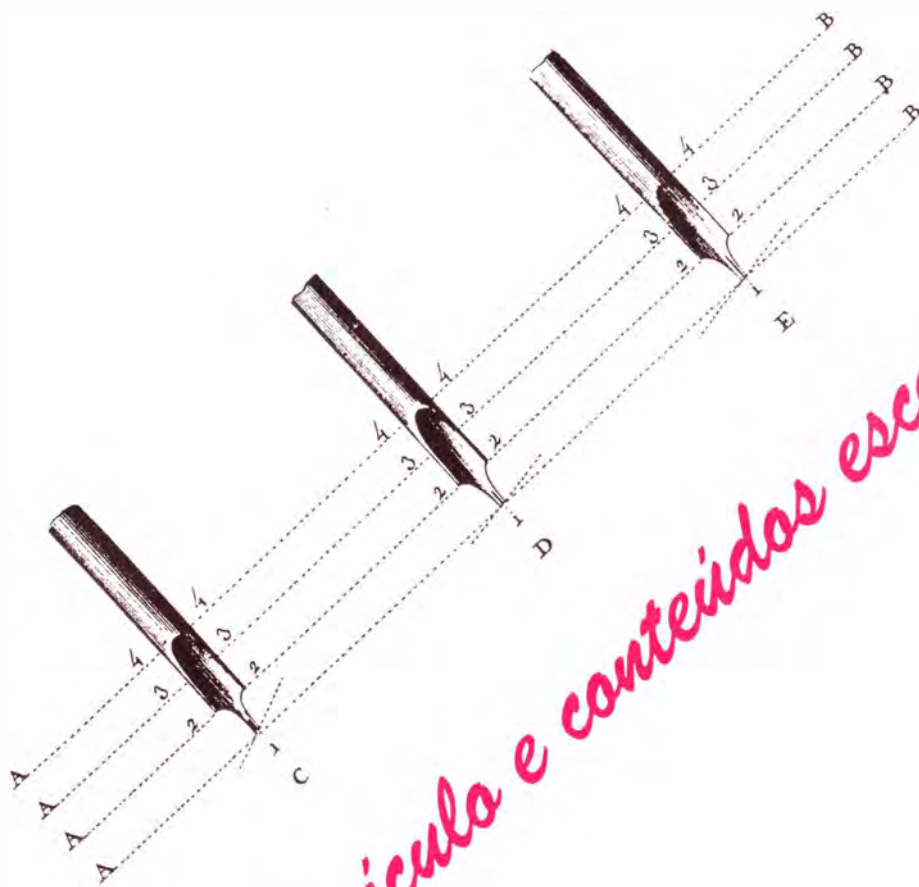


educação & realidade



Curricula e conteúdos escolares

I PARTE

Paradigmas de Currículo e Disciplinas Escolares: um Pouco da História, dos Programas e das Práticas Curriculares Mérion Campos Bordas e outros	3
Contribuições da Teoria à Compreensão das Relações Conteúdo-Forma-Determinações Sócio-Políticas nos Currículos Escolares Mérion Campos Bordas	5
O Ensino da Língua Portuguesa: um Estudo de Programas Maria Isabel Dalla Zen e Rosa Maria Hessel Silveira	19
Os Programas de Ensino de Ciências no Rio Grande do Sul Maria Lúcia Wortmann	33
O Ensino da Filosofia: Revisando a História e as Práticas Curriculares Marisa C. Vorraber Costa	49

II PARTE

O Currículo como Construção Coletiva do Saber: Uma Tentativa de Explicação Maria Isabel Edelweiss Bujes	59
A Seleção de Conteúdos Ideológicos, Políticos, Didáticos Rosemari Romano Martins Costa	65
A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Sua Posição no Pensamento Pedagógico Brasileiro na Década de 80 Erasmio Gagliardi	69
O Nacional e o Regional no Livro Didático de Estudos Sociais Míriam Waldenfeldt Chaves	77
Sucesso e Fracasso Escolar no Processo de Alfabetização: uma Abordagem Sociológica Maria Helena Degani Velt	83
A Ciência em Kuhn e a Sociologia de Bourdieu: Implicações para a Análise da Educação Científica Alfredo José da Velga Neto	93

