



# SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR

## Um Retrospecto

João Cardoso Palma Filho<sup>1</sup>

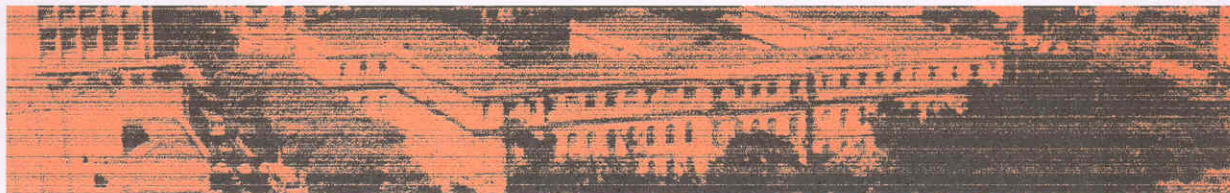
### INTRODUÇÃO

Os diferentes pensadores que ao longo da história da humanidade refletiram sobre as demandas que a sociedade colocava à educação conceituaram de modo diferenciado o papel social da educação.

Nesse sentido, uma rápida passagem desde a Antigüidade Clássica até o início do século XX nos fornece o seguinte quadro:

- [ 1 ] Para os sofistas (Protágoras, Isócrates), a finalidade última da educação é propiciar condições para o desenvolvimento de cidadãos prudentes e eloqüentes.
- [ 2 ] Para Sócrates e Platão, educar é desenvolver pessoas que valorizem a verdade acima de qualquer outro valor.
- [ 3 ] Para os escolásticos (Pedro Abelardo e Santo Tomás de Aquino), a educação deve propiciar o desenvolvimento de pessoas capazes de conciliar a aprendizagem secular com os valores teológicos.
- [ 4 ] Para os jesuítas, educar é formar pessoas cultas, capazes de manter os valores teológicos católicos ante o desafio intelectual da Reforma.
- [ 5 ] Para Comênio, a educação deve formar as pessoas incorporando os conhecimentos oriundos das novas ciências da natureza.
- [ 6 ] Para Pestalozzi, educar é desenvolver pessoas capazes de contribuir para a criação de uma nova ordem social.
- [ 7 ] Para Froebel, educar é formar seres humanos com a capacidade de integrar sua existência individual no mundo natural, social e divino.
- [ 8 ] Para Herbart, a principal finalidade do processo educativo é desenvolver pessoas com a capacidade de usar de modo flexível o saber intelectual aprendido.

<sup>1</sup> Professor doutor do Instituto de Artes da UNESP e membro do Conselho Estadual de Educação (2003-2006).



## A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

O moderno estado industrial que assume a hegemonia no setor produtivo no século XX afeta a relação educação/sociedade. Desse modo, surgem teorias educacionais que centram o papel da educação na formação de mão-de-obra para atender às incipientes necessidades do moderno estado industrial. Ou seja, o currículo escolar, principal instrumento de realização do processo educacional, deve traduzir na sua organização os valores e as formas de vida e de trabalho que caracterizam os padrões econômicos, políticos e culturais do estado moderno industrial.

Para dar conta dessa nova realidade social, três demandas são colocadas:

- [ 1 ] Construção de sistemas educacionais de massa, para prover educação para todos.
- [ 2 ] Submissão dos conteúdos curriculares aos objetivos nacionais.
- [ 3 ] Renovação dos métodos de ensino.

Nesse sentido, o movimento de renovação educacional posto em prática no Brasil, a partir dos anos de 1920, procura dar conta dessas três metas.

Connel (1980), passando em revista a diversidade de teorias educacionais formuladas no século XX, até o ano de 1975, estabelece três momentos:

- [ 1 ] 1900-1916: o despertar para a educação, com vistas à universalização da educação elementar.
- [ 2 ] 1916-1945: a ambição educativa, “época de ambição vertiginosa na qual se formularam ideais; a relação educação e sociedade foi cuidadosamente examinada e a profusão de novas práticas e experiências começou a pôr em marcha amplas e substanciais mudanças dos objetivos, métodos e conteúdos de ensino”.
- [ 3 ] 1945-1975: reconstrução e expansão escolares (ampliação das oportunidades educacionais e reformas curriculares voltadas para um melhor ajuste entre o currículo escolar e as novas exigências sociais).

Em relação às novas exigências, Connel identifica três momentos principais:

- [ 1 ] Politização consciente da educação, através de fases de solidariedade, de relação com a justiça social, com o desenvolvimento econômico e político da sociedade como um todo.
- [ 2 ] Preocupação com a melhoria individual e social através da educação, ou seja, a educação vista como um instrumento de reconstrução social.
- [ 3 ] Tendência para o abandono de noções limitadas de instrução para noções mais humanas de educação, ou seja, o processo de escolarização caminha do aspecto instrucional para o educacional, onde a escola assume funções mais amplas na relação educação e sociedade. Para Connel, este momento caracteriza-se pelo crescimento da psicologia da educação no campo curricular, com a adoção de métodos pedagógicos ativos e com a busca do significado real da educação escolar.



### AS REFORMAS CURRICULARES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS

A LDB de 1961 (Lei Federal nº 4.024) rompe com a centralização curricular existente durante todo o período em que estiveram vigentes as Leis Orgânicas do Ensino (1942 a 1961).

Esse processo de descentralização, que atribui novas responsabilidades em matéria educacional às unidades federadas, possibilita aos estados iniciar o processo de reorganização curricular.

Nesse sentido, no Estado de São Paulo, o currículo escolar do Ensino Médio passa a contar com três áreas de conhecimento: Humanas, Biológicas e Exatas, direcionadas para o vestibular dessas mesmas áreas de conhecimento.

Desse modo, o ensino secundário, que, de acordo com as Leis Orgânicas do Ensino, oferecia ao estudante duas modalidades – Clássico e Científico, com o desdobramento deste último em Exatas e Biológicas –, passa a indicar três possibilidades: Humanas (antigo Clássico), Biológicas e Exatas (antigo Científico), que nos remetem para um quadro semelhante ao criado com a reforma do ensino secundário realizada pelo Ministro da Educação Francisco Campos, em 1931<sup>2</sup>.

Com a revogação parcial da Lei 4.024, conseqüência da promulgação da Lei 5.692, de 11/8/1971, o Ensino Médio recebe a denominação de Ensino de 2ª Grau e, embora permita o prosseguimento de estudos em nível superior, passa a ter um caráter terminal, com a profissionalização obrigatória, voltada para o mercado de trabalho.

O currículo escolar passa a contemplar um núcleo comum e uma parte diversificada – esta para atender às peculiaridades regionais e às necessidades dos alunos, enquanto o núcleo comum deveria garantir um mínimo de conteúdos a serem ensinados em todas as escolas do País.

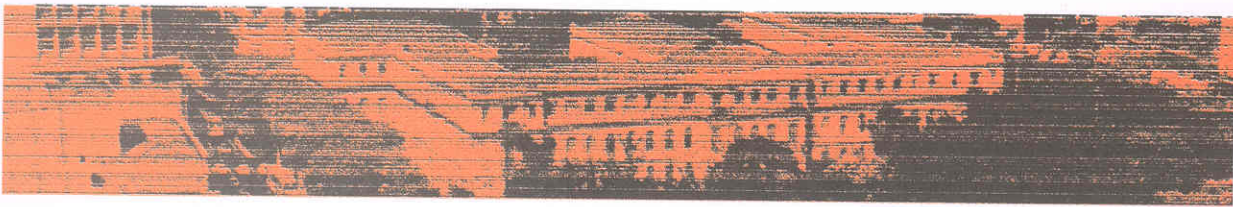
Os cursos continuam tendo a duração de três ou quatro anos, dependendo da área na qual se enquadrem. Entretanto, como são cursos compulsoriamente profissionalizantes, a parte dos mínimos profissionalizantes acaba por ter uma carga horária maior do que a parte correspondente ao núcleo comum. Com isso, empobrece-se a educação geral.

No Estado de São Paulo, a reorganização do Ensino Médio vai sendo adiada, até que o Conselho Estadual de Educação encontre uma saída que contorne a obrigatoriedade da profissionalização nos cursos de 2ª Grau. Esta vem na esteira do Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação, que no CEE/SP recebe uma interpretação “sui generis”, que agrupa as diferentes profissões em três áreas, correspondentes às áreas econômicas primária (extração mineral e atividades agrícolas), secundária (atividades industriais) e terciária (atividades ligadas ao setor de prestação de serviços).

É a forma encontrada para aumentar a carga horária das disciplinas de educação geral, que são as cobradas nos vestibulares. Ou seja, a reforma do Ensino de 2ª Grau, no aspecto da profissionalização compulsória, “não pega”.

<sup>2</sup> De acordo com Romanelli (1997), a reforma do ensino secundário empreendida por Francisco Campos, por meio dos Decretos 19.890, de 18 de abril de 1931, e 21.241, de 4 abril de 1932, estruturava esse ensino em dois ciclos de estudo: ciclo fundamental, com a duração de cinco anos, e ciclo complementar, com a duração de dois anos. O ciclo fundamental procurava dar uma formação básica geral, enquanto o complementar funcionava como um curso preparatório aos vestibulares e se apresentava em três modalidades: curso para os candidatos à Faculdade de Direito; curso para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia; e curso para os candidatos às Faculdades de Engenharia e Arquitetura.





Em 1982, o próprio governo federal, convencido da inexequibilidade da profissionalização compulsória, altera parcialmente a Lei 5.692, deixando de exigí-la (Lei Federal nº 7.044).

### OS GUIAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

Nesse período, a Secretaria de Estado da Educação – inicialmente por meio da Divisão de Assistência Pedagógica (DAP); depois, pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE); e, por fim, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – dá início à elaboração dos *Guias Curriculares para o Ensino de 1º e 2º Graus*.

Os *Guias Curriculares* são elaborados tendo como foco os objetivos educacionais e não mais os conteúdos de ensino; estes passam a ser instrumentos para a consecução dos objetivos educacionais. A mesma mudança de enfoque ocorre com a avaliação do rendimento escolar, que deve estar centrada na consecução dos objetivos educacionais.

O referencial teórico dessa construção curricular é dado pelo paradigma curricular estabelecido em 1949 por R. Tyler (1975)<sup>3</sup>, ao qual subjaz a racionalidade instrumental (técnico-científica). Esse enfoque de larga aceitação nos meios acadêmicos da época e ainda muito presente na prática escolar cotidiana tem exercido desde então forte presença na construção curricular escolar brasileira. Filosoficamente, tem suas origens remotas no empirismo e próximas no positivismo e neopositivismo. Sociologicamente, prende-se à interpretação funcionalista da realidade social. Como assinala Domingues (1986), “seus fundamentos epistemológicos são: hipótese ontológica de um mundo previamente estruturado e primazia do método, caracterizada por um rigor que sacrifica a realidade em função da lógica sobre o objeto”. Nesse sentido, a objetividade resulta do rigor metodológico.

Do ponto de vista da organização do currículo escolar, as decisões sobre o que deve ser ensinado são feitas *a priori* e separadas das decisões sobre como deve ser ensinado.

Duas são as preocupações básicas desse modelo curricular (Tyler):

- [ 1 ] Definir os elementos relevantes ou variáveis envolvidos no currículo.
- [ 2 ] Criar um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento do currículo.

Os objetivos educacionais derivam de três fontes – sociedade, aluno e especialistas – e devem descrever um resultado desejado, ou seja, descrever o que o aluno fará para demonstrar que aprendeu.

<sup>3</sup> Sobre os diferentes paradigmas curriculares que tiveram influência na construção curricular em nosso país, consultar DOMINGUES, José Luiz, Interesses humanos e paradigma curricular; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-66, maio/ago. 1986; e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, *Currículos e programas no Brasil*, Campinas, Papirus, 1990.



O documento *Diretrizes para a Construção do Currículo no Ensino de 1º Grau*, elaborado pela Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal da Secretaria da Educação, publicado em 1972, esclarece que os conteúdos de ensino devem ser selecionados em razão dos seguintes parâmetros: utilidade (coerência com os objetivos educacionais propostos), adequação (extensão e profundidade), significância, organização e correlação. Por sua vez, os procedimentos metodológicos devem ser escolhidos em função dos objetivos, dos conteúdos, do nível do aluno e do tempo disponível.

### AS PROPOSTAS CURRICULARES

Com a eleição de André Franco Montoro para governar o Estado de São Paulo no quadriênio 1983-1987, abre-se a oportunidade de se proceder a importantes mudanças na política educacional que até então vinha sendo seguida.

No que diz respeito ao planejamento curricular, a Secretaria da Educação, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), inicia um ambicioso trabalho de reorganização dos então ensinos de 1º e 2º Graus, constituindo equipes de trabalho para a revisão dos *Guias Curriculares*, medida que se faz necessária, principalmente a partir do momento em que se decidiu pela criação do Ciclo Básico (CB), que reunia num único ciclo de estudos as duas primeiras séries do Ensino de 1º Grau.

Há que se levar em conta que tanto a reorganização do Ensino de 1º Grau, quanto a reestruturação curricular do Ensino de 2º Grau estão balizadas ainda pelas Leis 5.692/71 e 7.044/82. Mas, apesar dessas limitações, a Secretaria da Educação decide pelo retorno das disciplinas Filosofia, Sociologia e Psicologia ao currículo do Ensino de 2º Grau. Paralelamente, começa a elaborar novas orientações curriculares para todas as disciplinas desse nível de ensino, consubstanciadas no documento *Propostas Curriculares para o Ensino de 2º Grau*.

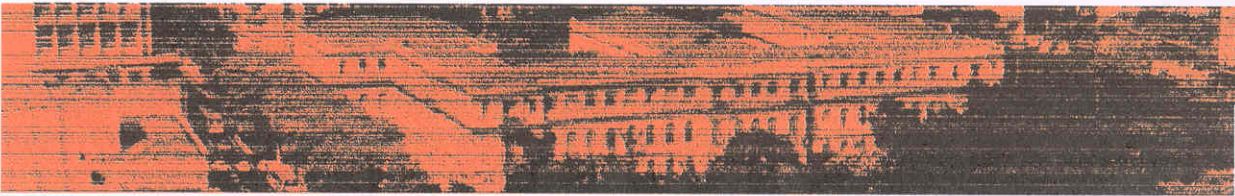
Dadas a exiguidade de espaço que temos e a vastidão da temática tratada, vamos apenas destacar as principais mudanças apresentadas pelas *Propostas Curriculares* em relação aos *Guias Curriculares*.

Em primeiro lugar, o Ensino de 2º Grau é visto como uma continuidade do Ensino de 1º Grau e, portanto, o projeto curricular da escola deve levar em conta esse pressuposto, que é de natureza geral. Este, aliás, já aponta para o que mais tarde estaria consagrado na LDB (Lei Federal nº 9.394), ou seja, o 2º Grau visto como um segmento da educação básica, e não como um ciclo isolado de estudos.

Outro princípio curricular que permeia as *Propostas Curriculares* é de que o currículo não pode ser separado da totalidade do social e, como conseqüência, está historicamente situado e culturalmente determinado.

Os autores dos textos que compõem as *Propostas Curriculares*, em função desses dois princípios gerais, são levados a valorizar o cotidiano do estudante, procurando aproximar o conteúdo curricular das vivências individuais.

Esses princípios, ainda apresentados de uma forma pouco sistematizada nas *Propostas Curriculares*, estarão consolidados na reforma curricular do Ensino Médio, principalmente nas



Diretrizes Curriculares e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos curriculares.<sup>4</sup>

Os autores das *Propostas Curriculares* procuram ainda responder a questões como:

- [ 1 ] Que conhecimentos deve o currículo escolar considerar?
- [ 2 ] Como organizar os conhecimentos escolares?
- [ 3 ] Que interesses esses conteúdos curriculares contemplam?
- [ 4 ] Como deve o estudante ter acesso a esses conhecimentos?

Evidente que o currículo escolar que leve em conta esses questionamentos pressupõe um tipo diferente de professor.

O texto publicado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas em 1986, *As Uvas Não Estão Mais Verdes: Um Novo Currículo?*, discutido naquela ocasião por professores, diretores de escola e supervisores de ensino, aponta dois vetores político-ideológicos que devem orientar a reforma curricular: 1) "é preciso que a nova proposta curricular se adapte à nova realidade da escola pública, visando a uma nova qualidade que favoreça a maioria da clientela escolar nela matriculada, no sentido de permitir que a criança aí permaneça por mais tempo"; e 2) "o pressuposto é a aceitação da existência de um saber sistematizado, de validade universal, enquanto produto cultural produzido historicamente pela humanidade". Ou seja, o currículo escolar é uma construção social que resulta de um recorte do cultural; portanto, sua elaboração envolve tomadas de decisão que implicam apreciações de natureza política e ideológica.<sup>5</sup>

Nesse sentido, o conhecimento é considerado como algo não neutro, que resulta da interação sujeito-objeto, vista numa perspectiva dialética. Alunos e professores são considerados sujeitos reprodutores e transformadores da realidade. Reprodução e transformação são as duas faces de uma mesma moeda, que garantem ao mesmo tempo a permanência e a ruptura. O cotidiano do aluno, como já salientado, tem um papel central na organização e seleção dos conteúdos curriculares, os quais se destacam pela relevância social e pela adequação ao desenvolvimento intelectual dos educandos.

### AS DIRETRIZES CURRICULARES E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A reforma educacional contida na Lei de Diretrizes e Bases em vigor, promulgada em dezembro de 1996, apresenta mudanças significativas para a estrutura e organização do Ensino de 2º Grau, agora novamente denominado Ensino Médio.<sup>6</sup> Este passa a ser um segmento da

<sup>4</sup> Para maior aprofundamento dessa temática, consulte-se o Parecer CEB nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 1º de junho de 1968 e relatado pela conselheira Guiomar Namó de Mello. Consulte-se ainda a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

<sup>5</sup> Sobre a relação entre currículo, ideologia e política, consulte-se APPLE, Michael, *Ideologia e currículo*, São Paulo, Brasiliense, 1982.

<sup>6</sup> A denominação de Ensino Médio para o Ensino de 2º Grau já está presente no texto constitucional de 1988.



educação básica e é condição para o acesso ao Ensino Superior e aos cursos técnicos de nível médio. Há, portanto, acentuada ênfase na educação geral que completa a iniciada no Ensino Fundamental.

A mesma LDB (art. 36) assinala que o currículo do Ensino Médio observará as seguintes diretrizes: "I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico da transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição".

O parágrafo primeiro desse mesmo artigo, que ainda trata de matéria curricular, destaca que "os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania".

As diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação distribuem os conteúdos curriculares em três grandes áreas de conhecimento:

- I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
- III – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

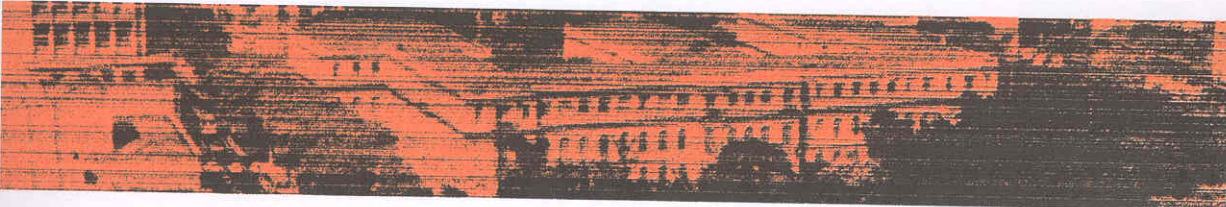
Ao agruparem os conteúdos curriculares por área de conhecimento, os PCN para o Ensino Médio marcam diferença tanto com os *Guias Curriculares*, como com as *Propostas Curriculares*, e apontam claramente para o tratamento metodológico interdisciplinar. Esta conclusão fica mais evidente quando analisamos os conteúdos curriculares presentes em cada área de conhecimento, que prevê articulação entre as disciplinas no interior da área, ou seja, o conceito de interdisciplinaridade adotado não nega a natureza específica de cada forma de conhecimento (*PCN – Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, p. 29).

Duas outras articulações estão enunciadas nas Diretrizes Curriculares, a saber: 1) Articulação entre as áreas e 2) Articulação da área de conhecimento com a realidade social. Este princípio, aliás, guarda relação com o princípio da relevância social dos conteúdos, orientador das *Propostas Curriculares para o Ensino de 2º Grau*.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este breve apanhado que fizemos das reformas curriculares nos últimos trinta anos, mais uma vez chamamos a atenção do leitor para o fato de que se trata de uma síntese dos





principais acontecimentos que nortearam as transformações curriculares vivenciadas pelas escolas de Ensino de 2º Grau e Ensino Médio no período que vai de 1970 a 2000.

Uma consideração importante que pode ser compartilhada é que as reformas que se sucederam nesse período nunca partiram do zero, ou seja, há continuidade e descontinuidade.

Assim é que os PCN trabalham com princípios gerais, alguns deles já presentes nas *Propostas Curriculares*, como é o caso da relevância social dos conteúdos curriculares. O mesmo pode ser dito em relação ao ensino por competências, que indiscutivelmente nos remete para a pedagogia dos objetivos educacionais, princípio presente nos *Guias Curriculares*.

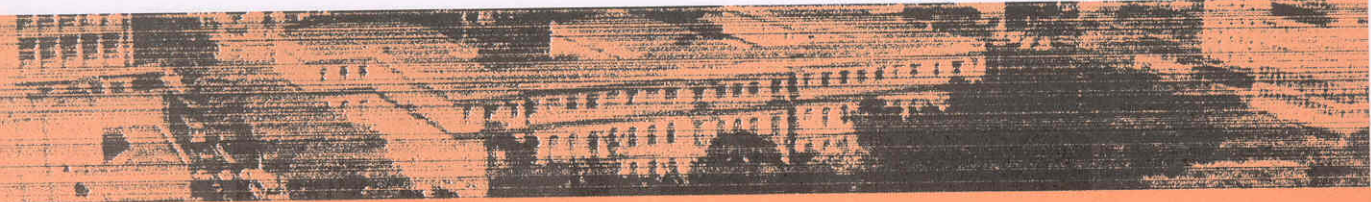
Em síntese e à guisa de conclusão, pensamos que as reformas curriculares, ao mesmo tempo em que buscam atualizar o currículo escolar, procurando dar conta das mudanças que ocorrem no contexto social em que no qual a escola está imersa, também preservam elementos estruturantes do currículo que está sendo atualizado.

#### BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CONNEL, R. F. *A history of education in the twentieth century world*. Curriculum Development Centre, Canberra: Prentice-Hall, 1980.
- KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- PALMA FILHO, João Cardoso. *A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- \_\_\_\_\_. Algumas considerações iniciais em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Nuances – Revista do Curso de Pedagogia*, Presidente Prudente, UNESP/FCT, v. 6, p. 19-24, out. 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Encontro de orientação técnica para implantação da escola-padrão: propostas curriculares*. São Paulo: SEE, 1992.
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Educação básica: diretrizes curriculares*. São Paulo: CEE, 2002.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo de ensino*. 10. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1975.







## A CIÊNCIA COMO LINGUAGEM

### Prioridades no Currículo do Ensino Médio

Luis Carlos de Menezes<sup>7</sup>

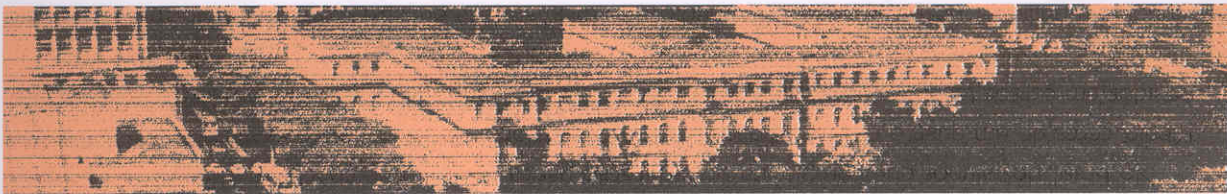
A Biologia, a Física, a Química e a Matemática, às quais se devem acrescentar elementos da Astronomia e da Geologia, constituem um conjunto tão amplo de conhecimentos que, mesmo se a definição curricular para a escola de Ensino Médio se resumisse à seleção de tópicos, seria necessário selecionar temas, mas há questões que têm precedência sobre isso, para se definirem prioridades. A organização do currículo e do projeto educativo da escola depende das qualificações que se quer promover como metas formativas gerais, e em função delas deve ser desenvolvido o aprendizado das disciplinas científicas. O presente texto pretende identificar essas metas para apontar prioridades na concepção e realização do currículo.

#### **CURRÍCULO A SERVIÇO DE QUÊ?**

Currículo significa percurso ou trajeto formativo; portanto, defini-lo é escolher caminhos e sinalizar aspectos da jornada que merecem especial atenção. Cada escola, contudo, conduz um projeto educativo próprio, adequado a seu público e a seus meios, e é por isso que uma concepção geral de currículo deve apresentar universalidade e flexibilidade, de forma a permitir, a um só tempo, o cumprimento das metas comuns, definidas em lei, e a especificidade do projeto de cada escola. Além disso, uma definição curricular deve ser dinâmica, respondendo a circunstâncias e cenários, sem pretensão de perenidade. Levando isso em conta, este breve artigo, que se dirige não a um particular tipo de escola, mas a um grande conjunto, procurará tratar das formas pelas quais, nas condições do Brasil de hoje, as Ciências da Natureza e a Matemática, aprendidas na escola do Ensino Médio, podem contribuir para as metas formativas gerais.

No Brasil, dos alunos que completam sua educação básica, ou seja, que concluem o Ensino Médio, cerca de um quarto deles se dirige ao Ensino Superior; outros tantos prosseguem seus estudos em cursos técnicos de preparação profissional, e os demais se dirigem diretamente ao mundo do trabalho, nos setores de serviços e de produção. Cerca de 10% do conjunto dos alunos, em qualquer desses segmentos, poderão eventualmente se envolver com alguma forma de

<sup>7</sup> Professor doutor do Instituto de Física e do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



investigação científica ou tecnológica, mas todos eles, sem exceção, poderão fazer bom uso de conhecimentos científico-tecnológicos, como recursos para sua vida pessoal, social e funcional. Por isso, sem menosprezar a importância de futuros cientistas e tecnólogos, é preciso identificar recursos desenvolvidos no aprendizado dessa área de conhecimento que sejam essenciais para a totalidade dos estudantes.

Não existe um “cidadão padrão”, cujas características possam ser generalizadas para toda a cidadania, mas poderíamos nos perguntar que qualidades humanas, expressas em conhecimentos, competências ou habilidades resultantes de sua cultura científica e tecnológica escolar, seriam razoáveis de esperar de alguém que tenha completado sua educação básica:

- Que saiba ler, num jornal diário, um gráfico cartesiano ou uma “pizza” de percentagens?
- Que, ao ler a bula de um medicamento, possa identificar suas finalidades, contra-indicações e princípios ativos?
- Que saiba examinar o rótulo de um produto de limpeza, para identificar formas de uso e cautelas diante de eventuais riscos?
- Que compreenda as instalações domésticas hidráulicas, elétricas e de gás combustível, e os equipamentos acoplados a essas instalações, para poder interpretar suas contas mensais, orientar seu uso e solicitar reparos?
- Que distinga, em enfermidades de ocorrência mais freqüente, seu caráter virótico ou bacteriano, e faça idéia, conforme o caso, do efeito e da aplicabilidade de antibióticos?
- Que seja capaz de medir o ângulo de inclinação de uma rampa de acesso, para saber se é ou não adequada ao trânsito de cadeiras de rodas?
- Que saiba distinguir um motor a gasolina de um motor diesel para, ao ler um manual de uso deste último, não estranhar a falta de referências a velas de ignição?
- Que saiba a diferença entre hidrelétricas e termelétricas, e a relação destas últimas com turbinas a vapor, para acompanhar as decisões de política energética?
- Que faça leitura e aplicação correta em textos de uso cotidiano de unidades compostas, a exemplo das de freqüência, como MHz (megahertz); de potência, como kWh (quilowatt-hora); de concentração, como ppm (partes por milhão); de velocidade linear e angular, como km/h (quilômetros por hora) e rpm (rotações por minuto); de campo gravitacional, como N/kg (Newton por quilograma); e de densidade ou diluição, como mg/cm<sup>3</sup> (miligramas por centímetro cúbico)?
- Que seja capaz de elaborar uma tabela de distribuição de idades de um conjunto de pessoas e, a partir dela, saiba a percentagem de pessoas dentro de uma dada faixa etária?
- Que reconheça algumas escalas especializadas, como os dB da acústica, que definem níveis de ruído toleráveis, ou o pH da química, que informa se um cosmético ou uma água mineral são ácidos ou alcalinos, ou ainda a escala Richter, que descreve a intensidade dos terremotos?
- Que identifique, no caráter logarítmico dessas três escalas, a faixa de variação exponencial das variáveis que medem?



- Que trace uma elipse, com dois pontos fixos e uma linha e, a partir disso, saiba fazer, por escrito, uma descrição da curva?
- Que interprete notícias sobre a observação da existência de um sistema solar a alguns anos-luz do nosso, ou sobre hipóteses de que a migração do *Homo sapiens* para a América seja milhares de anos mais antiga do que se supunha?

Por mais extensa que essa lista de exemplos possa parecer, ela está longe de ser exaustiva. Aliás, nenhuma das qualificações enumeradas implica particular propensão ou especialização, ou ao menos demanda habilidade técnica específica. O que as distingue de um aprendizado escolar meramente formal, de simples memorização e de adestramento para manipular expressões abstratas é que o conhecimento necessário está ambientado em contextos reais, freqüentemente práticos e quase invariavelmente associado ao uso de linguagens científicas para a interação e participação nesses contextos. A partir dessas considerações, entre outros elementos, é possível encontrar rumos para o estabelecimento de prioridades no currículo. Por sorte, como veremos, as definições legais e suas regulamentações corroboram esses rumos.

### A LEI EDUCACIONAL E AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA O CURRÍCULO

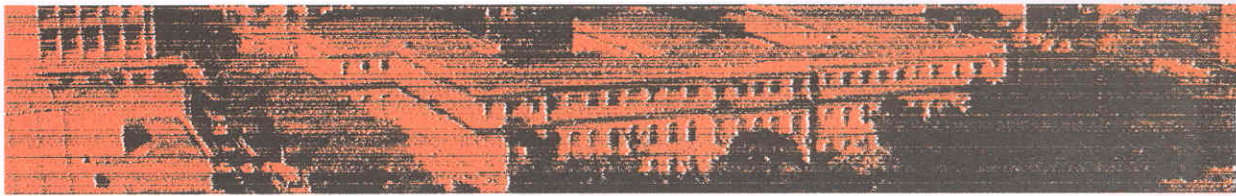
Uma vez que estamos nos referindo aos aspectos universais da educação básica, seria conveniente compararmos as ambições formativas, ilustradas acima, com as que são estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>8</sup>. Essa lei propõe para o Ensino Médio, entre outras finalidades, promover “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”, aspecto particularmente relevante em relação ao currículo das Ciências da Natureza e da Matemática, “que, em outras palavras, recomenda o aprendizado com contexto. Além de propor a adoção de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”, ou seja, o aprendizado ativo, estabelece como meta geral o domínio “das formas contemporâneas de linguagem (...) para o exercício da cidadania”. Assim, teria até mesmo respaldo legal nossa identificação da ciência como linguagem, como critério de prioridade no currículo.

Ao estabelecer o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica – portanto, não propedêutica – e ao pretender equipar o cidadão para a vida e para o trabalho, a LDBEN sinaliza na direção de um aprendizado ativo e participativo, que é direção oposta ao ensino livresco e ao aprendizado passivo e formal, o que já estabelece marcos para a definição das grandes linhas do currículo, não só mas também o das ciências. Aliás, a organização do Ensino Médio em termos de áreas do conhecimento, como as das Ciências da Natureza e da Matemática, aqui em questão, foi proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>9</sup>, ao regulamentar a lei, juntamente com a distinção entre um núcleo curricular nacional comum, que corresponde aos aspectos universais,

<sup>8</sup> LDBEN 9.492 de 1996, que dedica seus artigos 35 e 36 à especificação do Ensino Médio.

<sup>9</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Conselho Nacional de Educação, 1998.

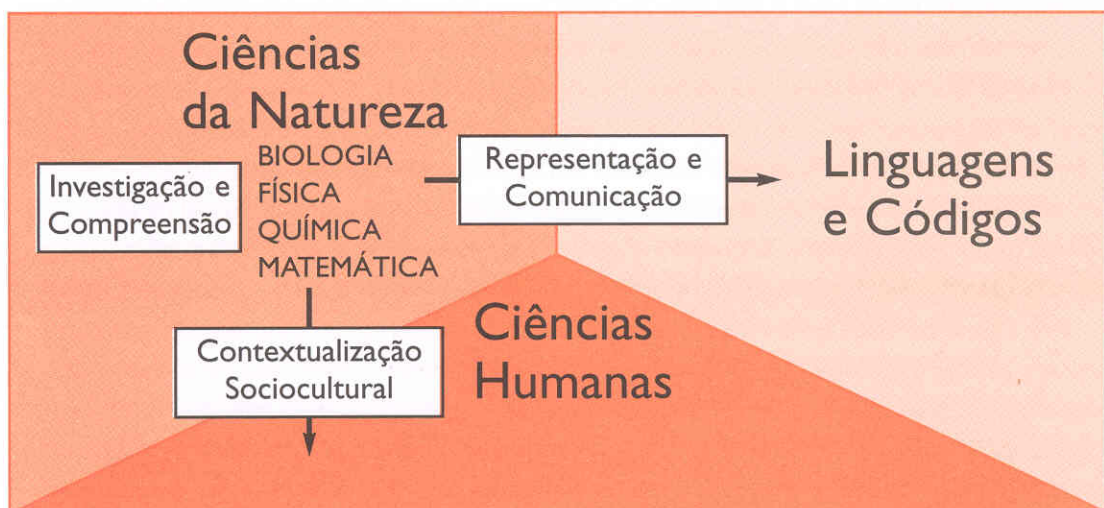




aqui discutidos, assim como uma parte diversificada, definida livremente em cada rede escolar e em cada escola. As diretrizes tratam também de valores humanos a serem promovidos, como a *ética da identidade*, a *política da igualdade* e a *estética da sensibilidade*, que deveriam presidir todas as atividades formativas do currículo.

Em ressonância com os termos da lei e dessas diretrizes, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*<sup>10</sup> associam o aprendizado disciplinar a três campos de competência: o da *Representação e Comunicação*, o da *Investigação e Compreensão* e o da *Contextualização Sociocultural*. Portanto, nessa proposta, além dos objetivos de *investigar e compreender*, tradicionalmente atribuídos às ciências, vê-se que as competências de *representar e comunicar* não são consideradas exclusivas da área de Linguagens e Códigos, assim como *dar contexto sociocultural* não é visto como prerrogativa da área de Ciências Humanas. Em um exercício para compatibilizar os conteúdos disciplinares da Biologia, da Física, da Química e da Matemática com esse conjunto de campos de competência, um outro texto oficial de orientações, designado como PCN+, estabelece uma série de temas de aprendizado, para cada uma das disciplinas, que facilitam a organização curricular naqueles termos, literalmente se propondo a "facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta Área de Conhecimento (...) a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e (...) organização dos currículos (...) [em termos de] temas estruturadores do ensino disciplinar na área"<sup>11</sup>.

O aprendizado e o conhecimento disciplinares, desenvolvidos no interior de cada área, se compõem com competências gerais, que estabelecem interfaces entre as áreas do conhecimento, como é ilustrado no organograma que já orienta uma organização curricular e, de certa forma, também a discussão do projeto pedagógico de escola:



<sup>10</sup> PCN para o Ensino Médio, na parte dedicada a Ciências da Natureza e Matemática. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

<sup>11</sup> PCN+ Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. p. 7.



Na interface correspondente às competências de representação e comunicação, essas orientações se propõem a trabalhar diferentes dimensões do conhecimento científico, como “Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações: sentenças, equações, esquemas, diagramas, tabelas, gráficos e representações geométricas (...) Elaborar comunicações orais ou escritas, para relatar, analisar e sistematizar eventos, fenômenos, experimentos, questões, entrevistas, visitas, correspondências (...) Analisar, argumentar e posicionar-se criticamente, em relação a temas de C&T”.

Entre as competências de investigação e compreensão, desenvolvidas sobretudo no âmbito interno à área de Ciências da Natureza e Matemática, destacam-se “Selecionar e utilizar instrumentos de medição e de cálculo, representar dados e utilizar escalas, fazer estimativas, elaborar hipóteses e interpretar resultados (...) Reconhecer, utilizar, interpretar e propor modelos explicativos para fenômenos ou sistemas naturais ou tecnológicos (...)”. Na interface com a área de Ciências Humanas, relativa às competências de contextualização sociocultural, “Reconhecer e avaliar o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, suas relações com as ciências, seu papel na vida humana, sua presença no mundo cotidiano e seus impactos na vida social (...) Reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico e utilizar esses conhecimentos no exercício da cidadania”.

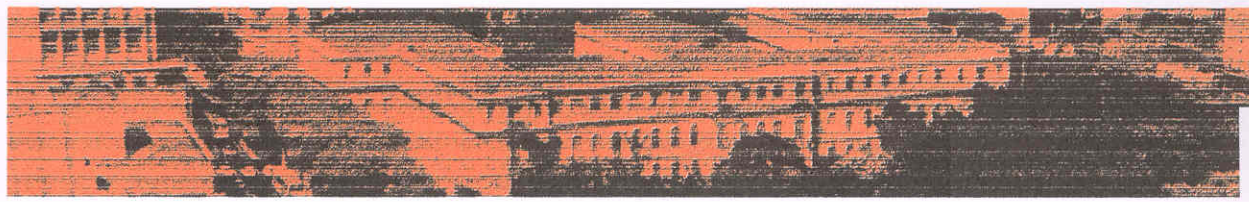
Não se trata, portanto, desde o texto central da LDBEN, passando pelas diretrizes curriculares e demais textos de orientação, de manter os velhos objetivos educacionais e simplesmente justapor verbos de ação antes de cada item curricular. Trata-se sim de conceber o currículo em termos de qualificações humanas gerais, que integrem valores, visão de mundo, conhecimentos, habilidades e competências.

