o conteúdo e objetivo centrais dessa disciplina é a leitura e a produção de textos, tomando-se o texto, como unidade de sentido privilegiada no processo de interação.

Esses aspectos serão mais detidamente enfocados na análise das práticas específicas de leitura, produção de textos e conhecimentos lingüísticos.

## 4 - Objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e avaliação nas práticas específicas

### 4.1. A leitura

Dois elementos são um denominador comum de quase todos os currículos no que se refere à conceituação de leitura: produção de sentido e interação. A maioria dos projetos apresenta a leitura, pelo menos teoricamente, como um ato de produção de sentido, que se dá através da interação do leitor com o texto. Parece haver um consenso de que a leitura é mais que uma mera decodificação e também de que a bagagem do leitor interfere em seu processo de leitura.

O currículo de Minas Gerais (5a. à 8a. Séries), por exemplo, situa a escola como um laboratório onde ler e escrever se apresentam como faces de uma mesma moeda. Ler seria, pois, ação produtora de sentido, na medida em que o texto é apenas uma proposta, com possibilidades e limites para o investimento do leitor. O de São Paulo é cuidadoso no que se refere à importância da contextualização da leitura em seu caráter interativo tanto horizontal como verticalmente: “É preciso também completar a ‘leitura do sentido literal’ com um processo complexo de inferências, que associam o texto a muitos outros fatores de significação”. Nesse processo são ressaltadas as condições de produção e recepção do texto em sua relação com a construção de sentidos.

Outros currículos como o de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Paraná também se baseiam na visão interacionista da língua veiculada por Bakhtin, mas, no momento do detalhamento, deixam transparecer ainda um grande centramento na figura do autor, falando em descobrir sua intencionalidade, a mensagem que este quis veicular, ou ainda em se reconstruir o significado do texto. Tal postura afasta-se do processo de construção do sentido, na medida em que pressupõe um sentido pronto estabelecido pelo autor, que deve ser descoberto pelo leitor, diminuindo assim o dialogismo proposto pela visão interacionista. Nesse caso, a teoria apresentada é atual, mas a prática a contradiz, ou, pelo menos, a restringe. Outras propostas, como a de Mato Grosso, falam ainda da leitura como “processo de interlocução entre o leitor e o autor, mediados pelo texto”. Nesse tipo de afirmação corre-se o risco de se pensar em autor e leitor empíricos e não em “autores e leitores modelos”. O texto pareceria, então, ser apenas um palco para um encontro transcendental entre autor e leitor. Interessa, antes, fazer ver que sentidos podem ser construídos, a partir de elementos do texto, que nem sempre eram os que o autor tinha intenção de aí colocar. A interação se faz entre texto e leitor, e não, entre leitor e autor, mediados pelo texto. Diz Umberto Eco: “A cooperação textual é fenômeno que se realiza, repetimo-lo, entre duas estratégias discursivas e não entre dois sujeitos individuais”<sup>3</sup>.

Enfim, no que se refere à concepção de leitura, vale ratificar uma visão que a concebe como produção de sentido, em seu caráter interativo, mas cuidando de se conhecer melhor as teorias que a sustentam para não incorrer em contradições. A proposta do Distrito Federal, por exemplo, mistura a abordagem fenomenológica com a interacionista, o

---

<sup>3</sup> ECO, Umberto. *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Trad. Mário Brito. Lisboa, Presença, 1986. p. 263.

que é incompatível; enquanto a do Pará, apesar da ênfase no caráter interativo da linguagem, opta por trabalhar a leitura baseada nas funções da linguagem, numa perspectiva essencialista, centrada na figura do autor. O currículo do Ceará também privilegia as funções da linguagem, mas nem menciona Jakobson e, além disso, fala em “enquadrar os textos nessas funções”, o que não é conveniente, pois toda vez que uma teoria é usada exclusivamente de forma classificatória torna-se redutora. Outras propostas descrevem em itens separados o estudo do vocabulário e do estilo, por exemplo (Cf. Ceará). Essa atitude já contém uma concepção fragmentária do processo de leitura, na medida em que a estilística tradicional não dá conta da leitura como produção de sentido, pois é centrada na figura do autor. Tal processo é amplo e complexo, devendo ser tomado em relação a outros determinantes da relação ensino/aprendizagem.

Vale ressaltar que falar de leitura como produção de sentido não significa deixar fluir livremente a leitura em todas as situações. A escola deve ensinar a ler e, para isso, o professor deve atuar como mediador na descoberta de operadores de leitura, que possibilitem ao aluno entrar no texto. Faz-se necessário insistir na leitura da enunciação, que leva a uma postura crítica e investigadora. Para isso, outro passo importante é reconhecer que há leituras e não leitura. Dessa forma, vale registrar modos e níveis de leitura, como o fazem alguns dos currículos.

#### **4.1.1. Tipos de leitura**

Vários currículos apresentam uma proposta que prevê as seguintes modalidades de leitura: para busca de informação, para estudo do texto, leitura/pretexto e leitura como fonte de prazer. Pode-se, no entanto, questionar em parte tal proposta: A leitura para busca de informações, também chamada de funcional ou operatória (cf. Perini, 1991)<sup>4</sup> é reconhecidamente uma modalidade importante, de que se deve encarregar a escola como um todo, e não apenas o professor de português. Também a leitura como fonte de prazer, ou leitura literária, apontada pela maioria das propostas, é fundamental. Mas, pode-se perguntar: o que é leitura para estudo do texto? Em que parte da sociedade se busca a leitura para estudar o texto, a não ser na escola? A interpretação do texto é antes uma instrumentação para a leitura crítica. Ela não é um fim, é um meio. Eu não leio para interpretar o texto, eu interpreto o texto para ler, de forma a atingir os objetivos a que me propus em cada situação. Por outro lado, o que se entende por leitura como pretexto? Ler para estudar a gramática? Para escrever outros textos? Também aí a leitura crítica é mais eficiente, na medida em que explora estratégias textuais em função dos objetivos e do público a se atingir, o que a relaciona diretamente com o processo de produção de textos. Aliás, na maioria dos currículos não se fala em estratégias textuais. Os textos são lidos como se todos fossem escritos sob os mesmos parâmetros, sem distinção de gêneros, de espécies, ou de tom.. Propõem-se até dois tipos de leitura: a de texto curto e a de texto longo. (Cf. Sergipe e Mato Grosso). O tamanho de um texto não pode ser um critério para se distinguir tipos de leitura, embora seja relevante para o tipo de atividade que se propõe.

---

<sup>4</sup> PERINI, M.A. “A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Org.) *Leitura e perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. 115 p.

É fundamental, então, partir do princípio de que há várias modalidades de leituras e que os textos pedem preferencialmente um tipo em detrimento de outro. Assim um texto do livro didático, da enciclopédia, de catálogos turísticos pediriam uma leitura funcional, operatória, que visa a obtenção de conhecimentos. Para esse tipo de leitura o conhecimento dos mecanismos de coesão do texto, que determinam sua coerência, é fundamental. O leitor deve aprender a identificar as relações entre as idéias, para melhor apreendê-las, percebendo, inclusive, contradições que aí se instalem. Observe-se, porém, que também este tipo de texto pode e deve ser lido em outros níveis, determinados pelos objetivos do leitor em seu diálogo com as estratégias textuais. Um texto que se quer informativo e, por isso, objetivo e imparcial, pode ser preconceituoso e partidário. Daí a importância de se examinar quem está falando no discurso, que vozes se instalam em sua fala (conjunto de valores implícitos no texto). Veja-se que este pode ser um dos operadores de leitura, na medida em que relaciona o texto ao seu contexto de produção, desvelando mecanismos utilizados pelo autor na defesa de seus pontos de vista.

Se todo texto tem vazios a serem preenchidos pelo leitor, o texto literário explicita esses vazios, na medida em que se quer multissignificativo. Logo não se pode cobrar uma leitura meramente informativa de um texto dessa natureza. Ele já é construído contando com um sujeito que interaja multiplamente com ele. Convida, pois, a leituras estéticas, lúdicas, prazerosas. Ressalte-se, pois, a importância fundamental deste tipo de leitura para a formação e manutenção do gosto durante e após o processo escolar. Por outro lado, Eco afirma: “A experiência de reler um texto ao longo de quarenta anos me mostrou como são bobas as pessoas que dizem que dissecar um texto e dedicar-se a uma leitura meticulosa equivale a matar sua magia”<sup>5</sup>. Isso significa que a leitura literária pode ser investigativa, analítica. Tudo depende do estágio do leitor e de seu nível de interação com o texto. Por exemplo, investigar os elementos fônicos de um poema, relacionando-o com as imagens pode ampliar sua significação. No entanto, a supremacia da teoria em detrimento da prática de leitura pode ser nefasta. Estudar listas de figuras de linguagem, regras de versificação foge ao propósito de se conhecer a teoria para se ampliar o nível de leitura. Interessa, por exemplo, conhecer a potencialidade significativa de uma metáfora no texto, e não distinguir mecanicamente metáfora de metonímia. (Cf. Paraíba).

A tentativa de normatização da leitura literária não logra sucesso, na medida em que o texto dessa natureza prima pela abertura, convidando o leitor, como já se disse, a traçar seus caminhos de leitura, seja ela lúdica ou investigativa. Construir a própria leitura não significa ter que, necessariamente, traduzi-la por escrito, nem mesmo responder a questionários ou fazer exercícios pré-estabelecidos pelo professor ou pelos livros didáticos. Nesse sentido, importa relativizar o uso das conhecidas “fichas de leitura”, que acompanham os chamados livros paradidáticos, pois, além de dirigir a leitura, elas impõem a atividade escrita como único elemento de sua aprendizagem e avaliação da leitura. Outros currículos falam de se ler o texto literário como meio de se chegar à norma culta. Ora, o uso de um texto literário para estudar estruturas gramaticais, por exemplo, não produz nenhum tipo de leitura, muito menos a literária.

---

<sup>5</sup> ECO. U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Moderna, 1994, p.18.

#### **4.1.2. Seleção de textos**

A maioria das propostas reconhece também a importância de se diversificar os textos a serem lidos pelo estudante, da pré-escola à 8ª série, incluindo-se o diálogo entre o texto verbal e o não-verbal. Mas também aí podem ser observadas algumas incoerências. A intertextualidade, como operador de leitura de textos verbais ou não-verbais, é quase inexplorada pelos currículos. O leitor pode não só dialogar com o texto, mas também fazer um texto dialogar com outros de tempos e espaços diversos, de códigos diversos, de naturezas diversas. Considerando a diversidade de linguagens que circulam em nossa sociedade, vale incluir na escola a linguagem televisiva, a cinematográfica, a jornalística etc., sempre relacionando-as entre si e com o contexto onde circulam. Da pré-escola à universidade, a relação entre textos amplia o universo de leitura, estimulando relações de várias ordens, dimensionando a leitura em seu caráter histórico-social.

A seleção de textos é, pois, fundamental. Deve-se ler na escola o que se lê na vida social: desde cartazes publicitários a textos bíblicos, desde bilhetes informais a cartas comerciais, desde textos de livros didáticos a textos filosóficos. E mais: textos literários, textos humorísticos e outros textos, de todos os tipos. Embora reconheçam isso, os currículos chegam a listar títulos de livros, esquecendo-se de que o processo de seleção implica alunos e professores, seus gostos e objetivos de leitura.

Por outro lado, ao se arrolarem os tipos de texto fala-se, por exemplo, em literatura infantil e textos poéticos. O texto da literatura infantil não poderia ser poético? Uma tipologia de leitura propõe a divisão do texto literário em narrativo, infanto-juvenil, contos, fábulas, lendas, poemas. (Piauí). Observe-se a incoerência da classificação. Contos, fábulas e lendas não seriam espécies narrativas? A literatura infanto-juvenil é uma espécie literária? Outros agrupam os textos por interesses dos alunos, afirmando, por exemplo, que “As meninas (de 12 a 14 anos) preferem a “criança rebelde” ou o sensacionalismo barato, livros de viagens, histórias ordinárias e sentimentalismo”. (Distrito Federal) Não haveria nessa classificação uma grande dose de preconceito?

#### **4.1.3. Aspectos metodológicos**

A maioria dos currículos salienta que não seria conveniente arrolar atividades a serem desenvolvidas por professores e alunos, já que estas devem nascer de um projeto de trabalho da escola, a partir de sua realidade. Mas, na maioria das vezes, não se foge das listagens de conteúdo por área, o que termina por levar a classificações prévias, como a que separa textos descritivo, narrativo e dissertativo, sem associá-los aos seus objetivos, ao público a que se dirigem, como se eles fossem um fim em si mesmo. Em decorrência dessa postura, estabelece-se ou uma ordem hierárquica de complexidade estrutural entre os textos, (descritivo, narrativo, dissertativo) ou uma ordem valorativa, explicitada quando se considera o texto poético como o mais difícil ou de menor utilidade. Essa hierarquização já projeta uma orientação metodológica que parte do que se considera mais fácil para o que se considera mais complexo.

Outras propostas mantêm um tom abstrato na sugestão de atividades, como no caso seguinte: “Observação dos aspectos de coesão, coerência e consistência

argumentativa presentes no texto”. A pergunta seria, de que forma isso vai ser feito? Outras falam de “leitura dinâmica, expressiva, fluente, com compreensão, interpretação, exercícios contextuais, síntese, reprodução”. Observe-se que não há distinções dos modos de leitura e nem mesmo se aponta como diferenciar compreensão de interpretação. (Paraíba). A proposta do Distrito Federal tenta trabalhar os conteúdos em temas e subtemas. O que seria de início extremamente produtivo incorre em generalizações teóricas abstratas, como é o caso do subtema “processo comunicativo”, onde se preconiza o estudo das funções da linguagem, de Jakobson, a partir da 7a. série, com o objetivo de “identificar e saber usar as funções da linguagem”. Ou ainda a “estruturação do conceito de tempo: Sequência e duração do acontecimentos/ações” etc.

A proposta de Alagoas agrupa as atividades em unidades, falando de sistematização, automatização e observação, todas ligadas aos estudos gramaticais, seguidas do estudo da semântica, da versificação e da estilística, como unidades independentes entre si e independentes do processo de leitura e produção de texto, desde a 5a. série. Já a de Mato Grosso transfere o trabalho com a linguagem artística exclusivamente para o professor de Educação Artística, embora fale da importância de se colocar a arte lado a lado com as outras produções humanas. Algumas, como a de Pernambuco, sugerem as atividades e chegam a dar inúmeros exemplos “práticos” de estudos de textos literários, por exemplo, bem como de textos elaborados por alunos, tomando o espaço da metodologia para fornecer modelos de leitura.

Observe-se que a questão do detalhamento de conteúdo e de sugestão de atividades precisa ser mais discutida, de forma a se definir melhor qual a função destas categorias - pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos - e qual é o limite de um currículo na configuração de cada uma delas.

No que se refere à avaliação, convém registrar a importância de se respeitar a diversidade de leituras e de textos. Diferentes tipos de leitura, determinados por diferentes leitores e seus objetivos, devem ser diferentemente avaliados. Assim, a avaliação do texto literário, por exemplo, deve ser o mais aberta e flexível possível, permitindo o investimento do leitor, sem inibir seu prazer. Debates, representações, elaborações de resenhas etc. podem ser formas válidas de se avaliar esse tipo de leitura. Seria interessante evitar, ainda, avaliar proposições abstratas como “compreensão da literatura como articuladora de visões de mundo”. Tal rótulo é genérico demais para poder ser mensurado. Enfim, o bom senso pode ser uma medida eficiente para a seleção de processos avaliativos.

Importa, pois, ao se elaborar uma proposta de trabalho a ser implementada pelos professores, ser claro naquilo que se propõe. E isso significa explicitar a concepção de leitura que se quer privilegiar, descrevê-la com objetividade, eleger uma metodologia coerente com essa concepção e, conseqüentemente, sugerir atividades que orientem os professores na elaboração de outras que lhe permitam, e aos alunos, atingir os objetivos inerentes àquela proposta básica. Como se pôde ver os currículos tentam fazer isso, mas o processo é complexo e vale ser constantemente revisto.

## 4.2. A produção do texto

Nem todos os currículos delimitam categorias de objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos para a produção textual. Entretanto, elas aparecem, ora explicitadas, ora de forma subjacente.

Os objetivos e o conteúdo organizam-se, preferencialmente, em torno da linguagem oral, de uma tipologia textual e de conhecimentos lingüísticos envolvidos na organização do texto. É possível verificar, também, em algumas propostas uma tentativa de articulação com a leitura, em alguns contextos, efetivamente realizada, em outros, não.

Há, nas atividades de língua escrita, eixos norteadores recorrentes, que vão permear todas as séries e ciclos.

### 4.2.1. A função social da língua e concepções de texto

A função social da língua, em alguns currículos, se delinea pela possibilidade de interação, na sala de aula ou na escola, pela criação de contextos interativos. No entanto, na maioria das vezes, isso se configura apenas como uma lista de tipos de textos que circulam na sociedade, sem que se dê a eles uma função pragmática ou mesmo uma possibilidade de análise lingüística para o treino específico de habilidades de escrita. Essa lista varia dentro de um conjunto de textos que organizam a vida cotidiana, desde recados, notas promissórias, bulas de remédio, até contratos, etc.

A variedade de textos proposta nos currículos parece concretizar essa preocupação com os usos sociais da língua. A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria necessária uma explicitação das condições de “transferência” de alguns textos para o cotidiano da sala de aula. Algumas propostas - SP, MG (1ª a 4ª), tomam como condição prévia à escrita a constituição de um ambiente de interação, um “laboratório de linguagem”, que proporcionem “situações de linguagem real de construção partilhada de conhecimento” (SP). É nesse contexto que se poderá selecionar um conjunto de textos passíveis de classificações variadas e que serão abordados segundo a situação de comunicação, o suporte, os interlocutores com seus objetivos e conhecimentos prévios.

Outras classificações sugerem uma hierarquia na seleção dos textos, baseada em uma possível complexidade: narração < descrição < dissertação; aviso < recado < anúncio. Esta seria uma questão a se aprofundar, pois aponta a dificuldade de se articular conhecimentos advindos das teorias enunciativas da linguagem e da Lingüística Textual, presentes nos pressupostos teóricos. Assim como há um equívoco de se definir complexidade do texto, muitas vezes pelo seu tamanho (textos pequenos, textos longos), há também esse equívoco quando essa complexidade é definida pela sua estrutura prototípica.

Se há uma semelhança nessas escolhas, o contexto teórico-metodológico, por sua vez, não é o mesmo. O risco que se corre, quando se toma o gênero ou o tipo de texto como o elemento orientador da prática de produção de textos é de se privilegiar o

produto em detrimento do processo. Ao se focalizarem as características e/ou estratégias de modelos prototípicos de textos (sem considerar para quem, o quê, por quê o autor está escrevendo), pode-se estar deslocando o foco da gramática normativa da frase para uma gramática normativa do texto. É claro que o conhecimento de configurações textuais típicas é importante e compõe o repertório do escritor/leitor proficiente, mas esse conhecimento é agenciado em função da situação de enunciação e das possibilidades que o sistema da língua oferece, sabendo-se que esse sistema não é fechado e o usuário também cria as suas estratégias.

Quando se propõe um conteúdo a ser trabalhado na produção de textos, os tipos textuais aparecem combinando-se ou misturando-se em concepções variadas de linguagem, de língua e de gramática, o que não é, necessariamente, negativo. De uma maneira geral, esses conteúdos remetem a matrizes da Gramática Tradicional e da Linguística Textual. Uma combinação dessas duas teorias se faz, por exemplo, quando se analisa, por um lado, a “textualidade”, a “organização das idéias” tomando-se como referência os conceitos de coerência e de coesão. Por outro lado, separam-se aspectos da Gramática Tradicional - concordância nominal, verbal, ortografia, acentuação e pontuação - como elementos formais e representativos do padrão culto. Aqui também se verificam, com muita ênfase, contradições e impropriedades teórico-metodológicas, principalmente no que se refere aos conceitos de coesão e coerência e na eficácia de sua utilização no ensino.

Genericamente, parece que a inserção dos textos como conteúdo, objetivo e estratégia de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita vem indiciar a necessidade e a dificuldade de se tomar o texto como o recorte lingüístico básico do ensino/aprendizagem, numa concepção discursiva ou interativa da linguagem. Tem sido difícil propiciar ou visualizar, na escola, situações menos artificiais de relação com os textos, para que o aluno vivencie a atividade de interação verbal da forma mais variada possível. Por isso é que se vê, como já dito anteriormente, uma mera transposição para a escola, de textos socialmente produzidos. A questão merecedora de aprofundamento é: o que fazer com esses textos, já que não é possível se transferir para a sala de aula a situação interativa onde eles são produzidos? Em que condições esses textos estão sendo lidos, ou em que medida a escola pode conciliar a atividade de interação com a língua escrita, de forma mais real possível, e também assumir o seu papel pedagógico, de certa forma artificial, de treinar habilidades e divulgar conhecimentos? Nessa direção, ressalta-se a importância de se delinear uma concepção de texto como uma unidade de sentido determinada pela situação de interação. Ao mesmo tempo, é razoável refletir sobre as condições escolares de propor estratégias de interação e de atividades pela língua oral ou escrita que permitam dimensionar o texto como processo e não apenas como produto.

#### **4.2.2. Variação lingüística e relação língua oral / língua escrita**

É também nesse contexto da função social da língua que se insere a variação dialetal e a necessidade de se aprender o dialeto padrão. Essa variação lingüística é concebida, reincidentemente, como uma dicotomia entre o dialeto popular e o dialeto padrão. Além dessa simplificação, percebe-se outro equívoco, ao veicular-se, de forma subjacente ou explícita, a idéia de que dialeto padrão/norma culta e escrita são sinônimos, atribuindo-se à escrita uma característica de uniformidade, enquanto a oralidade seria

variada. O exemplo abaixo explicita aquilo que em várias propostas está diluído ou subjacente.

*(...) na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se unidade temática e coesão entre as partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.). (PR:56)*

Em consequência dessa visão dicotômica e simplificada, o aprendizado do dialeto padrão torna-se o ponto de chegada e o dialeto original das crianças, o ponto de partida, que deverá ser, “gradativamente” substituído. Apenas dois currículos apontam a possibilidade de um trabalho lingüístico mais efetivo, relacionando produção textual com variedades dialetais. No âmbito dos objetivos e/ou dos pressupostos teóricos, a maioria sugere a explicitação das diferenças lingüísticas, mas, no momento em que se concretizam os conteúdos, as atividades e a avaliação, a ênfase recai sobre recortes tradicionais. Ou seja, mantêm-se velhos conteúdos da Gramática Tradicional com uma nova roupagem.

Ao sinalizarem a importância da relação oral/escrito, tanto no sentido de se considerar o texto oral como um conteúdo específico, quanto no que se refere à interferência da oralidade na aquisição da escrita, duas concepções podem, contraditoriamente, conviver, em uma mesma proposta.

A primeira entende a língua escrita como representação direta do oral, como se as habilidades envolvidas na produção de textos orais fossem as mesmas que envolvem a língua escrita. A segunda estabelece relações de aproximação entre as duas, mas ressalta também diferenças. Convém observar que, raramente, é apresentado um estudo mais sistemático dessas diferenças, dentro de uma visão pragmática da linguagem. Enfatizam-se algumas, aleatoriamente selecionadas, como forma de ilustração.

Os currículos de São Paulo e Santa Catarina situam com mais clareza essa relação oralidade/escrita, ao afirmarem que a escrita vai ganhando autonomia na medida em que vai ganhando, também, uma finalidade comunicativa como “representação das experiências e expressão pessoal”.

Nem todas as propostas explicitam e aprofundam um ponto importante: o caráter de mediação da oralidade para a construção de conhecimentos e hipóteses básicas sobre o funcionamento da escrita. Entretanto, essa mediação manifesta-se, positivamente, na quase totalidade das propostas, nas atividades de relatos de experiências, dramatizações, histórias lidas e recontadas, que têm o professor como o “escriba” dos textos do aluno. É também nesse contexto que a leitura pode oferecer, segundo algumas propostas curriculares, a possibilidade de se constituir um conhecimento sobre a escrita. A partir dela a criança vai construindo concepções de texto, de recursos argumentativos e de

mecanismos de expressão. Aqui o professor se transforma em um leitor especial, lendo para o aluno textos que ele deveria ler ou gostaria de ler.

Admitindo-se a relevância dessa relação entre oralidade e construção de conhecimentos sobre a escrita, mediada pela leitura oralizada, é necessário, no entanto, dimensionar as condições de produção dessa leitura. De imediato, já deve ser descartada uma estratégia de leitura própria de uma tendência da prática cotidiana corrente nas escolas, a de oralizar repetidamente um texto escrito para decorar as estruturas e copiá-las inúmeras vezes. Ou, então, a oralização de um texto escrito apenas para treino de habilidades, já que não se tem uma situação de interlocução que alie treino de habilidades e produção de sentido.

Percebe-se uma diminuição da ênfase dada às atividades de linguagem oral à medida que se vai avançando nas séries posteriores à alfabetização. Há currículos que abandonam completamente a linguagem oral como objetivo e conteúdo, permitindo-se, no máximo, a afirmação de que há interferências da linguagem oral no texto escrito das crianças, as quais devem ser substituídas por uma gramática específica da língua escrita. Em uma projeção global, sete currículos mantêm esse modo de linguagem, junto com a leitura e a produção do texto escrito, buscando estratégias e condições de produção e de ensino/aprendizagem específicas. Esses sete, mais três, apontam as interferências e/ou relações entre o aprendizado da escrita e a linguagem oral. Outros quatro privilegiam o texto escrito, sem nem mesmo estabelecer uma relação com o oral. Assim, o que vai diferenciar a abordagem da linguagem oral, a partir da 3ª série, é, preferencialmente, a preocupação com a sua interferência na escrita do aluno.

Quanto às orientações de atividades para o desenvolvimento da linguagem oral, o que se poderia sugerir é a necessidade de contextualização dessas atividades no quadro da função social e pragmática da linguagem. Ou seja, a definição das condições de produção do texto oral, com os recursos expressivos, verbais e não-verbais, decorrentes da situação comunicativa seria um conteúdo fundamental.

Em resumo, esses três elementos (função social da língua, variação lingüística, língua oral/língua escrita), presentes em todas as propostas, indiciam o resultado de uma discussão sobre os eixos orientadores do ensino de português. Podemos dizer que eles sustentariam, se devidamente definidos e articulados, uma proposta de ensino/aprendizagem da escrita fundamentada numa concepção pragmática da linguagem, a qual foi também referenciada na maioria dos currículos.

A integração das atividades de língua oral, língua escrita e leitura, incluindo os conhecimentos lingüísticos que as envolvem, possibilitaria uma efetiva consolidação do enfoque interativo privilegiado pelas propostas.

#### **4.2.3. Aspectos metodológicos**

Em relação à metodologia, na fase inicial do aprendizado da escrita, não há, sintomaticamente, uma discussão específica sobre métodos, ou a indicação explícita de um caminho previamente definido para se ensinar a ler e a escrever. Não parece novidade a

ausência de indicações de métodos “tradicionais” de alfabetização, em função dos insistentes questionamentos apontados, nos últimos anos, sobre os riscos e a ineficácia de uma adoção dogmática destes. Entretanto, haveria, de certa forma, uma expectativa, que não ocorre, no sentido de se adotar explicita e detalhadamente o construtivismo, já que essa teoria tem sido o divisor, pelo menos teoricamente, entre o “novo” e o “velho”.

É claro que se manifestam nessas propostas alguns princípios e alternativas metodológicas de uma prática construtivista. São traços dessa prática: a indicação da necessidade de a criança escrever “espontaneamente”; o redimensionamento do “erro” como um aspecto positivo na construção do conhecimento; o trabalho de escrita a partir do nome da criança, valorizando aspectos sócio-culturais e individuais do processo pedagógico; a utilização da linguagem oral e da leitura como mediações para a construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita e, finalmente, a valorização da relação prazerosa com a leitura e a escrita.

A “escrita espontânea”, por exemplo, deve ser, segundo alguns currículos, a tônica do trabalho de produção de textos, em oposição à “escrita controlada” por correções gramaticais. O pressuposto daqueles que operam com essa referência é o de que a correção ou a exigência de “normas gramaticais” (pontuação, ortografia, concordância, etc.) torna-se um elemento inibidor da criança que impede a emergência de um sujeito-autor. Segundo essas propostas, a “escrita controlada”, a “correção”, deve ser introduzida, gradativamente, nas séries posteriores ao processo de alfabetização. Também fruto dessa concepção é a idéia de que a textualidade ou a argumentatividade é algo a se adquirir posteriormente, quando se introduz a “escrita controlada”.

A noção de “escrita espontânea” pode ser importante como mecanismo para frear os modelos e concepções escolares - extremamente fechados - de texto, de linguagem e de ensino/aprendizagem, os quais vêm aprisionando e bloqueando o trabalho cognitivo do aluno-aprendiz. É necessário, no entanto, dimensionar com maior clareza essa questão. Da forma como descrito anteriormente, ao se entender por “escrita espontânea”, a ausência de preocupação com a forma ou com os conteúdos gramaticais, separam-se dois campos lingüísticos inseparáveis: conteúdo e forma. É razoável a proposta de “não corrigir” o texto do aluno, se essa “correção” é compreendida nos moldes de uma tradição escolar que focaliza o erro como incompetência e mecanismo de exclusão, do texto e/ou do aluno. Entretanto, a idéia de avaliação é inerente ao processo de comunicação. Numa interação pela linguagem, os interlocutores avaliam, o tempo inteiro, a eficácia do texto em função das escolhas feitas pelo locutor. Assim, a necessidade de elaboração das formas lingüísticas acompanha o processo de produção textual, desde os primeiros momentos em que se mantém contato com a língua.

O trabalho com o nome da criança é também uma orientação metodológica que, quando aparece, sobrepõe-se, teórica e estrategicamente, a qualquer outro. Esse trabalho é visto como um conteúdo e como um procedimento que convivem com pressupostos e orientações diferenciadas. Tem-se, inclusive, uma série de etapas processuais já consagradas para se fazer esse trabalho e que é conhecida por grande parte das propostas.

Se a estratégia de se trabalhar com o nome da criança pode ser produtiva, no sentido de oferecer um percurso completo para o professor, ela deveria dimensionar as múltiplas situações que o professor deverá planejar e acompanhar, na sala de aula. O que se poderia visualizar nessa atividade ou em outras é a necessidade de projeção de como se uma configurar o conteúdo metodológico de um currículo.

De maneira geral, a intenção predominante nas orientações metodológicas é a de substituir uma prática centrada no aprendizado do código escrito por uma outra que privilegie o texto como uma unidade de sentido. Não se pode garantir, no entanto, a concretização de tal intenção.

Para finalizar, falta-nos apontar a avaliação do trabalho de produção textual. Como para todos os outros conteúdos, essa questão é tratada ou de forma indireta ou muito resumidamente. O pressuposto positivo fundamental é, teoricamente, considerar o processo como mais importante do que o produto. A avaliação deve ser sistemática e longitudinal, ou seja, deve acontecer diariamente, considerando vários textos dos alunos.

Entretanto, as propostas não descrevem com clareza possíveis etapas processuais do trabalho de escrita na sala de aula, com exceção de dois currículos que orientam para três etapas da produção escrita: uma primeira versão do texto, um trabalho de revisão orientada e a versão final.

### **4.3. A gramática**

Ensinar e aprender Língua Portuguesa, na escola, quase sempre é entendido como ensinar e aprender regras gramaticais. Esta associação, embora hoje já não seja vista como inerente ao processo de ensino/aprendizagem, ainda se faz presente tanto na prática corrente dos professores quanto na concepção dos alunos sobre o que seja aprender uma língua. Não é sem razão, então, que a maioria dos currículos destinou grande espaço para relativizar a importância da gramática, numa tentativa de romper o vínculo estreito que se estabeleceu historicamente entre o estudo da língua e o estudo gramatical.

Encontramos na mudança terminológica uma das primeiras pistas que nos permitem identificar essa tentativa de ruptura. Em boa parte dos currículos, não encontramos a seção da gramática e sim a seção dos conhecimentos lingüísticos. Longe de ser uma troca simples e até ingênua, essa mudança terminológica parece querer estabelecer e sedimentar uma concepção de estudo da língua que pretende, dentre outros aspectos, interligar funcionalmente o estudo gramatical com o uso da língua, principalmente nas práticas de leitura e escrita. Nesta mudança de perspectiva, percebe-se claramente que propor novas bases para o ensino de língua significa desfocar o interesse exclusivo dado ao ensino gramatical e privilegiar outros campos, como o ensino da leitura e da produção de textos.

Evidentemente é preciso ressaltar que nem sempre as intenções expressas nas introduções dos currículos são concretizadas nos procedimentos metodológicos ou nos conteúdos programáticos selecionados. Há, com frequência, incompatibilidades entre as concepções teóricas anunciadas e os procedimentos sugeridos. Nesse sentido, encontramos currículos que, através da substituição das terminologias, preocupam-se em marcar, de

forma reiterada, uma mudança conceitual, mas acabam, em outros momentos, repetindo e reforçando modelos anteriores. Ou seja, retirar o termo gramática não significou, necessariamente, que o seu status foi perdido ou relativizado.