Editoração Eletrônica: Aldo L. Jung

Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinaturas devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade** para

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 8º andar
CEP 90040-060 - Porto Alegre - RS
Fone (051) 228 1633, ramal 3268
Brasil

Assinatura para 1992

até março 1993 Cr\$ 35.000,00
nº avulso Cr\$ 20.000,00

No exterior, via aérea

assinatura 1992 US\$ 20,00
nº avulso US\$ 12,00

V.17 nº 1, jan./jun. 1992

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Alceu R. Ferrari e Rovílio Costa

Conselho Editorial: Balduino A. Andreola (presidente), Alceu Ferrari, Aldaneir Areias, Fernando Becker, Maria Estela Dal Pai Franco, Mérion Campos Bordas, Norma Regina Marzola, Rosa Mª Hessel Silveira, Rovílio Costa, Rute Vivian Baquero.

Secretária: Jacy Busatto

Composição: Central de Produções da Faculdade de Educação

Digitação: Nilo Salvagni

ISSN 0100-3143

Paradigmas de currículo e disciplinas escolares: um pouco da história, dos programas e das práticas curriculares

APRESENTAÇÃO

*Mérion Campos Bordas
Maria Lúcia C. Wortmann
Marisa C. Vorraber Costa
Rosa Maria Hessel Silveira*

Este trabalho é resultado e prolongamento de estudos conjuntos realizados pelas autoras como parte de atividade desenvolvida na disciplina Teorias de Educação e Currículo Escolar, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua proposta é contribuir para a discussão de alguns pontos nucleares relativos ao conhecimento organizado no processo de educação formal, a partir da análise da inserção das disciplinas Língua Portuguesa, Ciências e Filosofia nos currículos escolares do ensino de 1º e/ou 2º graus.

Envolvidas há vários anos com a formação de professores e a atividade de pesquisa sobre currículo e ensino, temos, por imposições profissionais e, principalmente, por força de uma opção política, mantido estreito contato com a realidade das escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino. Tal experiência permite ultrapassar a dimensão puramente acadêmica das análises sobre a instituição escolar e a polêmica questão dos conteúdos que devem ou não fazer parte dos currículos das escolas oferecidas à classe trabalhadora. Subsidiadas com os referenciais advindos dessa prática, temos utilizado os aportes da teoria contemporânea de currículo, especialmente aqueles desenvolvidos pela Nova Sociologia da Educação¹, para melhor entender essa realidade e, conseqüentemente, para nela melhor atuar. Também nos têm valido neste intento as reflexões de caráter epistemológico referidas às distintas áreas do conhecimento difundido pela escola.

Essa conjugação teoria-prática fundamentou o propósito de revisitar diferentes propostas curriculares oficiais apresentadas, em distintas

épocas, para três áreas de conhecimento. A intenção primeira foi a de analisar pressupostos teóricos subjacentes a tais propostas, de modo a alcançar o propósito principal do trabalho, ou seja, o exame histórico-crítico de três instâncias específicas de conhecimento enquanto relacionadas à teoria e à prática curriculares. Como referência inicial, tomou-se o trabalho de Domingues (1985, 1986) sobre os paradigmas curriculares dominantes nos Estados Unidos e no Brasil nos últimos quarenta anos. A estes, foi acrescentada a contribuição das análises da questão dos conteúdos escolares, tão apaixonadamente discutida na década de 80. Como pano de fundo, estavam nossas inquietações sobre o hoje e o amanhã da educação básica ministrada pelas escolas públicas, uma vez que a experiência direta já nos mostrara que problemas e disfunções verificados na área de currículo parecem ser particularmente agudos naquelas escolas.