#### “DEFINIR PRIORIDADES NÃO É (SÓ) FAZER CORTES

Uma discussão tradicional do currículo poderia ser uma mera seleção de elementos de cada disciplina, ou seja, os “conteúdos disciplinares” mais importantes, e não as qualificações gerais que se poderiam desenvolver com mais ênfase com o conjunto de alunos da escola. É preciso ver o currículo como conjunto, nem só de qualidades humanas, nem só de conteúdos disciplinares. No que se refere a esses conteúdos, não existe nem sequer para o núcleo nacional comum, uma lista oficial de elementos ou tópicos, no sentido de ementa obrigatória, de forma que o exercício que será desenvolvido a seguir não está definitivamente ancorado nas recomendações legais, mas é certamente compatível com elas.

Vale a pena partir de uma visão global de uma eventual ementa curricular das ciências, para depois trabalhar exemplos específicos. Um esforço recente, neste sentido, está no conjunto de propostas, estabelecido nas orientações curriculares complementares, os já referidos PCN+, de Ciências da Natureza e Matemática. Esse texto, como já mencionado, estabelece ementas gerais por disciplinas, não como meros tópicos disciplinares, mas na forma do que se denominou de *temas estruturadores*. Podemos começar por examiná-los, numa lista simplificada, a seguir, para depois escolher alguns que servirão para ilustrar de que forma prioridades curriculares podem efetivamente ser estabelecidas no ensino disciplinar desta área:





	1ª série			2ª série			3ª série		
<b>B I O</b>	Interação entre os seres vivos		Qualidade de vida das populações	A identidade dos seres vivos		Diversidade da vida	Transmissão da vida, manip. gênica e ética		Origens e evolução da vida
<b>F Í S</b>	Movimentos: variações e conservações		Calor, ambiente e usos de energia	Som, imagem e informação		Equipamentos elétricos e telecomunic.	Matéria e radiação		Universo, Terra e vida
<b>Q U Í M</b>	Caract. das transformações químicas	Primeiros modelos da matéria	Energia e transformação química	Dinâmica da transformação química	Quím. e a biosfera	Quím. e a hidrosfera	Quím. e a atmosfera	Quím. e a litosfera	Modelos quânticos e proprs. químicas
<b>M A T</b>	Funções			Trigonometria			Taxas de variação		
	Geometria plana			Geom. espacial e métrica			Geometria analítica		
	Dados e suas representações			Análise de dados e contagem			Probabilidades		

Esse elenco de temas que, em princípio, cobriria todo o quadro trienal das quatro disciplinas, nada tem a ver com a idéia de "currículo mínimo", pois permite uma cobertura conceitual abrangente, já faz isso de forma compacta, permitindo a necessária flexibilidade. Não há, por isso, grandes cortes que se possam recomendar. Em Matemática, por exemplo, dificilmente podem-se tomar as funções como menos relevantes do que a geometria plana, ou a análise de dados e as probabilidades como dispensáveis. Poderia haver alguma dúvida sobre o caráter básico da geometria analítica, mas cortar isso reduziria pouco a ambição temática. Em Química, a atmosfera não é menos relevante que a hidrosfera, nem a dinâmica das reações pode ser dada em detrimento de modelos da matéria; ou seja, também não há muito o que cortar. Em Física, som e imagem não são menos relevantes que calor e ambiente, nem seria justo cortar a cosmologia, de grande apelo cultural, ainda que ausente do currículo tradicional. Em Biologia, as cogitações sobre a origem da vida não poderiam ser ignoradas, nem poderiam ser cortados aspectos da genética moderna, de interesse tecnológico; de novo, não parece ser por essa via que se podem estabelecer prioridades.

É possível que, se alguns dos elementos do quadro de temas forem tratados com muita profundidade, não haja tempo para o tratamento de outros, de forma que a escolha de corte dos demais seria feita "por decurso de prazo", mas isso seria erro de planejamento, não definição de prioridades. Como os temas nomeados são relevantes de uma perspectiva cultural, conceitual ou prática, eventuais "cortes temáticos" não serão a principal linha de priorização, até porque o conjunto de temas enfeixa campos conceituais ou contextos práticos reais, propiciando uma importante visão de conjunto. Resta, assim, além de abreviar o tratamento de um ou outro tema, buscar prioridades por outro enfoque, o das competências.



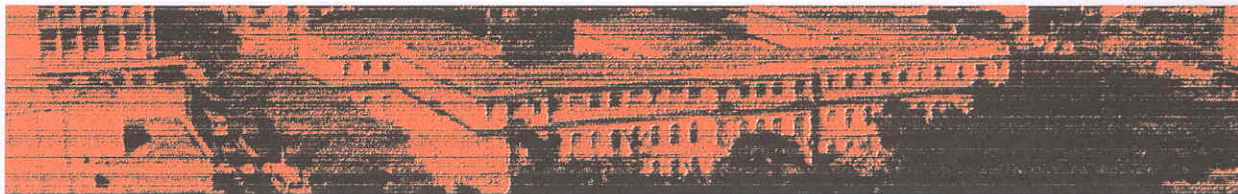
O conjunto de competências integradas ao elenco temático – as de representação e comunicação, de investigação e compreensão e de contextualização sociocultural – pode auxiliar a estabelecer ênfases, dando melhor foco ao aprendizado, sem grandes cortes. Por exemplo, se os temas já forem apresentados em contextos reais, e se for trabalhada a compreensão de forma integrada com a representação, não haverá nenhuma perda em se estabelecer como ênfase central a idéia de *ciência como linguagem*, como um mote geral de aprendizagem, em todos os temas de todas as disciplinas. Isso seria compatível com aquela lista de qualificações apresentada e com as determinações legais, como vimos.

Estabelecer tal prioridade não significa, por exemplo, deixar de recomendar observações e experimentações, mas dar ênfase à capacidade de “analisar, sistematizar e relatar eventos, fenômenos, experimentos”. Igualmente, dar ênfase à ciência como linguagem não significa deixar de valorizar o contexto e a aplicação do conhecimento, pois inclui, por exemplo, “elaborar comunicações (...) entrevistas, visitas (...)”, ou ainda, “argumentar e posicionar-se criticamente, em relação a temas de C&T”. Talvez essa ênfase fique mais claramente percebida se desenvolvermos alguns exemplos para cada uma das quatro disciplinas, em separado ou de forma articulada, numa temática mais abstrata e em contexto vivencial.

Na Biologia, ao se trabalhar o tema da *identidade dos seres vivos*, que é marcadamente disciplinar, pode-se estimular, antes de tudo, a discussão entre os estudantes de que propriedades ou características distinguem os sistemas vivos da matéria não viva. O relato das argumentações apresentadas e a redação de suas conclusões são tão importantes quanto, afinal, o registro, a partir de informações obtidas de leituras ou em aula, de elementos científicos que dão unidade ao fenômeno vida, como a caracterização de que todas as formas vivas que se conhecem são “escritas” com as mesmas quatro “letras” e traduzidas pelo mesmo código genético em seqüências de aminoácidos. Ainda em Biologia, a *qualidade de vida das populações humanas* pode ser objeto de entrevistas realizadas pelos estudantes com familiares e conhecidos, envolvendo levantamento socioeconômico e de saúde, elaboração de tabelas e gráficos, que seriam comparados, em seguida, com estatísticas oficiais, para identificar especificidades da amostra investigada. De novo, saber estruturar entrevistas e trabalhar dados estatísticos, competência desenvolvida também em Matemática, são tão importantes quanto o conhecimento biológico promovido.

Em Física, o estudo de *calor, ambiente e usos de energia* pode estabelecer pontes interdisciplinares com aspectos geográficos e sociais, como a matriz energética brasileira (tabela nacional de fontes de oferta e setores de demanda energética), ou aspectos arquitetônicos, ligados ao conforto ambiental de edifícios e veículos, ambos conjuntos de aspectos que motivam verificações extraclasse, relatos e diálogos. *Matéria e radiação*, temática que trata sobretudo da percepção e da modelagem do mundo submicroscópico, ou seja, da detecção e interpretação de radiações eletromagnéticas e da emissão de partículas em processos atômicos e nucleares, pode ser estudada e debatida, por exemplo, em sua relação com aplicações médicas, como radiodiagnósticos e radioterapias, além de dar margem a discussões sobre a





diferença entre idealização e "realidade". Em ambos os exemplos, vê-se que a Física, não menos que a Biologia, desenvolve linguagens de amplo interesse, cujo domínio promove e requer compreensão científica.

Em Química, *energia e transformação química* pode dar margem a investigações bibliográficas conduzidas pelos alunos acerca de combustíveis de uso diário domésticos, como GLP, carvão e lenha, ou automotivos, como gasolina, diesel, álcool e gás natural, avaliando poder calorífico e relação custo-benefício de cada uso, além de permitir ligações com processos biológicos, que seriam aprofundados em *química na biosfera*, ou com processos físicos, como os de *calor, ambiente e usos de energia*. Em cada uma dessas investigações, que estimulariam a iniciativa do aprendiz, as linguagens científicas estariam sendo exercitadas e, com elas, o entendimento de processos. *Modelos quânticos e propriedades químicas* constituem momento precioso para se lançar uma ponte conceitual com a Física de *matéria e radiação*, em que seria pertinente uma discussão histórica das descobertas do fim do século XIX, que levaram ao desenvolvimento dos modelos atômicos, num momento em que os avanços da Física e da Química eram indistinguíveis.

Em Matemática, os trabalhos em torno da *trigonometria* poderiam ser precedidos pela apresentação de situações-problema de sentido prático e concreto, como determinar a altura de uma grande árvore sem subir nela, para saber se sua eventual queda poderia atingir um edifício nas proximidades, ou para estabelecer a inclinação de uma rampa ou acive de escada, com objetivos ergonômicos. A *análise de dados* pode ser conduzida a partir de muitas possíveis aplicações, sobretudo em estatísticas sociais, como as já referidas na Biologia, em *qualidade de vida das populações humanas*. Para o aluno, conduzir tais investigações e descobrir que as linguagens matemáticas de ângulos e suas funções trigonométricas estão nos manuais arquitetônicos e nos documentos de estudos sociais é algo que sobretudo valoriza e qualifica o aprendizado matemático.

Ilustrou-se a opção de dar prioridade à *ciência como linguagem* com dois simples exemplos de cada uma das quatro disciplinas, por não caber neste pequeno texto um tratamento mais exaustivo. No entanto, fica aqui a sugestão de que se examinem os conhecimentos, competências e habilidades arrolados naquela lista do início deste artigo, ou ainda de que observe novamente a tabela temática extraída dos PCN+, apresentada há pouco, e se verifique que é relativamente fácil apontar várias atividades que podem ser propostas a alunos ou a grupos de alunos, no sentido de mobilizá-los ao aprendizado das linguagens das Ciências da Natureza e da Matemática, e de fazer isso dentro de contextos reais e motivadores.

A escolha dessa prioridade não deixa de lado nenhuma temática, não privilegia nenhuma disciplina, nem desqualifica a utilidade de outras habilidades aqui menos mencionadas – por exemplo, as que se obteriam em atividades laboratoriais formalmente conduzidas, ou em treinamentos para se enfrentarem questões freqüentes em alguns exames vestibulares, quando houver tempo e condições para isso. De acordo com o proposto na introdução, o que se fez foi identificar as metas mais importantes da educação básica e verificar que prioridades apontam para a concepção e realização do currículo das Ciências da Natureza e da Matemática.







## DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

### As Ciências Humanas

Janice Theodoro<sup>12</sup>

#### O PROBLEMA

A primeira observação que devemos fazer depois das avaliações realizadas por instituições do governo é que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos brasileiros diz respeito à qualidade da leitura.

Qual a razão dessa dificuldade?

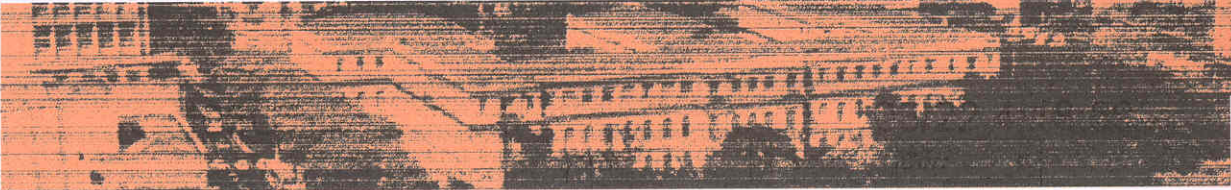
A dificuldade de leitura seria ocasionada pela precariedade das escolas e do material didático? A dificuldade de leitura teria origem no preparo inadequado dos professores? Ou, ainda, poderia ser explicada pelas difíceis condições de vida dos alunos e dos professores?

Eu creio que tanto os professores como os alunos vivem uma série de problemas, bastante objetivos, que dificultam o desempenho escolar. Sem dúvida, a fome, a precariedade das escolas e dos salários são desafios difíceis de ser equacionados por um país com tantos problemas como o nosso. Essas dificuldades, contudo, podem ser resolvidas mediante obtenção de recursos gerados por políticas públicas que favoreçam a educação. Se olharmos a questão por esse viés, o encaminhamento para a solução dos problemas citados depende, basicamente, de dinheiro. Porém, como diz um velho ditado popular, problema difícil de resolver é aquele que nem o dinheiro resolve.

Todos nós concordamos com o fato de que crianças com fome não têm disposição para aprender uma lição. Uma criança com fome não se concentra na leitura de um texto e, também, não acompanha com interesse as reflexões do professor.

Mas o que me parece mais importante refletir aqui é por que crianças e adolescentes que chegam à escola com as necessidades básicas satisfeitas não conseguem, também, concentrar-se na aula, na leitura e nas reflexões propostas pelos professores? Frequentemente as crianças, de escolas públicas e privadas, ricas e pobres, não memorizam as informações básicas para sua formação, não relacionam elementos descritos pelo professor em sala de aula ou

<sup>12</sup> Professora doutora do Departamento de História da Universidade de São Paulo.



demonstrados em experiências de laboratório. Entre tantos desafios, o maior, e nem sempre alcançado, diz respeito à abstração, ou seja, à capacidade do aluno em executar operações mentais complexas, adequadas à idade.

Qual o motivo da grande dificuldade de leitura no Brasil? Quais as conseqüências dessas dificuldades no ensino das Ciências Humanas? E como superar as dificuldades enunciadas?

### OS DIVERSOS NÍVEIS DE DIFICULDADE DE LEITURA

Eu dividiria a dificuldade de leitura em três níveis.

O **primeiro nível** envolve o reconhecimento das letras e das palavras e o tamanho do vocabulário utilizado oralmente. O tamanho do vocabulário que determinado grupo social dispõe interfere na natureza (mais simples ou mais complexa) de sua percepção.

O **segundo nível** se refere ao tempo que se leva para ler uma palavra e perceber seu significado, em meio a um conjunto de palavras, de tal forma que o leitor mantenha um ritmo de leitura adequado à compreensão do significado da mensagem. Se o leitor demorar muito para ler as palavras, o significado do conjunto ficará truncado, dificultando a apreensão da mensagem emitida. A dificuldade é maior se o texto for longo. Em História, por exemplo, essa habilidade é muito importante de ser desenvolvida porque, em geral, o aluno deve compreender uma hipótese e, em seguida, os argumentos que justificam a proposição apresentada pelo autor. Portanto, o aluno deve, para compreender um texto, extrair a hipótese, memorizá-la e, em seguida, recolher os argumentos centrais e periféricos que respondem à proposição enunciada, permitindo ao autor concluir a idéia apresentada inicialmente. Portanto, são variadas as aptidões necessárias para que se possa percorrer, com êxito, esse caminho.

E o **terceiro nível** diz respeito não tão diretamente à capacidade de leitura, mas à capacidade de concentração do aluno. Ele pode ler com muita facilidade, mas não conseguir ficar muito tempo concentrado numa mesma leitura. O que ocorre, freqüentemente, é o aluno começar a ler e se distrair em meio à leitura; depois ele se concentra novamente e se dispersa, perdendo a noção do conjunto.

O que ocorre com a leitura quando o processo de concentração é intermitente?

O aluno aplica um arquétipo construído independentemente da leitura em questão.

Por exemplo: a história é feita de vencedores e vencidos, a história é a luta do bem contra o mal. Essa estrutura narrativa dual, já consolidada antes da leitura, favorece a que o aluno desconcentrado suponha que leu e entendeu o texto apresentado.

Mas se a leitura sugerida pelo professor tiver como objetivo, por exemplo, matizar uma proposição dual, ou, ainda, se o professor quiser mudar o foco da análise mostrando para o aluno um mundo com outras variáveis, o resultado da leitura não será satisfatório. Se ele estiver lendo um texto onde, por exemplo, a conquista da América ocorreu em meio à luta de índios contra índios, numa verdadeira guerra civil, a qual foi estimulada pelos espanhóis numa complicada política de alianças, se o autor demonstrar por meio de inúmeros documentos



qual é sua hipótese, no caso citado, contrária ao senso comum, o aluno vai continuar repetindo o jargão “índio bom, espanhol ruim”, por exemplo, incapaz de compreender a riqueza e a diversidade do texto. Ou seja, se a hipótese do autor for nova, o aluno não conseguirá reconhecer a proposição e os argumentos utilizados no texto, porque a narrativa não coincide com o modelo que ele decorou.

### OS LIMITES DA CONCENTRAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Considero que o primeiro e o segundo níveis dos problemas de leitura são possíveis de ultrapassar por meio de trabalhos sistemáticos em sala de aula. O maior desafio, na atualidade, é como o professor vai conseguir ampliar a capacidade do aluno de se concentrar:

É possível concorrer com a televisão, com o computador, ou seja, com a vida moderna?

A competição é injusta, porque o professor não tem à mão nenhum dos artefatos da modernidade que lhe permitam concorrer; em igualdade de condições, com a parafernália moderna para obter a concentração do aluno. Quando o professor tem computador à sua disposição, falta apoio técnico adequado para a utilização desse material. Em geral, o professor e o aluno não têm acesso constante às salas de computação e, quando a porta se abre, o uso do computador se concentra muitas vezes em vôos cegos pela Internet. A linguagem do computador é descontínua e, neste sentido, o computador é a antítese do livro, cuja principal característica é a continuidade. Por esta e por outras razões, não é fácil integrar o projeto didático-pedagógico às novas tecnologias, especialmente se o professor não foi preparado para trabalhar com o mundo digital e com os livros da biblioteca conjuntamente.