Um bom exemplo dessa contradição encontra-se na forma como se relacionaram, em um determinado currículo, pressupostos teóricos e conteúdo programático:

*Fundamentação:*

*(...) A gramática encontra-se implícita no texto pela função admirável que exerce na língua. O seu estudo é assistemático, e os meios deverão ser mais variados a fim de que façam da aprendizagem da língua uma atividade prática, dinâmica e agradável ao aluno. (grifos acrescentados)*

*Conteúdo programático:*

*1ª série: - reconhecimento do substantivo em textos;  
- construção de frases com o emprego do substantivo: no masculino/feminino; aumentativo/diminutivo; singular/plural;  
- identificação em textos, exercícios orais e escritos de artigos: masculino/feminino; singular/plural;  
- reconhecimento de palavras que indicam qualidade.*

*(...)*

*3ª série: - distinção sujeito/predicado.(...)*

Nas outras séries desse mesmo currículo, apresenta-se uma listagem de conteúdos que coincide com o índice de uma gramática normativa.

Uma das justificativas para esses desencontros que produzem, muitas vezes, incoerências pode ser identificada na necessidade de se apresentarem "slogans" sintonizados com as novidades teóricas e, ao mesmo tempo, na dificuldade e na impossibilidade de se desfazerem das referências pertencentes a uma tradição de análise e de ensino.

O fato de constatarmos que houve uma hegemonia no tratamento relativizante dado ao ensino gramatical não significa dizer que houve uma unanimidade na abordagem da questão. Essas abordagens rumaram em diferentes sentidos. Podemos dizer, pois, que a gramática ocupa diferentes lugares nos diversos currículos. Existem aqueles que, de forma explícita, ainda a situam numa posição de destaque - o eixo sobre o qual giram as atividades de língua portuguesa; outros não assumem essa postura, mas a mantêm implicitamente. No entanto, em confronto com essas posições mais extremas e menos freqüentes, situa-se uma outra que tenta buscar um novo enquadramento para esse estudo.

#### **4.3.1. Os objetivos do ensino gramatical**

Ao observarmos os objetivos delineados nos currículos, de forma explícita ou implícita, verificamos que a ênfase nem sempre recaiu sobre um mesmo ponto. Citaremos exemplos de diferentes enfoques que tentam justificar as razões de se fazerem estudos lingüísticos sistematizados - portanto, ensinar gramática - no ensino fundamental.

Uma primeira tendência, mais representativa, apontou que um estudo lingüístico pode servir de suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, a reflexão sobre os valores funcionais atribuídos a uma determinada estrutura lingüística pode ser útil, por exemplo, para o aluno perceber tanto as variações de sentido quanto os diferentes efeitos produzidos por essa estrutura, num dado tipo de texto e numa dada situação de interlocução. É interessante ressaltar, nesse grupo de currículos, que, em momento algum, se postulou a existência de uma correlação direta entre estudar gramática, com suas normatizações e nomenclatura, e desenvolver habilidades de leitura e escrita. Ao contrário, o postulado, reiteradas vezes defendido, é o de que essa correlação é artificial e muito pouco produtiva para o ensino da língua. Verifica-se, também, que já não é mais freqüente um discurso corrente e, ao mesmo tempo, ingênuo sobre a função do ensino da gramática normativa como meio exclusivo de se chegar ao domínio da língua. Como se apontou anteriormente, grande parte dos currículos situou a análise lingüística como um procedimento útil nas atividades de leitura e produção de textos, sem, no entanto, determiná-las, desfazendo, assim, o argumento de que só desenvolvem as habilidades de ler e escrever aqueles que dispõem de um aparato metalingüístico. Nessa abordagem, estudar a língua não se confunde com assimilar um conjunto de normas prescritivas cujos valores são absolutos.

Uma segunda tendência, menos representativa numericamente, situou a importância dos estudos lingüísticos como um caminho interessante para confrontar as variantes lingüísticas padrão e não-padrão, nas modalidades oral e escrita. Esse tipo de estudo contrastivo levaria o aluno a perceber as diferenças formais e funcionais entre a organização oral e a organização escrita, permitindo um estudo mais apurado dos critérios de adequação que governam os vários usos lingüísticos. Conforme já foi anotado no tópico sobre produção de textos, embora esses currículos tenham enfatizado um estudo contrastivo entre as modalidades, freqüentemente esse confronto vem impregnado de uma visão unilateral que situa os padrões da língua escrita como o único ponto de referência para a comparação. Assim, a modalidade oral só é convocada quando interessa destacar um desvio saliente em relação à escrita, ou, o que mais tendencioso, quando interessa substituir seus traços característicos pelos traços da escrita, na crença de se garantir o domínio da variante padrão também na oralidade.

Podemos observar, claramente, a existência de um elo que permite interligar as duas tendências selecionadas, o qual não foi, muitas vezes, vislumbrado pelos currículos. É possível afirmar que as justificativas perderam a consistência, ao enfatizarem, de forma excludente, ou só a concepção norteadora (primeira tendência) ou só alguns procedimentos de análise (segunda tendência).

Uma última tendência que interfere nas propostas ditas inovadoras é a que insiste em estudar a gramática como um conteúdo autônomo, com uma finalidade em si mesma, que, muitas vezes, se reduz à nomenclatura da gramática normativa.

#### **4.3.2. A seleção e ordenação dos conteúdos gramaticais**

Algumas questões, ainda sem respostas, indagam sobre quais são os conteúdos gramaticais que merecem e/ou devem ser estudados na escola e qual a ordem

para a sua apresentação. Convém apontar, já de início, que essas questões não são respondidas, de forma satisfatória, nem pelos currículos nem por aqueles poucos pesquisadores que estudam o ensino da gramática. Daí, então, a fragilidade das várias seleções e, principalmente, das várias ordenações, já que não existem justificativas claras e difundidas que orientem e fundamentem as propostas curriculares.

Essa ausência de fundamentação provocou, parece-nos, dois tipos básicos de procedimentos. Um que, *a priori*, definiu os conteúdos e os organizou, na maioria dos casos, seguindo a tradição de análise das gramáticas normativas, veiculada também pelos livros didáticos, e outro que defendeu que a definição dos conteúdos somente a partir das produções lingüísticas dos alunos. Nesse último procedimento, um currículo não teria autonomia para decidir sobre os temas gramaticais a serem trabalhados, já que estariam subordinados às dificuldades e às questões manifestadas pelos alunos.

Esses dois procedimentos, antagonicamente situados, podem trazer alguns problemas. O primeiro deles é que uma lista de conteúdos pode ser utilizada como uma camisa de força que vai orientar, de forma determinista, o processo de ensino da língua. Nesse caso, o ensino da gramática normativa, classificatória, pode ser facilmente reconduzido como eixo central de estudo. Essa possibilidade, inicialmente nem prevista pelos currículos, em seus pressupostos teóricos, fica mais concreta se pensarmos que os quadros dos conteúdos, geralmente apresentados no final dos currículos, tendem a ganhar grande destaque, principalmente para aqueles leitores que concebem a função essencial de uma proposta curricular como a indicação dos conteúdos programáticos. Em resumo, oferecer uma lista de conteúdos pode significar superestimar, novamente, o papel do ensino da gramática, com ênfase na prescrição e classificação, embora a concepção norteadora queira mudar essa abordagem.

O segundo procedimento, caracterizado pela recusa em apresentar e ordenar algum conteúdo gramatical, pode produzir um estudo assistemático que acaba por reduzir o ensino da língua à indicação de uma lista de curiosidades que eventualmente podem servir para resolver alguma dificuldade lingüística localizada.

Embora colocados como pontos antagônicos e, portanto, distantes, estes procedimentos se aproximam, quando pensamos no efeito que podem causar: o de enfatizar o estudo gramatical. Selecionar conteúdos gramaticais e apresentá-los detalhadamente pode significar que o tempo gasto nesse estudo será grande, o que induz novamente a relacionar intrinsecamente a aula de língua portuguesa como sendo a aula de análise metalingüística. Não selecionar conteúdos pode significar, por outro lado, não apresentar indicações para o trabalho, o que pode provocar uma indefinição que induz, por consequência, o retorno ou a permanência de práticas mais tradicionais de ensino, dentre elas a do estudo exclusivo da gramática normativa.

Se a opção for a de selecionar conteúdos, como o fez a maioria dos currículos, uma resolução que ainda deve ser tomada é a forma de organizá-los e distribuí-los nas diversas séries ou ciclos. Ressalta-se, no entanto, a observação de que a lista de conteúdos previstos para cada série precisa ser encarada como uma lista de tópicos em que

o professor deverá insistir em determinada série, e não como uma lista exclusiva daquela série. (MG)

A grande pergunta é, então, definir de qual nível a análise lingüística deve partir. Algumas possibilidades de resposta serão discutidas a seguir.

### 4.3.3. Aspectos Metodológicos

Como já se viu, a maioria dos currículos abordou a questão do uso das nomenclaturas na análise gramatical. Uma pergunta recorrente foi sobre o uso das terminologias. As respostas tenderam a assumir a idéia de que “a análise lingüística não tem por objetivo a mera aprendizagem de nomenclatura ou regras, mas explicar as características e arbitrariedades da língua e auxiliar o aluno a resolver os problemas que seu texto possa conter” (RN). No entanto, se por um lado esta é uma crença que esteve muito presente nos currículos, por outro, as orientações dela derivadas não indicaram um mesmo procedimento de análise. Assim, a definição de quando e como as terminologias devem entrar nas análises lingüísticas foi um ponto que revelou diferenças. As duas citações abaixo são suficientes para percebermos os diferentes encaminhamentos:

*a inserção dos conteúdos gramaticais necessários ao domínio da língua padrão se fará de forma leve, determinada pelo ritmo do educando, sem a preocupação de oferecimento de denominação como gênero, número, grau, verbo etc. (TO)*

*Até a 6a. série as terminologias devem ser evitadas e só na 7a. e 8a. podem ser usadas. (CE)*

Essas citações são também ilustrativas da nossa afirmação de que a questão do uso da terminologia acabou sendo, em alguns currículos, o centro das discussões, como se ela, por si só, resolvesse os problemas do ensino gramatical.

Não é sem razão, então, que algumas propostas chamam a atenção para o fato de que “o uso da nomenclatura não é o que, em si, traz malefícios; é a concepção de linguagem e língua que está orientando o uso do aparato terminológico que determina os objetivos da utilização das nomenclaturas” (SP) Na realidade, “a questão da terminologia gramatical não pode ser colocada em termos absolutos (subestimá-la ou superestimá-la)” (MG).

Além da questão das terminologias, vale destacar as indicações que foram elaboradas no sentido de orientar o ponto de partida e de chegada das análises lingüísticas. Citaremos alguns trechos:

*Numa primeira etapa a observação do funcionamento da língua deve partir da oralidade. A fonte de dados é o próprio aluno. Trabalhando-se dentro de uma progressão ordenada, após a reflexão, passa-se para a prática sem grandes dificuldades. (SE)*

*O texto do aluno é tomado como ponto de partida para a análise lingüística e a ampliação da gramática interiorizada. (ES)*

*Parte-se da gramática intuitiva do aluno, chegando à formação de conceitos e destes até a própria nomenclatura. (MS)*

*Partindo-se da experiência concreta da leitura e produção, ou seja, da gramática intuitiva, vai construindo a gramática reflexiva. (DF)*

*As observações gramaticais deverão ser inseridas em razão das oportunidades veiculadas pelos textos, quer aqueles construídos pelos alunos, quer aqueles oferecidos para leitura, análise e interpretação. (RJ)*

*O trabalho da gramática deverá partir dos problemas evidenciados no texto do aluno ou, até mesmo, em outros textos. (RS)*

Nessas citações, que poderiam ser ampliadas, a escolha do ponto de partida - a fonte que fornecerá os dados para a análise - é definida como procedimento determinante do ensino/aprendizagem da gramática. Assim, categorias apontadas - oralidade e texto - parecem funcionar como "lugares" privilegiados, e até exclusivos, para a análise lingüística. Nos currículos, entretanto, não se evidenciou com clareza uma definição dessas categorias. O pressuposto subjacente é o de que elas são autodefinidoras, de domínio amplo e, portanto, não se faz necessário explicitar as referências que as sustentam, o que é, sem dúvida, um equívoco.

Na busca desse ponto de partida, algumas propostas definem procedimentos mais conceituais do que metodológicos, o que também produz inúmeras lacunas. Veja-se a citação:

*O ponto de partida para o trabalho de descrição gramatical e de formulação metalingüística é o que os alunos já sabem sobre a linguagem. (SP)*

A questão básica, no entanto, refere-se à determinação desses conhecimentos prévios que o aluno detém: com que critérios e quais seriam.

Gostaríamos de ressaltar que não estamos, em princípio, discordando dos procedimentos adotados. Apenas apontamos a necessidade de uma maior explicitação de determinadas categorias e conceitos.

As categorias propostas para a análise lingüística tentam explorar os vários níveis de organização da gramática. Nas diversas abordagens dos currículos ora se privilegia o método indutivo, em que se estudam primeiro unidades menores do sistema fonológico até se chegar ao sistema sintático; ora se privilegia um método dedutivo, em que a organização textual é a grande referência. Pelo tipo de organização da análise sugerida pelos currículos percebemos claramente a filiação teórica das abordagens. É a Gramática Tradicional que sustenta uma análise mais indutiva, enquanto a Lingüística Textual e teorias discursivas referendam uma análise mais dedutiva. Novamente aqui a nossa crítica vai em direção ao modo simplista e excludente com que as decisões metodológicas são anunciadas pelos currículos, como se a definição de um encaminhamento preferencial para a análise fosse suficiente para garantir o sucesso do ensino/aprendizagem da língua.

Como exemplo dessa simplificação de análise, encontramos, em todos os currículos que propuseram uma mudança de paradigma, uma tendência a superestimar o nível de análise textual, como se esse nível fosse completamente independente de outros. Os grifos nas citações abaixo refletem esta tendência:

*“as noções gramaticais devem sempre emanar do texto” (RJ)*

*“(...) não trabalhar a palavra fora do texto”. O professor deve sempre trabalhar o texto e não a palavra isolada” (MG)*

*“(...) o que se passa a ter prioridade é criar oportunidades para o aluno construir, analisar, discutir, ler e ouvir textos - única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona.” (PE)*

Quanto à questão da avaliação, a indicação recorrente é a de que *“não se deve penalizar o aluno pelo emprego indevido de formas privativas do uso escrito culto e pouco freqüente no português”*, embora isso não signifique que os padrões da norma culta não possam ser uma referência para avaliar os textos escritos.

Ao abordar as questões gramaticais, a maioria dos currículos tentou desfazer uma visão dogmática que prioriza o ensino metalingüístico e prescritivo da língua. Essa mudança de perspectiva, já anunciada teoricamente e demandada pela prática há várias décadas, nos parece não só desejável como necessária. No entanto, se fizemos um estudo comparativo entre as três práticas presentes nos currículos, vamos constatar que a prática do ensino gramatical (ensino lingüístico) foi a que se revelou mais árida, no sentido de que, a despeito do grande número de páginas a ela dedicado, é a área que apresentou menos subsídios teóricos e metodológicos para orientar o trabalho pedagógico. É sintomático, então, constatarmos que, embora os currículos tentem traçar novos objetivos e abordagens para o ensino da língua, a prática presumível por eles ainda se caracteriza pelo privilégio dado ao estudo gramatical, em que a análise do enunciado e do produto é realçada.

## **B - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como se postulou, na introdução deste trabalho, os currículos nasceram de uma possível necessidade de se redefinir o enfoque do ensino de Língua Portuguesa. Cumpre-nos, pois, verificar se essa redefinição, de fato, ocorreu.

A maioria das propostas encontra-se sintonizada com as tendências contemporâneas dos estudos na área de linguagem, ainda que de forma, muitas vezes, incipiente. No entanto, como já apontamos no corpo desta análise, a essa atualização teórica não corresponde sempre uma proposta metodológica coerente e renovadora. Os problemas vão da organização formal à definição de categorias conceituais que permeiam essas propostas.

É necessário pensar sobre como construir um perfil curricular sucinto, que sirva de eixo orientador de várias questões e facetas do ensino/aprendizagem da língua,

diante do perfil do professor, que, muitas vezes, não tem acesso a um conhecimento específico para a compreensão da proposta.

De certa forma, a presença, na maior parte dos currículos, de pressupostos teóricos considerados fundamentais para o ensino/aprendizagem do português é o aspecto mais positivo detectado nesta análise. Entretanto, a maioria deles não apresenta uma formulação clara e bem articulada no nível que se espera de uma orientação curricular.

A fim de generalizar alguns aspectos a serem considerados numa proposta curricular, tomaremos dois exemplos de currículos entre alguns dos que alcançaram maior nível de adequação e consistência, embora com problemas que os impedem de serem tomados como modelo.

A proposta de São Paulo exemplifica o que ocorre em muitas outras. Apresenta uma consistente e detalhada orientação teórica, mas com uma organização pouco didática para o professor e com uma exigência de conhecimentos específicos dos estudos contemporâneos em linguagem que, provavelmente, o professor não detém. Se se entender como necessário o nível de explicitação das concepções teórico-metodológicas desejadas por alguns currículos e efetivamente realizada por outros, uma questão importante é pensar a melhor organização para essa reflexão, de forma que fiquem claros os eixos orientadores do trabalho na sala de aula e que o texto tenha, também, um nível de organização formal que facilite a leitura do professor. Quanto a essa organização, por exemplo, as questões que envolvem as práticas de linguagem propostas pelos programas (leitura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos) estão disseminadas em vários tópicos. No próprio sumário do programa, pode-se perceber a dificuldade gerada por essa fragmentação e disseminação de tópicos.

A proposta de Minas Gerais, ao contrário da de São Paulo, tem uma organização formal, pelo menos aparentemente de mais fácil acesso, com três categorias organizadoras (objetivos, orientações metodológicas e atividades), mas, em alguns momentos, essas três categorias se confundem pela semelhança e até mesmo pela repetição de conteúdos de uma em outra. Outra dificuldade é a falta de critérios subjacentes à ordenação e articulação do conteúdo apresentado, no interior de cada uma dessas partes e até mesmo a repetição desnecessária de alguns tópicos. Parece que, pela ausência da definição de alguns pressupostos gerais básicos, já ressaltados nas outras propostas, a coluna de orientações metodológicas se estende em explicações com essa função. No currículo de 1ª à 4ª séries, há alguns objetivos que se confundem com estratégias e atividades, por exemplo, trabalho coletivo/individual, produzir um texto a partir de recortes, jogos, recriação. A extensa relação de objetivos poderia ser organizada, a título de sugestão, a partir da seguinte lógica: a) de natureza comunicativa, pragmática: demonstrar percepções, de forma crítica; entender-se com as pessoas; participar espontaneamente de atividades de linguagem oral; orientar-se por meio da leitura, etc. b) relacionados a conhecimentos lingüísticos/textuais específicos: escrita de textos variados; análise de elementos textuais (títulos, grafia, partes do texto, palavras, etc.).

Os problemas apresentados a seguir refletem tendências gerais detectadas na análise dos currículos. Em alguns casos uma exclui outra pela sua própria natureza, como no caso dos três primeiros itens:

- a) ausência de quaisquer orientações prévias, apresentando-se apenas listagens de conteúdos;
- b) orientações superficiais em torno das categorias adotadas;
- c) excesso de informações, considerando-se as condições de produção presumíveis de um texto curricular, as quais devem considerar os interlocutores da proposta, ou seja, os professores, com seus objetivos, conhecimentos prévios e condições concretas de leitura e/ou de uso desse texto, no cotidiano;
- d) ausência de eixos claros de articulação entre os pressupostos teóricos, os objetivos, os conteúdos e os procedimentos didáticos, de forma a orientar, efetivamente, o professor. Essa “desarticulação”, recorrente na maioria das propostas, algumas vezes é fruto de entrecruzamentos de matrizes teóricas divergentes, sem delimitação clara de como podem se compatibilizar, caso isso seja possível. Isso é evidente, no âmbito central da discussão sobre concepções de linguagem e discurso pedagógico, quando se cruzam concepções diferentes de língua, de linguagem, de gramática, de texto, de ensino/aprendizagem;
- e) equívocos e contradições, às vezes até de forma a inviabilizar a proposta, por falta de clareza tanto formal quanto conceitual;
- f) abordagens consideradas ultrapassadas em relação a questões que se consideram redimensionadas, segundo estudos e discussões contemporâneas, no terreno da linguagem e educação. Há casos em que esse tipo de abordagem aparece contracenando com outras, ocorrendo o descrito no item anterior. Mas há casos em que a proposta recorta como objetivo e conteúdo do ensino, o enunciado, o domínio do código escrito, tomado como um sistema fechado de regras. Além de opções convicidas, decorrentes de uma dada concepção de linguagem, parece também se cruzar nesse terreno, a “boa” intenção de se tomar como referência o “dialeto padrão” que, nesse caso, confunde-se com o treino de algumas habilidades de leitura e de escrita.

Nesse ponto da nossa análise é que podemos resumir como questões básicas sobre a produção textual a se explicitarem articuladamente em um currículo: por que escrever na escola, considerando-se como ponto de partida uma concepção discursiva da linguagem? Ou seja, como se definir, no processo pedagógico, as condições de produção e recepção de textos que considerem:

- a) o papel da escola como um dos espaços para a construção de sujeitos capazes de usar a escrita, nas múltiplas situações sociais;
- b) a leitura e a produção de textos como atividades eminentemente comunicativas, que atendem a interesses pragmáticos dos sujeitos envolvidos na interação e, conseqüentemente, não separem conteúdo e forma; sejam capazes de articular os determinantes do texto (os

- interlocutores, com seus objetivos, papéis sociais, conhecimentos de mundo e lingüísticos; o veículo ou suporte textual);
- d) o aluno um sujeito cognoscente que tem um conhecimento prático do uso oral da linguagem que o faz capaz de usar a língua. Da mesma forma como ele é capaz de formular e refazer hipóteses em relação à língua oral, também o será em relação à língua escrita, desde que esteja em contato permanente com esse objeto de conhecimento e que possa confrontar as suas hipóteses, em situações adequadas de ensino/aprendizagem.

Considerando as questões discutidas neste trabalho, pode-se vislumbrar a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino/aprendizagem da língua, envolvendo um maior número de segmentos da comunidade educacional (profissionais e instituições voltadas para o ensino fundamental, universidade, bem como especialistas da área). Dessa forma, sua formulação e implementação responderá mais adequadamente às expectativas e demandas próprias desses grupos envolvidos, assim como levará em conta possíveis diferenças sócio-culturais.

## PROPOSTAS CURRICULARES DE MATEMÁTICA

### INTRODUÇÃO

Qual o papel da matemática no ensino fundamental? Tradicionalmente, a resposta a esta pergunta tem sido “preparar o aluno para o ensino em níveis posteriores”, reduzindo portanto o ensino de matemática a um nível puramente propedêutico.

No entanto, esta resposta é insatisfatória perante as demandas de uma sociedade em que o cidadão se movimenta em um ambiente cada vez mais complexo, e que lhe exige não só conhecimentos específicos mas maneiras de organizar o pensamento, de saber lidar com dados, interpretando-os, dispondo-os e avaliando-os, de tomar decisões em que dados estatísticos comparecem cada vez mais. Assim, o ensino de matemática tem de libertar-se de seu caráter propedêutico e assumir a tarefa de preparar cidadãos para uma sociedade cada vez mais permeada pela ciência e pela tecnologia. Os objetivos do ensino de matemática, neste contexto, deveriam capacitar o aluno para:

- planejar ações e projetar as soluções para problemas novos, que exigem iniciativa e criatividade;
- compreender e transmitir idéias matemáticas, por escrito ou oralmente;
- usar independentemente o raciocínio matemático, para a compreensão do mundo que nos cerca;
- aplicar matemática nas situações do dia-a-dia;
- avaliar se resultados obtidos na solução de situações problemas são ou não são razoáveis;
- fazer estimativas mentais de resultados ou cálculos aproximados;
- saber aplicar as técnicas básicas do cálculo aritmético;
- saber empregar o pensamento algébrico; incluindo o uso de gráficos, tabelas, fórmulas e equações;
- saber utilizar os conceitos fundamentais de medidas em situações concretas;
- conhecer as propriedades das figuras geométricas planas e sólidas, relacionando-as com os objetos de uso comum, no dia-a-dia ou no trabalho;
- utilizar a noção de probabilidade para fazer previsões de eventos ou acontecimentos.
- integrar os conhecimentos algébricos, aritméticos e geométricos para resolver problemas, passando de um desses quadros para outro, a fim de enriquecer a interpretação do problema, encarando-o sob vários pontos de vista.
- tratar a matemática como um todo orgânico, em vez de dividi-la em compartimentos estanques.

Estes objetivos são uma adaptação livre dos adotados pelo National Council of Teachers of Mathematics, dos Estados Unidos, e que têm alcançado repercussão mundial.

Esta visão da função da matemática perpassa a análise das várias propostas.

Embora concentrado na análise das propostas da primeira à quarta série, este relatório por vezes faz comentários relativos às séries subseqüentes, a fim de transmitir uma impressão global das propostas examinadas.

Evidentemente, não foram apresentados todos os detalhes observados na análise. Para cada particularidade discutida, procurou-se apresentar um ou dois exemplos representativos, sem fazer uma listagem exaustiva das propostas em que consta. Além disso, no caso de particularidades apresentadas em propostas de um estado com tradição já firmada e de um estado com menos tradição, escolhemos citar, como exemplo, o estado menos experiente.

As divisões abaixo não são exclusivas, servem para organizar o relatório. Frequentemente, elas se interpenetram.

## **1. Os conteúdos curriculares**

A Análise dos currículos de matemática postos à disposição do consultor, revelou, em primeiro lugar, grande homogeneidade do “corpo” da matemática escolar ensinada nos vários estados. No entanto, dentro dessa homogeneidade verificam-se algumas clivagens que passamos a descrever e analisar:

Em primeiro lugar, os currículos dividem-se em duas grandes famílias: os que ainda estão impregnados pela teoria dos conjuntos, e os que a eliminaram ou a reduziram ao mínimo. Entre os currículos deste último grupo temos, por exemplo, a proposta do Estado de São Paulo. No outro grupo, um caso extremo é a proposta do Estado do Amazonas, que se caracteriza por um tratamento dado à teoria dos conjuntos típico da matemática moderna.

Juntamente com essa ênfase na teoria dos conjuntos, a segunda proposta apresenta outra característica da “matemática moderna”: grande ênfase nas propriedades estruturais, com excesso de nomenclatura e explicitação das propriedades das quatro operações aritméticas, já na segunda série.

Um dos problemas trazidos pela matemática moderna foi a introdução, desde as primeiras séries, da distinção entre número e numeral. Assim, por exemplo, a proposta do Estado do Amazonas, na 4<sup>a</sup> série, fala de “sistemas de numerais”. Pior ainda do que a ênfase na distinção entre número e numeral, é seu emprego de maneira não-coerente, como acontece na proposta do Estado da Paraíba.

A preocupação com as propriedades estruturais das operações com os números naturais, típica da matemática moderna, evidencia-se também na proposta do Estado do Amazonas, já na 2<sup>a</sup> série, quando todas as propriedades das quatro operações aritméticas são apresentadas com a correspondente nomenclatura técnica!

A proposta do Estado do Piauí segue basicamente as linhas do Estado do Amazonas; a ênfase na teoria dos conjuntos encontra-se também na proposta do Estado da Paraíba, a qual apresenta fortes laivos do chamado movimento da matemática moderna.

Embora a **linguagem** da teoria dos conjuntos seja útil, uma análise dos livros didáticos de matemática para o ensino fundamental mostra os riscos de incluir a teoria dos conjuntos explicitamente nas propostas curriculares. São bem conhecidos os exageros e mesmo erros conceituais grosseiros existentes em tais livros.

A proposta do Estado de Minas Gerais, embora abordando a teoria dos conjuntos, a estuda em um grupo temático chamado de raciocínio lógico e combinatória. De fato, se há uma parte da matemática escolar em que naturalmente fazem sentido as noções básicas da teoria dos conjuntos é ao tratar-se a combinatória, tópico que poderia ser abordado desde as primeiras séries, extremamente importante, e normalmente descuidado nos currículos, relegado ao segundo grau, onde se estudam mecanicamente as combinações, arranjos e permutações. Em verdade, desde muito cedo, utilizando por exemplo diagramas de árvore, pode-se introduzir o princípio multiplicativo (ver, a proposta do Estado de São Paulo). A proposta do Estado de Santa Catarina aborda a combinatória desde a terceira série.

Um exemplo da influência da matemática moderna sobre as propostas curriculares é a apresentação do conceito de função por meio de relações, como feito na proposta do Estado da Paraíba. Várias pesquisas de educação matemática mostram o perigo da introdução do conceito de função, básico em matemática em todos os níveis, por meio de relações. Em verdade, poucas propostas curriculares explicitam e exploram o conceito de função. Entre estas, temos a do Estado do Paraná, que aborda o conceito de função a partir da primeira série. O documento também mostra que as relações são estudadas desde o pré-escolar, mas sua concisão não nos permite dizer qual o tratamento que lhes é dado, e se o conceito de função é embasado no conceito de relação.

Ainda no que diz respeito aos conteúdos, uma diferença entre as propostas curriculares é quanto à inclusão ou não da matemática financeira (noções simples de juros, descontos, etc.). Embora os educadores matemáticos em geral não abram mão da organicidade do ensino da matemática, que deve respeitar as especificidades da matemática, não a reduzindo a uma mera coleção de preceitos e fórmulas para uso no dia-a-dia, frisam também a importância de instrumentar o aluno de primeiro ou segundo grau para utilizar a matemática, no dia-da-dia, no trabalho, e como cidadão, em uma sociedade cada vez mais permeada pela ciência e pela tecnologia. A matemática financeira pode ser considerada um dos tópicos para decidir se a proposta curricular tem ou não a preocupação de instrumentar o cidadão para a utilização da matemática em seu dia-a-dia. Infelizmente, mesmo estados que apresentam propostas muito boas, como o de São Paulo, não incluem nelas o estudo da matemática financeira. O Estado de Mato Grosso do Sul inclui a matemática financeira em sua proposta curricular. O mesmo acontece com os Estados de Alagoas e de Santa Catarina.

Um ponto muito descuidado na maioria das propostas é o do tratamento de dados, com sua apresentação em tabelas e gráficos, passando de um quadro aritmético para

um quadro algébrico e vice-versa. Neste sentido, a proposta do Estado do Paraná é realmente inovadora, pois nela o levantamento e tabulação de dados, com a conseqüente construção de gráficos repassa toda a proposta.

A proposta do Estado de São Paulo descreve muito bem como se deve trabalhar com gráficos:

*“O trabalho de construção e interpretação de gráficos de diferentes tipos é de relevância para a própria matemática pois, além de possibilitar a continuidade de estudos dentro da própria matemática em séries e graus posteriores, constitui, também, um tema de grande aplicação nas demais ciências físicas e sociais e na interpretação de dados da nossa realidade socioeconômica. Vários tipos de gráficos deverão ser trabalhados, dentre os quais destacamos: gráficos cartesianos, gráficos de barras, gráficos de setores, gráficos de pirâmides. Deve-se discutir com os alunos a conveniência de um ou outro tipo de gráfico em função dos dados disponíveis e o fato de ser visualizado no gráfico. Deve-se, ainda, sempre que possível, propor aos alunos atividades nas quais, dado um certo tipo de gráfico, construam os demais tipos para visualizar a mesma situação. Compasso, esquadro, transferidor, redes quadriculadas, papel milimetrado e calculadoras são materiais que poderão ser utilizados nessa fase, para auxiliar e simplificar o trabalho dos alunos, na construção dos gráficos e no trabalho com os dados disponíveis.”*

Em verdade, o trabalho com gráficos deveria começar desde o início da escolaridade, a princípio com material concreto, depois com simbolização escolhida de acordo com a situação tratada, e mais tarde usando um tratamento já mais abstrato (Veja, por exemplo, “Mathematics Teaching in Early Childhood”, NCTM, 1981).

## **2. Erros de Conteúdo e conceituais**

Algumas propostas contêm erros claros de conteúdo ou conceituais, embora eles sejam localizados, e não invalidem nenhuma proposta como um todo.

Assim, por exemplo, a proposta do Piauí, em sua orientação metodológica, cita, a propósito dos números inteiros, “como Eratóstenes mediu a terra”, obviamente um erro. Já a Paraíba apresenta, na 8<sup>a</sup> série, “funções definidas por equações”, o que é claramente um erro, pois suponho que não estão tratando de funções definidas implicitamente por equações do tipo  $f(x,y)=0$  no primeiro grau!

Na mesma linha de erros ou confusões conceituais, a proposta do Mato Grosso do Sul fala de “indução algébrica” ao discutir, na sua orientação metodológica, o método da indução matemática (p. 22). Já antes, na página 19 da mesma orientação metodológica, a proposta incorre em uma generalização descabida.