No primeiro artigo, são apresentados e discutidos alguns dos aspectos mais significativos do pensamento curricular atual, de modo a melhor compreender as tendências predominantes no planejamento de currículos em diferentes épocas da educação no país. Deve-se assinalar que o privilegiamento da perspectiva histórica não implica desconhecer que esta necessita ser complementada por estudos de caráter etnográfico a serem desenvolvidos no cotidiano escolar. Tal complementação parece fundamental para que se possa, como acentuam Ball e Goodson, obter "insights sobre aqueles fatores que fazem a mediação entre o currículo proclamado e o real"².

Os textos dos artigos seguintes focalizam, sob abordagens peculiares a cada um dos

campos de conhecimento e a cada uma das autoras, uma série de propostas curriculares (por vezes também denominadas Programas) para o ensino, respectivamente, de Língua Portuguesa, Ciências e Filosofia. Trata-se de propostas apresentadas ou impostas por organismos responsáveis pelas decisões no sistema nacional e/ou regional de educação básica do país.

A unidade de análise é garantida, de um lado, pela perspectiva histórica na qual se efetua uma releitura de documentos e, de outro, pelo posicionamento crítico adotado para identificar as orientações teóricas e políticas subjacentes.

As variações observadas entre os artigos decorrem, ainda, da abrangência do período de tempo estudado ou da maior ou menor relação da análise com as contribuições advindas da prática docente ou de pesquisa das autoras. Por tal motivo, enquanto a revisão histórica na área de Língua Portuguesa inicia com programas da década de 30, nos outros artigos busca-se apresentar a posição do ensino de Ciências e de Filosofia nos currículos escolares desde épocas mais recuadas.

O estudo permitiu identificar nas propostas examinadas quais as tendências ou influências marcantes e representativas de determinadas concepções de educação, currículo e natureza do conhecimento, assim como a "dureza" daquelas ao longo de diferentes momentos históricos. Também tornou perceptíveis as relações entre aquelas concepções e o momento político em que foram elaborados os programas. Finalmente, o estudo revelou a supremacia das orientações referidas ao ideário da educação liberal, como traço comum aos

programas propostos nas diferentes áreas.

Por outro lado, os dados obtidos levam a questionar afirmações talvez demasiado peremptórias a respeito do predomínio quase absoluto do paradigma técnico-linear de currículo no cotidiano da escola brasileira, tal como assinalado por Domingues (1985, 1986), eis que foram constatadas diferenças de enfoque no tratamento dispensado pelos planejadores às disciplinas estudadas. O uso do termo **planejadores** neste contexto é crucial, uma vez que - por considerar principalmente a questão do planejamento - entendemos ser o presente estudo apenas uma análise **preliminar** da questão do conhecimento nos currículos escolares oficiais.

Neste sentido, as conclusões apresentadas nos textos têm, por certo, caráter aproximativo, na medida em que derivam basicamente de análise documental e discussões estabelecidas na própria equipe de trabalho. Compreende-se, então, que elas se enriqueceriam se complementadas por outros estudos voltados ao exame de outras fontes que desvelassem a ocorrência real dessas propostas no cotidiano das escolas de 1º e 2º graus do Estado e do País.

Entendemos, finalmente, que estudos desse gênero são recortes imprescindíveis à compreensão da totalidade do processo educativo escolar, pois viabilizam a mais ampla discussão das nem sempre explicitadas determinações do que se ensina nas escolas e de por que são feitas as escolhas de conteúdos curriculares.

Se nossas intenções e nosso empenho correspondem aos interesses e necessidades dos educadores brasileiros, só estes poderão dizê-lo.

Notas

1. Sobre a Nova Sociologia da Educação, vejam-se os trabalhos de Michael Young: "Knowledge and Control", London, Collier-Macmillan, 1971; Young and Geoff Whitty, "Society, State and Schooling", Barcombe, Lewes, The Palmer Press, 1977.
2. Stephen Ball e Ivor Goodson, "Introduction: defining the curriculum: histories and ethnographies". In Ivor F. Goodson and Stephen J. Ball (orgs.), *Defining the curriculum: History and Ethnographies*. London, The Palmer Press, 1984, p. 3. A tradução é nossa.