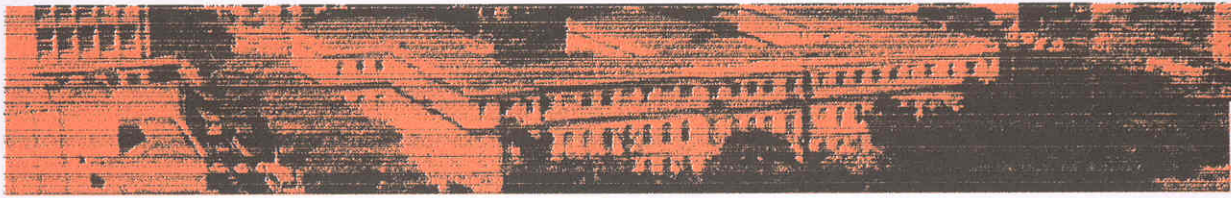
Para complicar ainda mais o quadro, poucas vezes o professor pode utilizar em seu curso um livro que ele mesmo escolheu. Muitas vezes o professor foi transformado em um animador de apostilas, desumanizando-se a relação do saber com o ser (professor). Mesmo quando o professor tem a chance de escolher um livro, provavelmente ele terá de enfrentar o projeto gráfico do livro didático. Projeto que freqüentemente se altera em função dos interesses econômicos das editoras e não do conhecimento, acentuando as fronteiras entre as imagens, os textos e os documentos recortados, em consonância com a fragmentação do mundo contemporâneo. Desse modo, a diagramação dos livros didáticos espelha a perda do sentido que, no passado, o texto histórico procurava criar.

Ainda que o professor disponha de livro-texto, biblioteca e computador na escola, não será fácil, para ele, auxiliar os alunos a selecionar o material adequado à pesquisa.

Por que é difícil para o professor realizar essa tarefa?

Porque, em geral, não foi ele quem escolheu o material disponível na escola, nem discutiu o conteúdo das apostilas com quem as produziu, embora seja ele o expositor do material em sala de aula. Neste sentido, é difícil para o professor estabelecer relações entre ele, o livro-texto, os livros paradidáticos e os livros complementares disponíveis na biblioteca, vinculando-os adequadamente à proposição apresentada em sala de aula.





Por que é difícil para o aluno conjugar as informações dispersas?

Porque, para realizar essa tarefa, o aluno terá de compreender o que está no livro didático e, diante de outros livros da biblioteca, terá de perceber qual é a posição dos autores consultados, comparando as proposições e os argumentos, para chegar à conclusão do autor. Percorrido esse trajeto, o aluno irá confrontar as proposições em busca das convergências e divergências entre os textos e em relação à proposição exposta pelo professor.

Isso só será bem realizado se o leitor aprendiz for tutelado por um professor capaz de auxiliá-lo na visualização dos nexos entre as obras.

Mas será que o professor se preparou para realizar essa tarefa?

### RELACIONAR E ABSTRAIR: DESAFIOS DA MODERNIDADE

Estabelecer relações é difícil, especialmente quando trabalhamos com mais de duas variáveis. É ainda mais complicado quando vivemos num mundo marcado pela **fragmentação** e pela **mudança**, porque a fragmentação não nos ensina a conjugar informações naturalmente. Perdemos essa sensibilidade, esse costume.

Diferentemente, o homem da Idade Média vivia cercado por provérbios e fábulas que lhe ensinavam a ver e viver e, muitas vezes, explicavam o sentido das coisas que tinham com um lugar bem definido pela tradição e pelo costume. “Cantou no inverno? Agora dance!” (fábula da cigarra e da formiga), ou seja, não trabalhou? Agora, vire-se! “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, ou seja, insista que você vai chegar lá. “Peixes grandes comem os pequenos”, ou seja, cuide-se, não se meta com quem é mais forte. Ou, ainda, “não há cavalo tão bem ferrado que não escorregue”<sup>13</sup>, ou seja, por mais que procuremos acertar, erramos.

As mudanças na Idade Média seguiam um ritmo lento; o cotidiano do artesão se repetia tanto para ele como para seus filhos. No meio de tanta repetição, o que escapava à ordem estabelecida deveria ganhar sentido, deveria ter uma explicação profética, mágica ou mecânica (Leonardo da Vinci).

Posteriormente, os grandes impérios coloniais constituíram dinâmicas de funcionamento político-administrativas extremamente morosas, em consonância com uma sociedade estratificada que tornava difícil a mobilidade social.

Com a Revolução Industrial, iniciou-se um longo e lento processo de mobilidade social. Mobilidade que permitiu ao homem não apenas mudar seu lugar, como supor ser ele mesmo o agente da mudança e do progresso. A teleologia não apenas dava direção para a História, como permitia ao homem sentir-se uno, integrado na grande comunidade humana, onde os vínculos criados pela fé ou pela razão eram inevitáveis. “Progresso” e “processo” eram palavras que caracterizavam o paradigma conhecido. Paradigma em que um presente difícil diluía-se nas imagens de um futuro marcado pela esperança (na terra ou no céu) ou pela utopia. Em suma, era possível ao homem, na época moderna, supor a existência de luz no final do túnel.

<sup>13</sup> HUIZINGA, J., *O declínio da Idade Média*, Lisboa, Ulissea, s/d.



O que significa, hoje, a quebra desse paradigma?

A perda de sentido, de direção, o desencanto do homem com o mundo em que vive. A fragmentação do homem contemporâneo, sua dificuldade em estabelecer relações de identidade e sua decorrente solidão são fruto desse desencanto, dessa ausência de utopia.

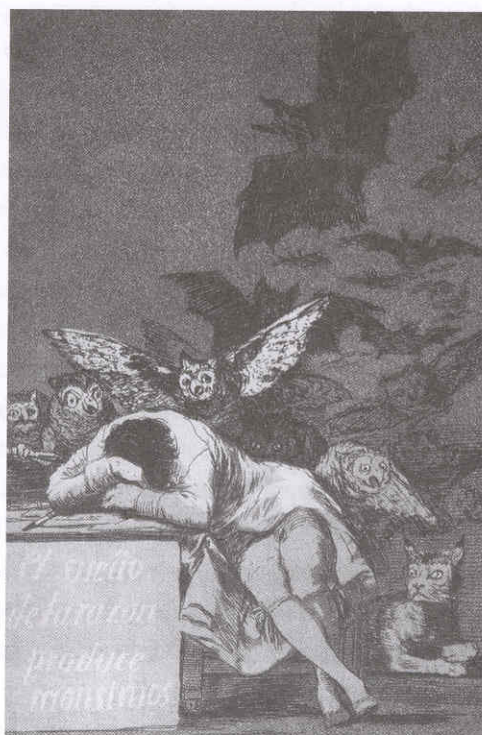
Desencanto porque as coisas perderam o sentido no momento de sua posse, desencanto porque os sentidos apresentados soam velhos, ultrapassados, desencanto porque os heróis perderam força ao se descobrirem incapazes de mudar o mundo.

Como exigir a concentração de um aluno num mundo marcado pela fragmentação e pela ausência de sonhos e de utopias?

Como pode o professor expandir esse "espaço existencial" do jovem pós-moderno se, para ele, os companheiros mais freqüentes de estrada são a incerteza e a ansiedade, responsáveis pelo desenho de um horizonte quase sempre vazio e, na melhor das hipóteses, altamente competitivo?

O gosto pela concentração e pela leitura, a capacidade de "viajar" com a leitura de um livro, olhando uma imagem ou ouvindo uma música, é despertado, hoje, no jovem, mais pela emoção do que pela razão. Como superar essa contradição criada pelo pensamento moderno, que desvaloriza o sentir em nome de uma percepção pragmática do mundo?

Talvez possamos recomençar a ensinar o gosto da leitura a partir de uma brecha assinalada por Goya (1746-1829). Para ele, "o sonho da razão produz monstros", mas, apesar de monstruosos, os sonhos da razão são, apenas, sonhos.



*O Sonho da Razão Produz Monstros –  
água-forte da série "Os Caprichos"  
(1796), de Goya*



### REGIMES DE HISTORICIDADE: A CRISE

Todos esses sistemas de explicação da história do mundo e do homem foram sofrendo transformações no decorrer da história do Ocidente. O historiador francês François Hartog fala em regimes de historicidade<sup>14</sup>. O **primeiro regime** considera a história mestra da vida (Tulcídides), o **segundo** desenvolve a idéia de progresso e o **terceiro** constitui a história como fragmento<sup>15</sup>.

Como sobreviver à crise gerada pela **fragmentação do mundo**?

Baudrillard, sociólogo francês, fala não em mudar sistemas de valores, mas em **inventar outras regras para um mundo onde o homem parou de ver**<sup>16</sup>. A rapidez das comunicações, a alta tecnologia e a competição em um mundo fragmentado não fazem o homem ver mais, nem melhor. Fazem o homem ver menos. Fazem com que ele se distancie das pessoas, evite o contato. O distanciamento afetivo alterou a concepção de tempo, tornou as emoções mais rápidas, as experiências mais radicais, os desejos mais imediatos, colocando os atores sociais numa expectativa constante de prazer, concentrada no presente.

Como ensinar em um mundo em que o passado é tão desprestigiado e o futuro, vazio? Como valorizar a leitura para quem não tem horizonte? Ou, ainda, como fazer o aluno voltar a atenção para um livro, sempre o mesmo, durante todo o semestre, quando ele vive em um mundo em que o objeto de seu desejo se desfaz no momento exato de sua posse?

O que aconteceu com a percepção do homem na contemporaneidade?

### SUCESSÃO, RELAÇÃO E “PHILIA”

O regime de historicidade gerado pela modernidade privilegiou, pelo menos durante cinco séculos, a idéia de sucessão, de progresso e, especialmente, de revolução, em que o homem é o motor capaz de transformar a história. Esse regime de historicidade (na expressão de François Hartog) entrou em crise. Alguns historiadores falam da crise no final da Segunda Guerra; outros preferem citar, como marco, o fim da Guerra Fria, representada pela queda do Muro de Berlim. Tanto uma como outra hipótese sugerem que a crise da pós-modernidade – a tão falada crise de paradigma – corresponde, em história, à perda de sentido, de direção, ao fim das utopias que, de uma forma muito sensível, John Lennon expressou pela frase: “O sonho acabou”.

À medida que o homem colocou em questão uma visão teleológica da história, assistimos à ruptura de um regime de historicidade; a história perdeu a possibilidade de se expressar como

<sup>14</sup> HARTOG, François, *Time, history and the writing of history: the order of time*, KVHAA Konferenser 37: 95-113, Stockholm, 1996.

<sup>15</sup> HARTOG, François (Org.), *A história de Homero a Santo Agostinho: prefácios de historiadores e textos sobre história*, trad. Jacyntho Luis Brandão, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2001.

<sup>16</sup> Em *O Estado de S. Paulo* de 3 de abril de 2000. Artigo assinado por Ubiratan Brasil a partir de entrevista realizada com Baudrillard durante o Seminário Internacional “Imagem e Violência”, organizado pelo SESC Vila Mariana e pela PUC de São Paulo.

uma linha do tempo. Os herdeiros da chamada civilização ocidental não se sentiram mais como continuadores de uma tradição greco-romana. Se não existe mais continuidade, se não existe em mim e no aluno alguma coisa desses antepassados, essa informação não me interessa, não me diz respeito, não tem nem utilidade prática, nem utilidade sentimental. Em outras palavras, sem identidade eu não tenho interesse pelo passado. Um aluno tem interesse pela aula de um professor com quem não consegue estabelecer vínculos? A mesma coisa acontece com as Ciências Humanas. Ou o leitor encontra um campo de afinidade que justifica o estudo do passado, ou ele vai se dedicar a outras questões que lhe despertem maior interesse.

Como fazer então para ensinar História? O que significa romper com a idéia de continuidade? Que relação podemos estabelecer entre memória e história na atualidade?

O processo de memorização exige que o receptor de determinada informação, que necessita ser memorizada, estabeleça **relações** entre coisas para, por meio de **associações**, memorizar a mensagem. Para guardar um número, uma senha, estabelecemos **relações** entre os números, criamos uma pequena "história" à qual cada número, ou cada conjunto de números, esteja relacionado. Portanto, memória é relação entre partes. Nós sabemos também que história é memória e que sem memória não existe história. Portanto, a história e a memória se fabricam em meio a relações que podem ser animadas por enredos transferidos para o papel e transformados em objetos de leitura. Quando nos defrontamos com um fragmento desconexo, um caco – de pedra, de cerâmica, de porcelana chinesa –, abrimos as portas da memória, da história e de determinado regime de historicidade.

Que novo paradigma está começando a desabrochar em meio a tantos cacos produzidos pelos homens?

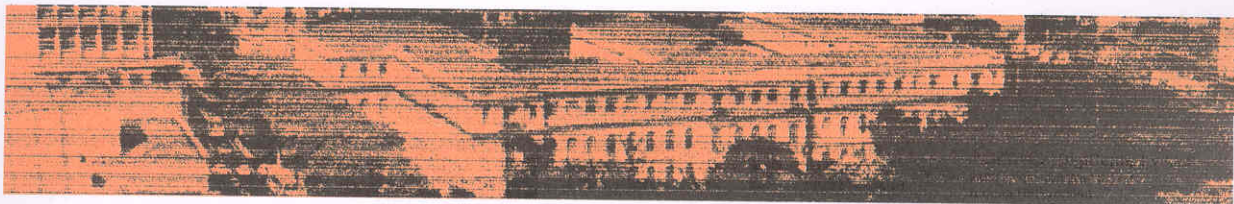
Pouco adianta falar sobre a fragmentação e afirmar que a globalização e a tribalização são características do mundo moderno. **A fragmentação é doída.** É difícil não ter família ou território. É difícil viver livre e só num mundo em que a política se separa da ética em nome de fins incompreensíveis ou desconhecidos para o comum dos mortais. Neste mundo aos pedaços, é necessário compor grupos de relações solidárias, recompor os vínculos. Os gregos chamam isso de *philia*, amizade.

Como e por que sobrepôr à fragmentação do mundo moderno a *philia*?

Segundo Jean-Pierre Vernant, "não existe comunidade sem *philia*, sem o sentimento de que, entre o outro e nós, alguma coisa circula, a qual os gregos podiam representar sob a forma de um *daímōn* alado, que voa de um para o outro"<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> VERNANT, Jean-Pierre, *Entre mito e política*, 2. ed., São Paulo, Edusp, 2002, p. 31.





### DA RELAÇÃO À COMPARAÇÃO

Hoje me arrisco a afirmar que nosso vínculo de identidade não é com uma utopia. Os heróis morreram e o que temos à frente são apenas sobreviventes. Hoje começa a se delinear a busca de uma identidade entre aqueles que partilharam de experiências comuns em qualquer um dos quatro cantos do mundo.

Qual o *locus* do processo de constituição dessa identidade?

É a comparação e a compreensão entre mim e o outro. O homem contemporâneo não está, como no passado, em busca de sua origem, de uma nobreza perdida no infinito, de seus ancestrais. A idéia de **continuidade versus ruptura** foi, durante os séculos XIX e XX, o grande eixo da história e, portanto, do livro didático. O século XIX caracterizou-se por valorizar a história das civilizações e o século XX, por discutir, reiteradamente, a montagem e a desmontagem dos sistemas coloniais.

De quais questões nos afastamos durante a conformação dos impérios coloniais e dos Estados Nacionais?

Evitamos congregar os homens e suas culturas temendo qualquer coisa ou idéia que pretendesse ser universal. Discutimos fronteiras. Mas de fato conhecemos pouco nossos vizinhos regionais ou nossos "irmãos" hemisféricos. Na contrapartida de muitas ausências, aprendemos com a diferença, atentos às histórias nacionais, aos impérios coloniais e à gênese (greco-romana) da nossa civilização.

Concebemos a guerra e a política como faces de uma mesma moeda, desvinculada de conteúdos morais, bem à moda de Maquiavel, sem saber como estabelecer a proporção, o sentido das coisas e das gentes. A idéia de fronteira separou o privado do público, tornando a moral um assunto vinculado apenas à esfera do privado. Em suma, optamos pela razão.

No século XIX, o mundo podia estar fragmentado, mas o homem ainda se indagava sobre uma unidade perdida, sonhando resgatá-la. Hoje, falamos muito em globalização, mas a percepção do homem está, de fato, fragmentada.

Como construir um novo equilíbrio das coisas, dos homens e do mundo se a percepção do homem se fragmentou a tal ponto que se tornou difícil, para grande parte da humanidade, compreender o outro?

### COMO MUDAR, POR QUE MUDAR, MUDAR PARA ONDE, SE EU NÃO VEJO NADA ALÉM DO PRESENTE?

O que o homem contemporâneo está precisando é desse espaço, animado pela *philia*, para, por meio dela, colocar suas indagações sobre si mesmo, sobre seus atos, sobre sua vontade, sobre a sociedade e sobre o mundo em que vive. Esse é o espaço que poderá ser humanizado com leituras, sons, imagens e equações imaginárias.





## RITOS DE LEITURA

### Decifrando Enigmas para Reduzir o Mistério

Gilberto Figueiredo Martins<sup>18</sup>

*“Acontece, porém, que as palavras não são diáfanas. Ainda quando miméticas ou fortemente expressivas, elas são densas até o limite da opacidade. (...) A palavra que eu leio (lego: colho) na sua ingrata renitência sobre a página do livro, desafia-me como a pergunta da esfinge. A resposta pode variar ao infinito, mas o enigma é sempre o mesmo (...). O intérprete está diante do efeito verbal e estilizado de um processo que é sinuoso e, não raro, obscuro para o seu próprio criador. É preciso que ele respeite esse caráter de mobilidade, incerteza, surpresa, polivalência e, até certo ponto, indeterminação, que toda fala implica mesmo quando tudo nela pareça água de rocha e cristal sem jaça.”*

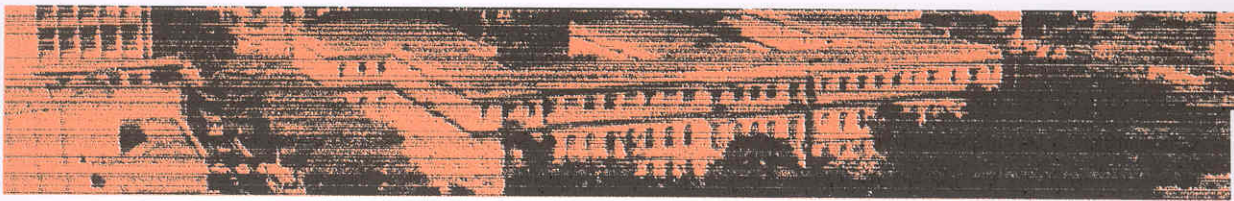
(Alfredo Bosi, *Céu, Inferno*)

Para Alice Vieira

Todo texto se oferece como um enigma, enredando trilhas e pistas, alternando momentos de entrega e recusa. Sedução e desafio, que pedem resposta, cumplicidade, leitura, decifração... O leitor é, então, intimado a participar de um jogo, no qual assume um papel ativo: o de atribuir sentido, preenchendo vazios, refazendo percursos – por vezes escuros e estreitos –, reconstituindo os liames do tecido textual, valorizando o mínimo indício, formulando hipóteses, reavaliando e revalidando expectativas, construindo sínteses parciais, reiteradamente pondo à prova estratégias de aproximação e recuo.