### 3. Metodologia, ordenação e distribuição dos conteúdos

Basicamente todas as propostas contemplam três grandes vertentes: o trabalho com números, o trabalho com medidas, e o trabalho com geometria. Mesmo quando os conteúdos são agrupados por tópicos, como no caso do Estado de Minas Gerais, esses três grandes blocos da matemática da escola elementar perpassam e moldam todas as propostas analisadas.

A proposta do Estado de Tocantins distribui estes três grandes blocos por temas; nós e o espaço que ocupamos na pré-escola, com vários sub-temas; eu no mundo dos números, na primeira, segunda, terceira e quarta séries! Examinando-se a proposta, nota-se que a criação dos temas em nada acrescentou aos currículos tradicionais. Vejamos, por exemplo, o sub-tema eu e a geometria, da terceira série:

*“Explorar, manuseando figuras geométricas no concreto (ampliando, reduzindo ou deformando) [sic];*

*Trabalhar figuras geométricas, explorando-as possibilidades de construção do quadrado e losango, do retângulo e do paralelogramo;*

*Trabalhar o triângulo no material concreto, explorando seus ângulos (retos) [sic!];*

*Ampliar e reduzir triângulos, através de dobraduras;*

*Trabalhar retas e ângulos retos [sic];*

*Estabelecer comparação com figuras, usando material concreto.”*

A proposta da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro difere das demais em estrutura; apresenta os conteúdos dispostos em uma matriz 2x2, cujas entradas verticais (os princípios educativos) correspondem a meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens e cujas entradas horizontais (os núcleos conceituais) correspondem a identidade, espaço, tempo, transformação. Cada uma das áreas de conteúdo, língua portuguesa, educação artística, educação física, ciências, integração social e matemática tem seus tópicos distribuídos dentro desta matriz 2x2. A matriz funciona como um mecanismo integrador entre os vários domínios do saber. Como exemplo, vejamos como os diversos tópicos de matemática do CA e da primeira série se distribuem no núcleo conceitual tempo:

Meio ambiente - Representação de trajetos explorando as noções de distância e percurso ao longo de um tempo.

Trabalho - Observação/comparação entre tempos diferentes para a realização de diversas tarefas (conceito de periodização).

Cultura - Construção do conceito de medida de tempo, estabelecendo noções de duração e seqüência temporal (dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano).

Linguagens - Reconhecimento e uso da tecnologia facilitando a ação matemática (ábaco, calculadora, computador, etc.).

Uma das vantagens desta proposta é deixar bem claro que a matemática é uma criação sócio-cultural, desenvolvida por um grupo social para atacar e resolver determinados problemas relevantes para o grupo. Além disso, chama a atenção para o fato de que a matemática é uma linguagem, paralela à língua materna, e que, nas palavras de Nilson José Machado, é um mapa conceitual da realidade que nos cerca. A proposta do Estado de São Paulo também destaca este papel de linguagem da matemática:

*“De fato, a linguagem natural e a matemática desempenham no currículo um papel muito semelhante. Na escola básica, nem uma nem outra representam conteúdos em si mesmos; não são ramos do conhecimento dos quais se pode gostar ou não, mas são, conjuntamente, condição de possibilidade do conhecimento, em qualquer área.*

*Nesta proposta, pretende-se que o aprendizado da matemática tenha essencialmente o significado de uma alfabetização nos aspectos quantitativos da realidade, na classificação das formas, nos rudimentos da razão, na lógica da articulação dos significados, no desenvolvimento da capacidade de projetar, de arquitetar soluções para problemas envolvendo grandezas. Tal opção deixa em segundo plano preocupações que se caracterizam muito mais como uma organização do conhecimento já construído do que com o efetivo processo de construção. Assim são consideradas questões como a da estrutura algébrica dos conjuntos numéricos ou a da unidade do conhecimento matemático através da linguagem dos conjuntos.”*

#### **Mais ainda:**

*“Neste primeiro contato com a matemática o fundamental é o estabelecimento de uma linguagem simples, referente aos aspectos quantitativos da realidade, envolvendo o sistema de representação dos números que, juntamente com o alfabeto, preparará os alunos para uma verdadeira alfabetização.”*

Um aspecto importante na proposta do Estado de São Paulo, é a ênfase dada à integração entre a aritmética e a geometria por intermédio das medidas. A proposta divide os conteúdos matemáticos em três grandes temas, números, medida e geometria, integrando-os nos vários níveis do ensino fundamental (página 17).

Uma linha divisória bem nítida entre as propostas é a maneira como atacam a apresentação da geometria. Algumas delas seguem o esquema tradicional de apresentarem em primeiro lugar a geometria plana (como por exemplo Mato Grosso do Sul, Amazonas) e outras propostas introduzem a geometria a partir dos sólidos que a criança encontra no dia-

a-dia, como a do Estado de Goiás e do Ceará. Pode-se dizer que nenhum Estado tem propostas realmente inovadoras quanto à metodologia do ensino de geometria.

Há diferenças substanciais quanto à colocação do estudo de frações no currículo. Alguns Estados apresentam prematuramente as quatro operações com frações, na 4<sup>a</sup> série, como o Ceará, enquanto que outros só apresentam a divisão de frações por frações na 6<sup>a</sup> série, como Goiás.

O Estado de São Paulo ataca o problema de frente e reconhece, em suas orientações metodológicas, a dificuldade em entender a divisão de fração por fração. Nesta proposta, a divisão de fração por fração é apresentada na 5<sup>a</sup> série.

A honestidade de reconhecer o que é difícil, sem tentar escamotear as dificuldades de certas situações é também apresentada por São Paulo ao discutir a “regra de sinais”,  $(-1) \times (-1) = 1$ . Nesta linha, a proposta do Mato Grosso do Sul serve como exemplo de como não reconhecer que há tópicos genuinamente difíceis. Na página 37 das orientações metodológicas, foge de qualquer tentativa útil de explicar a regra dos sinais.

Outro ponto que São Paulo ataca de frente é o da interpretação de frações como números. O ensino tradicional, chamando a atenção para partes de bolos, de barras de chocolate, de pedaços de pizza, de partes de conjuntos discretos (balas, bolas, etc.) introduz um obstáculo epistemológico sério à percepção de que as frações são números. Verifica-se isso pela incapacidade demonstrada por quase todos os alunos em marcar um número racional (fração) na reta numérica. A proposta de São Paulo, em suas orientações, chama explicitamente a atenção para a importância de marcar números racionais na reta, ponto em geral descurado nas outras propostas.

Ainda quanto à metodologia, a proposta do Rio Grande do Norte chama atenção para o excesso de terminologia algébrica que se encontra nas últimas séries do primeiro grau, e comenta os excessos do trabalho com radicais.

Um perigo muito presente nos textos das primeiras séries do ensino fundamental, e repetido pelo menos em uma proposta, a do Estado de Goiás, é o de tentar “graduar” as dificuldades das operações em tipos de complexidade crescente, o que pode dar a impressão de que há, por exemplo, não uma adição, mas uma série de definições de adição. Isso destrói completamente qualquer tentativa de enfatizar os conceitos ligados às operações, além de retalhar o conteúdo, atomizando-o, e tornando-o sem sentido.

Uma presença interessante na proposta do Estado do Piauí é a atenção dedicada às escalas, tema integrador que une geometria, proporcionalidade numérica, trabalho com medidas e números decimais e que constitui uma aplicação real e significativa da matemática elementar.

Pode-se dizer que todas as propostas adotam, mais ou menos fielmente, o modelo de ensino “em espiral”, em que os tópicos são apresentados sucessivamente, ao longo das séries, com mais profundidade e detalhes. Essa concepção fica particularmente clara no caso do Estado de Santa Catarina, com seu diagrama circular.

#### 4. Problemas didático-pedagógicos

Todas as propostas, sem exceção, se pretendem “construtivistas”, no sentido em que propõem criar um ambiente em que os alunos “construirão” os conceitos matemáticos. Além disso, algumas visam a preparar o aluno para uma vivência democrática em uma sociedade plural. No entanto, ao ler-se as orientações metodológicas, não se percebe uma preocupação real em alinhar a proposta com os objetivos pretendidos.

Mais especificamente, há propostas extremamente convencionais que afirmam que “as atividades dos conteúdos neste programa deverão ser ministradas através de situação problema [sic]”, como é o caso com o Estado do Amazonas, que não apresenta nenhuma sugestão metodológica para embasar esta afirmativa. Sem querer desmerecer o trabalho de nenhuma equipe de secretarias de educação, a mesma proposta apresenta como objetivos:

*“Desenvolver a capacidade de analisar, relacionar, comparar, classificar, ordenar, sintetizar, avaliar, abstrair e generalizar; Desenvolver hábito de estudo, de rigor e precisão de ordem e clareza, de uso correto da linguagem, de concisão e de perseverança na obtenção de solução para os problemas abordados; de críticas e discussão dos resultados obtidos; Estimular a curiosidade e o interesse do aluno, a fim de que ele explore novas idéias e descubra novos caminhos na resolução de um problema;*

*Conduzir progressivamente os conhecimentos [do] educando, a fim de ampliar o seu campo de raciocínio, tornando-o ao mesmo tempo mais dinâmico e versátil, de modo que, com o auxílio da matemática, o seu aprendizado em qualquer outra área seja mais simples e rápido”.*

Estes objetivos certamente serão aceitos e apoiados por qualquer pessoa que trabalhe com educação matemática. No entanto, se não forem apoiados por orientações metodológicas bem fundamentadas e que realmente ajudem o professor, além de se refletirem na própria grade curricular, não passam de intenções genéricas que dificilmente se transformarão em realidade.

No campo específico da psico-pedagogia, nota-se aí a presença da crença na transferência genérica das habilidades adquiridas na aprendizagem da matemática para outras áreas, o que é extremamente discutível.

As propostas não realçam a importância da história da matemática para a compreensão de que a matemática é uma construção histórica. As poucas referências históricas que fazem são isoladas, e correm o risco de serem interpretadas como simples anedotas históricas pelos professores. Por exemplo, os resultados dos artigos de Gläser e de Schubring sobre os números negativos não são usados, a fim de mostrar ao professor como o conceito de número inteiro demorou a firmar-se. A referência à “história das frações” em uma das propostas não chega a configurar-se como utilização da história da matemática

para o enriquecimento da prática docente do professor. No entanto, a proposta do Estado de Santa Catarina chama a atenção para a evolução dos conceitos matemáticos, ao afirmar

*“... a organização dos conteúdos não precisa necessariamente ser baseada na estrutura dos compêndios de matemática. A história é rica em exemplos que mostram como a construção da matemática não ocorreu de forma linear, mas teve equívocos, tropeços e distorções. Daí a importância de se fazer a referência histórica aos conteúdos, aos procedimentos, ao contexto cultural em que ocorreram, as soluções dos problemas em outras épocas, oportunizando uma visão mais crítica e mais apurada da situação.”*

## **5. Problemas com as bibliografias**

Um outro problema com as propostas é a presença, nas bibliografias citadas, de livros que recentemente foram alvo de severas análises por uma comissão nomeada pelo Ministro da Educação para analisar os livros adquiridos pela FAE. Entre as propostas que apresentam livros altamente discutíveis, e que de nenhuma maneira podem ser considerados como contribuindo para uma boa formação do aluno ou como orientação para o professor, temos a do Estado do Pará, que lista as coleções *Mundo Mágico*, *Aquarela* e *Alegria do Saber*. Dificilmente estes livros se ajustam à proposta de:

*“Favorecer condições que propiciem ao aluno as atividades de pensar, raciocinar, relacionar e operar com ampla generalidade, facilitando a formação de conceitos e aquisição de conhecimento básico, necessário para a compreensão de seu contexto sócio-econômico-político e cultural, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida como cidadão crítico, responsável e participante do desenvolvimento técnico e científico da sociedade.”*

Propostas que se auto-definem como construtivistas, transformadoras, etc., não podem conviver com livros textos que são exatamente o oposto do que a proposta prega.

Um problema sério com as bibliografias apresentadas nas propostas curriculares é que não se sabe se elas se destinam ao professor que usará a proposta ou se foram utilizadas pela equipe que elaborou a proposta. Neste sentido, o caso extremo é o de Minas Gerais, com uma bibliografia extensíssima, com obras em língua estrangeira, muitas delas esgotadas ou de acesso difícil. A única proposta que faz uma separação nítida entre o que foi utilizado pela equipe para a elaboração do trabalho e o que está sendo sugerido como apoio ao professor é a do Estado de São Paulo. Na parte destinada ao professor, há o cuidado de apresentar obras em português e de fácil acesso.

## 6. Apresentações e orientações metodológicas

Anteriormente já nos referimos várias vezes às orientações metodológicas. Aqui, teceremos alguns comentários mais gerais.

As apresentações e orientações são de extensão, coerência e níveis variados. Um dos perigos que elas acarretam é que quando se apresenta **uma** sugestão de tratamento de algum tópico, com indicação **de** exemplos de atividades e problemas, isso pode tornar-se o exemplo, a maneira de ensinar aquele tópico.

Nesse aspecto, a proposta do Estado de São Paulo é extremamente cuidadosa. Analisando-a, fica-se com a impressão nítida de que o que ela apresenta são caminhos, sugestões, exemplos, e que não se está tentando transformar as orientações em caminhos obrigatórios e únicos.

O único caso em que se chama a atenção para o fato de que uma proposta curricular deve ser acompanhada por várias outras medidas (plano de qualificação dos docentes, projeto bibliotecas-laboratórios, projeto permanente de aprimoramento do currículo, discussão permanente da filosofia de trabalho) é o do Estado do Piauí.

A proposta do Estado de Minas Gerais tem uma apresentação e fundamentação muito desenvolvidas, parecendo ser mais o conteúdo de um curso de treinamento em serviço para professores do que a fundamentação de uma proposta curricular. Esta apresentação é extremamente rica, abordando alguns problemas fundamentais do ensino de matemática. No entanto, por sua própria amplitude falta-lhe unidade e organicidade. A amplitude dos problemas tratados impede que sejam traduzidos em propostas concretas de atuação docente. Além disso, nota-se na proposta uma tendência à introdução de terminologia rebarbativa, como “calculogia”, para indicar a prática dos algoritmos das operações aritméticas. Além disso, a bibliografia citada está muito além do alcance da maioria dos professores do ensino fundamental. Parece mais incluída para demonstrar erudição e conhecimentos da equipe que a elaborou.

Um pouco preocupante é a visão algo ingênua, formulada na proposta do Estado de Santa Catarina, de que

*“Munido desse conhecimento [a matemática] o aluno terá uma compreensão cada vez mais profunda de seu contexto sócio-econômico-cultural.”*

## 7. A avaliação

As propostas não se detêm como deveriam em uma discussão sobre a avaliação em matemática, tema de muitos estudos e pesquisas entre os que se dedicam ao ensino da matemática. O Estado do Pará, por exemplo, diz simplesmente

*“Quanto à avaliação, esta não deve ser entendida como sinônimo de medida do conteúdo, que o aluno é capaz de decorar e reproduzir, mecanicamente, através de uma prova ou teste unilateral, autoritário e conservador.”*

Já o estado do Piauí dedica pouco mais de uma página a esse assunto. Mais uma vez, embora praticamente todos os educadores concordem com as afirmações do documento, elas não são acompanhadas de sugestões mais específicas que instrumentem o professor para melhorar suas avaliações:

O Estado do Paraná, ao discutir a avaliação, tenta priorizar, para cada série, o que é mais importante avaliar. Chama a atenção, também, para a necessidade de que “Não podemos ficar cobrando coisas acessórias e reprovar os alunos que não sabem ditar alguns nomes ou reconhecer algumas propriedades formais”.

## **8. Conceitos, procedimentos e atitudes**

Nenhuma das propostas explora convenientemente as relações entre estes três componentes básicos da aprendizagem da matemática. Afirmações genéricas e vagas como “todo conceito deve ser apresentado a partir de situações-problema” são por demais imprecisas para permitir um engajamento eficaz por parte do professor.

Mais ainda, falta às propostas clareza e fundamentação quanto ao papel representado por cada uma desses componentes na aprendizagem. Quando se afirma que todo conceito deve ser apresentado a partir de situações problema está-se adotando o ponto de vista da “dualidade ferramenta-objeto”, que afirma que todo saber matemático é originalmente um saber ferramenta, contextualizado, usado para resolver um problema, e que só se transforma em matemática quando é descontextualizado pelo estudante, com ajuda do professor. Assim adquire generalidade e, de maneira aparentemente paradoxal, mais utilidade? Ou se está simplesmente repetindo o que se ouviu dizer sobre a importância da resolução de problemas ou da modelagem? O Estado de Santa Catarina percebe claramente esse processo de construção do conhecimento matemático, exibindo-o em um gráfico.

A proposta que apresenta mais embasamento e clareza conceitual é a do Estado de São Paulo. A de Minas Gerais, talvez por sua própria prolixidade, não se concentra em pontos essenciais, sobre os quais se deve insistir junto ao professor e para os quais ele deve ser motivado e preparado. A simples leitura das bibliografias apresentadas com as propostas mostra o caráter difuso de sua fundamentação teórica.

Essa falta de clareza conceitual de algumas propostas pode ser evidenciada no seguinte trecho (proposta do Estado do Piauí, página 10), em que se tenta apresentar o segundo parágrafo como consequência do primeiro:

*“De acordo com Vergnaud (1986) “o desenvolvimento dos conhecimentos práticos e teóricos de uma criança faz-se através de campos conceituais. Alguns são de ordem matemática (as estruturas*

*aditivas, as multiplicativas, o espaço), outros são de ordem física (a dinâmica, a eletricidade...) ou econômica (as compras, os preços, os ganhos, as perdas), outros são de ordem lógica (classificação, lógica de proposição e operações booleanas...), estes campos conceituais não são independentes, mas interagem entre si.”*

*Assim, percebe-se que a estruturação de um conceito depende da interação professor x aluno e conhecimento...”*

Não fica claro nas propostas, ao se tratar das operações aritméticas, o que é conceitual e o que é simplesmente procedimento, algoritmo. Por exemplo, a divisão da adição em uma progressão de casos de dificuldade crescente, sobrepõe os procedimentos ao conceito. Poucas propostas chamam a atenção para os vários aspectos de tratar a subtração (comparar, subtrair, completar), que é uma questão conceitual, e se concentram na parte algorítmica desta operação.

As dificuldades de distinguir e explorar o conceitual, os procedimentos e as atitudes são igualmente sérias na parte de geometria. Não se consegue perceber com clareza a posição das propostas curriculares quanto ao fato de que a geometria é uma linguagem para estruturar as formas (planas e sólidas) do espaço em que vivemos. Mais uma vez, a proposta de São Paulo, atenta ao fato de que a matemática é uma linguagem que permite estruturar e “formar” o mundo que nos cerca, é melhor do que a dos outros estados.

## **9. Integração**

Um velho vício do ensino de matemática é a compartimentalização. Tradicionalmente, aritmética, medida e geometria são tratadas isoladamente, com o mínimo de contacto possível entre si. A estruturação de algumas propostas em torno de temas ajuda a romper com esse isolamento. Nesse sentido, parece interessante a estrutura da proposta do Município do Rio de Janeiro. Esse tratamento parece favorecer mais a integração do que, por exemplo, a apresentação escolhida pela proposta curricular do Estado do Piauí, que centra sua atenção nos objetivos

São Paulo chama a atenção para o aspecto integrador da parte de medida, uma ponte entre a aritmética e a geometria.

O Estado de Santa Catarina estrutura sua proposta de maneira a mostrar a integração entre os temas por meio de um diagrama circular.

As propostas não enfatizam a necessidade de se “mudar de quadro” ao atacar um problema, passando do quadro aritmético para o geométrico e vice-versa. Essa é uma maneira não só de integrar os conceitos e conteúdos da matemática da escola elementar, como também de enriquecer as situações problema estudadas; além disso desenvolve a atitude de investigação e criatividade que se deve procurar inculcar nos estudantes.

## 10. Considerações finais

As propostas dão sinais de que o currículo de matemática no ensino fundamental começa a mudar, adequando-se às necessidades que enunciamos no início deste relatório, pois em algumas delas observamos os seguintes pontos positivos:

- 1- O tratamento e análise de dados por meio de gráficos
- 2- A introdução de noções de estatística e probabilidade.
- 3- A introdução da matemática financeira.
- 4- A exploração do conceito de função.
- 5- O desaparecimento da ênfase na teoria dos conjuntos.
- 6- O trabalho com escalas e gráficos.
- 7- A percepção de que a matemática é uma linguagem.
- 8- O reconhecimento da importância do raciocínio combinatório.
- 9- Um esforço para embasar a proposta em estudos recentes de educação matemática.
- 10- A percepção de que a função da matemática escolar é preparar o cidadão para uma atuação participativa, crítica na sociedade em que vive.

Por outro lado, convivendo com esses sinais positivos, encontramos por vezes indícios preocupantes que mostram que ainda há muito a fazer para adequar os currículos à realidade:

- 1- Falta de coerência entre o discurso psico-didático-pedagógico da proposta curricular e a proposta propriamente dita. Em particular, um choque direto entre a filosofia enunciada pela proposta e os livros de primeiro grau citados na bibliografia.
- 2- Grande ênfase em detalhamento de conteúdos, como se isso fosse suficiente para garantir uma boa aprendizagem.
- 3- A citação de muitos trabalhos de educação matemática sem a assimilação real de suas idéias.
- 4- A ênfase em algoritmos das operações, priorizando-os em relação aos conceitos.
- 5- A ausência de uma perspectiva histórica na proposta, quer em sua apresentação e instruções metodológicas, quer no próprio conteúdo.
- 6- A falta do cálculo mental, das estimativas e das aproximações
- 7- A ausência marcante de noções elementares de estatística e probabilidade, que podem ser apresentadas, respeitando-se o estágio de desenvolvimento dos alunos, desde as primeiras séries.
- 8- A falta de propostas realmente inovadoras e bem embasadas sobre a parte de geometria.

## PROPOSTAS CURRICULARES DE CIÊNCIAS

### INTRODUÇÃO

A perspectiva de análise assumida foi a de verificar o comum, o novo e o descartável no nível dos diferentes elementos que compõem cada uma das propostas curriculares elaboradas pelas Secretarias Estaduais de Educação das diferentes unidades federadas no que diz respeito ao componente Ciências. A apreciação, numa perspectiva global, tentou desvelar quais os aspectos significativos do componente Ciências, tendo como parâmetro a educação científica presente nos guias curriculares.

### A - ESTRUTURA DOS CURRÍCULOS

Antes de iniciar a análise do componente Ciências dos guias curriculares colocados à disposição para estudo faz-se necessário retratar o formato que eles assumiram em cada estado. Esse formato, direta e/ou indiretamente, explicita ou não a globalidade da proposta; em decorrência, condiciona e pode ser um limitador na leitura da concepção de ensino de Ciências presente.

O Quadro I sumaria esses achados. Chama-se a atenção para o fato de que a sua leitura e releitura são necessárias para a melhor compreensão dos dados subseqüentes.

**Quadro I**  
**Formato dos Guias Curriculares por UF**

Unidades Federadas Proponentes: AL,AM,CE,DF,ES,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,RJ,RN,RS,SC,SE,SP,TO	
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>UNIDADES FEDERADAS</b>
Eixo Básico	DF,ES,GO,MG,PA,PE,PR,RJ,RS,SC,SE,SP,TO
Conteúdo	AL,AM,CE,DF,ES,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,RJ,RN,SC,SE,SP,TO
Princípios Metodológicos	AM,CE,DF,ES,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,RJ,RS,SC,SE,SP,TO
Objetivos	CE,DF,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PI,PR,RJ,RN,RS,SC,SE,SP,TO
Avaliação	GO,MG,MS,MT,PR,RJ,RN,RS,SC,SE,SP,TO
Critérios para Seleção do Conteúdo	ES,GO,MG,PB,PI,RJ,RS,SE,SP
Bibliografia	AM,CE,DF,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,RJ,RN,RS,SC,SE,SP

## **1 - Eixos básicos para o ensino de ciências**

Das propostas que apresentam um eixo básico - aqui englobados linhas-mestras, temas geradores e diretrizes - a Educação Ambiental, surgida em 1990 (GO e RS) é o elemento com maior frequência, citado por nove entre 12 estados (MG, ES, PE, RJ, GO, RS, SE, DF e SC). Convém salientar que, no conceito Educação Ambiental, foram englobados todos os que dizem respeito ao ambiente, pois não se concebe o estudo do ambiente sem as devidas considerações educativas.

A importância atribuída à Educação Ambiental - parece evidenciar uma preocupação básica com a qualidade de vida no Planeta Terra e com o desenvolvimento sustentado. Talvez esta postura evidencie que a educação ambiental surge como um substrato no processo de compreensão da ciência vista globalmente, bem como no de suas relações com a tecnologia e a sociedade.

Do conjunto de propostas que se preocupa em delimitar um eixo para o ensino de Ciências, aparecem ainda, não excludentemente, em três propostas Higiene e Saúde (ES, PA e PR); em outras três, o Homem (SP, SE e SC); em duas, Sexualidade (ES e PA); em outras duas, Seres Vivos (DF e SE). “Transformações” também aparece explicitamente, em três propostas (PR, RJ e SE). Ficam também contempladas Plantas Mediciniais (PA) e Astronomia (PR).

**Quadro II**  
**EIXOS BÁSICOS**

<b>ANO</b>	<b>UNIDADES FEDERADAS</b>	<b>LINHA MESTRA/TEMAS GERADORES/DIRETRIZES</b>	<b>ENFOQUES</b>
1988	SP	Homem	A matéria, a energia, a Terra, seres vivos
1994	MG	Ambiente/educação ambiental	Ser humano e demais seres vivos, os materiais e suas transformações, a Terra como planeta
1993	ES	Higiene/sexualidade/educação ambiental	
1993	PE	O ambiente e suas inter-relações	Matéria e energia, seres vivos
----	PA	Educação sexual/plantas medicinais	
1992	PR	Noções de astronomia; transformações e interações da matéria e energia, saúde e melhoria de qualidade de vida	
1994	RJ	Sócio; Político; Conteúdo da Disciplina; Transformações de Energia(6ª a 8ª); Educação Ambiental;Lingüístico-Cultural	Sócio-Temporal, Espacial e Cultural, Saúde
1992/ 1992	GO	Educação ambiental	Ser humano, lazer, alimentação, proteção, trabalho
1993	TO		Partindo da realidade e experimentando
1990	RS	Ambiente	
1995	SE	Elementos físicos do ambiente; seres vivos com destaque para o homem; matéria e suas transformações	
1993/ 1995	DF	Diversidade dos elementos que formam o ambiente; elementos dos sistemas vivos e não-vivos do ambiente	Dinâmica dos sistemas do ambiente, relações dos sistemas vivos entre si e com o ambiente
1991	SC	O homem e sua relação com a natureza e a sociedade	

A par disso, colocam-se alguns enfoques que giram em torno dos mesmos temas dos eixos básicos, além de temas como Matéria, Energia, o Planeta Terra, Alimentação, Lazer, Trabalho; registra-se também a abordagem sócio-temporal, espacial e cultural proposta pelo Rio de Janeiro.

## **2 - Os conteúdos**

Se compararmos os eixos básicos e os enfoques com os conteúdos propostos no Quadro III, observamos que linhas mestras/temas geradores/diretrizes são reforçados pelo tratamento específico ao longo do ensino fundamental.

O estudo dos conteúdos apresentados pelas 21 propostas curriculares analisadas foram categorizados em 11 grandes grupos a saber: Seres Vivos, Meio Ambiente, Energia, Matéria, Movimento, Transformações, Eletro-Eletrônica, Recursos Naturais, Corpo Humano, Saúde e Bem-estar e Universo, que são trabalhados no decorrer das oito séries, com maior ou menor ênfase em cada uma delas.

**Quadro III**  
**Quadro-Síntese dos Conteúdos por Série do Ensino Fundamental**

Unidades Federadas Proponentes: AL,AM,CE,DF,ES,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,RJ,RN,SC,SE,SP,TO				
Conteúdos	Séries (1ª Fase)			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Seres Vivos	DF,ES,GO, MG,MS,MT, PA,PB,PE,PR, RJ,RN,SC,SP, TO	AM,DF,ES,GO, MG,MS,MT, PA,PB,PE,PR, RJ,RN,SC,SE, SP,TO	AM,DF,ES,MG, MS,MT,PA,PB, PE,PR,RJ,RN, SC,SE,SP,TO	DF,ES,GO,MG, MS,MT,PA,PB, PE,PI,PR,RJ, RN,SC,SE,SP, TO
Meio Ambiente	AM,CE,DF,ES, GO,MG,PA, PB,PE,PI,PR, RJ,RN, SC,SP	CE,DF,ES,GO, MG,MT,PB,PE, PI,PR,RJ,RN, SC,SP	AM,CE,DF,ES, GO,MG,MS, MT,PA,PE,PI, PR,RJ,RN,SC	CE,DF,ES,GO, MT,PA,PE,PI, PR,RJ,RN,SC, SE,TO
Energia	MG,PR,RJ,RN, SC,SP	MG,PR,RJ,RN, SC,SP	AM,ES,MG,PR, RJ,RN,SC,SE, SP	AM,CE,ES,GO, PA,PI,PR,RJ, RN,SC,SP
Matéria	MG,PR,RJ,SC	MG,PR,RJ,SC	DF,ES,GO,PA, PB,PR,RJ,SC,S P	AM,ES,GO,PR, RJ,RN,SC,SP
Movimento	DF,GO,MG, PR,RJ,SC,SE, SP	GO,PR,RJ,SE	GO,PB,PR,RJ, SE	GO,PB,PR,RJ
Transformações	DF,GO,MG, PR,RJ,SC,SE, SP	DF,GO,MG,PR, RJ,SC,SE,SP, TO	DF,ES,GO,MG, PB,PR,RJ,SC, SP,TO	CE,DF,ES,GO, MG,PA,PB,PI, PR,RJ,SC,SE, SP,TO
Eletro-Eletrônica	GO,RJ	RJ	GO,RJ	GO,RJ
Recursos Naturais	ES,MG,MS, MT,PA,PB,PE PR,RJ,RN,SC, SP	AM,ES,MG, MS,MT,PA,PB, PE,PR,RJ,RN, SC,SP	AM,CE,ES,GO, MG,MS,MT, PB,PR,RJ,RN, SC,SE,SP,TO	AM,DF,ES,MS, MT,PB,PR,RJ, RN,SC, SE
Corpo Humano	AM,CE,DF, GO,PA,PB,PI, RJ,SC,SE,TO	CE,DF,PA,PB, PI,RJ,SC,TO	CE,ES,MS,MT, PA,PI,RJ,SC, SP,TO	AL,AM,CE,DF, ES,GO,MG, MS,MT,PA,PB, PI,PR,RJ,SC, SE,TO
Saúde e Bem Estar	AM,CE,GO, MG,PB,PI,PR, RJ,RN,TO	AM,CE,GO, MG,PA,PB,PI, PR,RJ,RN,TO	CE,DF,ES,MG, MS,PA,PB,PI, PR,RJ,RN,SE, SP,TO	AL,CE,DF,ES, GO,MG,MS, PA,PB,PI,PR, RJ, RN,SE,TO
Universo	ES,MG,PR,RJ, RN,SP	AM,ES,MG,PI, PR,RJ,RN,SE, SP	AM,ES,MG,PA, PB,PR,RJ,RN, SE,SP	DF,ES,MG,PA, PB,PR,RJ,RN, SP

**Quadro III (Continuação)**  
**Quadro Síntese dos Conteúdos por Série do Ensino Fundamental**

Unidades Federadas Proponentes: AL,AM,CE,DF,ES,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,RJ,RN,SC,SE,SP				
Conteúdos	Séries (2ª Fase)			
	5ª	6ª	7ª	8ª
Seres Vivos	DF,ES,MG,MT, PR,RJ,RN,SC,SP	AL,AM,CE,ES, GO, MG,MS,MT, PA, PB,PI,PR,RJ, RN, SC,SE,SP	DF,ES,MG,MT,PR, RJ,RN,SC,SP	DF,ES,GO,MG,MT, PR,RJ,RN, SC,SP
Meio Ambiente	AM,DF,ES,GO, MG,MS,MT,PA,PE, PI,PR,RJ,RN,SC, SE,SP	AM,DF,ES,GO,MG, MS,MT,PA,PE,PI, PR,RJ,RN,SC,SE,SP	CE,DF,ES,GO, MS,MT,PI,PR, RJ,RN,SC	CE,DF,ES,GO,MS, MT,PA,PI, PR,RJ, RN,SC
Energia	CE,DF,ES,GO, MG,MT,PR,RJ, RN,SC,SP	DF,ES,MG,MT, PE,PR,RJ,RN,SC,SP	DF,ES,MG,MT,PE, PR,RJ,RN, SC,SP	AL,AM,CE,DF,ES, GO,MG,MS,MT,PA, PB,PE, PI,PR,RJ,RN, SC,SP
Matéria	ES,MG,MT,PB, PE,PR,RJ,RN, SC,SP	DF,ES,MG,MT, PR,RJ,RN,SC,SP	ES,MT,PR,RJ, RN,SC,SP	AL,AM,CE,DF,ES, GO,MG,MS, MT, PA,PB,PE, PI,PR, RJ,RN,SC,SP
Movimento	GO,PR,RJ	DF,GO,MG,PR, RJ	DF,GO,MG,PR,RJ	AL,AM,GO,MG,PA, PB,PE,PI,PR,RJ,SE,
Transformações	AM,DF,ES,GO, MG, MT,PE,PR, RJ,RN,SC,SP	DF,ES,GO,MG, MT,PE,PR,RJ, RN,SC,SP	DF,ES,GO,MG,MT, PE,PR,RJ, RN,SC,SP	AM,CE,DF,ES, GO, MG,MS,MT,PA,PE, PI,PR,RJ,RN,SC, SE,SP
Eleto- Eletrônica	ES,GO,PR,RJ	ES,RJ	DF,ES,GO,MG, PR,RJ	AL,AM,DF,ES,MG, MS,PB,PE, PR,RJ,SE, SP
Recursos Naturais	AL,AM,CE,DF, ES, GO,MG,MS, MT, PA,PB,PE, PI,PR, RJ,RN,SC, SE,SP	DF,ES,GO,PE, PR,RJ,RN,SC	ES,PR,RJ,RN,SC	ES,PR,RJ,RN,SC
Corpo Humano	DF,ES,MG,RJ,RN, SC	DF,ES,PR,RJ,RN, SC	AL,AM,CE,ES, GO,MG,MS,PA,PB, PE,PI,RJ,RN,SC,SE	DF,ES,GO,MG, PR,RJ,RN,SC
Saúde e Bem Estar	AL,AM,CE,DF, ES,GO,MG,MS, MT,PB,PE,PI,RJ, RN,SE, SP	DF,ES,GO,MS, MT,PI,PR,RJ, RN,SE	AL,ES,GO,MG,MS, MT,PA,PB, PI, PR, RJ,RN	AL,CE,ES,MT,PE, PI,PR,RJ,RN
Universo	AL,ES,MG,MT, PI,PR,RJ,RN,SE,SP	DF,ES,GO,MT, PR,RJ,RN,SP	ES,MT,PR,RJ, RN,SP	CE,DF,ES,GO,MT, PR,RJ,RN, SP

Desses, três destacam-se pela sua abrangência e presença em todos os demais:

- Meio Ambiente, onde foram englobados conteúdos curriculares que dizem respeito à sua constituição, ecologia, preservação. Sua incidência é bastante significativa ao longo das oito séries, com um decréscimo na sétima e oitava, (Tabela I).