As Autoras
Porto Alegre, 1992

Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares

MÉRION CAMPOS BORDAS

As perplexidades da escola e dos planejadores de currículo

A simples leitura das propostas curriculares discutidas nos próximos artigos permite perceber que a questão central da área - ou seja, a da determinação, seleção, organização, transmissão ou construção do conhecimento escolar - continua praticamente em aberto quando se procura referi-la a um projeto político-pedagógico progressista para a escola e a sociedade brasileiras. Debates e estudos, bem como proposições no sentido de reformular ou de implantar novos currículos, não têm sido suficientes para gerar respostas capazes de orientar as decisões sobre o que deve ser feito para salvar o currículo e a escola da desorganização e da ineficiência que os vêm caracterizando.

A perplexidade não está presente apenas no interior das instituições educacionais, qualquer que seja seu nível. Ela é igualmente verificável entre os próprios teóricos da área de currículo, apesar dos avanços significativos nela registrados. Indubitavelmente, as contribuições das teorias crítico-reprodutivistas (representadas por Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles e Gintis, para citar os mais conhecidos), retomadas pela Nova Sociologia da Educação (Young e Whitty), ou ainda as idéias das chamadas teorias da resistência (Apple, Giroux, Willis) têm sido fundamentais para ampliar o entendimento da complexa rede de interações e determinações sociais na qual se instala e se movimenta o processo educacional, do qual currículo formal e ensino são a dupla face aparente. Igualmente fundamental é o pensamento de Paulo Freire, provavelmente o que melhor sintetiza os desafios da dialética

relação pedagógica teoria-prática no contexto da educação brasileira.

Muito embora iluminadoras da realidade, tais contribuições não parecem ter conduzido, até agora, à necessária síntese integradora, capaz de orientar os educadores para agirem com maior grau de certeza e coerência na determinação do que deva ser o currículo tradutor de uma nova visão de sociedade e de homem.

É evidente que essa incapacidade não deriva somente das diferentes posições dos teóricos ou do retardo com que seus aportes têm chegado até nós. E nem as perplexidades registradas na realidade brasileira podem ser tomadas como problemas exclusivos de país terceiro-mundista. A crise revelada pelas dificuldades de democratização efetiva do conhecimento e de implantação de currículos "progressistas" evidencia-se, igualmente, nos países centrais do capitalismo, como resultante do conflito ideológico que permeia as relações sociais; um exemplo claro dessa crise está relatado por Michael Young, em seu artigo a respeito da crise da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, observada no âmbito da formação de professores¹. Especialistas norteamericanos em currículo chamam igualmente a atenção para o renascimento significativo de tendências só aparentemente ultrapassadas quanto ao planejamento curricular das escolas públicas daquele país: crescente poder dos testes e dos modelos estandardizados de currículo, voltados para a eficácia, a pressão em favor da "competência cultural" e o movimento de reconstrução da escola são as três forças apontadas por McNeil² como as mais poderosamente atuantes e como aquelas que têm des-

cartado os especialistas de currículo do debate sobre a democratização da escola pública.

O que parece especialmente grave é o fato de que, entre nós, no cotidiano das escolas e mesmo entre os planejadores da educação, tais conflitos continuam a ser ignorados ou minimizados exatamente por aqueles que devem "pensar" sua ação educativa ou auxiliar a determinar seus rumos. A tendência geral é esgotarem-se os esforços no simples "reformismo curricular".

Reformismo, ignorância ou desconsideração são compreensíveis, no caso brasileiro, na medida em que representam sinais de descompasso muito mais graves. Por um lado, indicam a profundidade da crise de legitimidade social que perturba o desenvolvimento do processo educacional brasileiro e, até mesmo, ameaça sua sobrevivência. Por outro, traduzem a falta de conhecimento teórico e de reflexão crítica que marca o desempenho da grande maioria dos professores em exercício no 1º e 2º graus, em função dos processos "deformantes" de formação profissional e dos projetos de capacitação em serviço a que foram sujeitos:

Um dos indicadores mais flagrantes dessa generalizada tentativa de ocultar ou escamotear a questão sócio-política expressa nas escolhas e determinações relativas aos conteúdos escolares é, sem dúvida, a aparente "co-existência pacífica" entre planejadores educacionais e professores incumbidos de desenvolver aquilo que é planejado.