E isso tudo se aprende, como experiência que se adquire, acumula e amplia, sendo, portanto, objeto de estudo, matéria de ensino. Na escola, às vezes involuntariamente, professores e alunos

<sup>18</sup> Professor doutor colaborador dos programas de Graduação e Pós-Graduação do Departamento de Teoria Literária e Literaturas e pesquisador do Grupo de Estudos de Literaturas Brasileira e Hispano-Americana Contemporâneas da Universidade de Brasília (UnB).



encaram a leitura como tarefa maçante, exercício monótono ou, o que é pior, rito restrito, próprio para *iniciados*: ou “se nasce gostando de ler”, “com vocação e jeito para a coisa”, ou não adianta insistir... E, na sala dos professores, o planejamento, a organização do currículo e os desabafo e cobranças de colegas ratificam um engano, se não um erro, de funestas conseqüências: “ensinar a ler é tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa”; “é preciso fazer algo: meus alunos não vão bem em Matemática não porque não saibam o conteúdo, mas porque não conseguem interpretar o enunciado do problema”; “já não adianta pedir trabalhos de pesquisa: em vez de resumir, reescrever *com suas próprias palavras*, eles hoje recortam e colam, copiam tal e qual aparece na Internet, sem ao menos ter o esforço de compreender o que estão copiando” etc. e o resto... Veredicto sempre renovado: falência da instituição, vitória do fracasso.

Partimos aqui de um pressuposto básico: é possível, sim, ensinar a ler e a, conseqüentemente, gostar de ler. É tarefa primeira da escola formar o leitor proficiente, desenvolvendo estratégias e habilidades de leitura e produção de textos de gêneros variados, divulgados em suportes (ou portadores) diversificados, usados em situações também múltiplas, com diferentes registros e funções. E mais: todo professor é, seja qual for sua disciplina, um leitor e, sobretudo, um professor de leitura. Um texto nunca deve ser pretexto para ensinar algo alheio a ele, mas deve ser, sempre e antes do mais, tido e havido como portador do enigma de que tratávamos no início. E os preocupantes resultados de avaliações – internas e externas, nacionais e internacionais, classificadoras ou eliminatórias – têm confirmado a ameaça que todo texto afinal grita ou sussurra: *decifra-me ou devoro-te!*

Assim, quando nós, professores, decidimos selecionar um texto (uma notícia ou reportagem, um poema ou verbete científico, uma comanda didática ou um manual técnico-descritivo) para desenvolver uma situação ou seqüência didática, devemos estar conscientes de que tal atividade pressupõe sempre um esforço adicional, um trabalho de análise e interpretação textual, sejam quais forem seus objetivos específicos. E será, então, preciso responder a três questões básicas, como uma espécie de roteiro inicial de leitura, para quem se propõe a *penetrar no reino das palavras* (como ensinava o poeta). Depois de relido inúmeras vezes o texto, é preciso se perguntar:

**Como esse texto é feito?**

**Por que esse texto é feito assim?**

**Em que situação ou contexto ele foi produzido?**

O professor é o mediador entre o sujeito (o aluno) e o objeto do conhecimento (o texto), formulando questões que conduzam o retorno ao lido, permitindo que sejam feitas relações novas, atribuídos os sentidos, reconstituídas as proposições, pela via da reflexão e do diálogo. Leitura crítica e compartilhada. Resumimos, a seguir e como exemplo, alguns resultados que podem ser obtidos pelo processo de leitura de uma reportagem recentemente publicada em um jornal paulista, cuja temática poderia despertar o interesse de professores de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Ciências... Eis o texto:



Terça-feira, 26 de novembro de 2002

VIAGEM

O ESTADO DE S. PAULO

**ARIDEZ DO SERTÃO CONSERVA SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS E PALEONTOLÓGICOS***Entre os destaques está a Pedra de Ingá, com 24 metros de comprimento por 3,8 metros de altura*

INGÁ – Sai governo, entra governo e o sertão segue invariavelmente relacionado à seca, pobreza, sofrimento. Mas o mesmo sol escaldante que evapora as esperanças dos sertanejos e a mesma terra quebrada pela falta de irrigação preservaram uma riqueza de valor inestimável no interior do Nordeste. A Paraíba, por exemplo, abriga sítios arqueológicos e paleontológicos que, aliados a formações geológicas curiosas, convencem qualquer turista de que um roteiro alternativo pode, sim, passar ao largo da bela costa. Além do mais, o cariri pernambucano tem lá sua beleza, à margem dos padrões tradicionais.

Inscrições rupestres feitas há milhares de anos, pegadas de dinossauros e ossos fossilizados são algumas das surpresas escondidas no interior do Estado. Só se alcançam tais lugares depois de se embrenhar pelo agreste, num trajeto puxado, por estradas às vezes estreitas, às vezes em obras. No caminho, é bom encontrar tempo para uma pausa, para observar bodes pastando e calangos cruzando a estrada, para experimentar o fruto do cacto xiquexique ou para fotografar uma flor exótica, como a do mandacaru (lindíssima).

Qualquer incursão a pé pela caatinga merece atenção. "É preciso se acostumar a andar driblando carrapichos que se grudam às roupas e urtigas que queimam a pele", ensina o guia local Ribamar Alves de Farias, de 20 anos.

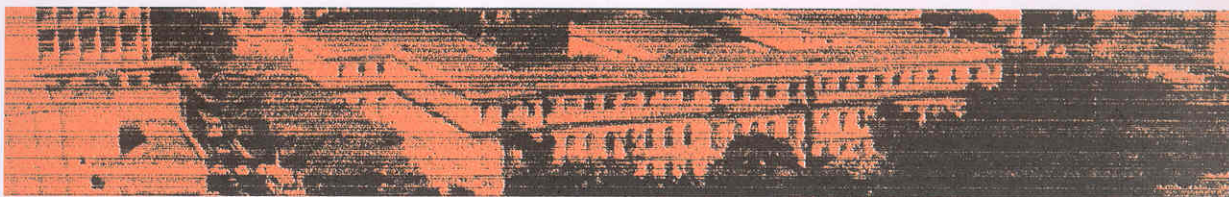
**Itacoatiaras** – O maior monumento arqueológico do Brasil, com 24 metros de comprimento por 3,8 metros de altura, fica num sítio arqueológico no município de Ingá, a cerca de 90 quilômetros da capital paraibana. A Pedra de Ingá completa um conjunto de rochas com inscrições rupestres, chamadas itacoatiaras (pedras riscadas, em tupi), e assenta-se junto das águas do Rio Ingá de Bacamarte. O imenso e intrigante monólito traz em quase toda sua superfície figuras humanas, animais, espirais, plantas, cruces e estrelas, entre outros tantos desenhos, muitos indecifráveis, apesar do esforço de geólogos, historiadores e arqueólogos.

As inscrições aparecem em depressões de quase 1 centímetro de profundidade.

Na verdade, os sulcos já tiveram até 3 centímetros, mas as ações do tempo e do homem contribuem para sua degradação.

O monumento foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), mas apenas uma corda precária preserva o bloco das mãos curiosas de certos visitantes. Como a prefeitura de Ingá não tem verba e o governo do Estado parece desconhecer as necessidades locais, a conservação da pedra é feita por Renato A. da Silva, um agricultor aposentado de 74 anos, que vive no local há 15. Silva acompanha os curiosos, não cobra ingresso e ainda conta as várias versões para a origem da pedra – de histórias sobre extraterrestres ao legado indígena.

Na década de 40, a Pedra de Ingá esteve prestes a ir pelos ares. Acreditando na lenda de que a região escondia potes de ouro, várias pessoas dinamitaram o local onde fica o enorme bloco de



granito, colocando em risco um achado de quase 5 mil anos. Mais recentemente, a região passou por uma quebradeira – as pedras estavam virando paralelepípedos. Um absurdo que Silva ajudou a conter:

No sítio arqueológico de Ingá foi inaugurado em 1995 um Museu de História Natural com cerca de duas dezenas de fósseis de animais que ali viveram, recolhidos no sítio Maringá e em Riachão do Bacamarte. O local é ainda uma reserva ecológica da biosfera da caatinga, onde se encontram diversas espécies de árvores, entre elas uma velha baraúna, com mais de 100 anos.

Curiosamente, a ingazeira, espécie de árvore que inspirou o nome da cidade, desapareceu há mais de 40 anos. Que a pedra tenha futuro melhor! (V. K.)

*Pedra do Ingá: (0-83-394-1216); diariamente, das 7 às 17 horas; grátis.*

Antes do mais, é preciso lembrar a necessidade de estabelecer um objetivo para a leitura: entreter-se, buscar informações, pesquisar sobre um assunto específico, fruir e experimentar a linguagem estética, instruir-se para realizar uma ação... O objetivo determinará um modo específico de ler, uma postura, um grau de atenção, certas expectativas. O mesmo ocorre com os diferentes gêneros de texto: obviamente alguém que se põe a ler, em um instante de lazer, uma revista de história em quadrinhos mobilizará estratégias diferentes daquelas usadas por quem se debruça sobre um tratado filosófico na busca de construir um conceito a ser utilizado em sua tese de doutoramento. No entanto, alguns passos serão comuns a ambos os leitores. E, neste espaço, interessam-nos tais dimensões genéricas do processo de leitura.

Pelo título do texto, o leitor é capaz de fazer suas primeiras antecipações: as palavras “arqueológicos e paleontológicos” oferecem uma primeira dificuldade de decifração e um primeiro estranhamento: vocábulos próprios a um jargão técnico ou científico, encabeçam, no entanto, uma matéria jornalística, ainda mais em um caderno de viagens e turismo!... Como, num primeiro momento, tudo que é notável é também *anotável*, vale a pena deter-se nessa primeira opacidade do texto. A terminação comum às duas palavras – *lógicos* – poderia servir como pista ao desvendamento: trata-se mesmo do campo das ciências, do estudo, da lógica. Por outro lado, o prefixo *arqui-* remeteria a arquitetura, construção, assim como *onto* se refere a *ser*... Hipóteses que, em um segundo momento, podem ser ratificadas ou não com a consulta ao dicionário. Do mesmo modo, *sítio* remete genericamente a fazenda ou a outro tipo qualquer de habitação rural. Nesse contexto, porém, adequando o significado mais genérico a uma situação de uso mais específica, é sinônimo simplesmente de área delimitada, demarcada. Ainda no título, todo um campo de significados se antecipa e se estrutura a partir das palavras “aridez” e “sertão”: seca, pobreza, miséria, carência, dificuldade, quase-ausência de vida, em suma, atributos eminentemente negativos. Mas uma palavra parece reverter a direção dessa caracterização: o verbo “conservar”, no presente, indica que algo inicialmente negativo contribui para efetivar-se um estado de conservação e permanência de um bem natural valioso, a saber, os tais sítios em que se conservam resquícios de ações e construções humanas e restos preservados de animais e vegetais, os fósseis. Mundo da cultura e mundo natural. Positividade e negatividade de uma paisagem. Dualidades que, como veremos, se reafirmarão – temática e formalmente, como conteúdo e estilo – no decorrer do texto.

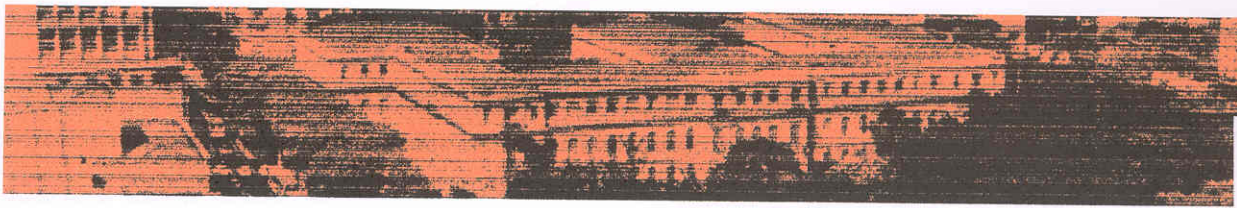


Em *itálico*, abaixo do título, detém-se o foco sobre um elemento da paisagem e seu principal traço: o tamanho considerável da Pedra de Ingá, provavelmente um desses sítios a que o título faz referência. E a expressão “Entre os destaques” pluraliza atrações locais e faz retomar a *indicação do suporte/portador do texto*: um caderno de viagens e turismo. O texto parece começar a seduzir; a despertar a atenção de um público-leitor que se interessa por esse tipo de assunto. A isca foi lançada.

Certo tom opinativo e judicioso do texto se anuncia já em sua primeira frase. O campo semântico da negatividade, que constitui e qualifica automaticamente a idéia que fazemos do “sertão”, surge como conseqüência de uma ação – ou da falta dela – repetida, produto da permanência de um sistema e de suas relações improdutivas: a expressão cristalizada “Sai governo, entra governo” sugere continuidade, que será reforçada pelo advérbio “invariavelmente”, no mesmo período. Somam-se a esse conjunto de imagens negativas outras de igual valor: “sol escaldante que evapora as esperanças”, “terra quebrada”, “falta de irrigação”, marcas de uma carência constitutiva e determinante, rompida, entretanto, por uma conjunção – “Mas” –, que promete e anuncia, por oposição, uma perspectiva outra, a ser destacada em todo o texto, tal qual já se deduzia pela leitura do título. O “mesmo” encontra seu *outro*, que reaparece sob o signo de um sinônimo da palavra “conserva”, do título: esse *mesmo* sol, essa *mesma* terra “preservaram” e *abrigaram* algo que contrasta com os índices negativos que metonimicamente perenizam a imagem de uma região – “uma riqueza de valor inestimável no interior do Nordeste”. Riqueza, valor, em quantidade e qualidade que não podem sequer ser mensuradas... E, agora, o sertão perde sua generalidade geográfica e ganha especificidade qualificadora: trata-se não do sertão de Guimarães Rosa, o mineiro, mas sim, o nordestino, muito mais comumente fixado no imaginário dos leitores do jornal *O Estado de S. Paulo*...

A intenção do autor do texto, reportagem publicada em um caderno de turismo, visando a sugerir e a divulgar possíveis rotas de viagem, explicita-se mais diretamente agora: as “formações geológicas” locais são qualificadas como “curiosas”, na Paraíba ou no “cariri pernambucano” (novas especificações espaciais), e, portanto, de interesse a “qualquer turista”. O roteiro escolhido pode ser “alternativo”, *outro*, frente aos “padrões tradicionais”, que vêm na beleza litorânea (a da “bela costa”) uma opção única e incomparável. O uso do advérbio “sim”, com a carga semântica de reforço positivo, reafirma tal possibilidade alternativa. Sob a camada descritiva, gradativamente se ergue a dimensão argumentativa, persuasiva, desse texto jornalístico.

Os vocábulos *raros* do título/manchete ganham no segundo parágrafo exemplificação ilustrativa: enquanto “inscrições rupestres” retomam a idéia de obra, construção do homem (objeto, portanto, da Arqueologia), as “pegadas de dinossauros” e os “ossos fossilizados” somam-se, como índices naturais, a esses antigos resquícios do mundo da cultura. E o mais importante para quem, até aqui, não desistiu da leitura da reportagem, atiçado pela curiosidade própria aos viajantes e exploradores do mundo: tudo se esconde, “no interior do Estado”, como “surpresa” difícil, somente ofertada àqueles que se propõem a se “embrenhar pelo agreste”, por estreitos caminhos, em busca do que se *revela*. E outras palavras reforçam a dificuldade da empreitada decididamente alternativa: “alçam”, “trajeto puxado”, “estradas às vezes estreitas, às vezes em obras”.



O texto mostra sua força expressiva, pelo uso preciso dos recursos estilísticos disponíveis. Ao fim, tornamo-nos verdadeiros arqueólogos dessa paisagem, penetrando em seus mistérios interiorizados e ocultos à visão que não costuma dar atenção ao que floresce nas “margens”. E, magicamente, o texto nos convida ao mesmo esforço de desvelamento e decifração, espalhando pedras e palavras opacas no meio de caminhos estreitos e tortuosos, mas com surpresas escondidas em trilhas e trechos, linhas e entrelinhas. Descobrimo-nos, mais do que turistas, como leitores-arqueólogos, em rica “incursão”. Texto e paisagem pedem pausas para a observação detida do que “merece atenção” – a fauna e a flora locais são valorizadas pelo superlativo isolado, que também se dá à visão como surpresa e diferença (posto entre parênteses e reforçado pela subjetividade do uso do ponto de exclamação), tal como a flor exótica do mandacaru, “lindíssima”, promessa do belo em meio aos “carrapichos” e “urtigas”, que se *gravam* no caminhante, feito *cicatrizes-souvenirs*. E o elemento humano local, referido genericamente no primeiro parágrafo (“sertanejos”), agora ganha destaque e lugar de fala – as aspas para a citação direta e o verbo elocutivo “ensina” valorizam o depoimento do jovem Ribamar Alves de Farias, guia local que, exemplarmente, encontrou na difícil paisagem uma forma de sobrevivência.

É necessário, aqui, dar uma pausa para esclarecer: nenhuma interpretação é única e definitiva. O que o professor deve fazer é convidar o aluno a decifrar, lançando perguntas instigantes, que forcem o olhar destreinado a perceber o que se oculta e disfarça. Os questionamentos não devem, portanto, permitir apenas respostas como “sim” ou “não”, que apenas confirmariam ou não uma hipótese de leitura pretensamente soberana, a do professor. Mas, sim, levar ao confronto de opiniões, às comparações com outros trechos e textos, à mobilização de conhecimentos prévios (sobre o mundo, a linguagem e os textos e discursos), a atribuir significados parciais para a reconstrução gradativa do sentido geral do texto. Para não nos alongarmos muito, seguem-se exemplos de questões que poderiam dar continuidade ao processo de leitura compartilhada do texto em questão, centradas agora no início da segunda parte do texto:

— Houve alguma referência anterior ao município de Ingá? Em que parte do texto? É possível agora determinar com maior precisão onde ele se localiza? E, nele, qual a principal atração turística? Essa atração tem interesse apenas local e somente turístico? Explique.

— O que significa a expressão “itacoatiaras” e qual sua origem etimológica? Qual(is) outra(s) palavra(s) é(são) usada(s) para se referir a pedra? E como ela é qualificada? É possível relacionar tal caracterização valorativa ao suporte e à função do texto? Por quê? Que novos elementos da paisagem são elencados nesse terceiro parágrafo? Além da descrição objetiva, é possível reconhecer trechos ou seqüências nos quais o autor do texto exponha suas opiniões e posições críticas? Exemplifique.

— A conservação das riquezas locais, garantida pelos elementos naturais, é posta em risco por outros fatores? Quais? Como os tempos verbais, alternando passado e presente, dão conta de denunciar a gradativa degradação da paisagem?

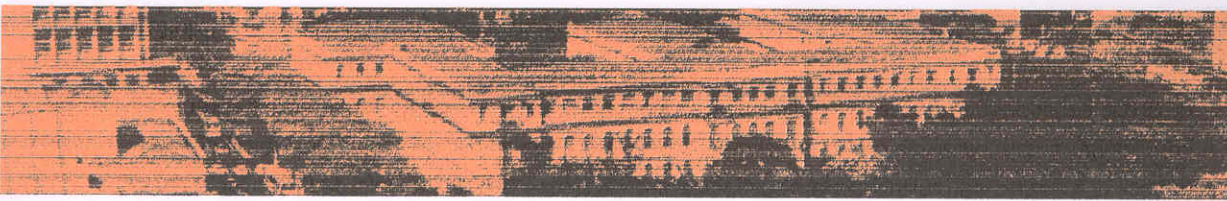
E outras tantas questões... O importante é que o professor tenha segurança e se saiba e reconheça leitor competente, capaz, portanto, de analisar e interpretar o texto e, sobretudo, de ensinar a ler. E mais: permitir que o sentido seja atribuído coletivamente, de modo participativo, aos poucos, mesmo por quem – professor ou aluno – não seja um “especialista” em textos escritos, mas, antes do mais, um usuário consciente e reflexivo da linguagem verbal.