**Tabela I**  
**Síntese das Propostas por Conteúdos por Série do Ensino Fundamental**

Estados Federados Proponentes: AL,AM,CE,DF,ES,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,RJ,RN,SC,SE,SP,TO								
Conteúdos	Séries do Ensino Fundamental							
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Seres Vivos	15	18	16	17	09	17	09	10
Meio Ambiente	15	14	15	14	16	16	11	12
Energia	06	06	09	11	11	10	10	18
Matéria	04	04	09	08	10	09	07	18
Movimento	08	04	05	04	03	05	05	11
Transformações	08	09	10	14	12	11	11	17
Eletro-Eletrônica	02	01	02	02	04	02	06	12
Recursos Naturais	12	13	15	11	19	08	05	05
Corpo Humano	11	08	10	17	06	06	15	08
Saúde e Bem Estar	10	11	14	15	16	10	12	09
Universo	06	09	10	09	10	08	06	09

- Saúde e Bem-estar, que aborda os aspectos ligados à aquisição e manutenção da saúde, considerando as variáveis que nela intervêm, associados aos aspectos que garantem a qualidade de vida, com vistas à promoção individual e social. Esse tema distribui-se equilibradamente entre as séries do ensino fundamental (nove a doze propostas nas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e mais acentuadamente na 3<sup>a</sup> (14 propostas), na 4<sup>a</sup> (15 propostas) e na 5<sup>a</sup> (17 propostas).

- Transformações, que contêm todo o tipo de transformação que ocorre na natureza, nos seres vivos, no universo, nos níveis micro e macro, sob os enfoques físico, químico, biológico e outros afins, além de suas relações com o social. A ênfase maior está centrada na oitava série (17), o que talvez se justifique pela grande concentração que aí se encontra de Matéria e Energia. A série contemplada em segundo lugar é a quarta com indicação de 14 propostas.

Os dois primeiros grupos - Meio Ambiente e Saúde e Bem-estar - pela sua contemporaneidade e abrangência, parecem caracterizar-se como elementos-chave do ensino de

Ciências, considerando-se o perfil de cidadão, visto que devem ser enfatizados na abordagem de qualquer conteúdo da área científica. O terceiro -Transformações - é uma presença constante em todos os temas, pelo fato de que, na natureza tudo é dinâmico.

A categorização em 11 grupos deu-se em função de que esses temas curriculares são abrangentes, contendo vários conteúdos curriculares intimamente interligados, o que, de certa maneira, pretende garantir a não fragmentação do currículo. Por outro lado, os 11 grupos também mantêm uma estreita relação entre si, contendo-se uns nos outros em vários aspectos.

Com isso a ênfase fica por conta dos 11 temas curriculares, não se pretendendo uma separação entre eles. Por exemplo, ao falar em seres vivos, o que implica nas suas relações bióticas e abióticas, automaticamente teríamos os 11 temas curriculares envolvidos, visto que todos são básicos, o que, de certa forma atende à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se propõe a trabalhar com o básico e não com o mínimo.

Pela análise das propostas (Tabela I) parece haver uma tentativa na primeira fase do ensino fundamental, de contemplar em todas as séries alguns conteúdos básicos tais como Seres Vivos, Meio Ambiente e Recursos Naturais. Tal fato pode indicar, por exemplo, uma preocupação em situar os Seres Vivos no seu meio e interagindo com os Recursos Naturais, o que não se evidencia tão claramente na segunda fase.

Um exemplo que demonstra esta desarticulação pode ser observado na sétima série, onde 14 propostas trabalham com Ser Humano e apenas sete com Seres Vivos. O Ser Humano não é um Ser Vivo? Não é desejável que se aborde o tema Seres Vivos evolutiva e comparativamente?

De acordo com o Quadro III pode-se perceber que há uma concentração de certos temas curriculares em determinadas séries como, por exemplo Matéria e Energia na oitava (18 propostas); Recursos Naturais na quinta (17 propostas); Corpo Humano na quarta (17 propostas) e na sétima (15 propostas). Esses exemplos demonstram uma tendência ao esquema tradicional apresentado pelos livros didáticos, de trabalhar de forma estanque. Por exemplo, Física e Química na oitava série, Ar, Água e Solo na quinta e Corpo Humano com ênfase na quarta e fortemente na sétima.

O tema curricular Eletro-Eletrônica, que nesta categorização envolve Eletromagnetismo, Eletricidade, Recursos Eletrônicos, Tecnologia, entre outros assuntos e que é do cotidiano do aluno, tem baixa incidência ao longo das séries e uma concentração na oitava, o que, mais uma vez, reforça o trabalho de Física ao final do ensino fundamental.

Movimento é outro tema curricular que aparece com pequena indicação, concentrando-se, no entanto, na primeira (nove propostas) e última séries (11 propostas).

Seres Vivos tem alta concentração nas quatro primeiras séries, decai na quinta, recupera-se na sexta, caindo novamente nas duas últimas. Parece que uma explicação para esse fenômeno pode estar ligada à estrutura de alguns currículos que enfatizam esse tema na primeira fase e a ele retornam apenas, na sexta série.

Quanto ao tema Universo, nenhuma série se destaca por apresentá-lo significativamente, já que a sua maior ocorrência se dá em dez propostas, na terceira e quinta séries.

Relativamente às séries iniciais, observa-se que na quarta série há maior concentração do conjunto dos conteúdos, caracterizando-se como uma série síntese (Quadro III). Os conteúdos menos contemplados nessa série, que aliás seguem a tendência geral em todas as séries, são Eletro-Eletrônica (apenas dois) e Movimento (somente quatro).

A apreciação vertical do Quadro III e da Tabela I da idéia de um currículo que tende à segmentação do conteúdo. Por exemplo na segunda série, há uma alta ocorrência do tema Seres Vivos (18 propostas), Meio Ambiente (14 propostas), Recursos Naturais (13 propostas). Pergunta-se: Como trabalhar esses conteúdos sem considerar os temas Matéria (quatro propostas), Energia (seis propostas) e Movimento (quatro propostas)? Outro exemplo pode ser tomado na quinta série, quando há uma ênfase significativa para os temas Recursos Naturais (19 propostas) e Meio Ambiente (16 propostas). Como trabalhar esses conteúdos curriculares sem o tema Movimento (três propostas)?

E assim sucessivamente.

### **3 - Orientações metodológicas**

#### **3.1 - Princípios metodológicos**

Ao analisarmos esses dados (Quadro III) em relação a alguns dos princípios metodológicos (Quadro IV) que mais se destacaram nas propostas tornam a surgir questões.

### Quadro IV - Quadro-Síntese dos Princípios Metodológicos

UNIDADES FEDERADAS		
PROPONENTES:AM,CE,DF,ES,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,RJ,RS,SC,SE,SP,TO		
Princípios Metodológicos	Unidades Federadas	
Interdisciplinaridade	DF,GO,MS,MT,PR,RJ,RS,SE,TO	
Contexto histórico-social	GO,PA,PE,PI,PR,RJ,RS,SC,SE,SP,TO	
Abordagem histórica	MT,PR,RJ,SE,SP	
Relação ciência/tecnologia/sociedade	GO,MS,PR,RJ,SE,SP	
Partir dos conhecimentos prévios dos alunos	CE,ES,GO,MG,MS,PA,RJ,RS,SC,SE,SP,TO	
Natureza como laboratório	CE,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PI,RS,SP	
O aluno como centro do processo ensino-aprendizagem	GO,PI,RJ	
Cotidiano como ponto de partida	AM,DF,ES,GO,MS,MT,PA,PI,RJ,RS,SC,SE,SP,TO	
Adequação de conteúdos e habilidades ao nível de desenvolvimento dos alunos	GO,MS,PE,RJ	
Metodologia ativa	AM,DF,GO,MS,PA,PB,PE,PI,RS,TO	
Visão globalizante da ciência	GO,MS,MT,PR,RJ,RS,TO	
O homem como elemento da natureza	GO	
ÊNFA	Ciência do cotidiano	MS
SES	Estrutura da ciência	MS
	Ciência/Tecnologia/Sociedade	MS
CUR- RICU-	Habilidades científicas	MS
	Ênfase das explicações corretas	MS
LA- RES	Indivíduo como explicador	MS
	Fundamentação sólida	MS
Abordagem histórico-experimental	GO	
Suporte conceitual	CE,GO,RJ	
Hierarquização dos conceitos	GO	
Linha evolutiva	GO	
Atividades extra-classe (teóricas/práticas)	GO	
Abordagem dedutiva	MT	
Abordagem do simples para o complexo	MT,SC	
Abordagem interacionista	ES,PR	
Método dialético	ES,PI,RJ,SC,SP	
Dinamicidade do conhecimento científico	ES,GO,PA,PR,RS	
Uso de material convencional e não convencional	PA	
Flexibilidade	DF	
Experiências concretas	RJ	
Observação/experimentação como condições necessárias	GO	
Formas coletivas de trabalho	RJ	
Multidisciplinaridade	MT	

Na determinação de seus princípios metodológicos, 14 propostas incluem o "cotidiano como ponto de partida". Propõem enfocá-lo científica e socialmente, favorecendo a aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes, ao dia-a-dia e levando o aluno a atuar como um agente de transformação no ambiente em que vive. Doze das propostas colocam que se deve "partir do conhecimento prévio dos alunos", considerar o que o aluno já sabe, de forma a facilitar a relação entre a sua estrutura cognitiva e as novas aquisições. Tal procedimento tende a favorecer a predisposição para o estudo e, conseqüentemente, pela aprendizagem, a motivar o aluno a novas buscas no campo do conhecimento. À medida que o aluno percebe o seu progresso, isto lhe causa prazer, criando-se uma espiral de desenvolvimento.

Por outro lado, apenas duas propostas (Tabela I) indicam Eletro-Eletrônica para a primeira, terceira, quarta e sexta séries; uma para a segunda; quatro para a quinta; seis para a sétima e 12 para a oitava. Essa alta incidência na última série, mais uma vez, pode ser explicada pela concentração de conteúdos de Física e Química ao término do ensino fundamental.

Pergunta-se: os aparelhos eletrodomésticos não fazem parte do dia-a-dia dos alunos? Os carros motorizados não são do conhecimento de todos? E os aviões? E os computadores? E a energia elétrica? Há um grande convívio dos alunos com equipamentos eletro-eletrônicos, tais como jogos eletrônicos; aparelhos de som, musicais, TV, telefone. Geralmente, os usuários sabem manipulá-los, sem, no entanto, conhecerem os seus princípios de funcionamento, constituindo-se numa verdadeira caixa-preta. Tal conduta reforça o estereótipo do cientista, que seria "aquele" que conseguiria decifrar o seu funcionamento.

A "Relação Ciência/Tecnologia/Sociedade" (indicada por seis propostas) - fazer do conhecimento científico e tecnológico um elemento de interação contínua entre o saber escolar e os conhecimentos, experiências, vivências, sensibilidades que permeiam o meio ambiente no seu sentido pleno: aspectos naturais, sociais, políticos, econômicos, culturais, psicológicos, históricos não prescinde, na sua análise, da tecnologia. Como, então, trabalhá-la sem abordar, por exemplo, o tema Eletro-Eletrônica?

Paralelamente, a "abordagem histórica" (citada por cinco propostas) facilita a compreensão do que é a vida e do que ela depende, assim como o "contexto histórico-social" (indicado por 11 propostas), permite situar a evolução do conhecimento científico e tecnológico, possibilitando visualizar as muitas variáveis que interferem nas prioridades científicas da cada época e de diferentes culturas, favorecendo a análise das repercussões sobre a humanidade e a natureza.

A dimensão histórico-social do desenvolvimento científico-tecnológico no trato da ciência possibilita a contextualização e flexibilização que permitem compreender que o conhecimento científico não representa a verdade absoluta, que é influenciado por variáveis das mais diversas origens e que, por sua vez, as influencia. Acresça-se a isso a questão da refutabilidade do conhecimento científico e dos seus avanços por processos contínuos e por revoluções científicas. Conseqüentemente, possibilita em princípio ao aluno posicionar-se como sujeito histórico, o que lhe abre os horizontes para agir como cidadão, conhecendo os problemas a curto, médio e longo prazos, relativos à manutenção da saúde, à conservação da natureza, às aplicações tecnológicas e dos conhecimentos científicos, em prol da qualidade de vida no dia-a-dia e com vistas às futuras gerações.

Relacionado a isso aparece "o homem como elemento da natureza" (indicado por uma proposta) e não como seu dono e senhor, de forma a levar à compreensão de que há um equilíbrio natural que precisa ser respeitado. Esse equilíbrio, segundo dez propostas, pode ser melhor entendido utilizando-se a "natureza como laboratório" para o ensino de Ciências, o que não pressupõe a exclusão de outras modalidades laboratoriais. Em qualquer delas a "observação e a experimentação constituem-se em elementos essenciais" para a aprendizagem significativa, o que implica uma metodologia ativa.

A "metodologia ativa" é citada por dez propostas, onde o aluno é o foco do processo na busca de um ensino de Ciências de qualidade e voltado para as reais necessidades do indivíduo e da sociedade. Dos dez proponentes, seis (GO, MS, PA, PB, PI e RS) coincidem com a indicação da natureza como laboratório, o que demonstra uma certa coerência, o que, no entanto, não é garantia de que tal ocorra. Essa metodologia de ensino de Ciências está voltada para o aluno como sujeito concreto, com vistas ao desenvolvimento de sua autodeterminação, autonomia intelectual, auto-estima positiva, promoção, via trabalho individual, coletivo e cooperativo, respeitando o seu nível de desenvolvimento.

O princípio metodológico "adequação de conteúdos e habilidades ao nível de desenvolvimento dos alunos", é citado por quatro propostas, nas quais três (GO, MS e PE) há coincidência com o princípio da metodologia ativa. Deve também considerar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, suas maneiras de aprender e compreender o mundo, possibilitando-lhes o conhecimento do que lhes é próximo até o conhecimento universal, num processo constante e gradativo, que não sofra rupturas de seriação. Em termos psicológicos, propõe-se uma abordagem que vá do concreto para o abstrato, não subestimando, nem supervalorizando a capacidade de compreensão de cada um, mas possibilitando a aquisição de novos conceitos e habilidades que permitam, escalonadamente, o estabelecimento de relações mais complexas.

Por esse caminho, chega-se ao "aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem" (referido por três propostas), o que parece retratar uma postura educativa, cuja ênfase recai sobre a aprendizagem, ou seja, em que o ensino é um meio para se alcançar o objetivo maior - que o aluno aprenda.

A "visão globalizante da ciência" (sete propostas), parece tornar indispensável a abordagem que permita a compreensão dos fenômenos nos seus diversos graus de abrangência, o que fica difícil de perceber quando há segmentação. Assim, são importantes as habilidades de perceber relações, discriminar variáveis, identificar problemas, levantar alternativas, buscar soluções sempre com a postura de lidar com a incerteza, ou seja, não esperar a verdade absoluta e definitiva, dando ênfase à "dinamicidade do conhecimento científico" (apontado por cinco propostas).

Essa visão globalizante da ciência pressupõe, necessariamente, uma "abordagem interdisciplinar" dos conteúdos (princípio metodológico apresentado por nove propostas), possibilitando ao aluno compreender os elementos e os processos nas suas inúmeras relações. Considerem-se aqui os aspectos biológicos, físicos, químicos, ecológicos, geológicos, tecnológicos, sócio-econômicos, culturais, estéticos, legais, éticos. Esse tipo de abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades, atitudes e convicções que provêm o indivíduo de criticidade frente aos problemas do cotidiano, nos diversos níveis em que se apresentam.

A habilidade de analisar, com base em critérios, favorece a ação consciente em relação às questões colocadas, nos diversos níveis em que se apresentam e nas esferas competentes.

Embora se proponham a trabalhar numa dimensão que, além dos aspectos biológicos, físicos e químicos, enfoque também os demais aspectos relacionados e suas repercussões sobre o social, o econômico, o político e vice-versa, cabe lembrar que o ensino é de Ciências. Ou seja, tem que ser evitada a pulverização que possa descaracterizar o conhecimento científico e as habilidades e atitudes que o diferenciam das demais áreas de conhecimento. Nessa perspectiva deve ser considerada a estrutura lógica da ciência.

Muitos desses princípios metodológicos e outros mais, tais como: "método dialético" (cinco propostas), "suporte conceitual" (três propostas), "abordagem interacionista" (duas propostas), "abordagem do simples para o complexo" (duas propostas) e ainda mais alguns com apenas uma indicação (quadro V) têm apenas na prática a garantia da sua exequibilidade.

Considerado todo elenco dos princípios metodológicos apresentados pode-se até pensar que o ensino de Ciências está tendo um bom encaminhamento, o que de fato, não se verifica nas escolas, de um modo geral. Quando se fala em cotidiano do aluno, que cotidiano é esse? Aquele que serve de base para a compreensão dos conceitos científicos, da ciência e da tecnologia e das suas relações com seu modo de vida, com a sociedade? Aquele que se propõe a ser o primeiro degrau na escalada do conhecimento científico e na apreensão das relações da natureza? Ou a análise medíocre do cotidiano que não propicia a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades intelectuais, o despertar de convicções, valores, o aprimoramento de atitudes?

A mesma reflexão pode ser feita em relação a cada um dos princípios metodológicos indicados pelas propostas estaduais para Ciências (Quadro IV).

### **3.2 - Procedimentos metodológicos**

O papel do professor e o do aluno implica que ambos têm que transitar por diversos caminhos para que ocorra o processo de ensino aprendizagem em Ciências. De onde se deduz a importância de opções variadas no dia-a-dia das aulas da área científica. E onde o professor irá buscar essas fontes? Certamente, deverá procurá-las e criá-las a partir das mais diversas origens.

O critério básico "a exemplificação", no entanto, não faz parte necessariamente, das propostas curriculares, uma vez que não cabe em propostas dessa natureza o tratamento específico dos temas, já que a sua simples presença poderia limitar a imaginação do professor, sua criatividade. Porém, algumas unidades federadas (como por exemplo GO, MG, PE e SP) apresentam materiais didáticos separadamente ou acompanhando a proposta. Outros (como no caso de MS, PA e PI) indicam sugestões de atividades, que vão de estudos de caso a júris simulados.

#### 4 - Os objetivos

Os eixos básicos (Quadro II), os conteúdos (Quadro III) e os princípios metodológicos (Quadro IV) apresentados na globalidade das propostas, quando relacionados ao perfil para o que está sendo delineado, educando em Ciências, demonstram uma certa coerência.

Ressalte-se, porém, que estamos falando do conjunto proposto, que é a soma do que oferecem as propostas. No entanto, a análise da estrutura interna de cada proposta, em muitos casos, deixa a desejar.

Das 21 propostas curriculares analisadas, apenas 17 referem-se a objetivos gerais e/ou específicos. Causa estranheza de certo modo, que os objetivos não apareçam na totalidade das propostas.

Como pode ser direcionado o ensino de Ciências se não é delineado o perfil de sua contribuição na formação do indivíduo e da sociedade? Que domínios o estudo científico favorece? Que conhecimentos podem ser aprendidos? Que habilidades desenvolver-se-ão? Que atitudes serão construídas? Que valores aflorarão? Nesse sentido parece fundamental a determinação de objetivos básicos que, coerentemente, com os conteúdos, a metodologia e a avaliação possibilitarão, de fato, a aprendizagem científica significativa.

Inicialmente, os dados foram organizados em dois quadros: um com os objetivos gerais e outro com os específicos. Como não havia padronização entre as propostas, relativamente ao que é geral e específico, foi elaborado um único quadro de objetivos. Os objetivos também são apresentados, ora voltados para os alunos, ora como proposta do professor ou da disciplina. Sem fazer essa discriminação, foram considerados no seu conjunto.

A partir dessa listagem de objetivos, construiu-se o Quadro V, onde estes foram classificados em quatro dimensões, de acordo com o que estabelece a proposta do Estado de Goiás. Optou-se por esta classificação pelo fato de que contempla o elenco de objetivos apresentados nas diferentes propostas.

**Quadro V**  
**Quadro-Síntese das Dimensões dos Objetivos**

UNIDADES FEDERADAS PROPONENTES: CE, DF, GO, MG, MS, MT, PA, PB, PI, RJ, RN, RS, SC, SE, SP, TO		
Dimensões	Unidades Federadas	
Dimensão dos conteúdos	CE,DF,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PI,PR,RJ, RN,RS,SC,SE,SP,TO	
Dimensões dos procedimentos e habilidades	Intelectuais	CE,DF,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PI,RJ,RN, RS,SC,SE,SP
	Práticas	GO,MG,MT,PA,RJ,RS,SE,SP
	Comunicação oral	DF,GO,MG,MS,MT,PA,RJ,RS,SP
	Comunicação escrita	DF,GO,MG,MS,MT,PA,RJ,RS,SP
Dimensão da prática social	CE,GO,MG,MS,MT,PI,PR,RJ,RS,SC,SE, SP,TO	
Dimensão atitudinal	CE,GO,MG,MS,MT,PA,PB,PI,RN,RS,SC, SE,SP,TO	

A dimensão dos conteúdos, como se acontecer, foi a mais indicada, sendo referida pelas 17 propostas. Ficam englobados aqui desde conteúdos básicos da ciência até os que permitem uma leitura diferente do mundo que cerca os educandos. Alguns exemplos:

- "Permitir a todos os alunos da escola pública estadual a apropriação do patrimônio científico, cultural e artístico, dotando-os de instrumentos capazes de operar a democratização da sociedade" (MG)
- "Compreender as relações dos seres vivos entre si e com o meio, o que possibilita um conhecimento mais adequado da natureza e permite um aproveitamento mais racional dos recursos disponíveis" (SE)
- "Ter acesso aos bens científicos e culturais da sociedade" (RJ)
- "Demonstrar conhecimento científico referente a fatos, leis, teorias, princípios" (GO)
- "Compreender os fatos para que compreenda a si próprio como indivíduo e como ser histórico" (MT)
- "Adquirir conceitos científicos que ajudem o aluno a interpretar o meio ambiente e a integrar-se nele" (PB)
- "Dar condições ao aluno de construir uma rede conceitual..." (SC)
- "Reconhecer as relações dos seres vivos entre si e com o ambiente" (DF)

A dimensão dos procedimentos e habilidades está subdividida em três categorias, segundo Caamaño Ros (apud Goiás, 1990): a das habilidades intelectuais, a das habilidades práticas e a das habilidades de comunicação tanto oral, quanto escrita.

As habilidades intelectuais estão contempladas em 15 propostas e muito voltadas para o método científico, o que é esperado, levando-se em conta a natureza da disciplina. Alguns exemplos:

- "Formular e testar previsões derivadas de hipóteses e modelos teóricos" (GO)

- "Desenvolver o pensamento lógico e vivência do método científico e de suas aplicações" (SP)
- "Identificar as inter-relações entre qualidade de vida e saúde" (DF)
- "Desenvolver no aluno o pensamento lógico-matemático" (MT)
- "... um aluno observador reflexivo, questionador, que tenha condições de ampliar seu próprio conhecimento e, com isso, compartilhá-lo" (RS)
- "Desenvolver habilidades para avaliar informações, reconhecer problemas, interpretar fatos, leis, teorias e princípios" (PI)
- "Adquirir o espírito científico da observação" (CE)
- "Desenvolver o pensamento lógico e crítico, numa metodologia que permita ao aluno observar, comparar e classificar fatos e fenômenos, chegando à generalizações e críticas" (MS)
- "Compreender o processo científico" (RJ)
- "Problematizar a realidade, formular hipóteses acerca dos problemas, planejar e executar investigações (experimentais ou não), analisar dados, estabelecer e criticar as conclusões" (SP)

As habilidades práticas, embora inerentes à própria ciência natural, à sua compreensão, são citadas apenas por oito propostas, obtendo o escore mais baixo no conjunto (Quadro V). Este fato é no mínimo intrigante se considerarmos que as habilidades práticas são desenvolvidas via atividades práticas, atividades essas que motivam fortemente os alunos.

Convém lembrar que para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, as práticas contribuem significativamente, assim como também os conteúdos.

Alguns exemplos podem ser dados:

- "Promover a vivência do método científico" (MT)
- "Realizar observações corretas" (GO)
- "Desenvolver a capacidade de observação..." (SP)

As habilidades de comunicação oral e escrita foram, ambas, citadas por nove propostas. A formação científica, própria da disciplina Ciências, não pode prescindir da comunicação nas suas diversas formas, considerando-se o que é próprio da ciência. Alguns exemplos permitem visualizar este fato:

- "Ter o hábito de apreciar trabalhos científicos"; Referenciar as obras corretamente. Comunicar com fidedignidade os resultados e conclusões de experiências. Apresentar, oralmente e por escrito, seu trabalho com correção, objetividade, propriedade vocabular, precisão, clareza, coerência, impessoalidade, coesão." (GO)

- "Favorecer ... da expressão oral e escrita" (MS)
- "Exercitar sistematicamente as capacidades de ..., comunicação" (MT)

A dimensão da prática social, citada por apenas 13 propostas, parece ser bastante enfatizada quando se analisam os objetivos propostos. Também pode-se estabelecer uma relação com o eixo básico mais abrangente "Educação Ambiental", por exemplo. Essa linha-mestra, por

sua vez, tem íntima relação com a postura que estabelece os vínculos entre Ciência/Tecnologia/Sociedade, princípio metodológico indicado por seis propostas.

O alcance dos objetivos da dimensão da prática social fica facilitado quando as propostas utilizam, entre os seus princípios metodológicos, as abordagens histórico-social, histórico-experimental; a natureza como laboratório; a visão globalizante da ciência.

São exemplos dessa dimensão:

- "Contribuir como instrumento de preparação dos indivíduos para o pleno exercício da cidadania, isto é, instrumentalizar o aluno para compreender o mundo físico e social e prepará-lo para atuar e transformar esse mundo, tendo em vista o bem estar social" (MG)
- "Conhecer a realidade e agir construtivamente na sua transformação" (MT)
- "Perceber que a ciência existe para melhorar a qualidade de vida humana" (TO)
- "Compreender as implicações da ciência e da tecnologia para a civilização atual, aplicando os conteúdos e metodologias da ciência na vida diária" (GO)
- "Proporcionar ao aluno condições de reflexão para que se criem situações conflitantes, provocando mudanças nas situações do dia-a-dia, tornando-o, com isso, capaz de constituir-se em um agente participativo no seu meio social, de modo que aprenda, na escola, aquilo que sirva para organizar-se e cooperar para a melhoria da qualidade de sua vida e da comunidade em que vive" (RS)
- "Demonstrar uma compreensão mais realista do significado e utilidade da ciência e da tecnologia, e de suas relações com a sociedade" (PI)
- "Substituir os tabus e preconceitos por conhecimento científico, tornando o aluno um agente ativo e transformador do meio em que vive, possibilitando-lhe uma atuação consciente na sociedade e na melhoria da qualidade de vida" (MS)
- "Refletir e agir sobre o mundo em que se vive, quer nas relações com os outros indivíduos, quer destes com o mundo natural e tecnológico" (RJ)
- "Perceber as dimensões histórica, social e ética do processo de produção da ciência e tecnologia" (SP)
- "Perceber os fenômenos naturais como possíveis de serem utilizados em benefício de sua coletividade e sem prejuízo do meio ambiente" (MT)
- "Identificar as relações entre o desenvolvimento científico e o desenvolvimento social e econômico" (DF)

A dimensão atitudinal, contemplada por 14 propostas, revela que somente dois terços do universo analisado preocupa-se com a questão. Parece estranho este dado, visto que vivemos um momento histórico em que se faz necessário o resgate de atitudes de cooperação, solidariedade, honestidade. Atitudes essas que estão estreitamente ligadas aos valores que compõem a cidadania.

São alguns exemplos dessa dimensão:

- "Desenvolver atitudes científicas" (PA).
- "Desenvolver uma postura ativa e crítica em relação aos dados e às informações evitando sua aceitação de forma passiva e incondicional" (PI).
- "Adquirir o hábito de pensar e agir da forma científica" (CE).

- "Compreender e utilizar os procedimentos de investigação, em especial os de caráter científico" (SP).
- "Desenvolver valores e atitudes diante do mundo" (MG).
- "Desenvolver a atitude científica bem como o interesse, a apreciação pelo mundo em que se vive" (PB).
- "Ter responsabilidade na execução de tarefas e sobre seus atos em relação ao meio ambiente.

Ter persistência na busca de informações e abertura a novos rumos não previstos.

Relatar os resultados de investigação de maneira honesta e objetiva.  
Expor seus dados e idéias à crítica de colegas" (GO).

Os exemplos de objetivos apresentados nas diversas dimensões não esgotam o elenco pelas propostas, mas ilustram os que apareceram explicitamente ou nas entrelinhas.

Como se pode observar há diferentes graus de abrangência na formulação dos referidos objetivos. Como já foi dito, anteriormente, não há um padrão. A questão que se coloca frente a este rol é em que medida o trabalho desenvolvido na escola leva ao alcance dos objetivos especificados nas propostas.

Há objetivos, que na sua formulação, contemplam diversas dimensões, o que, a propósito, se pretende num ensino que promova a visão globalizante (sete propostas). Alguns exemplos são:

- "Estabelecer relação entre o conhecimento teórico-prático, estimulando o espírito crítico na incorporação desses conhecimentos, definindo os limites de sua validade e a sua natureza dinâmica, buscando a solução a curto, médio e longo prazo, para adaptação e melhoria do ensino de ciências, conhecendo e utilizando a perspectiva interdisciplinar e problematizadora do ser humano" (PA).

- "Desenvolver o pensamento lógico e crítico, numa metodologia que permita ao aluno observar, comparar e classificar fatos e fenômenos, chegando a generalizações e críticas" (MS).

- "Propiciar ao aluno condições para que ele compreenda as transformações que ocorrem na natureza, analise as inter-relações destas transformações com a tecnologia e com a evolução dos seres vivos e as suas implicações político-sociais" (GO).

- "Compreender as relações dos seres vivos entre si e com o meio, o que possibilita um conhecimento mais adequado da natureza e permite um aproveitamento mais racional dos recursos disponíveis" (SE).

- "O pensar científico e seus procedimentos devem permear todas as ações necessárias para a construção dos conceitos, expressando-se pela prática constante do estímulo à curiosidade, observação, indagação, experimentação, investigação e busca de soluções" (RJ).

- "Desenvolver a capacidade de observação, o conceito de vida e as noções de espaço, tempo e causalidade (interação), naquilo que diz respeito à matéria, energia e suas transformações, resultantes da ação integrada de determinantes físicos, químicos, biológicos, geológicos, tecnológicos, sociais, econômicos e culturais" (SP).

Os exemplos de objetivos foram utilizados no sentido de mostrar as diferentes dimensões. No entanto, cabe salientar que essa divisão é didática e que os objetivos têm interfaces que são desejáveis, visto pretender-se uma visão globalizante, sem segmentações.