Situação, no mínimo paradoxal, configura-se na medida em que a tônica dessa co-existência é a incomunicabilidade entre os dois "agenciadores" do processo, da qual resulta falta de correspondência real entre o planejado e o executado ou, ainda, a precária reflexão sobre as práticas educativas concretas e seus igualmente concretos resultados. Nos dois casos, notória é também a generalizada obediência a determinados parâmetros de quais devam ser os significados ou sentidos de "educação" e de "ensino"; mesmo quando se pretende - ou se anuncia pretender - instaurar direções inovadoras nos currículos ou nos sistemas educacionais, observa-se que as dimensões conservadoras despontam sob o manto do novo.

Dentre as várias explicações possíveis para o desencontro entre "diretores" e "atores", para a alienação em relação aos componentes sociais da educação e do ensino e para a permanência da perspectiva liberal quanto aos fins da educação, podem ser destacadas:

a) o desconhecimento generalizado dos professores - especialmente daqueles responsáveis pelas disciplinas específicas dos currículos de 5ª a 8ª séries e das séries do 2º grau - em relação à natureza e funções da escola básica, corporificado nos planejamentos curriculares e em suas ações de ensino;

b) o distanciamento entre planejadores - geralmente estabelecidos nos órgãos dirigentes do sistema educacional - e os professores - classificados ou percebidos como executores do planejado; este é um indício claro da burocracia hierarquizante e autoritária que domina o sistema educacional, reflexo de uma organização social do trabalho que separa os que pensam e decidem daqueles que executam;

c) a conformidade a uma visão a-crítica e a-histórica a respeito da natureza do conhecimento escolar; este é, ainda, percebido sob a ótica essencialista/positivista, mesmo quando as evidências factuais sobre o caráter probabilístico das ciências às quais eles se referem já são de domínio comum nas sociedades letradas;

d) a escassa familiaridade dos professores envolvidos com a educação básica com pressupostos teóricos de caráter explicativo e preditivo sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens, capazes de orientar a ação docente no sentido de promover aprendizagens significativas.

Certamente esses fatores fazem parte da complexa rede de inter-relações sócio-políticas que sustentam a sociedade e que determinam o cotidiano escolar. Acentuar-se sua força e permanência não significa privilegiá-las mas chamar a atenção para espaços nos quais é necessária e possível a ação dos educadores de futuros professores e os especialistas em currículo.

Pretende-se, neste capítulo, discutir, mesmo que de forma breve, as concepções sócio-filosóficas subjacentes a esses três fatores e as consequências práticas que delas decorrem para o trabalho escolar e os resultados que este alcança. Para tanto, parte-se daquelas concepções tal como dimensionadas pela teoria de currículo orientada no sentido da reconceptualização da área³, como o apoio das proposições

de MacDonald sobre os "paradigmas curriculares"⁴.

A revisão inicial das posições teóricas facilita o estabelecimento das necessárias conexões entre pressupostos e propostas, permitindo compreender o alcance ou influência destas últimas sobre a realidade do sistema educacional do país e, mais especialmente, do Estado do Rio Grande do Sul, no qual se situa nosso campo de trabalho.

Se os problemas persistem, nem por isso é permitido fechar os olhos e abdicar da busca de soluções para eles. Exatamente porque a educação pública brasileira se encontra mais do que nunca à beira do caos e reduzidas nos pareçam as possibilidades de mudança, é necessário reunir conhecimentos e vontades para se tentar reverter, no menor espaço de tempo, este quadro danoso para o país. A tentativa passa, necessariamente, pela compreensão das características intra e extra-escolares da crise. Inclui, portanto, o entendimento e a discussão da contribuição teórica sobre a escola e o currículo como elementos iluminadores daquelas características factuais.