Tais perguntas e etapas do processo de leitura permitirão que as várias dimensões da linguagem venham à tona e se tornem objeto de reflexão e aprendizagem. Vimos que a dimensão semântica das palavras entra no jogo da leitura, com sua carga de sentido acumulado no tempo, com os valores (positivos e negativos) a elas atribuídos, com as relações estabelecidas entre elas na construção de campos de significados, determinantes para a coesão e a coerência do texto. Do mesmo modo, ao recuperar ligações estruturais entre essas palavras, ao reconhecer a função de conectivos e termos de ligação, ao reconhecer numa frase quem pratica determinada ação e quais suas conseqüências, ao parafrasear e/ou transformar pequenos excertos do texto, lidamos com a dimensão gramatical da linguagem, que garante a interpretabilidade e impõe limites de uso para determinado grupo de pessoas que compartilham a mesma língua e reconhecem e respeitam suas regras de construção. Finalmente, quando relacionamos determinadas escolhas estilísticas do autor à intenção comunicativa que as precede, ao público a que se destina, ao contexto de produção e ao suporte ou portador em que o texto aparece publicado, estamos aprendendo e ensinando que a linguagem possui uma dimensão discursiva ou pragmática, que extrapola o texto como objeto concreto, para reintegrar contextos de produção e recepção.

E é assim, e somente assim, que compreendemos ser o verdadeiro usuário competente da língua aquele que pode e sabe fazer escolhas, que reconhece a língua não apenas como um conjunto imutável e constrangedor de regras arbitrárias, mas como rol quase infinito de recursos expressivos à sua disposição, adequados às mais variadas situações comunicativas. Apenas com a prática constante e sistemática dessas atividades que envolvem a leitura – encarada não como limitada decodificação, mas como processo interpretativo, de atribuição de sentido – se constrói uma noção adequada de texto e de escrita, se reconhecem os elementos constitutivos de cada gênero textual, se observam regularidades e variantes da língua, se recuperam os elementos garantidores de coesão e coerência, se oferecem modelos para a escrita e a produção de outros textos.

Em meio à diversidade textual, a ser mobilizada para situações e seqüências didáticas, pelas também diversas disciplinas escolares, destacam-se os textos literários, por sua riqueza particular na relação entre matéria e forma. A arte, como sabemos, não é mera reprodução do real, mas o recria e o *apresenta* de modo ímpar, como elemento de fruição e objeto de reflexão, ensinando a pensar, desenvolvendo os sentidos, desautomatizando a percepção cotidiana imposta pelos ritmos da vida em sociedade. Tal como o espelho de Perseu, com o qual o herói mítico vence a potência destruidora da górgona Medusa, a arte oferece uma “visão oblíqua” da realidade, mais ou menos deformada e enriquecida, permitindo-nos enfrentar a totalidade – de outra forma inacessível – da experiência e, afinal, inquirir a “máquina do mundo”. Na forma literária, a subjetividade de autor e leitor não desaparecem, antes pelo contrário; sua dimensão psicológica soma-se à dimensão histórica, social, que lhe permite representar de modo especial uma época, e à dimensão metafísica, das grandes questões existenciais e transcendentais, que extrapolam o universo individual, garantindo-lhe sua densidade e permanência. Para concluir, então, gostaria de relembrar um poema de Manuel Bandeira, publicado na década de 30 em seu livro *Libertinagem*, e traçar dele um rápido comentário que, ao menos, sugira sua riqueza e o que tem a oferecer, sob a forma da concisão e da aparente simplicidade.



## O CACTO

Aquele cacto lembrava os gestos desesperados da estatuária:  
Laocoonte constrangido pelas serpentes,  
Ugolino e os filhos esfaimados.  
Evocava também o seco Nordeste, carnaubais, caatingas...  
Era enorme, mesmo para esta terra de feracidades excepcionais.  
Um dia um tufão furibundo abateu-o pela raiz.  
O cacto tombou atravessado na rua,  
Quebrou os beirais do casario fronteiro,  
Impediu o trânsito de bondes, automóveis, carroças,  
Arreventou os cabos elétricos e durante vinte e quatro horas privou a cidade  
[de iluminação e energia:  
Era belo, áspero, intratável.

Petrópolis, 1925

Aqui, um elemento natural, da paisagem, é alçado à condição de tema, posto em destaque, isolado e altivo, já no título. A expectativa primeira é de que o texto, um poema modernista, descreva o elemento que anuncia, fazendo dele um retrato. É o que acontece, ao menos na primeira estrofe. Mas vejamos como...

O pronome demonstrativo "Aquele" reitera a visualidade do poema, direcionando – com uma espécie de "gesto verbal" – a atenção do leitor para um elemento natural que, entretanto, é comparado a produtos do mundo da cultura: a escultura e a literatura, e mais, a escultura e a literatura clássicas. O mito de Laocoonte (imortalizado em escultura) e o personagem histórico-literário Ugolino (que reaparece no *Inferno* de Dante Alighieri) são eleitos como elementos comparativos por condensarem, assim como o cacto e o próprio poema, o drama do sofrimento e, sobretudo, um exemplo de resistência. O universal soma-se ao regional ("o seco Nordeste") para potencializar, assim, uma figura que condensa em sua forma e condição a dramaticidade da existência humana. A sonoridade do primeiro prenome clássico e a repetição de sons sibilantes reforçam e figurativizam, tornados traços formais, a força e o som das serpentes que constroem o resistente personagem.

Na segunda estrofe, o cacto ganha vida e a descrição vira narrativa de uma ocorrência aparentemente factual: deslocado de seu habitat natural, o cacto monstruoso é abatido, mas resiste – quase que moralmente –, vingando-se e paralisando a cidade, privando-a temporariamente daquilo de que ela mais se orgulha e ostenta: os símbolos do progresso (bondes, automóveis, eletricidade...).

O verso final condensa um processo de humanização iniciado já na primeira estrofe e confere à planta atributos físicos e morais. Em meio à paisagem apressada e autocontemplativa da cidade, o cacto exige atenção e oferece-se como enigma... Força e resistência, apesar da fúria que sempre se opõe, em direção oposta. Tal como o poema, o poeta, a arte em ásperos tempos, o cacto permanece. Cabe-nos, renovadamente, decifrá-lo e reerguê-lo.

Assim seja.







## PROJETOS DE TRABALHO NO ENSINO

Eleny Mitrulis<sup>19</sup>

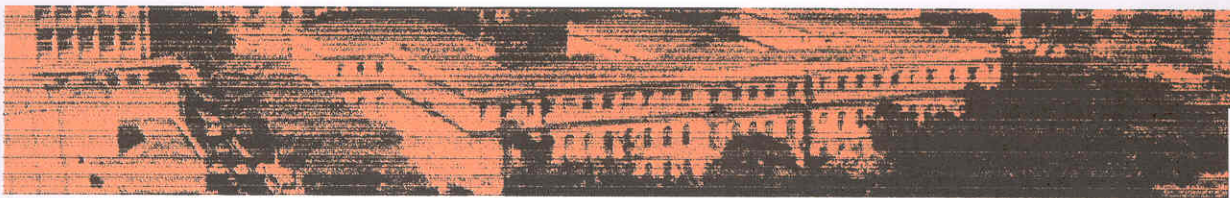
Não há como negar que assistimos nos dias atuais a uma valorização acentuada dos projetos no campo da educação. Observa-se uma demanda expressiva por orientações sobre o tema e já podem ser identificados vários tipos de resposta. A mais recente literatura nacional e importada não deixa de contemplar o assunto, seja de uma perspectiva crítica ou normativa. As orientações oficiais, oriundas de órgãos centrais e intermediários dos sistemas educativos, sugerem e incentivam as escolas a formular seus projetos educativos, a adotar projetos pedagógicos como procedimento de ensino, além de assegurarem a presença do tema em concursos de seleção de profissionais da educação como diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e professores. Encontros de educadores, de escolas, de organizações governamentais e não-governamentais divulgam experiências de ensino desenvolvidas com base na opção por projetos de trabalho.

Especialistas estrangeiros e nacionais, reconhecidos por sua produção teórica e experiência prática no assunto, são chamados a colaborar em capacitações organizadas por iniciativa de administrações centrais ou das próprias unidades escolares. Em suma, atualmente os projetos marcam presença na pauta de responsáveis por decisões de política educacional, de agências de formação inicial e continuada e de educadores posicionados em diferentes níveis dos sistemas.

O que explica tal ênfase na opção por projetos na educação escolar? Uma resposta simples, e certamente correta, é que essa ênfase se baseia no pressuposto de que há uma probabilidade nada desprezível de melhoria da qualidade da educação na perspectiva democrática, quando esta incorpora a metodologia de projetos e a utiliza no ensino. O grande desafio atual, particularmente de países como o nosso, empenhados na reconstrução de uma sociedade historicamente pouco igualitária, é proporcionar ensino de qualidade para todos.

Contudo, esse argumento não satisfaz. É insuficiente. Em que pese o fato de estar provavelmente correto, ele remete a uma série de outras questões que devem ser consideradas caso se queira de fato compreender a ênfase na metodologia de projetos em educação e projetos de trabalho como procedimento de ensino com propósitos que efetivamente consolidem a idéia de uma escola democrática. O que se tem entendido por projetos? Quais os

<sup>19</sup> Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



conceitos e representações sobre aspectos relevantes da educação que sustentam essa retomada dos projetos? Ou seja, que concepções de educação, de aprendizagem, de currículo fundamentam as propostas de adoção de projetos de trabalho no ensino? Qual interpretação se vem construindo em torno de noções como ensino de qualidade, inclusão social, flexibilização de tempos e espaços escolares, interdisciplinaridade, contextualização, protagonismo juvenil, e qual a relação dessas noções com a concepção de projeto em educação?

Outro argumento é de que a adoção dos projetos de trabalho como estratégia de ensino, apoiada em um conjunto de etapas e procedimentos até então pouco utilizados, pode assegurar, por si mesma, uma resposta efetiva aos desafios enfrentados pelos educadores nos dias atuais. Esse, entretanto, é um entendimento equivocado, que pode conduzir a simulacros, boa parte das vezes não intencionais. As escolas são organizações complexas e altamente diversificadas. São portadoras de identidade própria, fruto de concepções, decisões e práticas que resultam das relações entre professores, alunos e comunidade. Em seu cotidiano, mesclam-se a agradável lembrança das realizações bem-sucedidas do passado, o desencanto ante a avaliação negativa das promessas não cumpridas, a interpretação local dos parâmetros colocados pelas diretrizes oficiais, o clamor dos interesses diversos defendidos pelos diferentes grupos sociais envolvidos no presente, a pressão da negociação contínua. A idéia defendida neste ensaio é de que a opção por trabalhar com projetos na escola assim concebida deve ser primordialmente uma decisão político-pedagógica e não apenas técnica.

Essa afirmação soa como uma obviedade após tantos anos de crítica ao entendimento da educação como um fazer técnico definido por um conjunto de regras operacionais cuja aplicação adequada garante um resultado de sucesso. Entretanto, é preciso reiterá-la enquanto ainda forem grandes as dificuldades para a construção de uma educação básica não-seletiva destinada a promover a formação geral do educando, na perspectiva da equidade social.

Este ensaio está organizado em torno da ênfase atual nos projetos de trabalho; dos fundamentos, da concepção e dos processos relacionados a esses projetos; das limitações inscritas no emprego irrefletido ou circunscrito ao aparato técnico dos projetos; e do potencial de melhoria de qualidade de ensino. As reflexões aqui contidas resultam do contato com escolas em congressos organizados nos âmbitos federal, estadual e municipal, para a apresentação e troca de experiências com projetos de trabalho na educação básica.

### **A ÊNFASE ATUAL NOS PROJETOS DE TRABALHO**

A sistemática de organização por projetos parece estar se transformando em uma cultura que vem penetrando os mais variados setores e níveis do sistema educacional, desde os procedimentos adotados no âmbito macro das políticas de educação, até a dimensão micro das propostas de unidades escolares. No plano macro, entidades da Federação, União, Estados e Municípios organizam seus Projetos de Melhoria da Qualidade de Educação, que abrangem decisões em geral relativas a ampliação da oferta, reformas curriculares, produção e distribuição



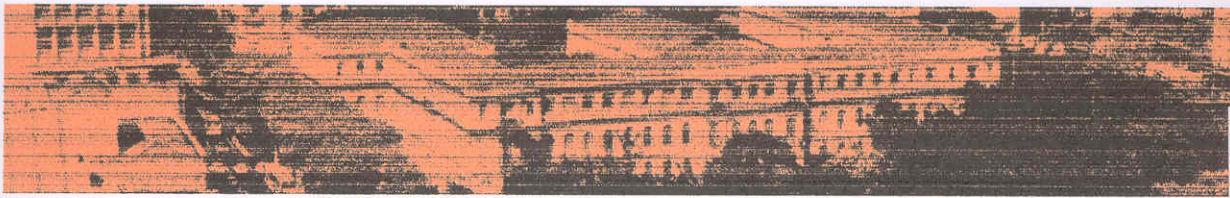
de material didático, capacitação do professorado, sistemas integrados de informação e avaliação escolar. Na dimensão micro, as escolas são convocadas a produzir os próprios projetos pedagógicos de unidade, de modo colegiado, envolvendo administradores, professores, alunos, pais e comunidade local, como sinal de autonomia e atenção particular às necessidades de seu alunado e às demandas decorrentes das peculiaridades de seu entorno. É nesse nível, também, que se verifica uma expectativa crescente de que os professores introduzam os projetos de trabalho como procedimento para organizar e desenvolver o currículo, definido no projeto pedagógico da escola.

Para alguns, essa tendência, presente nas reformas educacionais adotadas na década de 90, em países do mundo desenvolvido e posteriormente nas reformas que foram se instalando na América Latina, resulta de uma invasão cultural do mundo da educação pelo mundo da economia. Seria uma espécie de doença da moda, a "projetite", provocada pela necessidade de maximizar resultados com poucos recursos, em tempos de contenção de investimentos econômicos na área social. Sua principal característica estaria centrada na definição clara de objetivos, na operacionalização das atividades, na possibilidade de monitoramento de cada etapa do processo e na verificação de resultados no tempo e no espaço de abrangência previstos. A formulação de políticas educacionais e de atividades escolares sob a forma de projetos seria o procedimento adequado, o caminho seguro para obter recursos de agências financiadoras, quer nacionais, quer internacionais, desde a correta destinação e aplicação dada a seus empréstimos/doações. Nesses termos, os projetos seriam priorizados nos diversos níveis de formulação de políticas educacionais por valorizarem a dimensão racional, metodológica, técnica, estratégica das ações, e não propriamente por estarem a serviço de uma visão de futuro, por expressarem uma utopia presente no imaginário coletivo, apoiada em valores e princípios como a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com base nessa interpretação, a cultura de projetos tem sido criticada não pela racionalidade que ela implica, uma vez que a dimensão técnica é imprescindível em qualquer empreendimento, mas pelo que algumas vezes lhe falta: uma clareza de intenções, um conjunto de princípios norteadores, de valores, que garantam sua legitimidade político-social.

No início dos anos 70, o fracasso escolar de boa parte do alunado foi interpretado como falta de uma racionalidade técnica no planejamento e na organização dos trabalhos das escolas. A teoria da análise de sistemas, em voga, estimulava a adoção da técnica de projetos como forma de melhorar a gestão administrativa e pedagógica das escolas. A obsessão pela definição de objetivos comportamentais, passíveis de verificação e medida para fins de avaliação da aprendizagem, foi uma das conseqüências dessa valorização dos projetos como uma estratégia de ação. Grande parte das capacitações de profissionais das escolas ocorridas nesse período foi dirigida a prepará-los para a utilização de projetos no planejamento e desenvolvimento de suas atividades. Muitos de nós, educadores, podemos nos lembrar das planilhas de planejamento, muito em voga na época, nas quais se gastavam horas e horas tentando compatibilizar objetivos, estratégias, recursos e avaliação, enquanto questões cruciais, como o caráter abstrato do currículo e sua não-relevância





do ponto de vista da aprendizagem e da formação social do aluno, não mereciam a devida atenção e investimento. Apenas algumas poucas escolas experimentais da época buscavam substituir o ensino abstrato, verbalista, de conteúdos estáticos, por uma formação social crítica e intelectual dos alunos.

Duas décadas depois, a idéia de projetos se faz presente no campo da educação com força crescente, defendida por profissionais do mais variado espectro político. Isso ocorre porque atravessamos um momento muito especial na educação brasileira: de expansão da oferta e de políticas dirigidas à permanência e melhoria de qualidade do ensino. Desde o processo de abertura e reconstrução democrática do País, que se inicia nos anos 80, defende-se a idéia de uma educação básica mais crítica e formativa com cobertura universal. As diversas políticas de educação que se seguiram, na esfera federal e dos sistemas estaduais e municipais de ensino, possibilitaram a um contingente expressivo da população do País completar o Ensino Fundamental. Em decorrência, segmentos de todos os estratos sociais estão chegando aos bancos escolares do Ensino Médio. Estamos comprometidos com um preceito constitucional que garante educação básica universal até o final do Ensino Médio. Esse compromisso, porém, impõe outros desafios. Um deles é prover educação de qualidade para um alunado amplamente diversificado, portador de visões de mundo, expectativas sociais, experiências de vida e percursos escolares altamente diversificados. Isso requer um esforço de reconceituação da própria idéia de educação de qualidade no contexto de uma política de educação democrática.

Outro desafio é a necessidade urgente de atentar para as transformações em curso, provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, para suas implicações no campo social, político e cultural e para suas repercussões no domínio da educação. Além de uma dívida social a ser resgatada, ampliando a oferta de educação à totalidade de sua população, os países em desenvolvimento enfrentam, ao lado dos países desenvolvidos, os mesmos desafios de repensar a formação de seus cidadãos. O mundo atual apresenta-se marcado por um movimento intenso de descobertas e inovações que é preciso compreender e dominar, sob pena de se aumentar a massa dos excluídos dos bens materiais e sociais. Aqui se espera uma significativa contribuição da educação.

Por outro lado, as repercussões políticas e sociais do desenvolvimento tecnológico são ambivalentes. Ao mesmo tempo em que se assiste, no plano da comunicação, a uma intensa articulação e intercâmbio em escala mundial, registra-se o crescimento de tendências conservadoras de valorização de ideais fundamentalistas e segregacionistas. Ambos os movimentos vêm acirrando as desigualdades e a inequidade entre os seres humanos e quebrando as promessas de liberdade, igualdade e fraternidade feitas pelo Iluminismo, do qual a escola é a herdeira exemplar. Países desenvolvidos e em desenvolvimento colocam-se a questão de como promover uma educação que possa seduzir jovens e adolescentes para uma relação com o conhecimento e com as diversas formas de saber que possa dotá-los de instrumentos para compreender a responsabilidade do homem com relação às interpretações que faz da sociedade em que vive e à escolha de ações de intervenção e transformação.