## 5 - A avaliação

Do exposto até o momento, pelas características do conhecimento científico, suas habilidades e atitudes, assim como a postura frente à ciência e à tecnologia nas suas relações com a humanidade, deve-se considerar que o ensino de Ciências pressupõe uma avaliação sistemática, diversificada, contínua e permanente, que visa ao desenvolvimento de habilidades do aluno para auto-avaliar-se e para avaliar problemas de natureza ambiental, científica, tecnológica, com reflexos sobre o individual e o social.

Para tanto, faz-se necessário que o ensino de Ciências utilize a avaliação nas suas diversas modalidades ao longo do processo - diagnóstica, formativa e somativa - fornecendo elementos para que efetivamente se efetue a aprendizagem significativa.

No entanto, das 21 propostas analisadas, apenas 12 o fazem explicitamente ou deixam antever alguns caminhos nessa direção (Quadro VI). Com isso, não se pretende, absolutamente, inferir que as demais não se posicionam quanto à avaliação, apenas não o fazem no texto em estudo. Como o item avaliação é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, esperava-se que o mesmo fizesse parte de todas as propostas.

**Quadro VI**  
**Quadro-Síntese das Propostas de Avaliação**

<b>UNIDADES FEDERADAS PROPONENTES: GO, MG, MS, MT, PR, RJ, RN, RS, SC, SE, SP, TO</b>			
Avaliação		Unidades Federadas	
Quem estabelece critérios de avaliação	Professor	RS	
	Alunos	RS	
MO-DA-LI-DA-DE	Diagnóstica	Professor	GO,PR,RJ,RS,SP,TO
		Professor	GO,MG,PR,RJ,RN,RS,SE,SP,TO
	Formativa	Aluno (auto-avaliação)	GO,MG,MS,RJ,RS,SP
		Aluno (avaliação cooperativa)	MS,RJ,RS
Somativa	GO,MG,MT,RJ,RN,SC,SP,TO		
Avaliação como processo		MG,MS,MT,PR,RJ,RN,SP,TO	
Avaliação do professor		RJ,SP	
Procedimentos de avaliação diversificada		MG,PR,RJ,RN,RS,SC,SP	
Instrumentos de avaliação diversificados		MG,RJ,RN,RS,SC,SP	

A avaliação pressupõe que se aborde a dimensão dos conteúdos; a dimensão dos procedimentos e habilidades, que conta com habilidades intelectuais, habilidades práticas e habilidades de comunicação oral e escrita; a dimensão da prática social e a dimensão atitudinal (Goiás, 1990).

A respeito de quem deve estabelecer os critérios de avaliação, apenas a proposta do RS abordou esse assunto, afirmando que tanto o professor quanto o aluno devem participar da discussão desses critérios.

Em relação às modalidades, apenas seis propostas (Quadro VI) especificam a avaliação diagnóstica.

Considerando-se que muitos autores utilizam avaliação diagnóstica e avaliação formativa com as mesmas finalidades, talvez o baixo índice de referências seja consequência dessa postura. Como 12 propostas indicam entre os seus princípios metodológicos (Quadro IV) que se deve "partir dos conhecimentos prévios dos alunos", isso implica, no mínimo, numa abordagem diagnóstica.

A avaliação formativa, desenvolvida pelo professor (Quadro VI), foi contemplada em nove das propostas. Esse dado pode parecer significativo se considerado no âmbito das que se referem à avaliação, no entanto, torna-se pouco representativo se focado no universo das 21 propostas, dada a importância desse procedimento frente aos objetivos colocados por 17 delas. Como pode o professor trabalhar habilidades intelectuais (11 propostas), habilidades práticas (dez propostas), habilidades de comunicação (cinco propostas) sem essa modalidade de avaliação? E o que dizer das dimensões atitudinal e da prática social?

Relativamente à avaliação formativa realizada via auto-avaliação pelo aluno, somente seis propostas a indicam. E quanto à avaliação cooperativa, apenas três referem-se a ela, o que parece retratar a realidade vigente nas escolas.

Se pretendemos um aluno crítico, consciente e atuante no meio em que vive e na condição de cidadão planetário como especificam os objetivos, como não proporcionar a ele procedimentos que propiciem o desenvolvimento dessas habilidades?

A avaliação somativa foi referida por apenas oito propostas, o que também causa estranheza, pois parece que ela, associada às demais modalidades, também desempenha um papel importante no ensino de Ciências. Essa modalidade de avaliação esperava-se que estivesse presente em todas as propostas que se referem ao processo avaliativo, visto ser uma prática constante nas escolas.

Quanto à dimensão de objetivos (Quadro V), impõe-se que os mesmos sejam contemplados na avaliação, esperando-se coerência entre os diversos elementos que compõem a proposta curricular. No entanto, talvez devido a sua estrutura, à forma de apresentação, essa relação nem sempre é clara.

A avaliação como processo está indicada por oito propostas, embora seu uso possa ser inferido das que se propõem a trabalhar especialmente com a avaliação formativa.

A avaliação do professor, outro ponto crucial e fundamental como postura, foi citada por apenas duas propostas, o que é irrisório.

A indicação de procedimentos de avaliação e de instrumentos foi feita por sete e seis propostas, respectivamente. Possivelmente, a ocorrência de detalhamentos tais como estes, deve-se à preocupação de deixar claro que tanto os procedimentos quanto os respectivos instrumentos deverão ser diversificados, nas diversas modalidades de avaliação.

## 6 - Critérios para a seleção de conteúdos

Na busca de coerência entre os elementos estruturantes das propostas, parece fundamental que haja critérios para seleção dos conteúdos. Nesse sentido, poucas propostas manifestaram-se explicitamente -apenas nove - indicando oito critérios a serem considerados (Quadro VII).

**Quadro VII**  
**Quadro-Síntese dos Critérios para a Seleção de Conteúdos**

UNIDADES FEDERADAS PROPONENTES:ES,GO,MG,PB,PI,RJ,RS,SE,SP	
<b>Critérios</b>	<b>Unidades Federadas</b>
Vínculo com o cotidiano (experiência do aluno)	GO,RJ,RS,SE,SP
Relevância social	GO,MG,PB,RJ,RS,SE,SP
Relevância científica	GO,MG,SP
Adequação ao desenvolvimento intelectual do estudante	GO,RJ,SP
Interesse do aluno	ES,GO,MG,PB,PI,RJ
Necessidades do aluno	GO,PB,RJ
Conteúdos desprovidos de preconceitos	GO
Conteúdos que propiciem o desenvolvimento de processos cognitivos (sentido amplo)	GO,RJ

O critério da "Relevância social" foi o mais citado - sete propostas - o que está afinado com os inúmeros objetivos colocados na "Dimensão da prática social". No entanto, outro que também contemplaria essa dimensão - "Necessidades do Aluno" -foi indicado por somente três.

Por outro lado, o critério da "Relevância científica", que é inerente à natureza da matéria Ciências, aparece apenas com três indicações.

Se confrontados os números apresentados no critério da "Relevância social" (sete) e no da "Relevância científica" (três) cabem alguns questionamentos: Não estará o ensino de Ciências perdendo o que é próprio da estrutura lógica da ciência? Não estará sendo descaracterizado em função de um cotidiano medíocre? Não estará sonhando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e de atitudes que o diferenciam das demais áreas do conhecimento? Sem dúvida a relevância social faz parte do bojo da ciência, contudo, não é a própria ciência.

O "Interesse do aluno" é outro critério indicado por seis propostas e que está afinado a uma postura de tornar o ensino de Ciências prazeroso e significativo.

Esse critério associado ao de "Adequação ao desenvolvimento intelectual do estudante" e ao do "Vínculo com o cotidiano" (experiência do aluno), parece tentar garantir o envolvimento do aluno com a ciência, no sentido de que partindo do que o motiva e do que conhece, possa alçar vãos mais arrojados, saindo da mesmice do atual ensino de Ciências, calcado em livros didáticos descontextualizados e não levando a lugar algum.

Outro critério extremamente significativo, mas que só está referido em duas propostas é o de "Conteúdos que propiciem o desenvolvimento de processos cognitivos". Se analisarmos os livros didáticos que têm sido o "guia", na maior parte dos casos, para o ensino de Ciências, verificaremos, com raras exceções, que os conteúdos e sua abordagem subestimam a capacidade dos alunos. Esse encaminhamento não favorece o desenvolvimento de habilidades, que vão desde a aquisição de conhecimentos e metodologias, passando pelo estabelecimento de relações e pela aplicação de conhecimentos e metodologias até à generalização.

Portanto, deduz-se ser esse critério de grande importância na seleção de conteúdos para Ciências, com vistas ao alcance dos objetivos propostos.

Ainda um outro critério referido apenas pela proposta de Goiás é o que diz respeito à "Conteúdos desprovidos de preconceitos". Basta analisar parte da literatura na área, logicamente não recomendada, para constatar o grande número de preconceitos que são veiculados. Dentre esses, aparece o "cientista" como um ser atípico, dando a imagem de um desajustado, de alguém com inteligência superior. Essa imagem, além de descaracterizar a profissão, pode afastar interessados por julgá-la inatingível ou por dar a impressão de ser algo muito distante de sua realidade.

Outros exemplos poderiam ser citados, no entanto, o importante, é o professor fazer a leitura do conteúdo científico, procurando eliminar e alertar para o que é preconceituoso, o que demonstra que esse critério é fundamental.

A importância do estabelecimento de critérios para seleção de conteúdo justifica-se, também, pelo fato de que as propostas contêm os conteúdos mínimos, devendo o professor selecionar os que os complementam. E o farão com base em que critérios?

Cabe ressaltar que apenas a proposta de Goiás aborda os oito critérios indicados.

Tanto os critérios para a seleção dos conteúdos quanto os objetivos demonstram uma preocupação marcante com relação ao social, à formação da cidadania. Sem dúvida, o ensino de Ciências tem sua contribuição a dar nessa linha, porém há que se considerar que devem ser priorizadas habilidades e atitudes, permeadas pelos conteúdos próprios da ciência que favoreçam a relação Ciências/Tecnologia/Sociedade.

Com isso pretende-se garantir que o conhecimento científico ocupe o espaço que lhe cabe no ensino formal, vindo, inclusive a despertar a vocação científica.

## 7 - A bibliografia referida

O professor de Ciências para manter-se atualizado necessita de uma boa infraestrutura em todos os setores que compõem o ensino, principalmente no que se refere à bibliografia. Nessa direção é importante o professor ter conhecimento e acesso à bibliografia que subsidiou a elaboração da respectiva proposta curricular, para melhor compreendê-la e assim poder implementá-la.

Quinze das propostas analisadas (Quadro VIII) demonstraram preocupação nesse sentido. Dez recomendam bibliografia o que também é uma atitude que revela o desejo de que o professor busque incessantemente a literatura especializada para subsidiar o seu trabalho.

**Quadro VIII**  
**Referência a Bibliografias nas Propostas Curriculares**

<b>Bibliografias</b>	<b>Unidades Federadas</b>
Referências bibliográficas	AM,CE,DF,GO,MS,PB,PE,PI,PR,RJ,RN,RS,SC,SE,SP
Recomendadas	CE,MG,MS,MT,PA,PB,PE,PI,PR,SP
Não apresenta	AL,ES,TO

De qualquer forma, se o ensino de Ciências almeja um aluno que saiba fundamentar cientificamente suas posições, estabelecendo as demais relações, é necessário que trabalhe sempre com bibliografia especializada e atual. Logo, um professor para ensinar esse aluno tem que, necessariamente, ter domínio da literatura científica, a qual deve ser fornecida pela respectiva Secretaria de Educação.

Parece que algumas propostas preocuparam-se, num primeiro momento, em apresentar os seus fundamentos e componentes, deixando as sugestões de atividades com a respectiva indicação bibliográfica para encaminhamento à parte.

## B - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Ciências, a par de sua responsabilidade quanto à formação científica, desempenha, hoje, com maior ênfase, uma função social. E, a cada momento, aumenta a sua responsabilidade, tendo em vista a utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos em prol da melhoria da qualidade de vida desta e das futuras gerações, de forma a possibilitar uma leitura do mundo que permita compreender a realidade, apropriar-se dela e transformá-la.

Esse exercício de cidadania envolve participação plena nas decisões econômicas, políticas, sociais, culturais de uma sociedade, embasada pelo conhecimento científico, pelo pensamento racional, pelo produto tecnológico.

Destacam-se, entre outras preocupações, duas linhas, na tentativa de tornar o ensino de Ciências uma contribuição ao desenvolvimento sustentado:

- Educação Ambiental - "processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir - individual e coletivamente - e resolver problemas ambientais presentes e futuros"<sup>6</sup>.
- Educação em Saúde - "é um processo pedagógico que concebe o homem como sujeito, principal responsável pela sua realidade. Como tal, suas necessidades de saúde e bem estar são solucionadas a partir de uma ação consciente e participante, a qual se organiza com elementos específicos de sua história/cultura e dinâmica próprias"<sup>7</sup>.

Esta última definição é referendada por Gavidia<sup>8</sup>, quando afirma que educação para a saúde é o "conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem que permite à pessoa analisar o seu entorno e que melhora a sua capacidade de funcionamento nesse contexto".

Existe um certo consenso de que a educação científica abrange a Educação ambiental e a Educação para a saúde. Mas não se pode esquecer, que ela deve abranger a Educação tecnológica, não contemplada explicitamente nas propostas curriculares analisadas.

O que é Educação tecnológica?

- 1 - O aluno ter experiência prática através da produção de dispositivos eletroeletrônicos (Ex. circuito elétrico, rádio à pilha).
- 2 - O aluno ter conhecimento das realidades tecnológicas na situação do trabalho, do lar e do lazer (Ex. CD-ROM, telefone sem fio).
- 3 - O aluno ser introduzido em formas de raciocinar e de solucionar problemas típicos da tecnologia (Ex. banco 24 h, máquina fotográfica).
- 4 - O aluno formar opiniões sobre produtos/procedimentos tecnológicos (TV a cabo, antenas parabólicas).
- 5 - O aluno compreender os tipos de trabalho cooperativo e individual que ocorrem na manufatura e na indústria (Ex. montadoras de automóveis, fábricas de refrigeradores).

O ensino fundamental precisa considerar que a educação científica ocorre nas mais diversas instituições da sociedade e pelos meios mais variados. Além disso, pela oferta de

---

<sup>6</sup> BRASIL, Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Educação Ambiental, Brasília, 1993 (Encarte)

<sup>7</sup> MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. Departamento de Programas de Saúde. Coordenação de Educação em Saúde (COESA). Educação para a Saúde: Plano Estratégico. Brasília: MS, 1992.

<sup>8</sup> GAVIDIA, Valentín, La educación para la salud: Instrumento en el desarrollo de actitudes, Aula: Inovacion educativa, 227, 1994. p. 16-22.

recursos decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, o convívio social exige que se domine, na formação de seus cidadãos, a familiaridade com esses avanços. Conseqüentemente, o educando é bombardeado com informações, com exigências da prática social e com a otimização do tempo, do trabalho, do lazer, da alimentação, da proteção, da saúde. Porém, paralelamente, convive com outros efeitos desse avanço, tais como a poluição, as guerras, a destruição dos recursos naturais, os quais geram valores não tão desejáveis ao ser humano.

Importante se faz uma política educacional que defina um projeto para a educação científica, para que se evitem decisões individuais e casuísticas, que não garantem o universal ou a construção de um futuro pensado. Esse universal visa, não somente o indivíduo e a sociedade no momento atual, mas prevê o desenvolvimento social, científico e tecnológico do país e do planeta para o futuro.

Nessa dimensão a educação científica precisa ser direcionada para que os educandos compreendam os diferentes aspectos do desenvolvimento humano, dos demais seres vivos, do meio físico e as decisões éticas a respeito das relações entre elas, bem como as concernentes aos recursos naturais.

Se o estudante tiver a oportunidade de trabalhar, via ciência e tecnologia, com conhecimentos, habilidades e atitudes que demonstrem valores de cooperação e harmonia relacionados à qualidade de vida para todos, que demonstrem que os recursos naturais são limitados, provavelmente teremos cidadãos com postura crítica, respeitando as demandas individuais e coletivas, revelando senso de obrigação recíproca.

A educação científica necessita ser constantemente redefinida, tendo em vista a celeridade com que a humanidade é influenciada pelos novos avanços da ciência e da tecnologia, Como já foi salientado, anteriormente, há três temas comuns à grande parte das propostas: Meio Ambiente, Transformações e Saúde e Bem-estar, que permeiam todos os conteúdos científicos. No momento atual, colocam-se como temas importantes, segundo Bybee (1993)<sup>9</sup>, o crescimento populacional, o uso dos recursos naturais e a degradação ambiental. Esses três temas podem ser contemplados ao longo dos 11 conteúdos básicos extraídos das propostas curriculares das 21 unidades federadas (Quadro IV). O primeiro - crescimento populacional - tem sua abordagem, entre outros, em Saúde e Bem-estar, Meio Ambiente, Transformações. Já o uso de recursos naturais aparece claramente em Recursos naturais, Eletro-Eletrônica, Transformações, Saúde e Bem-estar, Energia, Matéria, Meio Ambiente. A degradação ambiental deve ter a sua inclusão garantida em Transformações, Saúde e Bem-estar, Meio Ambiente, Seres Vivos, Recursos naturais.

Em 1982, D'Ambrosio<sup>10</sup>, citando Baez, já colocava que a melhoria da qualidade de vida da humanidade estaria relacionada a quatro temas: população, pobreza, poluição e paz. Percebe-se que há uma relação íntima entre esses e os temas anteriormente referidos. Decorrida mais de uma década, mesmo continuando a agressão ao planeta e as desigualdades sociais, a postura frente à educação científica avançou.

---

<sup>9</sup> BYBEE, Rodger W. Reforming Science Education: Social perspective & personal reflections, New York: Teachers College Press, 1993, 198p.

<sup>10</sup> D'AMBROSIO, Ubiratan. Desenvolvimento, avaliação, tecnologia e outras tantas considerações sobre a situação atual do ensino de ciências. Ciência e Cultura, São Paulo, v.34, n.2, fev. 1982, p. 133-138.

Deduz-se, que via Educação científica deve-se continuar a proporcionar:

. O entendimento e uso do método científico, devido à sua importância para a obtenção de dados válidos e fidedignos;

. O desenvolvimento do conhecimento, de habilidades, atitudes e valores que promovam o próprio indivíduo e um ambiente de qualidade, sem conseqüências desastrosas para os demais seres vivos desta e de outras gerações;

. A relação ciência/tecnologia/sociedade deve ser trabalhada, concomitantemente, tendo em vista as prioridades da educação científica.

Bybee<sup>11</sup> referenda essas colocações ao propor que, para a próxima década, a política educacional dos programas científicos inclua como objetivos:

- " . Preencher as necessidades humanas básicas e facilitar o desenvolvimento pessoal;
- . manter e promover o ambiente físico e humano;
- . conservar e usar eficientemente os recursos naturais;
- . promover maior desenvolvimento comunitário nos níveis local, regional, nacional e global."

Do conjunto de dados apresentados pelas propostas analisadas pode-se concluir pela existência de elementos básicos a serem considerados na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências.

A impressão que fica é a de que há um repensar do ensino de Ciências em moldes que o contextualizem e que venham a se refletir num novo cidadão. No entanto, o avanço desse debate, passa por um estudo mais detalhado de cada proposta curricular, o que, certamente, levaria a inúmeras questões capazes de propiciar uma reflexão no sentido do seu aperfeiçoamento, assim como conduziria ao desvelamento de maior número de intersecções entre as propostas.

---

<sup>11</sup> Idem Ibidem p. 44

## PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA

### INTRODUÇÃO

Para apresentar uma análise crítica das atuais propostas curriculares para o ensino de História cabe, inicialmente, explicitar os procedimentos metodológicos que envolveram a leitura.

Um primeiro aspecto considerado na análise foi o da natureza da documentação. Trata-se de documentos originários de um "lugar" institucional, de caráter oficial, produzidos por um corpo de especialistas representantes do poder educacional. Essa natureza específica do documento, que legitima o conhecimento escolar e lhe confere uma dimensão política, necessita de um tratamento metodológico e de uma abordagem que possam garantir o desvendamento de seu conteúdo explícito e implícito. Nessa perspectiva, é um documento que envolve os sujeitos que os produzem e para quem é produzido, definindo concepções sobre o saber escolar e seus agentes fundamentais: professores e alunos.

Uma segunda questão refere-se ao problema do conteúdo escolar que as propostas curriculares produzem efetivamente. O conhecimento escolar por ele definido, organizado e sistematizado, envolve um diálogo com as ciências de referência das disciplinas escolares e com as questões sociais, culturais e políticas da sociedade na qual ele está inserido. Nesse sentido, pretendemos desvendar as concepções de disciplina escolar contidas nas propostas, buscando identificar as mudanças e permanências desse conhecimento escolar em relação às anteriores. A questão básica, decorrente desses pressupostos, é a possibilidade de identificar a articulação entre conteúdos das áreas de conhecimento oriundas das ciências de referência e conteúdos pedagógicos, no sentido de explicitar as clivagens e coerências entre o concebido e o operacionalizado. Assim, foi fundamental realizar a leitura dos fundamentos e objetivos das propostas relacionando-os aos conteúdos, métodos de ensino e avaliação.

Partindo dessas perspectivas, situamos, inicialmente, o momento de sua produção e pontuamos algumas das questões fundamentais que envolvem esse campo do conhecimento escolar.

A História, enquanto disciplina escolar, tem sido objeto de vários debates a partir da década de oitenta, na busca de se afirmar como área de conhecimento escolar básica e legítima para substituir, ao lado da Geografia, os Estudos Sociais. Assim, as discussões e confrontos que nortearam a inclusão da História e da Geografia como disciplinas escolares obrigatórias, a partir das séries iniciais, estão necessariamente contemplados na leitura, por intermédio das considerações, introduções ou justificativas dos autores e se tornaram pontos relevantes para a compreensão do conjunto da proposta. Os propósitos iniciais enunciados pelos autores foram abordados em uma dimensão contextualizada, considerando o momento histórico da constituição e redefinição desse saber escolar. Procuramos também identificar o espaço onde tais conflitos se tornaram mais visíveis e onde as mudanças têm sido mais significativas.

Os procedimentos de uma leitura que considerasse o contexto histórico da produção das propostas curriculares, tiveram ainda, como parâmetros, a reflexão sobre a dimensão e as razões das mudanças de conteúdos e dos métodos de aprendizagem.

O ensino e aprendizagem de História estão mudando e o mesmo ocorre com a produção historiográfica. Novos temas e objetos de estudo têm sido introduzidos nas pesquisas dos historiadores, redimensionando o status e o papel dos documentos, redefinindo e ampliando os limites de interpretação, revisando o tratamento e utilização de conceitos, repensando as noções de tempo e espaço. Surgem debates significativos relativos à natureza do conhecimento produzido pelo historiador e à construção das temporalidades sociais, buscando novos paradigmas para a ordenação das pesquisas, ao lado da introdução de métodos e abordagens de outros campos das ciências sociais.

Concomitantemente às mudanças historiográficas, consideramos também que as novas reformulações dos currículos estão vinculadas aos avanços das ciências pedagógicas, notadamente no campo da psicologia cognitiva e social que têm fundamentado teorias e redefinido o campo da epistemologia com novas abordagens relativas a concepções do saber construído e produzido para e pela escola. Conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum, o mundo das representações sociais, todos estão sendo considerados como partes integrantes da elaboração do conhecimento escolar.

Finalmente, entendemos ser essencial, para uma leitura adequada desses documentos, articular as mudanças curriculares que estão ocorrendo com as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial, as que se referem às novas gerações. A entrada de setores das classes trabalhadoras nas escolas, a expansão da rede de ensino, o intenso processo de urbanização e de migração trouxeram novos problemas para a sala de aula. Diversidade cultural, problemas de identidade social e as questões impostas pelos jovens "formados" pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm exigido mudanças substantivas nos programas curriculares.

O ensino de História, cuja origem se deve à construção da idéia de nação e de pátria na formação dos Estados nacionais modernos no decorrer do século XIX, depara-se atualmente com outras questões frente ao papel histórico do Estado e em face do processo de mundialização. Identidade social e identidade nacional tornam-se questões que necessariamente emergem das propostas nesse momento de redefinição de conteúdos e métodos, impondo-se ainda um redimensionamento das concepções de tempo e espaço.

Em decorrência dessas considerações, buscamos incorporar uma metodologia que destacasse as propostas curriculares enquanto **agentes** da história da disciplina, no sentido de explicitar o alcance das mudanças e as tendências de continuidades e, enquanto **objeto** a ser explicitado em sua forma de sistematizador do conhecimento histórico escolar, indicando o **para que**, o **que**, e o **como** deve ser o ensino de história.

## **A - Estrutura dos Currículos**

### **1. As formas de apresentação**

Uma leitura inicial das 23 Propostas analisadas, apontou para uma diversidade na forma de apresentação.

As propostas em seus aspectos formais não são homogêneas, inexistindo uma sistemática única para apresentar os vários tópicos a serem analisados como objetivos, conteúdos, métodos e sistemas de avaliação. Nem sempre existem formulações sobre pressupostos metodológicos ou explicitação de formas de avaliação, limitando-se algumas a elencar conteúdos, havendo em outras confusão entre métodos, técnicas, objetivos e conteúdos.

A falta de homogeneidade nos levou-nos, então, a realizar um estudo comparativo, recaindo a atenção sobre aspectos relativos ao processo de elaboração da proposta.

Um primeiro aspecto destacado foi o da autoria das propostas. O "lugar" da produção merece destaque pelos parceiros selecionados para sua confecção. A tendência maior foi a produção de propostas por equipes de técnicos das Secretarias de Educação em parcerias com professores da rede pública e da universidade, através de assessorias ou colaborações pontuais. Os guias curriculares, freqüentemente resultaram de processos anteriores de debates e reflexões, como por exemplo, no caso de São Paulo, cuja proposta foi elaborada exclusivamente por professores das universidades, mas que se originou de amplas discussões e debates entre representantes de todos os graus de ensino que ocorreram no decorrer dos anos oitenta. O levantamento dos autores e o acompanhamento dos processos de elaboração são relevantes, não exatamente para avaliar a qualidade das propostas, mas para dimensionar as possibilidades de sua implantação na sala de aula, além de identificar o grau de comprometimento das Secretarias com os professores.

O momento, o processo de produção e a autoria, são dados significativos quando se pretende analisar as reais tendências das propostas para mudanças mais efetivas na prática de sala de aula, refletindo sobre as formas possíveis de diálogo com os professores por intermédio desses instrumentos oficiais. A ausência de possibilidades de interlocução com os professores evidencia a manutenção de uma visão tecnicista de produção de currículos, feita por especialistas, sem proporcionar vínculos efetivos com quem poderá transformar o saber proposto em práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, foi interessante identificar os interlocutores reais que os autores desejam atingir. As propostas elaboradas com linguagens e formas de organização mais completas quanto aos pressupostos teóricos que fundamentam os critérios de seleção dos conteúdos da área, com explicitação de conceitos básicos assim como dos conteúdos pedagógicos, visam, em princípio, atingir o público docente. Esperam que os professores façam uma leitura atenta dessas produções oficiais para que não se limitem a contribuições de técnicos e especialistas educacionais ou empresas de produção de materiais didáticos.

Existem propostas com exemplos mais concretos para a efetivação de práticas em sala de aula, incluindo perspectivas de produção de subsídios e material de apoio complementares para a efetivação do trabalho dos professores.

### **1.1. As referências bibliográficas**

Visualizando possibilidades de estabelecer meios de comunicação com os professores, realizamos a leitura das bibliografias contidas nas propostas, que demonstrou diferenciações significativas entre elas. Pudemos distinguir inicialmente dois tipos de apresentação.

Em algumas propostas, a bibliografia é direcionada claramente aos professores, com indicações atualizadas de obras sobre os conteúdos apresentados, sendo separada por temas, apresentada ao final de cada série, ou em partes da proposta, especificando os textos teóricos sobre ensino/educação e os de conteúdo histórico. Em outras, a indicação bibliográfica limita-se às obras utilizadas pelos autores na sua própria confecção.

Distinguimos, em seguida, a bibliografia pela especificidade das obras apresentadas. Pudemos identificar os seguintes tópicos:

- historiografia com fundamentação teórica e concepção de história- 6 propostas;
- historiografia sobre conteúdos específicos gerais - 8 propostas;
- produção de história local e ou regional - 5 propostas;
- fundamentação pedagógica - 4 propostas;
- fundamentação de métodos de ensino da disciplina - 8 propostas;
- obras didáticas e paradidáticas - 13 propostas;
- outras propostas curriculares -7 propostas.

Dois pontos nos pareceram relevantes nesse levantamento. Um deles é a utilização de livros didáticos em algumas das propostas, não para fornecer referenciais para o trabalho do professor mas como suporte fundamental da estruturação da proposta e base de critérios para a ordenação dos conteúdos.

Outro dado importante foi a constatação do uso como parâmetro para a elaboração, de outras propostas, cuja fundamentação teórico-metodológica era mais completa, não significando, no entanto, que os conteúdos fossem idênticos. As propostas utilizadas como "modelos", indicadas na bibliografia foram, na sequência de quantidades referenciadas: - São Paulo (Estado) - 1986 e 1992 e (Município) - textos diversos da proposta de Reorientação curricular pela via da Interdisciplinaridade -1991;

- Paraná (Estado) - 1990 e Curitiba - 1988;
- Rio de Janeiro (Município) - 1988 e Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico - 1991;
- Minas Gerais (Estado) - 1986;
- Rio Grande do Norte (Estado) - 1992.

Tais constatações fundamentaram a leitura subsequente dos conteúdos, permitindo selecionar as propostas curriculares consideradas mais significativas no atual quadro de mudanças educacionais.

## 1.2. Agrupamentos

Para evitar repetições e buscando identificar as mudanças mais substantivas para o ensino e aprendizagem da História, estabelecemos o seguinte agrupamento:

1 - Propostas curriculares que mantêm a separação entre o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e as demais séries, utilizando o termo Estudos Sociais ou termos semelhantes. Correspondem a 16 propostas, significando que a maioria dos estados mantêm ainda Estudos Sociais, embora com concepções diferentes, para introduzir noções de história para as séries iniciais.

- 2 - Propostas curriculares de História, subdivididas entre:
- as que trabalham de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, perfazendo 16 propostas
  - as que estabeleceram a separação entre História e Geografia em todas as séries, correspondendo a 5 propostas: São Paulo, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina.

## 2. Propostas de estudos sociais

As propostas curriculares que mantêm Estudos Sociais como base do ensino nas séries iniciais não formam um conjunto homogêneo. Primeiramente por não possuírem as mesmas concepções de Estudos Sociais e pelas diferenças nas formulações dos conteúdos. Dessas, um número majoritário se baseou nos círculos concêntricos (da escola e da família ao estudo do estado), do mais próximo ao mais distante e, apenas três delas introduzem temas articulados com as séries sequenciais, na tentativa de um trabalho fundamentado em conceitos e com pressupostos de currículo em espiral, aproximando-se do modelo de Bruner.

Os Estudos Sociais, para a maioria dos proponentes, correspondem à soma das diversas ciências humanas. Para uma minoria (Rio de Janeiro e Mato Grosso), os Estudos Sociais foram substituídos por **Ciências Sociais** ou **Iniciação às Ciências Sociais**, embora o próprio termo, Ciências Sociais, não tenha o mesmo significado nas duas propostas mencionadas. Para os autores da proposta de Mato Grosso, as **Ciências Sociais** "*são na realidade, conteúdos de História e Geografia que deverão ser trabalhados conjuntamente nas séries iniciais de 1<sup>o</sup> grau e por disciplina a partir da 5<sup>a</sup> série.*", ao passo que para os do Rio de Janeiro, **Iniciação às Ciências Sociais** é o estudo que encontra "*seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política*".

Considerando o conjunto das propostas de 1ª a 4ª série, percebe-se que o conceito de **história** acha-se diluído em meio às demais áreas das ciências humanas, principalmente Geografia. É predominante a idéia de **história** como o estudo do passado ao ser inserido como "história do bairro" ou "história do estado" na época da colônia ou império.

## 2.1. Objetivos e métodos de ensino

Os **objetivos** do ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais, independentemente das concepções enunciadas, são, no entanto, muito semelhantes em todas as propostas, considerando-se fundamental introduzir os alunos na compreensão do espaço e no tempo da sociedade em que vive e, a partir desse conhecimento, transformar a realidade. A ênfase apenas difere quanto ao papel do aluno no processo de transformação: o de constatar que as mudanças são produtos sociais ou, a partir dessa constatação, o de envolver-se no processo de transformação. Assim, o aluno, ao se apropriar das noções de tempo e espaço socialmente construídos, deve sentir-se como agente desse processo de construção, porque a mudança é realizada pelo conjunto de agentes sociais e não por heróis ou figuras proeminentes do cenário político.

Para umas poucas propostas, em etapa subsequente, o objetivo fundamental é de levar o aluno a se perceber como agente das transformações futuras, rumo a uma sociedade almejada, constatando que o espaço e o tempo são organizados de acordo com determinados interesses e que existem conflitos entre os diversos grupos sociais nesse processo de transformação.