Os estudos sobre currículo

O exame das revisões teóricas sobre currículo escolar desenvolvidas nos últimos vinte anos atesta que, apesar de algumas diferenciações mais terminológicas do que conceituais, elas referem a existência de três grandes concepções orientadoras do pensamento e da prática curriculares: a concepção tradicional, a concepção cientificista-tecnológica e a concepção progressista.

Esta classificação, referida a pressupostos filosóficos e sociológicos da educação, está na base de várias outras classificações de tendências do pensamento curricular atual. Revestida com outra roupagem, em função do ponto de partida escolhido, ela também é pano de fundo do trabalho classificatório de Domingues (1985, 1986), baseado, por sua vez, na classificação elaborada por James MacDonald (1975).

Na proposta de MacDonald, que aplica a teoria dos interesses humanos de Habermas, a ênfase recai sobre os valores que permeiam o trabalho curricular. Trata-se, portanto, de um redimensionamento crítico das explicações funcionalistas anteriores, que considera os interesses humanos tratados a nível de educação escolar relacionados, respectivamente, a dois níveis: o da teoria curricular e o da organização do currículo. É importante assinalar que

MacDonald, ao considerar o nível da organização curricular, distingue as diferentes ênfases relacionadas aos interesses, perceptíveis nas distintas proposições sobre currículo. Assim, enquanto o interesse na dimensão de controle sobre o trabalho da escola e seus resultados seria típico dos tradicionais currículos por disciplinas e das propostas tecnologicizantes, os currículos voltados para a aprendizagem dos problemas sociais e desenvolvimento cognitivo - como é o caso de Taba e Bruner - orientar-se-iam pelos interesses de compreensão (desenvolvimento intelectual), enquanto aqueles centrados nos interesses das crianças e jovens estariam relacionados à possibilidade emancipatória da educação.

Os modelos de organização curricular característicos das diferentes tendências, formulados por MacDonald, são retomados por Domingues, que os trabalha na dimensão de paradigmas: circular-consensual, técnico-linear e dialógico. Na medida em que as idéias de Domingues foram a base das análises realizadas nos artigos que sucedem a este, procurar-se-á, na presente discussão, retomá-las na perspectiva mais ampla de outras tentativas de classificação das tendências dos estudos e práticas curriculares.

Neste sentido, recuperamos o trabalho de Pinar (1979), que agrupa os especialistas de currículo (ou curriculistas) em Tradicionalistas, Empiristas Conceituais e Reconceptualistas. O ponto de partida da análise de Pinar também pode ser localizado nas idéias de Habermas (1987) relativas ao conhecimento e interesses humanos, exploradas longamente quando o autor trata dos reconceptualistas. Estas mesmas idéias já haviam apoiado os trabalhos de MacDonald, Kliebard, Huebner, Greene, Mann e outros (editados por Pinar, 1975,) todos autores preocupados com a necessidade de redefinir a área dos estudos sobre currículo.

A contribuição de Pinar é, sem dúvida, valiosa para este campo. Ao examinar criticamente as orientações teóricas dominantes ao longo dos últimos cinquenta anos, ele desvenda particularidades e aponta perspectivas de novas abordagens conceituais em uma área ainda carente de estudos mais aprofundados. O interesse por seu trabalho cresce quando se verifica que os aspectos por ele destacados, ao final dos anos 70, não se mostram muito diferentes hoje. O predomínio da concepção tradicionalista entre os especialistas de currículo e na própria escola, identificado à época, continua manifesto e as evidências são facilmente detectáveis. Bastaria lembrar os vários projetos que propõem modificações curriculares para instituições educacionais de diferentes níveis, os quais

seguem tratando as questões de melhoria da qualidade da educação como simples problema de arranjos intra-institucionais, nem sequer voltados a aspectos metodológicos, e limitados, em geral, ao domínio das disciplinas e ao lugar destas na programação, em função de cargas horárias, programas, etc.