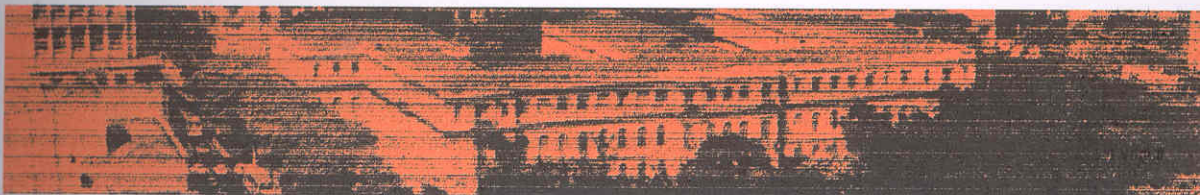
Essa escola que aí está tem sido, até muito recentemente, acadêmica, enciclopédica e seletiva. Não se presta a uma educação equalitária, de massa, que atenda às necessidades dos diferentes segmentos sociais numa perspectiva que contemple a formação do educando em suas várias dimensões. É interessante constatar que, nos momentos históricos em que se dá a inclusão de novos grupos sociais na educação, abalam-se as estruturas do edifício escolar; e as queixas de queda de qualidade se intensificam. Isso ocorreu com a expansão da escola primária que atendia crianças de 7 a 9 anos. As tentativas de substituir o formalismo da educação tradicional, apoiado em programas detalhados que abrangiam o ensino de 12 a 14 disciplinas, encontraram grande resistência. A aplicação dos princípios da Escola Nova, valorizando a experiência trazida pelos educandos, a relação da escola com a comunidade e a participação ativa dos alunos em atividades práticas de aprendizagem, defendidos com clareza no mínimo desde os anos 50, até hoje encontram obstáculos tanto na forma de organização dos tempos e espaços escolares, como na própria concepção de currículo e de ensino defendida por parte do corpo docente.

Por sua vez, as queixas de queda de qualidade foram concomitantes às políticas de ampliação da oferta de educação secundária nos anos 60, quando Latim e Grego cederam espaço para o ensino de Ciências e a introdução dos laboratórios nas escolas. A crítica contundente da época era de que se estava contribuindo para a “queda da civilização ocidental”, humanista, e promovendo a ascensão da barbárie. E o mesmo ocorre agora, quando a universalização da educação básica amplia a heterogeneidade da população escolar; portadora do mais diverso capital cultural, econômico e social. Essa situação é inusitada e provoca críticas e perplexidade. Os educadores até ontem recebiam em suas salas de aula jovens oriundos de famílias letradas de classe média, preparados para assimilar e valorizar uma educação centrada na transmissão de conhecimentos acadêmicos com vistas à continuidade de estudos, principalmente. Hoje, esses educadores são convocados a ajudar a encontrar os caminhos para uma educação mais aderente às demandas de uma nova realidade política e social, que promova a formação geral do educando, no domínio das funções cognitivas, dos valores éticos, da sensibilidade afetiva e dos procedimentos práticos.

Os projetos de trabalho, como metodologia e opção pedagógica, podem contribuir para a construção desses caminhos alternativos. Certamente não como uma solução definitiva, mas como uma hipótese de trabalho a ser ensaiada, revista, modificada, complementada, enquanto mantiver seu potencial de inovação em cada contexto.

### PROJETOS DE TRABALHO: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÃO E PROCESSOS

A idéia de utilização de projetos de trabalho no ensino está presente no ideário pedagógico há pelo menos um século. Ela comparece nas propostas educativas das primeiras décadas do século XX, inspiradas na teoria educacional de Dewey e no movimento da Escola Nova no Brasil; está presente nas propostas inovadoras de interdisciplinaridade e de estudo do meio das classes e escolas experimentais dos anos 60 e 70; e faz parte de reformas curriculares dos anos 80 e 90, promovidas por Estados e Municípios, inspiradas na teoria crítica de currículo em vigor.



Na verdade, essas propostas inovadoras, em que pesem as diferenças existentes entre elas, partiram de premissas comuns aos projetos de trabalho do início do século: a necessidade de integrar conhecimentos, de considerar as mudanças que ocorrem fora da escola e de ter como ponto de partida a realidade dos alunos. São visões de educação que fortalecem a representação da escola como lugar da vida, do presente – e não propedêutica, de preparação para um futuro distante –, concepção presente nas propostas educativas de Snyders e Freire que defendem uma escola espaço de vida, alegre e prazerosa.

Hoje, a idéia de educação que fundamenta a introdução de projetos de trabalho no ensino é substancialmente mais complexa e reflete o contexto histórico no qual vivemos.

### **A IDÉIA DE EDUCAÇÃO NA QUAL SE APÓIA**

Em poucas palavras, uma educação não-seletiva é a que promove o desenvolvimento global de todos os educandos nos vários domínios de sua formação, mediante um currículo que articule conhecimentos disciplinares e saberes de outras fontes, permitindo-lhes reconhecer e confrontar as diversas interpretações dadas aos fenômenos presentes na realidade interna e externa à escola, bem como compor a própria interpretação, desenvolvendo recursos para agir sobre ela.

Vai-se formando um consenso em torno da idéia de que as transformações do mundo atual tornam urgente uma educação que promova a formação de identidades apoiadas não apenas no desenvolvimento das competências cognitivas, mas também em vivências afetivas, na exploração da intuição, no estímulo à criatividade, em práticas de solidariedade e cooperação e no exercício da autonomia. Uma educação que desenvolva o aprender a compreender e a agir, com forte ênfase na dimensão afetiva e social.

A concepção de conteúdos, por sua vez, transgride, de certo modo, a concepção de currículo centrado nas disciplinas. Amplia-se para incluir, além dos conhecimentos disciplinares, os saberes provenientes da experiência dos alunos, da cultura vigente e acumulada e do senso comum. Saberes que tenham relevância do ponto de vista social, que permitam ao educando compreender os fenômenos naturais e sociais de seu tempo, orientar-se ante o mundo do trabalho e as atividades produtivas, e exercer práticas sociais de inserção e de transformação. Mas, também, saberes que tenham sentido do ponto de vista de suas preocupações e dos problemas que rondam seu cotidiano. Saberes que permitam a formação de sua identidade pessoal a partir de múltiplas referências. Não se trata, entretanto, de entender a incorporação dos saberes e experiências do aluno no sentido romântico de que se deve partir dos interesses expressos por ele e se circunscrever aos saberes da cultura informal da localidade à qual pertence. Trata-se de possibilitar-lhe a compreensão de si próprio, de suas concepções e as de sua localidade, no confronto e no diálogo com os significados construídos por outros indivíduos situados em tempos, espaços históricos e posições sociais distintos.

A integração de conhecimentos, de há muito defendida, deve agora atender a uma expectativa que vai além da oportunidade de propiciar uma compreensão do mundo social e natural em seus

múltiplos aspectos. Mais do que isso, espera-se que a diretriz pedagógica de interdisciplinaridade, defendida nos tempos atuais, inspire, além de uma visão mais global dos temas e objetos que estão sendo estudados com a contribuição de várias áreas de conhecimento, um currículo que evite interpretações do tipo "pensamento único". Espera-se que a escola propicie ao aluno a oportunidade de interpretar os conteúdos escolares não como objetos estáveis universais, descontextualizados, sem história, mas como uma realidade socialmente construída mediante intercâmbios culturais entre indivíduos, grupos e sociedades. Espera-se que a escola o ensine a reconhecer que há diferentes leituras de um mesmo fenômeno e que tais leituras, interpretações ou representações correspondem a interesses e relações que é preciso identificar. Enfim, espera-se que a escola propicie ao aluno a construção de um conhecimento relacional que o leve a aprender a dar sentido, que o ajude a compreender o mundo a partir de uma dimensão de complexidade, e saiba explicitar essa compreensão. Essas são condições para a formação de uma visão crítica e de uma postura autônoma da parte do educando.

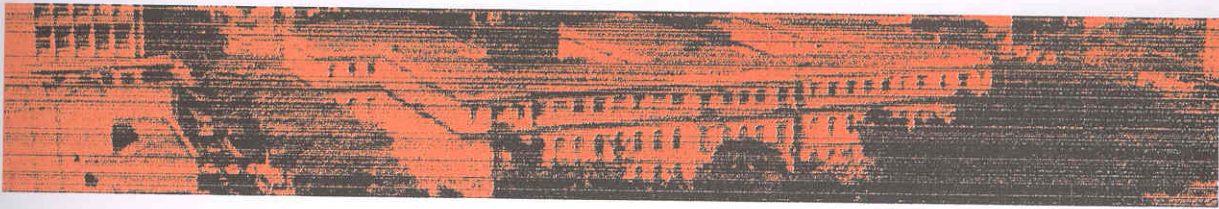
O que temos, portanto, na atualidade, é uma representação mais complexa da educação e das situações de aprendizagem, entendidas como propiciadoras não apenas de domínio de informações e de desenvolvimento intelectual, mas também de complexas interações entre as personalidades, experiências de vida e interesses dos atores envolvidos e os contextos sociais e culturais em que ocorrem. Em que medida a metodologia de projetos e a utilização de projetos de trabalho podem encaminhar uma resposta alternativa a essas inquietações e mudanças no campo da educação escolar?

### UM ENTENDIMENTO DOS PROJETOS DE TRABALHO

Projeto é a expressão de uma idéia e de um processo. Uma idéia que expressa um desejo, uma intenção, colocados em um cenário futuro. Um processo mediante o qual se procura dar forma, articular as condições para a concretização dessa intenção. Mais do que uma esperança, o projeto é a direção que pretendemos imprimir às nossas ações para que a esperança se realize e o compromisso com a construção das condições para a realização dessa esperança. A intencionalidade e a "conseqüencialidade" constituem o núcleo duro da noção de projeto.

A idéia de projeto vem geralmente carregada de forte conotação positiva. Ela manifesta uma intenção de transformação do real e de domínio cada vez maior sobre as condições de existência, muitas vezes aliada a uma visão, também positiva, de progresso. Mas a idéia de projeto também pode expressar um desejo de ruptura, de superação das conseqüências indesejadas do progresso, ou pelo menos de abrandamento de suas ambigüidades.

O movimento em prol da utilização de projetos em educação se intensifica no clima prevaiente de desencanto com as limitações das reformas como instrumento de melhoria de qualidade do ensino. As reformas nascem da ação dos governantes para com o conjunto da sociedade e têm por justificativa assegurar mudanças que atendam igualmente aos interesses e necessidades dos diferentes segmentos sociais.



Mas o modelo de "reformas globais" da educação, adotado pelo Estado, a partir de um processo centralizado de decisões políticas e de orientações normativas, que pretendia certa homogeneidade dos processos educacionais como resposta aos desafios da modernização e da democratização, não cumpriu as promessas que fez. São mudanças chamadas de primeira ordem que não alteram os princípios, os valores, os objetivos que dão sustentação às estruturas que pretendem mudar. Não atingem as escolas, as salas de aula, as atividades do cotidiano escolar. No dizer de J. Barroso (2001, p. 8), "em vez de as reformas modificarem as escolas, acabaram sendo mudadas por elas". Isso ocorreu, muitas vezes, por questão de sobrevivência da escola ancorada no domínio de um saber-poder que lhe é próprio, construído na prática cotidiana e norteado por um projeto de estabelecimento atento às singularidades da realidade local, que as reformas não logram contemplar.

Nesse contexto, tem-se verificado um crescente interesse pela questão das inovações educacionais. Estas são entendidas como produto de iniciativas locais, mudanças produzidas no âmbito dos processos educativos, que ocorrem nas unidades escolares, em conseqüência das ações, interações e experiências dos atores sociais envolvidos. São, portanto, expressão do poder instituinte da escola e de seus profissionais, dentro dos parâmetros gerais colocados pelo sistema.

A metodologia de projetos, por suas características, pode propiciar condições para o ensaio de inovações educacionais quando vier acompanhada de um conjunto de idéias, valores e expectativas que dêem suporte ao processo educativo a ser conduzido pelas escolas. Ou seja, o potencial de mudança de práticas pedagógicas com a opção pela metodologia de projetos aflora, particularmente, quando essa metodologia está apoiada em uma base teórica como a que até aqui foi esboçada: uma nova e mais complexa concepção de educação, do processo de aprendizagem, do papel da escola e do professor.

Entre os valores, atitudes e práticas que os professores devem cultivar ao adotarem os projetos como procedimento de ensino, estão: a compreensão das relações do seu fazer pedagógico com as atuais transformações sociais e a capacidade de justificar para si e para seus outros significativos – colegas, pais, direção, alunos, profissionais do sistema – o trabalho que realiza, as escolhas que faz. Nesse sentido, é fundamental que os professores responsáveis pelo projeto saibam justificá-lo com base no projeto pedagógico da escola, que contém as orientações básicas que devem nortear o processo educativo conduzido na instituição.

Outra atitude indispensável, ou mesmo inegociável, no trabalho com projetos é a que se traduz na prática do professor que, ao realizar uma análise cuidadosa de cada situação e eleger alternativas de ação, entende essas opções como hipóteses de trabalho a serem experimentadas. São ensaios e tentativas apoiados em conhecimento pedagógico e experiências profissionais, que devem estar continuamente sob julgamento, ser objeto de reflexões e análises quanto à sua contribuição para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Isso supõe muita comunicação e diálogo consigo próprio, com seus pares e com suas circunstâncias. Supõe um intenso trabalho individual e coletivo.





Mas a atitude docente mais representativa, para não dizer emblemática, de aderência ao “espírito” do trabalho com projetos é a de promoção da participação dos alunos em todas as suas etapas, da concepção à finalização. Quando a origem do projeto é externa ao grupo-classe, ou mesmo externa à escola, o que por si só não é um indicativo de menor valor ou interesse, há um trabalho a ser realizado para que os alunos se apropriem do projeto em seus próprios termos, interesses e circunstâncias. Não como estratégia de estímulo à motivação e ao envolvimento, de modo a assegurar um ambiente de trabalho mais tranquilo e facilitado, embora essa intenção se justifique, mas, principalmente, como decorrência de uma opção capital, que deve atentar para o fato de que os projetos estão a serviço da formação geral dos alunos, do desenvolvimento de suas competências cognitivas e sociais, processo no qual eles são os atores principais.

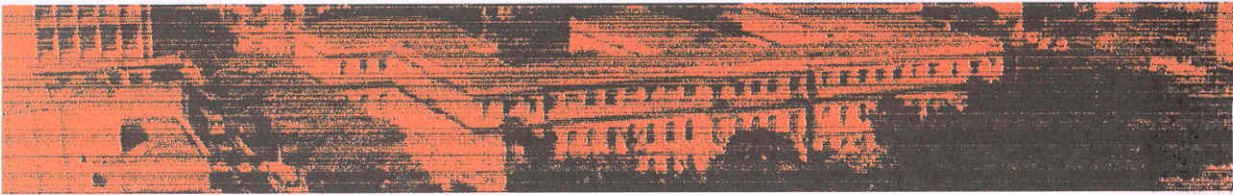
Cabe ao professor orientar os alunos em suas atividades, monitorando-os, apoiando-os, quer individualmente, quer em grupos. É preciso, também, que o professor, sem se tornar refém de procedimentos e regras, vá definindo, com clareza cada vez maior, atividades específicas e mecanismos de acompanhamento que assegurem a todos – alunos e professores – uma visibilidade dos caminhos percorridos, das mudanças de percurso e suas justificativas, dos processos de aprendizagem desenvolvidos. Nesse particular, é relevante destacar a importância dos registros produzidos por alunos e professores como instrumento de documentação do trabalho realizado, mas principalmente como material para reflexão e exploração dos aspectos do trabalho que merecem ser incorporados ao cotidiano da escola.

Pode-se afirmar que a adoção de projetos de trabalho é uma aposta que se assume em torno de uma intenção clara e mediante ações persistentes relativas à formação dos alunos. Parte do pressuposto de que todo aluno é capaz de aprender se lhe forem dadas as condições para isso: temas instigantes; situações e ambientes de aprendizagem diversos; orientação docente; apoio institucional para abertura a explorações e contatos internos e externos à escola. Tal aposta reveste-se de primordial importância em um momento em que o caráter de alta heterogeneidade de nossos alunos demanda iniciativas urgentes que possam estimulá-los a manter suas expectativas de aprendizagem em nível elevado e de oferecer-lhes oportunidades para desenvolvimento de seus talentos.

### ADOÇÃO DE PROJETOS DE TRABALHO E A GESTÃO ESCOLAR

A adoção de projetos de trabalho como procedimento de ensino supõe uma unidade escolar atuando sob o novo paradigma de gestão democrática, o que implica não somente maior abertura à participação dos envolvidos em questões substantivas para a vida da escola, mas também uma visão mais complexa e dinâmica da escola e dos processos sociais que nela ocorrem. Como já se afirmou neste ensaio, os atores envolvidos na tarefa educativa de uma escola são portadores de uma diversidade e pluralidade de visões, competências e interesses que têm papel crucial nas interações que se estabelecem e na definição e realização do projeto de unidade a ser desenvolvido. As escolas deixam de ser percebidas como organizações estimuladas e controladas por fatores externos e passam a ser entendidas como unidades sociais que





resultam de relações interpessoais internas e de relações externas, de consenso, confronto, envolvimento, distanciamento, negação, compromisso, cooperação. Nessa nova representação da escola, a gestão é entendida como uma prática social de construção e de transformação, mais do que uma tarefa a ser conduzida de forma racional e previsível.

Essa mudança radical de percepção da escola, em que o fator social e político se sobrepõe às questões de funcionamento meramente administrativas, tem uma implicação extraordinariamente favorável ao desenvolvimento de projetos de trabalho no ensino. Na verdade, os projetos educacionais só podem existir com base nesse paradigma de gestão, aberto a novas formas de trabalho, em que o velho e o novo se articulam de forma dialética na busca de novos caminhos.

O modelo de escola alternativa, com trabalho predominantemente experimental que representa uma ruptura radical com os padrões de organização e funcionamento em vigor, não é o que prevalece na maioria das escolas. Ainda que, por força de lei, cada escola deva formular seu próprio projeto pedagógico, na maior parte das vezes esses projetos apresentam abertura à mudança em dimensões variáveis, mesmo porque são fruto de negociação entre atores de interesses diversos. Pais e alunos têm, não raro, uma expectativa bastante conservadora sobre o trabalho das escolas.

O que se observa é que boa parte das escolas, por iniciativa própria ou como resultado de um trabalho de indução desenvolvido pelos sistemas oficiais de ensino, vem incentivando seus professores a adotar, em seus cursos, projetos de trabalho como procedimento de ensino. Quais questões se colocam para a gestão dessas escolas?