O compromisso do ensino de Estudos Sociais presente em todas as propostas é com a formação de uma **postura crítica** ou a construção de um **pensamento crítico** pelo aluno. Esta postura crítica, em alguns casos, remete à necessidade da construção de uma sociedade democrática ou vincula-se à constituição da cidadania, cujo conceito não é explicitado, aparecendo mais como algo inerente ao momento vivido e sem historicidade.

Também é consensual nas propostas, como pressuposto metodológico, que a iniciação aos estudos da sociedade deve partir da **realidade do aluno**. A vivência do aluno deve ser o referencial para introduzi-lo em espaços e tempos mais distantes. O discurso das teorias construtivistas está presente, ainda que não estejam explicitadas ou aprofundadas questões epistemológicas que as sustentam, limitando-se a considerar o aluno como sujeito do conhecimento e valorizando, como princípio, o saber desse aluno.

A metodologia do ensino sugerida parte, assim, desses princípios enunciados e aponta para a necessidade de o aluno desenvolver capacidades de observação do meio, utilização de materiais de sua vivência, tais como a própria moradia, fotografias, artigos de jornais e revistas. Estão ausentes, no entanto, reflexões e informações sobre como o trabalho com tais materiais pode ser realizado de maneira a desenvolver leituras críticas da realidade observada sobre como a diversidade dos registros pode ser aproveitada no sentido de aproximar e relacionar o conhecimento produzido pelas ciências de referência enunciadas, História, Geografia, Antropologia, Economia, etc, com a produção oriunda do conhecimento do cotidiano do aluno. Parece assim que é suficiente trazer para a sala de aula

elementos da vida do aluno, nas séries iniciais, para que a relação e articulação entre as duas formas de conhecimento se estabeleçam. Em duas propostas apenas, há algumas especificações sobre o levantamento de hipóteses frente às observações realizadas e, a partir delas, o estabelecimento de comparações que possibilitem uma reflexão sobre o mais próximo e o mais distante no tempo e no espaço.

## 2.2. Análise dos conteúdos programáticos

Pode-se distinguir dois tipos de propostas de Estudos Sociais para as séries iniciais quanto à organização dos conteúdos.

Um número significativo delas manteve a estrutura de conteúdos baseada nos círculos concêntricos, iniciando pela criança e a família, criança e a escola, a rua e o bairro, a cidade contrapondo-se ao rural, o município e o estado. Em número reduzido, há propostas que, partindo desse referencial, organizam conceitos que permeiam cada uma dessas etapas: conceitos organizadores. Em todas as propostas, entretanto, há a recorrência às noções chaves de **tempo e espaço**, apesar de nem sempre estarem explicitadas em todas suas dimensões. Três propostas se destacam desse conjunto: Ceará, Sergipe e Rio de Janeiro (Estado) nas quais há tentativas de trabalhar com temas de maneira a garantir que os conceitos selecionados como fundamentais sejam ampliados no decorrer das séries.

Considerando os conteúdos das propostas mais "tradicionais", destacamos que ainda se mantêm, com certa ênfase, as comemorações das datas cívicas e homenagens a heróis nacionais e regionais. As comemorações cívicas surgem em 5 propostas e são coerentes com os estudos que apresentam, por exemplo, quanto à "história da cidade", um passado construído pelos feitos dos "homens ilustres", conhecidos nacionalmente por atividades políticas, principalmente.

De maneira geral, todas as propostas entendem os Estudos Sociais como uma introdução do aluno ao mundo político, limitando-se, no entanto, a identificar a estrutura de poder político local, do estado e do país, especificando sua ordenação hierárquica e as possíveis esferas de atuação do cidadão comum e introduzindo, em alguns casos, as formas de organização partidária e processos eleitorais. Há uma inovação em dois casos, com a introdução de formas de organização de trabalhadores e de padrões por intermédio de sindicatos, e, de organizações de moradores, para reivindicações locais. A **história local** surge como história do bairro ou da cidade/município, sem que esteja relacionada diretamente à história regional. A tendência é de isolar e destacar o estado no conjunto nacional, relacionando-o aos grandes acontecimentos nacionais. O estado não aparece como um espaço construído historicamente, mas como existente a partir da chegada dos europeus. A sequência histórica é apresentada sob este prisma: o estado no período colonial, no império e depois na fase republicana.

A noção de tempo vincula-se ao tempo cronológico embora em algumas propostas existam menções sobre tempos de mudanças e de permanências.

O estudo do "tempo vivido" da criança surge para estabelecer a relação com a identidade do aluno mas não em sua identidade social, limitando-se ao seu grupo de convívio. Uma única proposta menciona o tempo vivido como base para a introdução dos estudos em séries subsequentes. Desta forma, o tempo vivido é apenas trabalhado na 1ª série ou ciclo básico e desaparece nas séries subsequentes.

A sociedade está vinculada às formas de **organizações sociais**, ou dos **grupos sociais** como é mais comum encontrar nas propostas, sem maiores preocupações com as diversidades econômicas e culturais. As diferenças estão relacionadas ao espaço urbano e ao rural, com necessidades específicas para cada grupo. O termo comunidade é bastante mencionado, sem explicitação de seu conteúdo diferencial: a comunidade da escola, a comunidade do bairro ou do município. O mesmo tratamento é dispensado às diferenças étnicas que aparecem em todas as propostas mas, em sua maioria, são referenciadas à formação da população. Os índios, como habitantes primitivos do local ou do estado, são um tema constante e, em alguns casos, há indicações de estudos do passado e presente dessas populações, redimensionando de maneira muito tímida o significado histórico dessas culturas e as formas de contato com os europeus. Em apenas dois estados, Ceará e Pernambuco, se faz a introdução da história da população negra e aponta-se para o estudo das lutas de resistência à escravidão, especialmente quanto à atuação dos quilombos. A questão da escravidão é mencionada dentro do histórico do estado ou da nação mas não é enfatizada ou sequer relacionada ao conceito de trabalho. A escravidão é apresentada como um problema étnico e moral.

Os conceitos de **cultura e trabalho** merecem destaque, por serem os de caráter mais inovador, sendo a história cultural uma fonte de referência bibliográfica que se apresenta através da produção historiográfica, ou por intermédio das propostas curriculares que serviram de apoio.

O conceito de trabalho é, geralmente, ligado às diferentes profissões: trabalho que os pais exercem, as atividades diversas na escola (serventes, diretores, professores) e sua hierarquia, as diferenças entre o trabalho na área rural e o trabalho nas cidades. A ênfase acaba recaindo na relação trabalho-produção. Apenas duas dessas propostas relacionam trabalho/ propriedade e trabalho/cultura.

Cultura, em três propostas, está associada ao trabalho, sendo entendida, então, como resultante da ação do homem no meio em que vive. Nas demais, cultura relaciona-se à concepção de folclore com referência eventual à cultura popular e, em alguns estados, é valorizada enquanto possibilidade de ser explorada para fins turísticos.

Uma inovação surge com a introdução de conteúdos sobre ecologia ou meio ambiente. Em 9 propostas a relação homem e a transformação da natureza é apresentada como objeto de estudo. De maneira geral, a educação ambiental é introduzida como ponto de reflexão sobre a atuação do homem no processo de transformação da natureza, com tentativas esparsas de desenvolver habilidades ou atitudes para a preservação do meio ambiente.

O conteúdo que melhor visa desenvolver atitudes específicas é o que trata da educação para o trânsito, mas este não é jamais apresentado em sua dimensão histórica, capaz, por exemplo, de relacioná-la à história dos transportes ou de referenciá-la às diferenças entre transporte público e privado ou entendê-la na relação entre mudanças de espaço urbano e os meios de transporte.

Das propostas analisadas merece destaque a do Rio de Janeiro, não apenas pela concepção de Ciências Sociais como meio de introduzir os alunos ingressantes na escola em estudos do funcionamento das sociedades, mas pela introdução de uma seriação diferenciada, em 5 anos de estudos, iniciados aos 6 anos de idade. Caracteriza-se também por se estruturar no conceito-chave de **grupo-social**, organizando e ampliando este conceito junto aos de espaço e tempo. Acrescenta-se a esse conceito o eixo mais geral da proposta que se apresenta sob a rubrica "Linha sócio-política" que busca conferir uma visão política para a ação social dos indivíduos. Há um esforço de incorporar uma concepção de cultura que permita pensar de modo diferente os homens em sua vida social, nos espaços públicos e privados, assim com as diferenças entre povos, tipos físicos, embora não explicitamente com clareza a concepção de classe social, de maneira que se possa perceber sua constituição para além dos aspectos econômicos.

### **3. Propostas de história**

#### **3.1. História de 5ª a 8ª séries**

Para as propostas que conceberam Estudos Sociais nas séries iniciais, a História, a partir das séries subsequentes, nem sempre sofreu uma continuidade no tratamento de conteúdos e nas especificações de conceitos. Os autores das propostas nem sempre são os mesmos, podendo-se perceber maior interferência de especialistas da área de História, com uma participação mais efetiva das universidades.

As justificativas para uma nova proposta ocorrem em face das novas concepções de História, criticando os paradigmas da história denominada positivista, em especial quanto à concepção de tempo linear e evolutivo. As críticas também se referem à produção didática que reforçou uma história alicerçada em um conhecimento histórico distante da realidade do aluno, responsável igualmente por uma metodologia ultrapassada, que o levava a responder questionários e decorar fatos.

Os objetivos propostos são semelhantes aos apresentados para as séries iniciais, ou seja, o ensino de História visa a formação de um aluno crítico, capaz de entender o presente como resultante do passado e de se sentir como sujeito histórico. Algumas propostas referem-se à formação do cidadão em uma sociedade democrática. Há a inclusão da preocupação com o despertar da capacidade do aluno para perceber as diferentes temporalidades dos diversos setores sociais e culturais. Aqui, surgem, entretanto, problemas sobre a formulação dos conteúdos ou procedimentos metodológicos adequados aos objetivos propostos.

Há referências à implementação de uma História social, cuja natureza é sempre mal explicada ou apresentada por intermédio de fundamentos equivocados. Das 13 propostas analisadas, não fica esclarecida a concepção de história efetivamente desejável, especialmente quando se faz uma leitura concomitante à análise bibliográfica. Utilizam-se autores com concepções teóricas conflitantes, marxistas mais tradicionais, da Escola de Frankfurt e da linha da denominada História Nova francesa, sem estabelecer diferenças. Igualmente se utilizam referenciais de outras propostas que se baseiam em autores marxistas, ao lado de obras didáticas com conteúdos criticados nas introduções e nos pressupostos teóricos, notadamente quanto a uma abordagem não linear e evolutiva do tempo histórico.

Contradições surgem também na seleção dos conteúdos que, embora apresentem algumas inovações quando consideramos o referencial das propostas anteriores, não chegam a ser acompanhados da especificação de métodos ou condições para a efetivação das mudanças sugeridas. Assim, em todas elas há uma introdução na 5ª série sobre o "que é História" e, em algumas poucas, retoma-se o estudo do conceito de História e seus objetivos, na 7ª série. Embora haja intenção de fazer o aluno perceber os métodos do historiador, introduzindo noções de documentos e do trabalho da crítica, não há posteriormente propostas para trabalhar, em sala de aula, com essa mesma metodologia. Há geralmente uma persistência em estabelecer a relação presente-passado e, em algumas delas, há tentativas de concretizar este intento, como o estudo dos índios ontem/hoje, mas na prática os conteúdos são organizados de maneira a que o aluno comece o estudo em um passado remoto e chegue ao tempo presente apenas no final do curso de 1º grau. Assim, a relação presente-passado ocorre apenas como introdução, na 5ª série, quando o aluno ingressa efetivamente nos estudos históricos explicitando-se que tal articulação é fundamental para o entendimento das mudanças e da atuação dos indivíduos nas mudanças. Os conteúdos seguintes estabelecem a separação entre passado-presente e qualquer possível relação entre os diferentes tempos só poderá ocorrer na 8ª série, ao finalizar o curso, quando alguns dos problemas do tempo presente são incluídos. É interessante destacar que não há menção dos possíveis conhecimentos sobre História adquiridos em séries anteriores à 5ª série. Trata-se de um eterno recomeçar.

Dois aspectos sobre o conteúdo merecem, ainda, destaque. O primeiro é a introdução dos modos de produção dentro de uma concepção tradicional do marxismo, em geral a partir da 5ª série, em várias das propostas analisadas, ressaltando-se que, em duas delas, o conteúdo elencado é retirado, sem modificação alguma, de uma obra didática. O segundo aspecto é a introdução de uma história local ou do estado, em geral como estudos de caso, no decorrer das séries, mostrando intenção de integrar a história mais próxima a um contexto mais geral da sociedade brasileira.

Assim, tais propostas curriculares não apresentam mudanças significativas quanto ao conteúdo, demonstrando uma dificuldade em concretizar os objetivos propostos, repetindo conteúdos tradicionais, em sequências cronológicas e lineares.

### 3.2. A história temática

Nos cinco estados que introduziram História baseada em temas, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, podemos destacar uma melhor organização quanto ao aspecto formal da proposta, com pressupostos e objetivos claros, concepção de história coerente com procedimentos metodológicos, conteúdos com bibliografia adequada para professores e, em alguns casos, com sugestões para alunos e a inserção, com maior ou menor evidência, no interior do texto, de concepções de avaliação. Dentro do esforço de uma coerência, essas propostas buscam apresentar o ensino de História considerando a sequência de estudos do curso básico, a partir do processo de alfabetização. Há, dessa forma, uma percepção de conteúdos programáticos mais articulada à concepção de conhecimento escolar e do papel da escola e do professor no processo de escolarização.

No entanto, apesar de serem, no ponto de vista formal, as mais bem elaboradas, tais propostas não são idênticas, apresentando diferenças tanto nos conteúdos quanto em suas abordagens metodológicas. Algumas propostas servem de parâmetro para as outras, aparecendo como suporte bibliográfico para a explicitação da concepção de história e dos temas elencados. Assim, a proposta do Paraná foi o ponto de referência para a de Santa Catarina e ambas têm como referencial a de Minas Gerais dos anos 80, embora apresentem conteúdos programáticos diferenciados.

Um aspecto inicial que merece destaque refere-se à concepção de História temática e as justificativas para introduzi-la no ensino da disciplina.

A opção por um ensino baseado em História temática é, para todas elas, um meio de estabelecer a relação presente-passado de maneira dinâmica, evitando uma periodização estanque, europocêntrica e linear: "*Entendemos que se deve buscar a recuperação da dinâmica própria das sociedades no tempo, evitando o etapismo e sem cair no presentismo*" (Currículo Básico para a escola pública do Paraná, 1990, p.84). Considera ainda a impossibilidade de um ensino que possa abranger a História de toda humanidade, redimensionando a questão da totalidade: "*O recurso aos eixos temáticos liberta o ensino de História dos conteúdos fixos, cuja aparente unidade é dada pelo "estudo do período", nesta opção não há conteúdos ou sequências obrigatórias; os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos, épocas que se deseja estudar*". (Proposta curricular para o ensino de História 1º grau- São Paulo, 1992, p.12) Explicita também que a opção por eixos temáticos "*fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não significa visão global (típica das análises por período) mas, um certo tipo de relação do todo com as partes*". (Idem, p. 12- grifo nosso).

As propostas têm em comum uma fundamentação teórica baseada em autores da denominada História Nova Francesa, especialmente aquelas presentes na obra organizada por Jacques Le Goff, **A nova história**, traduzida para o português em 1986. E, a partir dela, buscam, uma história-problema enunciada pelos antecessores dessa linha historiográfica, a Escola dos Annales, em especial, a do historiador Lucien Febvre. A História social predomina nas propostas. Uma História Social redimensionada, dissociada da sua relação tradicional com o econômico, base dos historiadores marxistas, na qual se

tenta introduzir aspectos ou conceitos fundamentados na História cultural. A História da cultura é, entretanto, objeto de interpretações diversas, ora considerando-se sua inserção na História das mentalidades, ora propondo estudos do imaginário, como o caso do Paraná e Santa Catarina, ou ainda outras que se fundamentam, de maneira às vezes ambígua, no cotidiano.

Esses pressupostos explicam a seleção dos temas ou eixos temáticos que têm em comum um aprimoramento quanto às noções de tempo, entendido em sua complexidade de permanências e mudanças, dos diferentes tempos vividos pelos diferentes grupos sociais no presente e em outros tempos, explicitando a importância dos estudos comparativos para se apreender a **identidade** pelo estudo da **diferença**. A questão do "outro" aparece sem, entretanto, aprofundar a problemática da diferença que seria desejável, considerando os pressupostos mais gerais que presidem os textos oficiais introdutórios, que insistem sobre a construção da cidadania em um sistema democrático. Seria fundamental o aprofundamento da relação semelhança/diferença para o ensino de História, dada sua insistência em considerá-lo como instrumento privilegiado de transformação da sociedade no presente, através do estudo de seu passado, entendendo e valorizando a participação política dos indivíduos.

Um outro aspecto comum em tais propostas é encontrado nas temáticas que, embora diferentes, pressupõem a formação dos conceitos de **cultura, trabalho e poder**.

Considerando as diferenças entre elas, destacaremos a seguir as questões dos conteúdos programáticos e metodologias de ensino.

As dificuldades maiores parecem ter surgido exatamente na seleção dos conteúdos programáticos, repetindo as clivagens entre os pressupostos e a sua operacionalização.

No que se refere às séries iniciais, considerando algumas que introduzem o ensino de História a partir da pré-escola, como Santa Catarina e Paraná, os conteúdos partem da "**história do aluno**" e, gradativamente ampliam, dentro de pressupostos dos círculos concêntricos, para o estudo do bairro, cidade, estado, chegando ao final da 4ª série com a abrangência do tema "**Relações de poder: dominação colonial. governo imperial e governo republicano**". Não se referem a cada momento da explicitação dos conteúdos, como seria de se supor, aos problemas vivenciados pelos alunos para problematizar a temática e a relação entre "vivido, percebido e concebido", conforme anunciam nos pressupostos metodológicos. Desta forma, apresentam uma sequência de conteúdos semelhante às propostas mais tradicionais, obedecendo a uma ordem cronológica sem relação entre presente-passado.

Para os demais estados, os temas serviram mais adequadamente para problematizar as situações vivenciadas pelos alunos e por intermédio delas organizar conteúdos mais significativos e coerentes, como no caso de São Paulo com os temas "A criança constroi sua história" e "Construção do espaço social: movimentos de população". Há coerência também quanto à concepção de ensino e aprendizagem inicialmente apresentada, em que se sugere partir do conhecimento do aluno, levando-o ao

conhecimento sistematizado pela utilização do método de pesquisa historiográfica (registro de observação, depoimentos e entrevistas, etc.) com exemplos concretos.

O estudo de História para as séries subsequentes, no caso de Santa Catarina e Paraná, apresenta o mesmo problema anteriormente assinalado: o conteúdo é organizado sem mudanças, partindo de estudo teórico sobre "A produção do conhecimento histórico", seguido de estudo do Brasil colonial ao contemporâneo (final da 6ª série) para, em seguida, introduzir os conceitos de cultura, trabalho e poder na Antiguidade, concluindo com a questão "Desenvolvimento e sub-desenvolvimento na América Latina".

O conteúdo programático de Minas Gerais foi elaborado de maneira a concretizar a proposta de uma história-problema. O objeto central a ser estudado, no transcorrer da 5ª a 8ª séries, é a identidade nacional, partindo de um problema aparentemente simples: "Que país é esse" e na sequência explícita: "*Assim, o que aqui se apresenta como PROGRAMA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA- 5ª a 8ª séries- é um diálogo de professores e alunos com o Brasil, enquanto realidade historicamente construída. A busca do desvelamento da problemática- " Que país é esse" - é que deve sempre determinar o adentramento nessa história que se fez e se faz brasileira.*" (Programa para o ensino fundamental- História, Minas Gerais, p.13-14)

Minas Gerais e São Paulo formularam propostas que contemplam a questão da cidadania, sendo que a proposta paulista é a que mais claramente explicita esse propósito com o eixo temático "O construir da História: cidadania e participação", definindo os conceitos necessários à própria concepção histórica de cidadania: "*A escolha do eixo temático prendeu-se a uma concepção que considera relevante, a elaboração pelo aluno, dos conceitos: Capitalismo, Liberalismo, Nacionalismo, Urbanização*". E, mais adiante, as autoras justificam a necessidade da associação desses conceitos aos de cidadania: "*No mundo moderno, o conceito de cidadania passou a ser significativo a partir do final do século XVII, com a queda do Antigo Regime e as conquistas da burguesia. Essa classe impôs a cidadania que lhe interessava, ao contemplar, como direitos do cidadão, apenas os de natureza política, como a liberdade de expressão e de crença e igualdade perante à lei. Outros direitos, entretanto, não decorreram do fim dos privilégios da nobreza, mas foram uma conquista da classe operária.*" (Proposta curricular para o ensino de História- São Paulo, p.35). Embora a proposta não faça referência à relação entre cidadania, direito político e propriedade privada, considera a dimensão histórica da cidadania, como fruto de lutas sociais, de conflitos específicos surgidos na construção do Estado Moderno e do processo de urbanização aliado às mudanças inerentes à industrialização e à imposição do sistema fabril.

Nessas propostas pode-se perceber, também, maior coerência entre concepções da escola como espaço possível de produção da cultura escolar, no qual o aluno é entendido como portador de um saber. Estas concepções estão evidentes nas sugestões metodológicas e de avaliação. No discurso introdutório, ou inseridas nas apresentações dos conteúdos, há sugestões de que o diálogo é a mediação mais eficiente do trabalho do professor com o aluno; chegam algumas a mencionar o método dialógico, considerando a introdução do método dialético pelo estudo das contradições da realidade observada no

cotidiano presente ou por textos e documentos de outras sociedades distantes no tempo e no espaço.

Embora nem todas essas propostas mencionem as formas de avaliação a serem utilizadas, este tópico permitiu a percepção de coerência entre conteúdos, métodos e concepções de professor e aluno. Das propostas que se referem à avaliação cabe destacar que são referenciadas a um processo contínuo e a uma "dimensão educativa" na qual "*os erros, as dúvidas dos alunos são considerados significativos e impulsionadores da ação educativa.*"(Proposta curricular de História- Rio Grande do Norte, 1992, p.176).A avaliação, no entanto, apresentada nesse conjunto de propostas, torna-se mais um elemento de reflexão teórica, de possibilidades virtuais do que, efetivamente um componente intrínseco do processo de ensino/aprendizagem. A ausência de menção sobre ela é significativa assim como a forma como é enunciada, sem referência a situações práticas em que podem ser apreciadas formas de aquisição de conceitos que são construídos gradativamente, de conteúdos que são incorporados por intermédio de várias atividades intelectuais.

As propostas metodológicas apresentadas demonstram, por outro lado, de forma implícita, uma concepção diferente de professor. De um lado, pode-se entender que o professor deva ser considerado como um trabalhador intelectual cujo trabalho não pode se limitar ao trabalho horista, limitado à sala de aula, mas alguém que pesquise temas atuais e que esteja atualizado com a produção acadêmica para dela se servir quando necessário, que elabore materiais didáticos, enfim que se torne independente do saber exclusivo do livro didático. Por outro lado, pode-se também supor que ganha relevo o papel do professor, uma vez que lhe compete garantir a articulação e a complementaridade de conteúdos construídos no decorrer do curso, dependendo, assim, de ampla formação em serviço e de equipamentos técnicos que viabilizem o trabalho cotidiano. Como se dará esta mudança essencial e necessária do trabalho docente, para a efetivação da proposta, não se faz menção.

## **B - Considerações finais**

Esta análise, ao se propor identificar as mudanças e continuidades nas atuais propostas curriculares de História, tornou evidente que poucas conseguiram alcançar, de forma coerente, os propósitos iniciais estabelecidos e considerados significativos para a disciplina.

Pode-se notar que, majoritariamente, foi introduzido um discurso fundamentado em parâmetros atualizados, com pressupostos teóricos que evidenciam busca de mudanças no ensino centrado na figura do professor e esboçam novos conceitos de aprendizagem, mesmo que nem sempre muito coerentes, ao situarem o aluno como sujeito do conhecimento e portador de algum tipo de saber. Estas intenções, no entanto, não se concretizam nos conteúdos e nos métodos de ensino.

A almejada superação do ensino de História baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças não se concretizou. Cabe destacar, no entanto, que

em vários textos, as noções de tempo histórico são analisadas com mais cuidado, chegando-se a conceitos sobre as diferenças entre os sujeitos históricos e suas diversas temporalidades.

Nesse sentido, houve um esforço de estabelecer uma história-problema, baseada na problematização do tempo presente, e algumas propostas conseguiram viabilizar essa questão. O tempo das mudanças e das permanências foi sempre apontado como primordial para elaborar corretamente o conceito e o sentido da História ensinada, mesmo com dificuldades na identificação dos sujeitos históricos responsáveis pelas mudanças. A marca do estruturalismo se mantém em propostas que se baseiam nos modos de produção e, embora apareçam os conflitos sociais e sugestões do papel dos diferentes grupos sociais nas transformações históricas, ficam as dúvidas básicas sobre o papel dos indivíduos e, portanto, dos alunos, enquanto cidadãos comuns, nesse processo. Nesse aspecto, mesmo propostas mais coerentes, como as de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, não resolveram problemas de articulação entre indivíduo e coletividade, indivíduo e comunidade, pela ausência de tratamento mais explicitado das classes sociais. As possibilidades de mudanças parecem estar relacionadas a problemas de engajamento em projetos de solidariedade, ou da construção de valores humanitários apenas e não como necessidade e interesse de grupos constituídos nas lutas cotidianas e nas relações de produção. O cotidiano mereceria um estudo mais aprofundado para concretizar a introdução da história social e cultural nos programas curriculares da disciplina.

Merecem destaque as formas como o espaço americano foi introduzido em várias propostas, assim como, as esparsas tentativas de estudar as culturas africanas. O espaço europeu não aparece mais, em várias propostas, como o "lugar" do nascimento da nação. Essas tentativas apontam para a necessidade de superar o tratamento metodológico utilizado para o estudo da formação da população brasileira entendida como "mistura de raças" em que, a partir do elemento branco português- a matriz- outras "raças" teriam desfrutado da oportunidade de oferecer contribuições ou de exercer algum tipo de influência em hábitos da vida cotidiana. A necessidade de estudar as "outras raças" constituintes do brasileiro, como portadoras de história, é um passo nessa direção, como sugerem timidamente algumas das propostas.

Finalmente, cabe ressaltar o esforço das propostas que organizaram o ensino de História a partir das séries iniciais, no sentido de relacionar conteúdos sociais no processo de alfabetização. Escrever e ler com a História parece ser uma contribuição inclusive para se explicitar o conceito de interdisciplinaridade.

No que se refere à relação da leitura, da escrita e da oralidade, as propostas ofereceram alguns subsídios mas não se detiveram com mais cuidado sobre essas questões. Assim, embora haja uma quase unanimidade na avaliação dos livros didáticos, pouco avançaram quanto a métodos de trabalho com novos materiais, como vídeos, trabalho de campo com entrevistas, fotografias, músicas etc. Existem sugestões sem o aprofundamento de análise sobre os métodos de ensino e aprendizagem que a incorporação de tais materiais exigem. As novas linguagens introduzidas no ensino podem possibilitar aos alunos estabelecer novas relações com a **História** enquanto conhecimento acumulado, elaborado e transmitido por intermédio do rigor metodológico, com a **história vivida**, experimentada.

## PROPOSTAS CURRICULARES DE GEOGRAFIA

### INTRODUÇÃO

Este relatório é fortemente marcado por um tom crítico. Só há sentido em se fazer uma avaliação das propostas curriculares em uso no ensino de primeiro grau no Brasil, se esse exercício for conduzido por um compromisso profundo com a explicitação das concepções existentes e de seus antagonismos. O tema demanda a polêmica, o salutar debate que faz avançar o conhecimento.

Gerados no processo de redemocratização da sociedade e do Estado pós período militar, os currículos em uso padecem de vários problemas. O principal deles reside num desejo militante de fazer do próprio currículo um instrumento de conscientização política, o que redundava num elevado grau de dirigismo ideológico na maioria das propostas analisadas. Ao par disso, a sobrevivência de posturas tradicionais e um elevado grau de incoerência epistemológica parecem marcar o conjunto dos documentos lidos.

A presente análise abarcou um universo de 18 propostas, referentes aos programas de primeiro grau de várias unidades da federação localizadas nos diversos quadrantes do país. Destas, 5 utilizam o rótulo "geografia" em todas as séries, 10 usam a denominação "estudos sociais" no programa da 1a. à 4a. série, e as 3 restantes trazem o nome "integração social" para este mesmo segmento. As programações das quatro séries iniciais foram objeto de especial atenção neste trabalho.

A análise realizada abordou cada proposta em si para depois estabelecer elementos de comparação entre elas. Cada uma foi analisada em termos de seus objetivos, de seus fundamentos teórico-metodológicos, de seus conteúdos substantivos, de suas orientações pedagógicas, e de sua adequação face a um temário tido como imprescindível no ensino básico da geografia.

É importante assinalar que a presente apreciação não é pensada como um contraponto às propostas analisadas, que se sustenta numa posição "acima do bem e do mal", isto é, supraideológica. Sabe-se que tal posicionamento não existe, e que os discursos que tentam encaminhá-lo, na verdade tornam-se veículos de intolerância teórica, levando água para o moinho das ideologias de corte autoritário.

Portanto, o que se apresenta aqui é **uma** contribuição para um debate necessário, apoiada em valores e juízos assumidos pelo consultor. E, nesse sentido, cabe inicialmente explicitar alguns destes pressupostos que orientaram a análise empreendida e que serviram de fundamentação para as críticas realizadas. Tem-se claro que as posições teóricas a serem expostas não são consensuais no campo disciplinário em tela. Porém qualquer apreciação é feita à partir de um determinado ponto de vista. O que se pretende é, antes de mais nada, apresentá-lo explicitamente.

## A - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE

### 1 - Uma postura ético-pedagógica

Na medida em que o principal problema identificado no conjunto diz respeito a um alto grau de dirigismo ideológico nas várias propostas, cabe iniciar esta apresentação com um posicionamento face a este tema, o que coloca a argumentação no delicado campo das posturas éticas, trazendo para o centro do debate a questão do pluralismo.

Tem-se que a história é implacável com o pensamento e os discursos. A palavra impressa é datada, imobilizando no papel argumentos e juízos que se cristalizam como expressões de uma temporalidade absoluta. E uma das formas de legitimação social das teorias e proposições em ciências humanas consiste exatamente no cotejamento constante dos enunciados em face do movimento da história, e as novidades por ele engendradas. Notadamente aquelas teorizações que visam explicar o futuro são alvos mais expostos a essas avaliações **pós festum**. Há teses e perspectivas de análise que envelhecem irremediavelmente, não resistindo ao questionamento do presente histórico. Muitas vezes, todavia, sobrevivem, na inércia das instituições ou no tradicionalismo de certas mentalidades. São anacronismos que, quando dirigidos para a interpretação da realidade, podem evoluir para preconceitos e mistificações.

Assim, o educador deve estar atento para o novo e aberto para o presente, tendo claro que as teorias devem fluir da realidade para os livros. Sabe-se que "a análise concreta da situação concreta" é mais elucidativa que qualquer modelo explicativo apriorístico, e também que a crítica do dogmatismo é "o pressuposto de toda crítica". E a esses salutares princípios, já centenários, deve-se agregar algumas demandas do presente que, às utopias igualitaristas do passado, associam o respeito às individualidades e o direito à diferença como valores do mesmo calibre. Assim, às bandeiras históricas de luta pela justiça social ainda não implantada, o tempo presente adiciona um conjunto de princípios políticos que se consubstanciam numa revalorização da idéia de democracia. Uma demanda essencialmente política que se agrega à pauta de reivindicações de cunho econômico, nesse final de milênio. Distribuição equitativa dos benefícios da produção social, mas conjuntamente com um distribuição equitativa do poder, parece ser a meta das utopias progressistas na atualidade.

Um dos direitos básicos do cidadão é o de ter acesso gratuito a um conjunto de conhecimentos englobados no ensino formal de 1º grau. E a posse desse conhecimento aparece, cada vez mais, como o qualificativo essencial para a alocação dos indivíduos na sociedade e no mercado. Num sistema democrático espera-se que o conteúdo deste aprendizado apresente um perfil crítico e pluralista, onde o aluno não apenas receba uma carga adequada de informações factuais e técnicas, mas também todo um instrumental teórico que lhe ajude a interpretar o mundo e a se posicionar face aos fenômenos. Nesse sentido, uma pedagogia progressista não deve fornecer juízos valorativos, mas instrumentos teóricos que desenvolvam o livre-arbítrio dos educandos, recusando-se assim a qualquer manipulação das consciências.

Assim, formar o indivíduo crítico implica em estimular o aluno questionador, dando-lhe não uma explicação pronta do mundo mas elementos para o próprio questionamento das várias explicações. Formar o cidadão democrático implica em investir na sedimentação no

aluno do respeito à diferença, vendo a pluralidade de visões como um valor em si. Este é o pressuposto ético assumido, que se traduz numa postura pedagógica estranha ao dirigismo ideológico.