Embora reconhecendo a importância do trabalho de Pinar, há, contudo, que se ter cuidado ao aplicar suas conceituações à análise da realidade curricular que se apresenta no cotidiano da escola. Isto porque a discussão proposta pelo autor concerne muito mais às posições dos teóricos e pesquisadores a respeito de conceitos e práticas do que às próprias práticas curriculares que a escola desenvolve.

Evidentemente, não se está advogando ou admitindo uma nítida separação entre os dois pólos - a pesquisa/teorização e o ensino; simplesmente, é oportuno lembrar que Pinar, assim como outros especialistas, analisa como e a partir de que pressupostos, os estudiosos do currículo se têm posicionado a respeito da área. Isto não corresponde exatamente ao tratamento que é dado ao currículo no cotidiano escolar. O que a experiência e alguns estudos têm mostrado é que a preocupação com o currículo, além de ser relativamente nova para os professores e especialistas que trabalham na escola, se esgota - dentro da escola - praticamente nas decisões relativas ao que deve compor o currículo: que matérias e que conteúdos serão ensinados. Neste sentido, também não se estabelece a correspondência com as idéias preconizadas pelos teóricos tradicionais de currículo. Aqui, falar-se em tradicionalismo curricular, tal como definido por Pinar, não significa o mesmo que falar-se em ensino e professores tradicionais. A distinção, embora possa parecer sutil, existe e é importante considerá-la; por isso voltaremos a tratar deste tema mais adiante.

Por ora interessa-nos examinar a classificação proposta por Pinar, tomando-a como ponto de partida de uma necessária revisão a respeito das tendências que podem ser identificadas no trato das questões de currículo e, especialmente, das características que diferentes disciplinas ou matérias escolares foram assumindo ao longo de sua história. Considerando que a segunda categoria de curriculistas, os empírico-conceituais, não chegou a marcar sua presença entre os estudiosos e/ou planejadores de currículo brasileiros, a presente discussão levará em conta apenas os curriculistas Tradicionais e os Reconceptualistas ou Progressistas, preocupando-se apenas em situar o segundo grupo, mais com intuito informativo e

também porque seus participantes parecem fazer parte de uma tendência de transição entre as outras duas categorias.

Tradicionalismo no currículo e no ensino/Paradigmas circular-consensual e técnico-linear.

Pinar classifica como Tradicionalistas aqueles estudiosos e pesquisadores para os quais o maior valor das descrições e estudos sobre currículo é o serviço que podem prestar às escolas e ao ensino nelas desenvolvido. Isto seria mais importante do que envolver-se com a elaboração de uma teoria integradora ou com a pesquisa. Quanto a esta última, se realizada, deveria ser empregada "com discrição", uma vez que o que realmente importa é o que ocorre no interior da escola; é a prática ali desenvolvida que precisa ser orientada de modo a tornar eficiente o processo educativo. Esses curriculistas preocupar-se-iam, então, basicamente, em fornecer orientações para o planejamento e o desenvolvimento de currículos, através de modelos que pretendem representar sinteticamente os diferentes elementos envolvidos naqueles dois processos.

Ao enfatizar como elemento aglutinador desses curriculistas a preocupação com o trabalho escolar, Pinar aponta como representantes da posição tradicionalista autores que revelam diferentes visões a respeito da natureza da educação, do ensino e da aprendizagem; isto nos vale o estabelecimento de uma, no mínimo, "heteróclita" família que congrega nossos "velhos conhecidos" dos anos 70 como Ralph E. Tyler, com seu "modelo de currículo linear", Hilda Taba e seu "currículo centrado em idéias e conceitos-chave", Saylor & Alexander, com seu "currículo para a escola moderna" e os representantes da posição humanística, como Wainstein e Fantini, voltados para a aprendizagem dos valores. Para Pinar, embora não haja unidade temática entre esses autores, todos tenderiam a "estar menos interessados em investigação básica, no desenvolvimento da teoria, em desenvolvimentos teóricos de campos relacionados do que em um conjunto de realidades percebidas na escola e nas aulas" (1978).