Em primeiro lugar, uma presença efetiva da equipe dirigente da escola, de diretor e professor, coordenador pedagógico e especialistas do sistema, supervisor de ensino e assistentes técnico-pedagógicos, oferecendo apoio e a interlocução necessária para assegurar que cada projeto de trabalho concebido por professores e seus alunos tenha como referência os princípios e valores educativos expressos no projeto pedagógico da escola. É preciso que os responsáveis pelos projetos sejam capazes de justificar sua proposta com base na política educativa e pedagógica pela qual a escola optou, tendo em vista suas condições peculiares. É preciso que os projetos de trabalho desenvolvidos na escola representem um esforço de realização dos fins propostos no projeto pedagógico da escola, e, mais do que isso, que sejam uma oportunidade para ampliar o saber docente sobre as decisões e práticas mais propícias à concretização dos valores e propósitos educacionais presentes naquele documento. Isso significa que a comunicação entre os professores envolvidos no projeto e os dirigentes e especialistas responsáveis pela escola deve ser contínua, durante todo o processo, não como uma medida de prestação de contas e de controle, mas como uma condição de fortalecimento da reflexão e da possibilidade de se apropriar de soluções bem-sucedidas e interessantes, incorporando-as ao cotidiano das escolas.

Por outro lado, essa mesma comunicação deve-se processar entre os professores responsáveis pelo projeto de trabalho e seus pares e demais envolvidos no trabalho da escola. A opção por trabalhar com projetos é necessariamente uma opção por um trabalho coletivo. Não há projeto



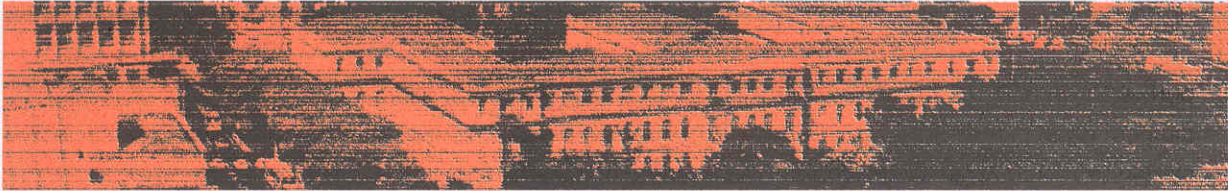
pedagógico individual. Implica, no mínimo, a relação entre um professor e seus alunos. Na maior parte das vezes, temos um grupo de professores que se articula em torno de um projeto. Projetar, no caso da educação, é antecipar uma ação que deve ser coletiva para ser realizável e socialmente reconhecida. Isso significa que os envolvidos em um projeto específico em uma escola devem reconhecer a presença de outros atores, ocupando as mais diversas posições dentro da organização, com os quais devem manter comunicação, independentemente de suas reações serem de apoio, confronto ou indiferença. É nessa interação que o projeto ganha consistência, os argumentos se fortalecem, as decisões se tornam mais claras, as lacunas vêm à tona, as dificuldades e inconsistências se explicitam, as alternativas de solução são construídas. Enfim, tanto no que se refere aos alunos, como aos professores e à escola, o valor educativo de um projeto de trabalho se potencializa nesse processo de comunicação e negociação contínuo.

Outro aspecto do trabalho com projetos na escola é a gestão dos tempos e espaços escolares. Em geral os projetos de trabalho demandam uma flexibilização das estruturas organizacionais vigentes e acabam por provocar rupturas na rotina diária da escola, ainda muito condicionada à "gramática curricular" do início do século XX, cujas características principais são a fragmentação curricular e o trabalho individual dos professores com as classes que lhes são atribuídas. A idéia de projeto convive mal com essa estrutura. O acesso a diferentes fontes de informação e conhecimento, as atividades de pesquisa, o recurso a procedimentos diversos de aprendizagem, para citar apenas alguns, são aspectos dos projetos de trabalho que automaticamente ampliam os espaços físicos e temporais necessários para o desenvolvimento das atividades. E aqui o papel do gestor é de primordial importância para que não se alimentem práticas de ações clandestinas, que perturbam as demais atividades da escola. Em primeiro lugar, é preciso flexibilizar tempos e espaços de forma organizada, planejada, prevista. Claro que sempre com abertura para soluções de curto prazo, devido a dificuldades não previstas ou a novos direcionamentos. Mas o fato é que o espontaneísmo não tem guarida no trabalho com projetos, o que não significa ficar refém de uma planificação detalhista.

Várias possibilidades devem estar abertas ao trabalho com projetos. Os espaços de trabalho e de estudo dos alunos sob a orientação dos professores podem ser ampliados para situações em que estes não estejam a todo o momento fisicamente presentes. O conceito de escola ampliada prevê que os inúmeros espaços da escola podem ser entendidos como espaços de aprendizagem. O mesmo pode se dar com espaços externos à escola, previamente selecionados. A organização de grupos de alunos para pesquisa de temas, desenvolvimento de projetos de intervenção social ou ainda elaboração de algum produto pode comportar alunos de séries ou idades diferentes. Para todas essas situações, a ciência, o apoio e a presença do gestor da instituição escolar são imprescindíveis.

Uma das responsabilidades do gestor da escola é a formação em serviço. O desenvolvimento de projetos de trabalho na escola é uma boa oportunidade para isso. O professor é desafiado a ampliar seus saberes tanto na própria área de especialização como no que se refere ao ensino, à organização das situações de aprendizagem para os alunos. Nessa questão, é possível tirar





vantagens das horas dedicadas ao estudo, do trabalho coletivo, mas sempre lembrando que há limites para a auto-reflexão, particularmente em um domínio de alta complexidade como é a condução do processo escolar. O diretor da escola deve ser sensível às necessidades de contatos externos e assessorias.

### **O QUE AS ESCOLAS VÊM REALIZANDO: AVANÇOS E RECOMENDAÇÕES**

As considerações que se seguem resultam da análise de relatos de projetos, escritos e orais, apresentados por ocasião do Encontro de Educadores promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em outubro de 2002.

Considerando o período de outubro de 2000, quando a SEE/SP iniciou o Projeto de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, a outubro de 2003, é possível observar um avanço inegável nos projetos apresentados pelas escolas. Alguns deles já têm história. São desenvolvidos há dois ou três anos ou vêm de outros projetos, quer internos, quer externos.

Observa-se uma mobilização das escolas em busca de melhoria de seu trabalho. A origem dos projetos revela uma preocupação com diagnósticos mais precisos e práticas direcionadas a enfrentar os desafios da realidade que lhes é própria. Entre as justificativas apresentadas nos projetos estão indicadores de resultado do SARESP e da avaliação interna da escola, índices de evasão, desinteresse pelos cursos, crescente número de adolescentes grávidas, inquietação dos alunos em face das dificuldades de inserção no mundo do trabalho.

Como resposta, dois tipos de projetos são concebidos e realizados: projetos de trabalho como procedimento de ensino e projetos de gestão. Dentre os primeiros podem ser identificados projetos de pesquisa, projetos de intervenção social e projetos de produção. Em alguns projetos de trabalho, os alunos estão envolvidos durante todo o processo, desde a concepção até a avaliação. Há, entretanto, projetos nos quais os alunos participam mais ativamente apenas na fase de desenvolvimento.

Em geral, todos os projetos de trabalho envolvem pesquisa, uso de fontes e recursos diversos para obter informações e construir conhecimento. O trabalho nessas escolas parece dinâmico, pois há um esforço de reconhecimento e exploração de seu potencial de recursos internos, materiais e humanos, e de articulação com recursos da comunidade. Nota-se, entretanto, em alguns projetos, que a fase de problematização do tema objeto de pesquisa ainda é incipiente, o que resulta em falta de foco, direcionamento e critério para avaliar resultados.

Os projetos de intervenção social são dirigidos à preservação da natureza e são claramente contextualizados. Partem de uma preocupação com a deterioração do meio que circunda a escola e com a falta de uma política local de investimento. O trabalho realizado no âmbito da comunidade e da escola envolve sensibilização e práticas de medição de lixo produzido, recolhimento e plantação de mudas. Nesses projetos, é clara a preocupação em articular a ação local dos alunos com uma análise da questão de uma perspectiva global do planeta, o que é feito com a contribuição das disciplinas. Contudo, as práticas de intervenção parecem estar mais



associadas a uma atitude em que o aspecto assistencial e voluntarista é predominante em relação ao aspecto social e político. Carecem, por exemplo, de uma perspectiva de articulação com equipamentos públicos da localidade. Comparativamente a escolas de outras regiões do País, há poucos relatos de projetos de trabalho, no Estado de São Paulo, em que os alunos têm oportunidade de ensaios de intervenção social.

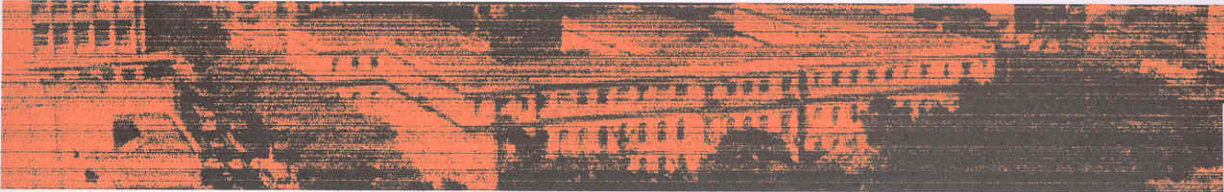
A orientação para o trabalho é outro objetivo que marca presença nos relatos de projetos. É uma resposta ao desinteresse dos alunos por uma escola distante, de conteúdos abstratos, e uma resposta à preocupação crescente dos jovens com as dificuldades decorrentes das transformações no mundo do trabalho. Vem crescendo o número de projetos dirigidos à preparação para uma tarefa produtiva, na maioria das vezes de interesse local: produção de cosméticos, fabricação de sucos, montagem de um protótipo de automóvel, instalação e operação de uma rádio, montagem de miniempresas. No caso do projeto de montagem do automóvel, o potencial de orientação para o trabalho é quase nulo, uma vez que a região é de vocação agrícola e não industrial. Na verdade, seu principal objetivo era aumentar o interesse dos alunos pela escola e dar oportunidade à aplicação de conhecimentos obtidos em sala de aula.

Tendo como foco de análise a relação desses projetos de trabalho com o projeto pedagógico da escola, pode-se afirmar que apenas alguns apresentam suas justificativas com base nas diretrizes, valores e expectativas contidos naquele documento. Há projetos que nascem do interesse do professor de melhorar os procedimentos didáticos de seu curso com base em uma concepção de educação que procura incentivar o aluno para uma relação desafiadora e prazerosa com o conhecimento. São particularmente projetos de ensino, circunscritos à ação de um professor. Nesses casos, a articulação de conhecimentos, embora exista, corresponde não a um trabalho integrado de professores, mas a uma prática do professor de relacionar saberes de múltiplas fontes. São ensaios interessantes que apresentam uma clareza maior das competências, conceitos, valores e procedimentos que se pretende que o aluno aprenda.

Não é comum, nos projetos apresentados, a referência ao desenvolvimento de competências de ordem cognitiva e social como objetivo. Quando existe, as competências apontadas são muito gerais e guardam pouca relação com os conhecimentos e situações específicos do projeto. Ou seja, é pouco clara a articulação das competências previstas nos projetos com os conhecimentos e atividades que permitirão mobilizá-las. O que parece, algumas vezes, é que a escola caminha em um processo de sedução dos alunos, em competição com os meios de comunicação de massa, explorando inúmeras atividades didáticas, desarticuladas e pouco trabalhadas pedagogicamente, o que as torna irrelevantes do ponto de vista de sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos. Instala-se uma espécie de ativismo pedagógico, que precisa ser evitado.

Os projetos revelam uma tentativa de trabalho interdisciplinar, algumas vezes muito bem-sucedida, particularmente quando a gestão da escola visualiza e explora possibilidades de flexibilização de tempos e espaços. Há, entretanto, necessidade de apoio àquelas escolas que se vêem constrangidas, para não dizer imobilizadas, pela materialidade da organização parcelada do trabalho que prevalece.





Não é raro que os projetos despertem rejeições dentro da escola. As razões são diversas. Os professores da escola que dele não participam e que estão desenvolvendo um trabalho mais tradicional sentem-se prejudicados, quer porque a escola acaba por adquirir um dinamismo perturbador da ordem rotineira, quer porque os próprios alunos passam a exercer pressão para mudanças que lhes permitam uma participação mais ativa no próprio processo de formação.

Há, também, rejeições que decorrem de um desenvolvimento espontaneísta do projeto, ao qual falta um planejamento, ainda que flexível e mínimo, que permita tomar providências com antecedência e respeitar a cultura de trabalho cotidiano da escola e dos demais professores. Ou, ainda, rejeições que resultam da ausência de uma negociação prévia, necessária, com todo o corpo docente, quando o projeto articula forças da comunidade que são percebidas como interventoras no trabalho da escola.

Não se pode esquecer que há projetos que sofrem rejeição dos próprios alunos, quando não vêm significado na proposta e nas atividades. Exemplo disso é um projeto sobre formação sexual, com participação de especialistas e atividades separadas por gênero, avaliado pelos alunos como aquém das necessidades de esclarecimento que tinham.

A principal questão que se coloca nesses casos não são as limitações de concepção, planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos de trabalho, e sim como a escola toma ciência dessas dificuldades, reflete sobre elas, avalia e reformula sua proposta de formação dos alunos. Enfim, a questão é **se** e **como** a escola aprende com o desenvolvimento de projetos de trabalho.

Na verdade, os projetos de trabalho contribuem para ampliar os tempos e espaços de influência da escola na formação dos alunos. Bem conduzidos, eles motivam e incentivam os alunos a uma relação prazerosa com o conhecimento, mediante atividades desafiadoras que ultrapassam os horários de curso e os muros da escola, sob a orientação dos professores.

## RECOMENDAÇÕES

Além das sugestões que já estão implícitas na análise dos projetos acima, destacam-se as seguintes recomendações aos professores:

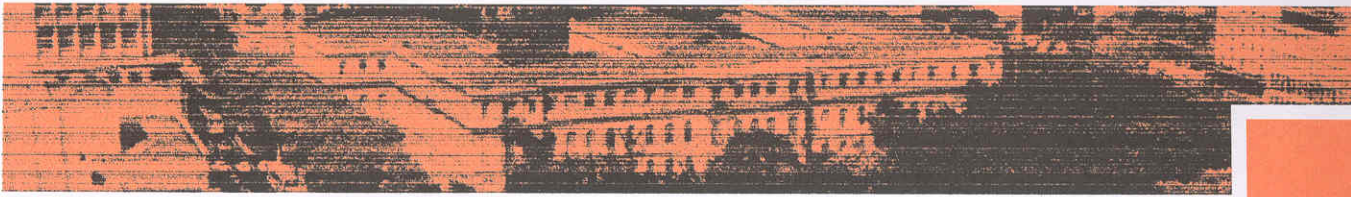
- Mesmo que o projeto tenha origem no interesse do professor, numa inspiração externa, a partir por exemplo do conhecimento do trabalho realizado por outras escolas, ou ainda em idéias resultantes de cursos de capacitação, enfim, mesmo que o projeto não tenha surgido de um interesse explícito dos alunos, é preciso que se dê a eles a oportunidade de se apropriarem do projeto, de participarem desde a sua concepção e de lhe darem um significado segundo seus próprios interesses e necessidades.
- Vale a pena explorar a riqueza de possibilidades de contribuição dos projetos de intervenção social na comunidade para a formação humana do educando, como pessoa e como cidadão. O objetivo principal desse tipo de projeto não é prestar serviços à comunidade, mas propiciar aos alunos a oportunidade de exercício de uma prática social



que lhes dê condições de desenvolverem conhecimentos e procedimentos para a vivência de uma cidadania ativa. Não se deve esquecer que a formação para a prática social é uma das finalidades da educação, segundo a LDB.

- Cuidar, no caso da orientação para o trabalho, que a escola não faça uma leitura reducionista da diretriz legal e do interesse dos alunos, concebendo o currículo escolar como mera adaptação às demandas do mercado de trabalho tal como aí está. Assiste-se a transformações sem retorno, mas não basta constatá-las. É preciso compreender suas repercussões sociais e políticas nas formas de organização, produção e relações de trabalho. Certamente, os alunos devem receber formação que os habilite à inserção no mercado, mas precisam, também, construir sua própria visão crítica das possibilidades de construção de novas realidades, mais justas e equitativas.
- Prever e realizar a sistematização e o registro do processo desenvolvido e dos conhecimentos construídos pelos alunos, pois são atividades valiosas. Permitem identificar a trajetória, as dificuldades de percurso e as decisões tomadas. Contudo, a escola, os professores e os alunos não podem ficar reféns de registros meramente descritivos. É preciso uma sistematização qualitativa das ações, que alimente relatórios analíticos com proposições finais de melhoria e continuidade.
- Acrescentar, na avaliação, indicadores mais precisos de resultados como desempenho, evasão, reconhecimento da comunidade e dos alunos. Os relatos enfatizam, em geral, mudanças de comportamento, atitudes e valores bastante positivos do ponto de vista da formação social, ética, política e cultural dos alunos. Mas deixam de informar, com clareza, as competências cognitivas e os conhecimentos e saberes que foram apropriados pelos alunos.
- \* — Raros são os projetos dirigidos aos alunos do período noturno, sobejamente reconhecidos como mais carentes de oportunidades de enriquecimento curricular; dados os inúmeros fatores desfavoráveis a que realizem com sucesso o percurso escolar. A sugestão é que se adote uma ação afirmativa, priorizando projetos a serem desenvolvidos com os alunos do noturno.

Aos gestores da unidade escolar, recomendam-se apoio e ousadia para visualizar e explorar possibilidades de flexibilização de tempos e espaços escolares, com especial atenção às práticas de trabalho coletivo e às práticas relacionais internas e externas que a escola realiza. Certamente, cabe ao gestor atentar para a materialidade que marca os limites de suas ações e das ações de sua unidade escolar: estabilidade de professores, número de alunos em sala de aula, expectativas diversas das famílias e dos alunos das camadas populares e de classe média, estrutura física da escola, entre outros. Contudo, há que ir além do agir somente dentro do que é possível. Trata-se de ir trabalhando nas brechas do possível e ir construindo uma nova realidade que reduza a fragmentação do trabalho do professor (por que não semestralidade naquelas disciplinas que têm poucas aulas?); explore criativamente espaços da escola pouco aproveitados como *locus* de aprendizagem; expanda o tempo disponível de estudos e pesquisas dos alunos sob orientação dos



professores, seja com a ajuda de monitores ou outros expedientes, que liberem os docentes para as providências necessárias ao desenvolvimento de projetos interessantes que não sejam meros apêndices do currículo.

Quanto às Diretorias de Ensino, a sugestão é de que elas ocupem o lugar que lhes cabe como responsáveis privilegiadas pelo acompanhamento e apoio ao trabalho das escolas e pelo estímulo à divulgação de seus trabalhos. Ainda é reduzido o número de escolas que fazem referência a um trabalho de acompanhamento e assessoria da Supervisão de Ensino no desenvolvimento dos projetos. Dados os desafios da tarefa, espera-se que as DE incluam em sua pauta de ações, com prioridade, o acompanhamento efetivo das atividades em desenvolvimento nas unidades escolares, uma vez que esse é um rico material para um trabalho significativo de supervisão pedagógica.