## 2 - Uma postura face da geografia

Dentro desse conjunto de conhecimentos que a educação formal deve fornecer aos alunos, um rol de temas agrupa-se sob o rótulo "geografia" diretamente ou sob a denominação mais ampla (e vaga) de "estudos sociais". A opção por um dos dois termos não é um problema de menor significância, se bem que a análise empreendida demonstrou que na prática isso tem pouca importância no estabelecimento dos conteúdos curriculares afeitos à disciplina em tela (acredita-se que problema é maior no que se refere ao ensino de história). De todo modo, a duplicidade nominativa demanda um posicionamento frente ao tema. E este pode ser explicitado numa reflexão acerca da existência ou não de especificidade na abordagem que a geografia faz da realidade.

Inicialmente cabe precisar que por "geografia" entende-se uma tradição discursiva acadêmica que conforma um **campo disciplinar** com projeções acadêmicas e profissionais (utilizando-se a concepção de história social da ciência de Pierre Bourdieu). Sabe-se que tal tradição - tomando-se o recorte da geografia "moderna"<sup>12</sup> - teve como uma de suas estratégias básicas de legitimação e reprodução, exatamente sua projeção profissional no ensino básico, onde cumpriu uma função essencial de "doutrinação patriótica", importante na consolidação da forma de dominação "estatal-nacional" de base popular<sup>13</sup>. Segundo vários autores essa projeção pedagógica foi em muito responsável pela manutenção dessa disciplina no espaço universitário, na medida em que em vários momentos tal permanência esteve em risco devido basicamente a fragilidades de ordem epistemológica (como, por exemplo, a questão da indefinição de seu objeto). Por isso, a comunidade dos geógrafos sempre foi zelosa com seu espaço na educação formal fundamental, o que não raro se traduziu em argumentações de corte corporativo na discussão "teórica" sobre o ensino da geografia no primeiro grau.

Vale mencionar que esta tradição disciplinar sofreu um profundo questionamento à partir dos anos sessenta do presente século, que redundou numa grande redefinição de perspectivas ocasionada pela introdução de novas orientações metodológicas (notadamente o neopositivismo, o marxismo e a fenomenologia, nessa ordem de manifestação). No que toca às perspectivas de extração marxista, cabe assinalar que no seu interior desenvolveu-se um posicionamento teórico que Yves Lacoste denominou com propriedade de "liquidacionismo", composto por aqueles autores que, partindo de uma leitura equivocada de Marx, acabam por

---

<sup>12</sup> Sobre esta questão, ver: Antonio Carlos Robert Moraes - A Gênese da Geografia Moderna, Ed.Hucitec, São Paulo, 1989. Trata-se da continuidade discursiva que inicia-se com o projeto teórico de sistematização do temário geográfico desenhado no início do século XIX, notadamente nas obras de Alexandre von Humboldt e Carl Ritter.

<sup>13</sup> Ver: Horacio Capel - "Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos", Geocrítica n.8/9, Barcelona, 1977. Sobre a doutrinação patriótica, ver: Marcelo Escolar - Crítica do Discurso Geográfico, Ed.Hucitec, São Paulo, 1995.

negar a possibilidade de divisão das ciências humanas, logo a possibilidade da existência de uma geografia dotada de especificidade analítica<sup>14</sup>.

Obviamente, em função mesmo do zelo acima mencionado, estas alterações metodológicas deveriam ter um desdobramento significativo na área do ensino básico. No caso brasileiro, por razões de ordem política, a renovação na área educacional tardou e ocorreu imersa num clima de radicalidade, o qual permitiu a consolidação de uma forte presença de concepções próximas ao liquidacionismo, não sendo difícil encontrar nas justificativas das propostas de reforma curricular alusões à "divisão burguesa das ciências". Um paradoxo se instala quando tais concepções se fazem acompanhar da defesa corporativa da existência da matéria geografia autonomizada no currículo. Porém, como será visto, a coerência lógica não é o ponto forte da maioria das propostas.

Aqui, trabalha-se com a noção de que a realidade social possui múltiplas dimensões que, ao serem exploradas em particular e com um destaque analítico, permitem a emergência de abordagens dotadas de especificidade teórica. A geografia seria, então, um desses recortes possíveis na investigação da realidade, o qual circunscreve fenômenos e ressalta determinadas óticas na observação do mundo. Constrói, assim, uma visão angular do real que, sem dar conta do movimento da totalidade, esclarece certas mediações e determinações que, em circunstâncias históricas determinadas, podem se constituir na chave para o entendimento de algumas formações sociais. Assim, recusando a explicação exaustiva (que "esgota" as possibilidades de explicar o real), nessa visão a abordagem geográfica ilumina um conjunto específico de processos, assumindo sua parcialidade sem, contudo, abrir mão de uma ótica totalizadora. Pode-se dizer que a geografia busca captar o movimento de uma **dimensão** da totalidade.

Aceito este entendimento dos pressupostos gnoseológicos, a questão básica passa a ser a identificação clara de tal dimensão, com a definição dos processos que serão objeto precípua de investigação dessa disciplina. Há uma razoável concordância entre os geógrafos (uma das poucas) de que o seu campo disciplinar circunscreve estudos que tematizam o **espaço**. Entretanto, a simples explicitação do que vem a ser essa categoria já repõe a fragmentação das correntes metodológicas diversificadas, pois seu esclarecimento anima um rico e histórico debate já no campo da filosofia pura<sup>15</sup>. Assim, fica impossível argumentar sobre o tema fora de uma posição metodológica previamente assumida. E, portanto, esclarece muito pouco o campo empírico de investigação da geografia remeter-se à categoria espaço, mesmo que adjetivada (comumente como "geográfico", "social" ou "vivido") como fazem a maioria das propostas examinadas. Num nível de grande vaguidade e indeterminação poder-se-ia argumentar que esta disciplina visa captar a dimensão espacial da realidade. Porém, faz-se mister explicitar mais seu universo de indagação.

Aqui trabalha-se com a aceitação de que não é o espaço mas a relação sociedade-espaço que deve ser tomada na construção do objeto geográfico. Tal entendimento

---

<sup>14</sup> Uma boa crítica dessa postura pode ser obtida em: Milton Santos - "Alguns problemas atuais da contribuição marxista à geografia" in Novos Rumos da Geografia Brasileira, Ed. Hucitec, São Paulo, 1982.

<sup>15</sup> Para localizar a questão, ver: Wanderley Messias da Costa - "O Espaço como Categoria de Análise", in Revista do Departamento de Geografia 2, FFLCH/USP, São Paulo, 1983.

deriva de supostos metodológicos cujo detalhamento e justificativas encontram-se já publicados<sup>16</sup>. Tal postura circunscreve bastante o campo geográfico ao mesmo tempo que solidifica sua qualificação. Sua decorrência de maior significado é a localização precisa da geografia no domínio das ciências sociais, rompendo com a tese positivista da "unidade do conhecimento geográfico" e com a velha qualificação de "ciência ponte". Tem-se consciência de que esta não é uma posição majoritária no debate geográfico contemporâneo, onde ainda é muito forte a resistência a se abandonar a busca de nexos entre fenômenos naturais e sociais. Pode-se dizer que a totalidade das propostas de currículo analisadas encaixam-se nessa segunda orientação. Tanto que a maior parte, ao detalhar sua visão do objeto identifica-o com a relação sociedade-natureza.

Vale aqui destacar a sutil diferença entre falar da relação sociedade-espço ou da relação sociedade-natureza. No primeiro enunciado, o objeto geográfico fica totalmente circunscrito à esfera dos fenômenos sociais, onde a geografia estudaria uma classe específica de processos sociais, aqueles pelos quais a sociedade produz o seu espaço (valorização do espaço seria a definição categorial mais ampla para apreendê-los). A relação sociedade-natureza ficaria, assim, submetida a esta explicitação prévia, o que a realocaria como uma modalidade de valorização do espaço. No mundo contemporâneo, com certeza, esta não seria a relação mais importante a se considerar, ao contrário do que propõe a maioria dos currículos (mesmo aqueles que depois vão destacar, até demasiadamente, a atividade industrial).

Uma última colocação para bem caracterizar a postura assumida, diz respeito ao fato da identificação dos processos sociais de valorização do espaço como campo nuclear de interesse da geografia não significar sua localização nos limites exclusivos dos processos econômicos. Sem negar a centralidade explicativa da economia na apropriação humana da superfície da Terra, cabe salientar a existência de determinações e condicionantes de ordem diversa que podem inclusive sobredeterminar os próprios rumos dos processos econômicos. O universo da cultura e da política, entre outros, devem ser considerados por uma orientação teórica que pretenda dar conta da explicação de processos de valorização do espaço e de formações territoriais concretas. Nesse entendimento, as interfaces transdisciplinares da geografia se multiplicam. Infelizmente a quase totalidade das propostas curriculares analisadas concebe o ensino da geografia num aporte exclusivamente centrado na geografia econômica. Raramente os temas da geografia política e da geografia cultural estão ali contemplados.

Em linhas gerais está apresentada a concepção de geografia que orientou a análise realizada. Detalhá-la mais fugiria aos objetivos deste texto, e nas próprias críticas, por contraste, alguns posicionamentos ficarão mais claros. Apenas um comentário final deve ser feito. Trata-se do equívoco de projetar diretamente no ensino básico as reflexões de ponta do debate acadêmico efetuado na universidade. Isto é, o conjunto de conhecimentos **mínimos** de geografia que todo cidadão deve possuir, não se confunde necessariamente com as elaborações complexas da reflexão universitária. Isso significa que há que se fazer um esforço para retirar das indicações dessa reflexão aquilo que poderia ser definido como o conteúdo fundamental a ser ensinado para todos. Tal esforço deve, assim, objetivar-se como um diálogo entre a geografia e

---

<sup>16</sup> Ver, notadamente: Antonio Carlos Robert Moraes e Wanderley Messias da Costa - A Valorização do Espaço, Ed. Hucitec, São Paulo, 1984.

as ciências da educação, implicando numa pedagogização das teorias e conceitos selecionados no campo da disciplina em tela<sup>17</sup>.

## B - APRECIÇÃO DAS PROPOSTAS

De modo geral pode-se dizer que as propostas curriculares analisadas apresentam razoável similaridade de concepções e propósitos. Inclusive a distinção entre "geografia" e "estudos sociais" não representa grande variação no que importa aos conteúdos enfocados. Isto porque os programas de estudos sociais contemplam bastante os tópicos próprios da geografia (sem dúvida em detrimento da matéria a ser trabalhada sob o rótulo "história"). Assim, nesse plano genérico, pode-se tratar o conjunto indiferenciadamente, pois os agrupamentos possíveis recortam as propostas de forma independente de suas denominações.

Uma classificação inicial dos programas revela de imediato duas situações típicas, agrupando de um lado as propostas que apresentam coerência interna e de outro as que podem ser qualificadas como incoerentes. As primeiras possuem, independente de uma avaliação substantiva de conteúdo, uma clara articulação entre os objetivos perseguidos, sua fundamentação metodológica, e a matéria tratada. Isto é, as metas e temas assumidos no plano das intenções se traduzem nos tópicos trabalhados no programa. No segundo conjunto observa-se um grande descompasso entre o almejado e o proposto, com a proposta apresentando um conteúdo bastante descolado da argumentação que a introduz. No geral, encontram-se proposições críticas (algumas até bastante radicais) introduzindo programações de corte bem tradicional, o que torna a argumentação inicial (com a justificativa dos objetivos e a explicitação metodológica) um exercício completamente retórico pois sem relação com a matéria que deveria objetivá-la. Infelizmente tal situação de incoerência epistemológica é majoritária no conjunto.

Quanto às propostas dotadas de coerência interna, cabe destacar que tal qualidade emerge com maior densidade exatamente naqueles programas que apresentam maior carga de dirigismo ideológico. Poder-se-ia mesmo dizer que o desejo militante atua como um fio condutor que dota tais propostas de uma unidade entre propósitos e conteúdos. Portanto, a coerência, no caso, não significa ausência de equívocos. Bem ao contrário, trata-se muitas vezes de uma articulação lógica dada pelo posicionamento equivocado original, cuja crítica foi apresentada no item anterior.

Do ponto de vista formal, um modelo preside a organização dos conteúdos em quase todas as propostas. Trata-se da visão concêntrica progressiva na apreensão do espaço, que propõe a seguinte sequência de abordagem da 1a. à 4a. série: o indivíduo (unidade corpórea), a casa, a escola, a rua, o bairro, o município e o estado. Parte-se do espaço mais imediato e progressivamente amplia-se a escala de observação. É interessante assinalar que apesar de todos os textos realçarem a importância da experiência cotidiana e do espaço de vivência no processo educativo, nenhum faz alusão à orientação metodológica que mais diretamente trabalha tal concepção na geografia. A fenomenologia e a chamada "geografia humanística" estão completamente ausentes das propostas curriculares analisadas. Isto contraria certa tendência

---

<sup>17</sup> Para uma crítica à falta desse diálogo, ver: Antonio Carlos Robert Moraes - "Renovação da Geografia e Filosofia da Educação" in Reinventando o Diálogo.Ciências e Humanidades na Formação dos Professores, Ed. Brasiliense, São Paulo, 1987.

mundial de tratar a questão do ensino fundamental de geografia dentro de bases fenomenológicas, realçando os temas da consciência e representação do espaço como experiência vivida.

Na verdade esse esquema formal conhece alguma variação conforme o equacionamento que recebe em cada proposta. Todavia sua ampla recorrência torna-o merecedor de um questionamento mais profundo. A questão fundamental que ele parece envolver diz respeito ao estatuto da realidade local num mundo globalizado ou em rápido processo de globalização. Se Milton Santos está correto ao afirmar que hoje cada lugar deve ser visto como "uma fração do espaço mundial", o poder de autoexplicação dos lugares terá perdido muito de sua efetividade. Assim, o lugar deveria ser visto como uma singularidade mas também como uma parte do mundo, nessa nossa época histórica de mundialização da cultura e da economia e de globalização dos fluxos. A pergunta que se põe então é a seguinte: não deveria o aluno, desde as primeiras noções de geografia, compreender que o mundo é bem mais do que sua rua? Em caso afirmativo, o ensino básico deveria contemplar nos programas uma simultaneidade escalar que combinasse os níveis local/nacional/global. Para se realizar tal combinação seria necessário resgatar a idéia de "espaço relacional" e se trabalhar com a moderna noção de "rede". Entretanto, tal conceituação mais sofisticada está ausente do universo teórico por onde transitam as propostas analisadas.

Vale aprofundar esta última crítica, apontando a grande confusão conceitual que permeia boa parte dos currículos. Conceitos bastante tradicionais, como "espaço geográfico" por exemplo, convivem com outros de extração metodológica absolutamente diversa (como "produção do espaço") ou enquadram-se em esquemas explicativos que lhes são estranhos do ponto de vista de método. Articular "gênero de vida" e "modo de produção" numa mesma argumentação, exige ou uma teorização profunda ou a despreocupação com a coerência metodológica.

Um traço que aflora em todas as propostas é a falta de uma revisão bibliográfica sistemática da literatura geográfica recente. Em verdade, no geral cita-se muito pouco e a bibliografia arrolada no final das propostas não é comentada no corpo dos textos e, muitas vezes, está em clara discordância com as idéias ali veiculadas.

Um último comentário genérico incide sobre a questão da interdisciplinariedade, muito citada porém pouco praticada na estruturação dos programas. Em primeiro lugar cabe salientar que os trabalhos interdisciplinares se alimentam de conhecimentos que lhe são prévios, gerados nos campos disciplinares, e, nesse sentido, não eliminam a especificidade de cada abordagem antes têm o resultado destas como matéria prima<sup>18</sup>. No plano do ensino fundamental, três interfaces podem ser exploradas à partir do conteúdo tratado pela geografia. O primeiro articula essa disciplina com a história, tendo por eixo temático a formação dos territórios. O segundo estabelece um diálogo entre geografia e ciências tendo como foco de interesse comum o debate da questão ambiental. O terceiro emerge na relação com o ensino da língua e literatura portuguesa, tendo nas representações do espaço seu elemento de articulação

---

<sup>18</sup> Sobre esta questão, ver: Antonio Carlos Robert Moraes - Meio Ambiente e Ciências Humanas, Ed.Hucitec, São Paulo, 1994.

(abrindo para temas como as leituras da paisagem e a própria questão regional tão bem tratada na literatura). Enfim, possibilidades de trabalhos interdisciplinares existem, contudo as propostas são tímidas e pouco explícitas na proposição objetiva de ações nesse sentido.

Enfim, eram esses os comentários genéricos que a análise das propostas curriculares suscitou. À partir daqui as especificidades de cada currículo começam a ganhar corpo impedindo uma avaliação comum. Na impossibilidade de comentar cada proposta individualmente, optou-se por fazer um detalhamento analítico daquelas que utilizam o rótulo "geografia" desde as séries iniciais do primeiro grau. Assim, as propostas dos cinco estados que cumprem este requisito são em seguida detalhadas. Tal seleção cobre bem todos os tipos genéricos de proposição mencionados e, por isso, servem bem como exemplificação das críticas levantadas.

## **1. Estado de São Paulo**

A exposição começa pela proposta em uso no Estado de São Paulo, pois esta aparece como um modelo pelo qual se orientam várias das demais, algumas inclusive destacando explicitamente tal filiação. A proposta paulista foi uma das pioneiras no processo de revisão curricular exercitado no início dos anos oitenta dentro da reestruturação dos sistemas públicos no país ocasionada pela democratização. Possivelmente, por essa razão, algumas idéias ali apresentadas vão se repetir com frequência nas proposições de outros estados. Isso aliado à forte liderança acadêmica de São Paulo na comunidade nacional dos geógrafos.

A presente análise trabalhou com a quarta versão do documento "Proposta Curricular para o Ensino de Geografia 1o.Grau", publicado pela CENP em 1988.

### **1.1. Objetivos**

O objetivo almejado fica evidente por contraste com a crítica explícita direcionada à "geografia comprometida com os interesses das classes dominantes e que serve como instrumento ideológico de dominação e poder" (p.16). Busca-se, na oposição a esta, uma geografia libertadora, comprometida com a construção de uma nova sociedade, que desvende para os alunos as contradições do capitalismo, estimulando sua consciência no sentido da transformação da realidade. E o delineamento dessa nova sociedade está dado pelo modelo socialista que objetiva "a construção de novas relações sociais, na tentativa de superação das contradições de classe" (p.20).

O objetivo de doutrinação político-ideológica é o eixo estruturador da proposta, sendo responsável tanto pela sua bem assentada coerência interna, quanto pelos problemas que podem ser diagnosticados em seu corpo. Quanto ao primeiro ponto, é inegável a impecável lógica que preside a argumentação, conectando os diferentes tópicos do programa num quadro conceitual e teórico cumulativo e de complexidade crescente. Os conceitos fundamentais do Livro 1 de O Capital e da "Introdução" do Contribuição à Crítica da Economia Política, somados à conceituação básica que emerge da obra de Lenin, estão vistos e discutidos ao findar a proposta do primeiro grau. E tais conceitos estão apresentados numa sequência adequada e articulados numa boa exemplificação com o quadro empírico imediato vivenciado pelos alunos.

Enfim, o currículo oficial de geografia adotado para o primeiro grau no Estado de São Paulo visa sedimentar no aluno uma **dada visão de mundo**, tida como verdadeira. Daí o segundo ponto mencionado, que aflora de imediato num paradoxo com os próprios objetivos enunciados, qual seja a valorização da capacidade do aluno de refletir **por si** (sua potencialidade crítica) frente a uma explicação **pronta** (e "verdadeira") da realidade. Em outras palavras, há um "certo" e um "errado" prévios (já estabelecidos na proposta), num processo educativo que busca fomentar a formação valorativa dos discentes e docentes e sua capacidade de interpretar o mundo.

O documento afirma que a perspectiva de geografia assumida "procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade **tendo em vista sua transformação**" (p.19). Observa-se que a última colocação, em certo sentido, nega as primeiras. Pois se tem como dado uma resposta uniforme dos alunos, e não se leva em conta que muitos (à partir de suas reflexões individuais) podem querer não mudar o mundo (mas conservá-lo), e outros, transformá-lo num sentido distinto do induzido pela proposta. Esta parece ser a questão ética e pedagógica profunda que domina a presente apreciação, a qual será retomada em item específico.

## **1.2. Fundamentos teórico-metodológicos**

A proposta tem seus fundamentos implicitamente assentados naquele setor do campo metodológico oriundo da teoria social de Karl Marx que é comumente denominado de "marxismo-leninismo", e que alguns autores mais sofisticados vão pejorativamente alcunhar de "marxismo vulgar". As razões dessa localização precisa residem em uma série de posturas teóricas bem identificadas no corpo da proposta analisada. Por exemplo, num certo sensualismo ingênuo no trato dos processos subjacentes à esfera da consciência, a qual é concebida como mero epifenômeno da existência, logo passível de ter seu movimento explicável por causalidades que lhe sejam externas. Trata-se da chamada "teoria do reflexo" (assumida por Lenin e criticada por Korsch entre outros), que interpreta os atos da consciência como reação imediata e unívoca às condições e situações em que se manifestam.

Tal postura - que, numa versão acentuada, se reafirma na ótica de ver toda a "super-estrutura" como reflexo direto da "infra-estrutura" - tem desdobramentos significativos na concepção do processo pedagógico e da organização da cultura como um todo. Quanto a esse último ponto, seu maior problema está em menosprezar todo o complexo mecanismo de aferição das teorias em ciências humanas, despreocupando-se com o tema central das formas de legitimação social da ciência e dos projetos de sociedade. E assim, abre-se caminho para a auto-emulação, para o dogma, e para o apriorismo de uma concepção de verdade que se assenta no campo da crença. Em termos da atividade formativa, despreocupa-se da complexa dialética interna à construção dos valores no nível individual, pois em princípio toma-os como reativos e razoavelmente invariáveis. Isto aflora com clareza numa noção de normalidade que também serviu para justificar o envio de dissidentes políticos para hospitais psiquiátricos na antiga União Soviética.

Essa visão apriorística da "verdade", que prescinde de legitimação político-prática, também vai emergir com clareza na concepção de ideologia como "falsa consciência", isto é, como um constructo das classes dominantes feito para iludir as pessoas (e a geografia

tradicional, como visto, seria uma de suas modalidades). Tal visão contrapõe à ideologia o conhecimento **verdadeiro** que dilui a ilusão, dando à "boa ciência" um caráter de revelação no que toca à formação das consciências. José Carlos Bruni em interessante artigo - "Cultura e Ideologia" - aponta o elitismo subjacente a esta visão, que coloca o cientista humano como depositário da verdade, alçando o educador à condição de alguém que leva a boa consciência aos alunos imersos no universo das ideologias. Contrapondo-se a essa visão de que a consciência "vem de fora", tem-se a perspectiva gramsciana que identifica as ideologias com as concepções de mundo politicamente orientadas, acatando a pluralidade e a disputa entre elas como componentes da vida democrática de uma sociedade.

Mas a filiação metodológica apontada na proposta em tela não se restringe ao tópico acima discutido. Ela também fica bem demarcada na crítica à "divisão do trabalho acadêmico" (p.17), a qual por suposto aplastaria a especificidade dos ângulos de análise das distintas ciências humanas, tendo por universo geral de investigação a "totalidade", elevada à condição de um super-objeto (um quase sinônimo de realidade). Tal leitura expressa-se como outro componente da orientação metodológica identificada que, em função desse entendimento, reluta em aceitar a definição do próprio marxismo como um método (aplicável em vários campos disciplinares das ciências humanas), tomando-o diretamente como a "ciência da sociedade" que teria por objeto de pesquisa a totalidade representada pela vida social. O caráter excludente dessa visão é evidente, pois haveria apenas um modo adequado ("científico", poder-se-ia dizer) de equacionar a vida social, sendo todas as teorias não concordantes com este desqualificadas - também a priori - como mera ideologia (no sentido acima criticado). É interessante observar que, no limite, tal visão recomendaria que, no mínimo, se associasse o ensino da geografia e da história numa disciplina comum, que poderia ter por rótulo "estudos sociais" ou outro qualquer. Contudo tal idéia é colocada no bojo de uma proposta que se qualifica como especificamente de "geografia".

Um elemento a mais da orientação questionada, também presente na proposta em análise, é o entendimento de que a totalidade (alçada à condição de objeto) se movimenta por causas econômicas. Isto é, se atribui aos processos econômicos uma centralidade explicativa tal que acaba por não deixar espaço para o afloramento de fenômenos de outras dimensões, estes ficando sempre qualificados como subprocessos derivados (dotados de uma dinâmica reativa). Assim, a autonomia das esferas da política e da cultura, entre outras, resta prejudicada numa orientação que vai tomá-las como, em essência, sobredeterminadas por razões de ordem econômica.

Um último ponto para reafirmar a filiação apontada reside numa visão algo evolutiva da história, que vai equacioná-la como uma sucessão de modos de produção, onde as contradições internas de um fenômeno mecanicamente geram os fundamentos do seguinte. Tem-se, assim, a concepção evolucionista de que a história sempre anda para frente, e de que as novas formas de organização social são, por isso, necessariamente "superiores" às que lhe antecedem. O socialismo seria, assim, fruto de uma **superação** do capitalismo. Nas palavras do texto que detalha o conteúdo da 7a. série : "A contradição entre as classes sociais (no capitalismo) cria, assim, as condições para a construção do socialismo, quando uma determinada classe - o proletariado - se coloca contra o sistema vigente" (p.110).

No que tange especificamente à filiação a autores e obras da literatura própria da geografia, apesar das referências bibliográficas listadas ao final, no corpo do documento

analisado aparecem poucas alusões. Uma ao grupo francês do "Geografia Ativa" (George, Kaiser, Dresch, Guglielmo) localizando sua incorporação da dialética na década de quarenta, outra a Reclus, como um precursor. E outra, em comentário equivocado acerca da coexistência de duas geografias na proposição de Lacoste, o qual não diferencia a geografia universitária da ligada ao ensino básico (tal como sugere o texto), mas distingue uma geografia prática ligada à gestão do poder (a "geografia dos estados maiores") de outra acadêmica (a "geografia dos professores").

### 1.3. Conteúdo proposto

A programação do conteúdo a ser trabalhado resta como algo absolutamente formal quando separada da orientação teórico-metodológica que preside seu tratamento. Um dado tema pode ser adequado ou não dependendo da forma pela qual for enfocado. A proposta em tela aparece como um exemplo claro disso. Algumas matérias que genericamente estariam bem alocadas na proposta curricular ficam prejudicadas pelo tipo de abordagem assumido, sempre marcada por um tom de hiper-crítica. Tal postura fica evidente, por exemplo, ao se discutir o clima na 3ª série, quando se alerta para a necessidade de "desmistificar a existência das quatro estações do ano" (p.43) ou quando, no ciclo básico, ao se tomar a escola como espaço de relações destaca-se a temática da "discriminação" para ser trabalhada (p.26).

Um ponto que de certo modo ilustra o comentado, emerge da tentativa de incorporar um conteúdo de geografia física ao programa proposto. Tal conteúdo será apresentado fundamentalmente no contexto da questão ambiental numa ótica meio catastrofista onde a transformação das paisagens terrestres pelos grupos humanos vai ser qualificada como "destruição da natureza" (p.35) ou como fonte de "desequilíbrios" (p.41). O caráter algo forçado da abordagem aparece na ressalva presente no texto que justifica seu tratamento já no ciclo básico: "mas não deixando de apontar os interesses não só nacionais como internacionais nessa questão da conservação da natureza" (p.33). Assim, o que se busca estudar, mais do que os processos interagentes entre fenômenos naturais e sociais, são "as verdadeiras causas da devastação da natureza pela sociedade atual" (p.43), num enredo onde o capital é o vilão, e onde os graves problemas ambientais dos países socialistas não são abordados. No limite, a natureza é reduzida à condição de "recurso", sendo equacionada em moldes exclusivamente econômicos.

Esta perspectiva hiper-crítica leva a posicionamentos ambíguos frente a certos conteúdos enfocados. É o caso, por exemplo, da avaliação da técnica e de seu papel na vida social, que é visto como positivo pois "contribui para aprimorar e facilitar a produção" ao mesmo tempo que "pode possibilitar maiores lucros", o que seria negativo segundo o espírito da proposta (p.45). Enfim, os exemplos poderiam se multiplicar para atestar este necessário imbricamento entre o conteúdo e a forma de abordá-lo.

Formalmente, as temáticas listadas para as quatro séries iniciais do primeiro grau são as seguintes:

Ciclo Básico (1a. e 2a. séries) - Iniciar o estudo pelo lugar de vivência do aluno, pela observação de seu meio imediato. A casa e a escola como espaços de relações. A noção de grupo social, de divisão do trabalho, e de discriminação. Noções de localização e de representação cartográfica.

A Terra e seu movimento. Os elementos naturais. O itinerário casa-escola e os arredores da escola. Observação do meio. A transformação da natureza pelo homem.

3a. série - Inserir o lugar estudado no espaço brasileiro, comparando-o com outros lugares. Diferenciação cidade-campo. Noção de atividades produtivas, trabalho e produção. Os setores da produção e a especialização das áreas. Divisão do trabalho e classes sociais. Recurso natural e matéria prima. Indústria, concentração e urbanização. A natureza como fonte de recursos. Segunda natureza, técnica. Poluição.

4a. série - A relação sociedade-natureza e a mediação do trabalho. A produção do espaço. A indústria e a relação cidade-campo. Salário, meio de produção e trabalho assalariado. As relações de trabalho no campo e na cidade. Acumulação e lucro. Exôdo rural. Urbanização, comércio, serviços. Tributação. União, estados, municípios. Direitos e formas de organização social. Atividades produtivas no Brasil.

Este conteúdo continua sendo composto de forma coerente nas séries seguintes, agregando conceitos e teorias de maior profundidade dentro de uma orientação geral explícita. Assim, tem-se, por exemplo: capital, capitalismo, industrialização e multinacionais na 5a. série; reprodução ampliada do capital, classe, enfrentamento de classe, na 6a. série; internacionalização do capital, subdesenvolvimento e imperialismo na 7a. série; e socialismo na 8a. série. Entremeados a estas idéias-eixo da estruturação da proposta, emergem temas com um conteúdo empírico-informativo que aparecem quase sempre como exemplificação dos processos analisados.

#### **1.4. Orientação pedagógica adotada**

Não há no corpo da proposta em tela uma discussão explícita das questões de ordem pedagógica. Assim, os juízos emitidos acerca das orientações adotadas aparecem no bojo da apresentação ou justificativa dos conteúdos, passando a impressão que se originam no senso comum da prática didática. São sugestões genéricas de atividades (questionários, entrevistas, excursões) ou de uso de material paradidático (filmes, obras literárias), sem muita sistematicidade.

As indicações fundamentais em termos de pedagogia expostas ao longo do texto são as de praxe: partir da realidade do aluno, aproximar as teorias da vivência cotidiana, aprimorar a observação, estimular a reflexão, e avançar no trato de questões de complexidade crescente.

## **2. Estados do Paraná e Santa Catarina**

As propostas curriculares para o ensino de geografia no primeiro grau em uso nestes dois estados possuem grande semelhança, o que permite que sejam analisadas em conjunto. A presença de um mesmo consultor - o prof. Roberto Filizola - na execução das duas ajuda a entender tal paralelismo. Os documentos avaliados não apresentavam as datas de publicação, presume-se que tenham sido editados em 1990 e que o do Paraná (1992) seja

anterior ao de Santa Catarina (1991). Mesmo que seja assim, as modificações introduzidas entre as duas versões consultadas são mínimas e irrelevantes.

## 2.1. Objetivos

Ambas as proposições se remetem à proposta de São Paulo quando apresentam as concepções mais amplas que orientaram a execução dos trabalhos. Ambas, inclusive, repetem o juízo equivocado acerca da existência de duas geografias (atribuído a Lacoste no texto paranaense e afirmado genericamente no de Santa Catarina). Por isso, no que tange aos objetivos gerais, permanece muito do mesmo tom identificado no documento anteriormente analisado. A proposta de Santa Catarina almeja "uma formação que leve o aluno a compreender criticamente a sociedade em que vive, tendo em vista a superação de suas contradições" (p.30), e portanto repele a geografia que "coloca-se a serviço das classes dominantes e se reveste como instrumento de dominação e poder" (p.30). Também o texto paranaense investe contra uma postura de neutralidade que "acaba por conferir à geografia um poderoso instrumento de dominação e poder, ocultando seu papel na expansão do capital" (p.99).

Todavia, há que se ressaltar que as propostas em tela amenizam bastante o dirigismo contido na paulista. Se a busca da transformação social é um desejo comum a todas, as agora enfocadas são muito mais contidas na definição do modelo da nova sociedade. Nesse sentido, restringem-se mais à crítica do existente, e pouco induzem na modelagem da organização social futura, e com isso ganham em coerência pedagógica no objetivo de desenvolver o potencial crítico-reflexivo dos alunos. O horizonte buscado se reduz então a "**traduzir** o mundo em que vivemos" (doc.SC p.30), o que recoloca o conteúdo a ser trabalhado num leito mais restrito do habitualmente identificado como campo disciplinar da geografia. O objetivo de doutrinação político-ideológica sendo sensivelmente limitado, abre espaço para o afloramento mais explícito de posicionamentos teóricos oriundos diretamente do debate geográfico.

## 2.2. Fundamentos teórico-metodológicos

As propostas explicitam claramente sua localização teórica no campo geográfico. Diz o documento paranaense: "optamos pelo ensino de uma geografia crítica ... que conceba o espaço geográfico como sendo um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade humana, com vistas a nele se realizar e se reproduzir" (p.99). Em tal entendimento, a geografia é concebida como a disciplina **específica** que "se ocupa da análise histórica da formação das diversas configurações espaciais e distingue-se dos demais ramos do conhecimento na medida em que se preocupa com localizações, estruturas espaciais e processos espaciais. Trata, portanto, da produção e da organização do espaço geográfico, à partir das relações sociais de produção, historicamente determinado" (p.99). Nas palavras do texto de Santa Catarina: "Conceber a geografia como o estudo da organização do espaço pelas comunidades humanas, significa estudar as relações que os homens desenvolvem no e com o meio: pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com outros homens se apropriam da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo do tempo" (p.30).

Observa-se que os conceitos de "espaço geográfico" e de "produção do espaço" estão no centro da concepção assumida, o que denota uma assimilação, no nível dos

pressupostos genéricos, das teorizações desenvolvidas por Milton Santos acerca da delimitação do objeto geográfico. Porém, a proposta vai adquirindo um teor próprio (mais próximo a certas formulações de Massimo Quaini) ao direcionar, bem mais do que o autor citado, o foco de análise para a questão da relação sociedade/natureza, que acaba por assumir um papel de destaque na estruturação do programa proposto. O espaço geográfico, sendo posto "como uma totalidade, que envolve espaço e sociedade, natureza e homem" (Doc.PR p.99), resgata o tema da unidade da geografia como um fio condutor da proposta. Tal orientação é conscientemente adotada: "No tratamento de uma geografia crítica, propomos a não separação entre a parte física e a humana" (Idem p.100). Ou, por contraste, na crítica "à fragmentação do real quando do seu estudo, através da divisão Geografia Física x Geografia Humana" (Doc.SC p.30)<sup>19</sup>.

Essa adesão à tese da unidade da geografia, e o conseqüente destaque dado ao tema da relação sociedade/natureza, não implicou todavia na identificação de uma ótica de cunho naturalizante nas propostas, nem mesmo de uma perspectiva ambientalista radical, isto é, de acento marcadamente preservacionista. A postura assumida é também explícita: "Propor o estudo da organização e produção do espaço pelos grupos humanos tendo em vista a apreensão do todo implica em tomarmos como ponto de partida a sociedade, e não mais a natureza anterior à ação humana" com a "natureza e sociedade sendo tratadas não isoladamente... mas como um todo onde o trabalho é o elo de ligação entre ambas" (Doc.SC p.30). A crítica ao caráter limitativo dessa visão do objeto geográfico, em comparação àquela que trabalha mais especificamente com a relação sociedade/espaço, implica toda uma digressão que foge ao objetivo do presente relatório. Cabe assinalar, contudo, que o conteúdo listado ultrapassa a fundamentação teórico-metodológica apresentada na proposta, notadamente nesse particular.

Um último ponto a ser destacado, antes de adentrar na análise dos conteúdos, diz respeito a uma postura algo cientificista que emerge na fundamentação de ambas as propostas, que são taxativas nesse sentido: "A geografia que propomos seja ensinada, deriva de uma concepção científica" (Doc.PR p.99 e Doc.SC p.30). Observa-se que a temática das formas de legitimação social do conhecimento necessita entrar na pauta de reflexão dos geógrafos com urgência, para que não se reproduzam as posturas positivistas que se quer combater e superar.

### 2.3. Conteúdo Proposto

Pré-escola - Estudar o meio mais próximo ao aluno (casa e escola), introduzindo as primeiras noções de representação espacial, e trabalhando suas "experiências de vida". Na proposta de Santa Catarina é enfatizada a noção de "relação", individual e coletiva, com o meio, de trabalho, e no cotidiano.

1ª série - Conceitos de "meio ambiente" e de "paisagem", mostrando seus elementos constitutivos (naturais e culturais) e suas articulações através do trabalho. Retomar os meios imediatos em que vivem os alunos (p.ex. a sala de aula como um ambiente), buscando desenvolver a observação e reflexão. Discutir a noção de "uso racional" dos recursos naturais,

---

<sup>19</sup> É interessante assinalar que tal fragmentação é imputada à orientação "positivista" da geografia tradicional, quando, ao inverso, é o positivismo que melhor sustenta a tese da unidade da geografia, inclusive cujo equacionamento vai dar margem à grande polêmica dessa corrente: aquela que opõe "deterministas" e "possibilistas". Tal questão está tratada em: A.C.R.Moraes e W.M.Costa - A Valorização do Espaço, e em A.C.R.Moraes - Meio Ambiente e Ciências Humanas.

fornecendo alguns princípios do conservacionismo. Iniciar a diferenciação entre meio urbano e rural, introduzindo o tema da divisão do trabalho.

2a. série - Apresentar a superfície terrestre como "habitat", enfocando inicialmente seus elementos naturais. Conceito de paisagem natural. O uso dos lugares, o trabalho e a intervenção humana sobre a natureza. A degradação ambiental. Retomar a distinção entre urbano e rural, trabalhando a idéia de relação.

3a. série - O espaço do município e sua relação com outros espaços. Noção de escala e uso de mapas. A sede municipal e a divisão cidade-campo. As atividades econômicas (indústria, agricultura, pecuária, mineração, extrativismo). Industrialização e urbanização. Exôdo rural. Matéria prima. Fontes de energia.

4a. série - O espaço estadual, localização e características. Paisagens naturais e processo de formação territorial. Industrialização e urbanização do estado. As "regiões" do estado. Atividades agrícolas. Migrações e dinâmica populacional. Qualidade de vida.

São estes os conteúdos listados para as séries iniciais do primeiro grau nos estados do Paraná e Santa Catarina. Sua sequência se dá com o estudo do espaço brasileiro na 5a. e 6a. séries e o espaço mundial na 7a. e 8a. séries.

#### **2.4. Orientação pedagógica adotada**

As propostas analisadas também não apresentam uma reflexão explícita sobre a orientação assumida em termos pedagógicos. Os juízos emitidos aparecem soltos na apresentação e justificativa dos conteúdos, e constituem sugestões de uso de determinados recursos didáticos apresentados de forma assistemática.

### **3. Estado de Minas Gerais**

A proposta para o ensino de geografia de primeiro grau em Minas Gerais é fruto de um segundo processo de revisão curricular pós-redemocratização, tendo sido construída a partir da crítica à proposta curricular anterior, datada de 1986. Ela encontra-se exposta em dois documentos recentes (publicados em 1994), um abordando o conteúdo da 1a à 4a. séries e outro o das demais séries do primeiro grau. Apesar de terem sido redigidos por equipes diferentes, os textos apresentam grande coincidência teórico-metodológica e uma coerente articulação sequencial.

Por ser o resultado de um segundo processo de alteração da proposta curricular em menos de uma década, vale iniciar a sua análise pela avaliação ali desenvolvida acerca das limitações e equívocos identificados na formulação anterior, e que justificaram a própria realização da atual. Observa-se, de imediato, que a crítica realizada é profunda, tocando em pontos basilares, mas suficientemente diplomática para colocar a proposta objeto de renovação como "um sensível avanço em relação às propostas anteriores" (Doc.1 p.139). Ela define seu próprio trabalho como partindo das "dificuldades encontradas na proposta de 1986" e avalia a

nova proposição obtida como "em parte baseada na anterior, porém mais **ampla** e aliada a mecanismos novos de implantação" (Doc.2 p.5).

Os alvos da crítica endereçada à proposta anterior, estão delimitados em dois pontos bem localizados, pois referem-se ao campo da fundamentação básica, isto é, àquele conjunto de idéias e princípios que sustentam (em termos lógicos e metodológicos) uma argumentação. O primeiro tem bastante proximidade com a crítica aqui realizada aos objetivos e fundamentos da proposta de São Paulo, incidindo sobre a concepção de escola e de ensino adotada. O texto número 2, referente ao programa da 5a. a 8a. séries, coloca com propriedade que a escola deve ser entendida no seu "papel de mediação" na sociedade, e não alocada a um "papel redentor, considerando-a capaz de promover a transformação social"; assume, portanto que, "considerar a escola exclusivamente produtora de mudanças sociais ou exclusivamente reprodutora da estrutura social vigente é ter uma visão parcial, incompleta. A escola é parte da sociedade, logo reproduz a estrutura social ao mesmo tempo que a modifica" sendo "regida pelas mesmas leis que regem a totalidade" (p.6). Quanto ao ensino, considera-se que "o acesso à cultura dominante é fundamental para a emancipação das classes populares", pois "estes conteúdos são recursos graças aos quais o indivíduo desenvolve a consciência crítica, tornando-se capaz de operar a democratização da sociedade" (p.7). O contraponto com a postura criticada fica bem demarcado.

O segundo ponto de crítica à proposta de 1986 reside na diluição da especificidade da abordagem geográfica dela decorrente. O documento número 1 é claro a esse respeito ao comentar que: "a justa tentativa de superar uma visão de Geografia cujo objeto era tomado como algo apenas físico, fotográfico, destituído de contradições e sem uma dinâmica acabou por não conseguir apontar uma alternativa adequada", acabando "por deixar aberto o caminho que daria continuidade à diluição e esvaziamento das Ciências Humanas nas séries iniciais"; e conclui: "Verdadeiramente, a tentativa de ultrapassar, na escola, a Geografia que vê seu objeto fragmentado e sem história acabou por eliminar do ensino a própria dimensão espacial da realidade e com ela a iniciação à Geografia tão necessária nas séries iniciais. No lugar dos estudos geográficos aparece, às vezes, um **verbalismo centrado em sugestões de comportamento**, cujo eixo é seu caráter valorativo, não conseguindo se objetivar em termos espaciais" (pp.139/140). Constata-se o eufemismo diplomático para criticar a postura doutrinatória própria do marxismo vulgar.

Postas as críticas que sustentaram a necessidade de uma revisão, cabe partir para a análise substantiva dos objetivos, fundamentos, e conteúdos da nova proposta adotada no estado de Minas Gerais, agora atentando mais para o documento referente às séries iniciais.

### 3.1. Objetivos

Os objetivos, de certa forma, já aparecem na contraposição às posturas criticadas. O documento número 2 apresenta os posicionamentos mais básicos de forma clara: "Permitir a todos os alunos da escola pública estadual a apropriação do patrimônio científico, cultural e artístico, dotando-os de instrumentos capazes de operar a democratização da sociedade" (p.7). Busca-se, assim, a universalização desse patrimônio que, em seu conteúdo básico, é definido nos seguintes termos: "São os conhecimentos considerados indispensáveis ao convívio do sujeito com sua realidade, ao enfrentamento dos desafios que lhe são apresentados

no cotidiano e à promoção de mudanças em seu meio. O domínio desses conhecimentos é, pois, condição fundamental para a construção da cidadania" (p.8). Salienta-se em tais objetivos a introdução de uma ótica, mais centrada no indivíduo (o "homem real" singular), desconsiderada nas propostas anteriormente analisadas. Um apreço maior pela temática da construção da democracia acompanha essa ótica, que equaciona o ensino dentro da problemática dos direitos individuais.

Num nível de maior detalhe, o documento referente ao programa de 1a. a 4a. série desenha como objetivo geral: "construir com a criança noções básicas que lhe permitam descobrir a dimensão espacial dos fenômenos resultantes da relação sociedade/natureza e, a partir daí, entender sua própria inserção no mundo" (p.140). Trata-se, assim, de fornecer os meios para que o aluno construa "os conhecimentos básicos necessários à decodificação da realidade", e, entre estes aparece a necessidade de "compreender a dimensão espacial da realidade" o que justifica a inclusão da geografia no currículo do primeiro grau. Tendo claro a seguinte ressalva: "não se pretende, neste nível, formar pequenos geógrafos, isto quer dizer que a Geografia é nas séries iniciais um instrumento para a compreensão do real" (p.140). Observa-se que a definição de objetivos mais modestos para a escola, e para o ensino de geografia em particular, permite por sua vez defini-los com maior clareza: à geografia, nas séries iniciais, cabe fornecer instrumentos para a compreensão da dimensão espacial dos fenômenos.

### 3.2. Fundamentos teórico-metodológicos

A fundamentação metodológica apresentada na proposta assenta-se no campo específico do debate geográfico, porém não se remete diretamente a autores e teorias, o que dificulta sua clara localização. Na verdade, vai se compondo num processo agregativo de conceituações, sustentando o eixo temático escolhido pela referência a alguns conceitos-chave. Assim, cabe indicá-los.

O primeiro, e talvez o mais fundamental desses conceitos, está claramente exposto no documento número 1: "Compreender a dimensão espacial da realidade é a direção central presente nesta proposta e, para isto, apontamos a construção gradativa do conceito de **Espaço Geográfico**" ou "Cabe à Geografia, hoje, compreender a produção/organização do **espaço geográfico**" (p.140). Dada a centralidade imputada a esse conceito, torna-se necessário salientar sua vaguidade metodológica. Trata-se de uma daquelas noções da geografia que de tão óbvias parecem não demandar uma melhor definição (como também a noção de superfície da Terra). Seu uso remonta à escola possibilista francesa, em particular à obra de Albert Demangeon (Problemas de Geografia Humana) que busca diferenciar o meio "natural" do meio "geográfico", sendo este uma decorrência da ocupação humana do espaço terrestre. Em tempos mais recentes, uma tentativa de precisar tal conceito foi executada por Olivier Dolfus em seu livro O Espaço Geográfico, editado no Brasil em 1972.

Na proposta analisada o espaço geográfico vai ser concebido "como resultado histórico da **relação sociedade/natureza**", num quadro onde "a natureza na relação com a sociedade é entendida como **recurso**" (p.141). Tal relação, por sua vez, para ser bem estudada requer o uso do conceito de **trabalho** "entendido simultaneamente como instrumentalização da natureza e como processo que expressa relações sociais (relações entre os homens) que são diferenciadas no tempo e que são territorializadas nos espaços concretos" (p.141). Observa-se

aqui a associação de um conceito razoavelmente tradicional (o "espaço geográfico") com uma argumentação que o objetiva apoiada em teorizações próprias da chamada "geografia crítica" (de inspiração marxista). Problematicando mais a coerência do argumento, em termos dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta, aparece adiante, como "parâmetro de valor e de perspectiva de mudança" na análise da dimensão espacial da realidade o conceito de "**qualidade de vida**", próprio das concepções mais avançadas do campo da discussão ambiental. Mais adiante ainda, ao adentrar nas proposições de índole pedagógica, remete-se à necessidade de se considerar a "**experiência vivida**", introduzindo um termo caro às orientações fenomenológicas. O nexo entre tais conceitos (cada um envolvendo determinadas posturas de método), que podem ser articulados em ricas construções teóricas, não é bem explicitado no corpo do texto.

Um último comentário, de cunho teórico-metodológico, diz respeito à excessiva centralidade atribuída à indústria no ordenamento do espaço. Sem negar o papel de destaque dos processos econômicos, e dessa atividade em particular, tem-se como demasiado tomá-la como uma espécie de fator unicausal que a tudo explica. Decisões de ordem política ou geopolítica, fatores culturais, ou mesmo arbitrariedades sem uma lógica clara, podem comandar processos locacionais. Isto para não falar do avanço do capital financeiro ou de certas imposições das modernas tecnologias sobre as formas de ordenamento do espaço. A própria consciência ambiental vem influenciando cada vez mais a definição sobre os usos do solo. Enfim, toda uma gama de condicionantes deve estar contemplada numa proposta curricular que procura "detectar a territorialidade dos fenômenos" como parte da decodificação da realidade.

### **3.3. Conteúdo proposto**

Ciclo Básico (1a. e 2a. séries) - Do espaço do corpo ao espaço de vivência próximo. Fornecer noções topológicas, de temporalidade, movimento e mudança, noções de relações sociais e noções de produção do ambiente.

3a. série - A produção/organização do espaço de vivência maior: bairro. As atividades econômicas. A industrialização. Recursos Naturais. Circulação, distribuição e consumo. O privado e o público. Poder público e sociedade civil.

4a. série - A inserção dos espaços de vivência na cidade. Industrialização e organização do espaço. Recursos naturais (solo urbano, fauna e flora, recursos hídricos, minerais, qualidade de vida urbana). Relação cidade-campo. Localização e representação. A construção da região. O município e a organização político administrativa.

Este conteúdo tem sequência com os temas referentes à organização do espaço brasileiro, na 5a. e 6a. séries, abordando inicialmente a formação territorial de Minas Gerais, em seguida sua inserção no território brasileiro, a regionalização do Brasil, e as características de cada região. As duas séries finais do primeiro grau são dedicadas ao estudo da organização do espaço mundial, enfocando os seguintes temas: a Terra no universo, os continentes e oceanos, a divisão internacional da produção, os países centrais, os periféricos e os de economia planificada.

### 3.4. Orientações pedagógicas adotadas

Entre as propostas analisadas esta é a primeira a dedicar parte significativa de seu texto para uma reflexão explícita sobre as questões de ordem pedagógica. Na verdade, a justificativa teórico-metodológica que acompanha a proposta é em muito concebida como uma explicitação de posicionamentos no campo da pedagogia e da filosofia da educação.

Como já visto, as posturas frente ao processo educativo e ao papel da escola na sociedade estão expostas com clareza, evidenciando uma posição equilibrada e coerente<sup>20</sup>. A educação formal é vista dentro do processo de socialização do indivíduo, e deve transmitir-lhe instrumentos e informações que permitam seu desenvolvimento pessoal. A escola é posta como parte da vida social, não se constituindo na instituição primordial na transformação da sociedade. Não se cogita de doutrinar o aluno, mas de contribuir para seu auto-esclarecimento. A aferição da capacidade cognitiva dos discentes fundamenta-se nas pesquisas de Jean Piaget, o qual define que, nessa faixa etária, "os indivíduos vivem processos de conhecimento ligados ao pensamento **operatório concreto**" (doc. 1 p.143). Tal juízo referenda o princípio de centrar o conteúdo a ser tratado no concreto e no próximo ao aluno, enfim naquilo que seja uma "**referência real significativa** para o indivíduo". Daí a ênfase na "**experiência vivida** pela criança" (p.143).

Tais propósitos se objetivam em justificativas de cunho pedagógico para todos os conteúdos tratados, as quais se acompanham de ampla exemplificação em termos de atividades didáticas para auxiliar sua assimilação. O texto para as 5a. a 8a. séries chega a detalhar roteiros para o professor programar sua matéria, sequenciados de forma lógica segundo "momentos" no processo de aprendizagem. A proposta estimula a criatividade do professor, impulsionando-o para gerar inovações, apostando em sua ousadia como sugere Paulo Freire (p.24).

## 4. Estado do Rio Grande do Norte

A proposta curricular em uso no Rio Grande do Norte, cuja versão trabalhada data de dezembro de 1992, aparece, entre as até aqui analisadas, como a menos elaborada no que importa aos pontos considerados na apreciação. De modo geral, pode-se dizer que lhe falta exatamente um eixo claro que estruture a proposição apresentada. As justificativas e fundamentações expostas não se articulam diretamente com o conteúdo listado e, em si mesmas, não apresentam grande coerência de argumentação, passando muito a idéia de uma colagem de conceitos, posturas e teorias.

### 4.1. Objetivos

Em termos de seus objetivos mais amplos, a proposta potiguar visa "oferecer elementos para construção de uma sociedade justa e de emancipar o cidadão dando-lhe mecanismos para compreender, observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade,

---

<sup>20</sup> O texto número 2 cita as teorizações de Guiomar Namó de Melo a respeito dessa matéria (p.6).

visando contribuir para sua transformação social", e, nesse sentido, busca "um ensino que instrumentalize o aluno a compreender, criticamente, a sociedade numa perspectiva de superação das contradições já existentes" (p.49). Vê-se com clareza a postura de supervalorizar o papel da escola como agente de transformação social, postura que também emerge na definição do objetivo disciplinar: "O papel a ser exercido pela geografia na escola é o de ajudar o cidadão a **saber pensar o espaço**, a começar pelo local em que vive, para participar dos processos de decisão na transformação geográfica (sic) do seu lugar de vida, de trabalho e de relações" (p.56).

#### 4.2. Fundamentos teórico-metodológicos

A exposição dos fundamentos começa com uma tentativa de enquadramento histórico do pensamento geográfico, densa de equívocos e simplificações. Um breve exemplo basta para demonstrar o juízo emitido: depois de falar da "Escola de Sagres", o texto conclui "Este conceito conduziu a geografia até o século XVII. O conhecimento geográfico existente começa a ser sistematizado, no primeiro momento, com Emmanuel Kant. Este conhecimento já havia sido produzido pelos gregos, romanos, grandes navegadores e os naturalistas como Humboldt e Darwin (sic)" (pp.50/51). Afora os problemas de coerência argumentativa, cabe apontar a imprecisão cronológica observada (afinal entre os primeiros escritos kantianos e a publicação de *A Origem das Espécies* passa um período de mais de meio século). A avaliação do debate entre os geógrafos alemães e franceses no último quartel do século XIX também pode servir de exemplo: Depois de dizer que "esse pensamento francês vai se diferenciar da Escola Alemã no seu objeto de estudo", conclui "Ambas as correntes, portanto, representam o pensamento geográfico **determinista**, considerando que os homens são apenas objetos desses espaços naturais e neles não interferem. Essas duas escolas estavam, igualmente, a serviço da burguesia alemã e francesa fortalecendo a expansão imperialista" (pp.51/52). Chamar a escola possibilista de determinista é bastante confuso, assim como dizer que autores como Ratzel e Lablache consideraram os homens apenas como objetos do espaço natural. Um último exemplo dessa parte histórica pode ser dado com a avaliação efetuada sobre a entrada da corrente neopositivista no Brasil. Diz o texto: "Essa Geografia quantitativa vai ser utilizada, para fornecer dados estatísticos, acerca da realidade do território brasileiro para as multinacionais" (pp.52/53). Sem comentários.

Após a "crítica histórica", vem o posicionamento ao lado da "geografia com criticidade, que recorre a algumas categorias de análise do marxismo, para entender o movimento da sociedade, que produz, cria e vive no espaço por ela produzido (sic). Objetiva, também, compreender o movimento da natureza, apropriada e utilizada pelas sociedades em seus processos de transformação social. Essa geografia cria as condições para se compreender, criticamente, a sociedade, e que esse espaço socialmente produzido, pode ser compreendido dialeticamente com suas negações e contradições" (p.53). A desarticulação dos enunciados fica evidente, num texto onde o apêlo ético emerge como elemento estruturador da argumentação. Outro exemplo: "Assim, a geografia crítica, numa sociedade de classe capitalista aponta para um ensino que nos seus conteúdos, assim como na sua condução metodológica, favoreçam a formação de uma percepção global e crítica da realidade social. Essa geografia portanto, ao contrário da tradicional deve extrapolar os limites da informação numérica e a manipulação fria dos dados, favorecendo a análise e a compreensão das relações entre sociedade/espaço/trabalho, a relação entre homem e natureza, como uma relação concreta onde o homem é sujeito, mas também objeto, pois ao transformar a natureza, também se transforma" (56).

As formulações citadas no parágrafo anterior representam clara ilustração de uma tendência identificada na geografia brasileira da atualidade, notadamente na área dedicada ao ensino da geografia. Trata-se daquela postura que se insere no movimento renovador através do discurso ético, com suas implicações teórico-metodológicas mal digeridas (daí a utilização de "algumas categorias de análise do marxismo"), porém sem abrir mão de abordagens e temáticas tradicionais desta disciplina<sup>21</sup>. Uma das formas de afloramento desta combinação reside na eleição da relação Sociedade/Natureza como centro do enfoque curricular, regatando a vigência da velha tese da unidade do conhecimento geográfico. O "espaço geográfico", alçado à condição de conceito chave no ensino da geografia, volta a ser considerado um produto que sintetiza fatores sociais e naturais. Este ponto, dada sua importância e recorrência, será retomado nas considerações gerais ao final do texto.

### 4.3. Conteúdo proposto

Uma apreciação geral do conteúdo, mostra certo descompasso com os objetivos e fundamentos enunciados. Salta à vista que o programa apresentado é significativamente menos crítico (ou ideológico, poder-se-ia dizer) que seus pretensos pressupostos. Isto ilustra bem a tendência acima delineada, com a assimilação superficial e retórica dos postulados da geografia "crítica".

1a. série - Construir a noção da vida em sociedade. Relevar os "espaços de vida da criança". Noções de referência espacial. As relações de trabalho e a transformação dos objetos naturais. A transformação do espaço como processo contínuo.

2a. série - O espaço de referência imediato (escola, rua, bairro, etc.). A função dos lugares. Os elementos naturais e seu uso e modificação. A diferenciação entre rural e urbano.

3a. série - As relações sociais e o uso dos espaços. O município. As atividades rurais. As matérias primas e a indústria. As atividades urbanas. As organizações sociais e os conflitos.

4a. série - A formação histórica do Rio Grande do Norte. O espaço natural e o processo de povoamento. A cana, a pecuária, o algodão. A "sociedade potiguar". Os elementos da natureza e as transformações e usos ocasionados pela sociedade.

Na sequência dos conteúdos, tem-se uma programação bastante volumosa para a 5a.série que percorre a seguinte temática: A formação da Terra, o planeta como "espaço de vida", o conceito de espaço, a relação tempo/espaço, a produção do espaço, ocupação e povoamento do espaço brasileiro, e o Brasil no contexto internacional. Na 6a. série se aborda a problemática regional, discutindo a regionalização do território brasileiro, destacando as características da região Nordeste e enfocando aspectos gerais do Centro-Sul e da Amazônia. A

---

<sup>21</sup> Assim, pensando ser vanguardistas, reproduzem o cerne da orientação metodológica de Pierre George, que buscava conciliar o esquema teórico da geografia regional tradicional com determinados conceitos e teorias de inspiração marxista. Sobre o tema, ver: Antonio Carlos Robert Moraes e Marcelo Escolar - "Pierre George: Compromiso Político, Fragilidade Teórica y Temática Regional", Anais do IIo. Encontro de Geógrafos de América Latina, Montevideo, 1989.

7a. e 8a. séries são dedicadas ao espaço internacional, abordando na sequência: a ocupação do continente americano, o subdesenvolvimento, a geopolítica americana e a nova ordem internacional, a regionalização do espaço mundial, características dos continentes, urbanização, geopolítica mundial.

#### **4.4. Orientações pedagógicas adotadas**

A proposta em tela não apresenta um detalhamento de questões de ordem pedagógica. As alusões à matéria são pontuais, geralmente exemplificando técnicas didáticas ou remetendo a princípios genéricos.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Verifica-se, pela análise que até aqui se procedeu, que a partir do último lustro dos anos 80 as propostas curriculares tentam dar respostas às críticas feitas pelo reprodutivismo recolocando a função social da escola, investindo com intensidade na explicitação dos seus porquês, da sua intencionalidade maior. Procura-se instaurar uma nova mentalidade. Há um esforço de ruptura com as tendências dos anos 70 em que os guias curriculares foram produzidos por corpos de especialistas e se apresentavam como mais técnicos e sistêmicos, conquanto alguns já incorporassem as contribuições do contrutivismo piagetiano.

O novo modelo de produção das propostas curriculares busca uma base de legitimidade no envolvimento do conjunto de educadores e da academia através de uma variada combinação de procedimentos e atitudes, e por meio da explicitação de fundamentos teóricos e compromissos políticos que resgatam o papel sócio-cultural da educação.

Em alguns estados um outro movimento mais recente se acrescenta ao anterior, no sentido de efetivamente incorporar e estimular alternativas que coloquem o processo de escolarização na direção pretendida, brindando o professor e as escolas com sugestões mais específicas de assuntos, com novas formas de organização de tempos e espaços, modos de integração de conteúdos.

O quadro que se esboça sobre esses produtos depende do olhar e das tintas que podem carregar o traçado das dificuldades, dos descaminhos e induzir a uma avaliação rígida e reducionista dos resultados obtidos, ou podem evidenciar a multiplicidade e riqueza de soluções aventadas, e os avanços inegáveis na formulação teórica de uma ampla gama de questões afetas ao ensino básico, que nada ficam a dever em relação às referências internacionais disponíveis. Os sistemas estaduais avançam no ritmo de suas possibilidades e no esforço para identificar e superar suas contradições.

Os resultados não são uniformes. Visões parciais, desafios mal enfrentados de coerência interna e externa são reflexos do caráter dialético impresso na formulação das propostas. O que é preciso assegurar é a transparência das interpretações, dos posicionamentos e visões sociais, dos fundamentos teórico-científicos, das expectativas e soluções propostas. Colocá-los na pauta de debates e gerar reformulações conseqüentes é o caminho da concretização das intencionalidades assumidas.

A trajetória da construção social das propostas curriculares deve ser reconhecida como uma conquista dos educadores, um movimento inédito que necessita ser valorizado na exata perspectiva das possibilidades postas pela realidade.

## PROPOSTAS CURRICULARES CONSULTADAS

- AMAZONAS (Estado). Secretaria da Educação e Desporto. *Proposta curricular de Matemática*. Integração Social. Português, Ciências da 1ª a 4ª séries do 1º grau. Geografia do Brasil, 5ª a 8ª séries. Manaus : SE, 1994.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria da Educação. Proposta de currículo para a escola de 1º grau, 4ª a 8ª séries. Maceió : SE, 1988.
- BRASIL / MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília : MEC/SEF, 1994.
- BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria de Educação. *Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília : Fundação Educacional do Distrito Federal/Depto. de Pedagogia, 1993.
- CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular* de Estudos Sociais, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, 1º grau. Fortaleza : IOCE, 1992.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação e Cultura. *Ensino Fundamental: conteúdos mínimos*. Vitória : SE, 1993.
- GOIÁS (Estado). Secretaria da Educação. Cultura e Desporto. *Programa curricular mínimo* de Português, Matemática, Estudos Sociais, História, Geografia, Ciências, para o ensino fundamental. Goiânia : SE, 1992 (2ª edição).
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria da Educação. *Conteúdos básicos* de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, do ciclo básico de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental. Belo Horizonte: Litera Maciel Ltda, 1994
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Programa para o ensino fundamental*; 5ª a 8ª séries. Belo Horizonte : SE, 1994.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Ensino de 1º e 2º graus*. Cuiabá : SE / coordenadoria de Educação, 1993.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes curriculares*: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais (1ª a 4ª série), História e Geografia. Campo Grande : SE, 1992.
- PARÁ (Estado). Secretaria da Educação: *Proposta de reorientação curricular da rede estadual para o ensino de 1º grau*. Belém : SEDUC / DEN / DEPG, 1994.
- PARAÍBA (Estado). Secretaria da Educação e Cultura. *Programação curricular 1ª a 4ª séries*. João Pessoa : SE / Coordenadoria do Ensino do 1º grau, 1988.

- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria da Educação, Cultura e Esportes. *Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: Diretrizes pedagógicas* (1994); *Alfabetização* (1992); *Língua Portuguesa* (1994); *Integração Social* (1993); *Ciências Físicas e Biológicas* (1993); *História* (1992); *Geografia* (1992). Recife : SE, 1992 a 1994 [ Coleção Prof. Carlos Maciel].
- PIAUI (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino fundamental*. Teresina : SE / Depto. de Ensino de 1º grau, 1994.
- PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Paraná*. Curitiba : IOEP, 1992.
- RIO BRANCO (Município). Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular para a rede municipal e ensino de Rio Branco, 1ª a 4ª séries*. Rio Branco : SE, 1994.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. *Plano básico de estudos: anos iniciais da escola básica*. Rio de Janeiro : SE, 1994 (2ª edição).
- \_\_\_\_\_. (Estado). Secretaria de Educação. *Proposta de plano básico de estudos: 6º ao 9º ano de escolaridade*. Rio de Janeiro : SE, 1994.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria de Educação. *Multieducação*. Proposta 1 (1993), Proposta 2 (1994), Proposta 3 (1995). Rio de Janeiro : SME, 1993-1995.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria da Educação. *Fundamentos para elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro : SME, 1991.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria da Educação. *Bloco único, 1º segmento do 1º grau, escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro : SME, 1992.
- RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular de ensino de 1º grau*. Natal : SE, 1992.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta pedagógica do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre : SE / DP / Departamento de Ensino de 1º e 2º graus regular e supletivo, 1990.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos*. Florianópolis : IOESE, 1991.
- SERGIPE (Estado). Secretaria de Educação e do Desporto. *Proposta curricular. Uma proposta de renovação curricular, 5ª a 8ª séries do 1º grau*. Aracaju, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular* para o ensino de Língua Portuguesa (1993), Matemática (1992), História (1992), Geografia (1992), Ciências (1990). São Paulo : SE.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. *Cadernos de formação, n° 1, 2, 3*. São Paulo, SME / DOT, 1990/1991. [Série: Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade].

TOCANTINS (Estado). Secretaria da Educação, Cultura e Desporto. *Proposta curricular para o ensino fundamental, da pré-escola à 4ª série*. Tocantins : SE, 1994.