Parece-nos que esta é uma perspectiva um tanto simplificadora que, ao mesmo tempo, evidencia uma certa desqualificação da preocupação com a prática que ocorre nas escolas e com o interesse e possibilidades de os professores virem a ser efetivos "pensadores" do currículo, a partir da reflexão sobre sua própria ação.

Certamente que Ralph W. Tyler, um dos curriculistas mais conhecidos dos educadores brasileiros que se ocuparam da área nas três últimas décadas, ao afirmar em seu trabalho de 1950⁵ que o desenvolvimento do currículo seria impossível sem um paralelo desenvolvimento da teoria, não deu seqüência a esta preocupação ao propor seu modelo, cujos "princípios básicos" não são sustentados por qualquer aprofundamento teórico seriamente ancorado na pesquisa, como bem demonstrou a excelente análise de Kliebard⁶. Neste sentido, Tyler situa-se perfeitamente na classificação de Pinar.

De caráter nitidamente prescritivo, as proposições generalizadoras de Tyler filiam-se ao racionalismo tecnológico dominante na década de 50. Por isso mesmo, a ênfase de seu pensamento recai sobre a proposição de modelos de currículo e seus delineamentos, sobre a idéia de mudança de comportamentos observáveis. Sua proposta reflete a crença no aperfeiçoamento curricular como medida saneadora dos problemas escolares mas, nem por isso, deixa o autor de chamar a atenção para a necessidade de a escola ocupar-se com o exame das questões sociais. Isto o torna muito mais próximo da corrente progressivista marcada por Dewey do que dos Popham et alii que ditaram normas quanto à organização tecnológica do ensino da década de 70. Certamente a visão de Tyler peca pela ausência de criticidade. Ao não explicitar fundamentos filosóficos de seu modelo e ao desconsiderar a gama de interrelações sócio-econômico-culturais que estão na base da vida e dos problemas da escola, Tyler representa, por certo, o pensamento idealista-funcionalista e a perspectiva pragmatista de educação, dominantes à época.

Mas, nem todos os representantes tradicionalistas citados por Pinar manifestaram esse pretendido afastamento da pesquisa e da elaboração teórica sobre currículo. E nem todos se alinharam na perspectiva da excessiva preocupação com a eficiência e a eficácia da escola, garantida pela utilização do enfoque sistêmico e pelo uso da tecnologia da instrução... Um bom exemplo poderia ser exatamente o do Wainstein e Fantini que buscaram articular sua proposta de currículo a partir do estudo das necessidades humanas apoiados na perspectiva da Psicologia Humanista.

As preocupações de Taba em relação à seleção e organização dos conteúdos curriculares estão em nível de elaboração muito distinto daquelas de Tyler, ainda que delas partam. O estudo de sua obra principal, "Curriculum Development: theory and practice", escrito no

início dos anos 60, indica que esta autora sofreu a influência de Bruner, quando se preocupa em estabelecer princípios estruturais dos conteúdos, e de Piaget, ao se ocupar dos estágios de desenvolvimento da criança no estabelecimento das seqüências curriculares que, gradativamente, ampliam o nível de conhecimentos e de tarefas cognitivas.

O mesmo "açodamento" classificatório de Pinar é observável em Domingues, via MacDonald, quando agrupa os especialistas em função dos paradigmas. Assim, Hilda Taba passa, sem maior discussão, a cerrar fileiras com os adeptos do paradigma técnico-linear... ao mesmo tempo, Dewey - e, por consequência, a Escola Nova - encaixam-se nas hostes do paradigma circular-consensual...

Reconhecidamente o paradigma tecnicista, ou, como define Domingues (1985, 1986), técnico-linear, introduzido no país principalmente por força dos acordos MEC/USAID, exerceu grande influência sobre a educação brasileira, entre os anos 60 e 70, especialmente na organização curricular e nas práticas docentes do ensino básico.

Por força das determinações políticas dominantes após 64, embora difundida através das instituições de ensino superior voltadas para a formação de professores, foi na escola de 1º e 2º graus que a "moda" tecnicista se instalou com maior força; de seus professores exigia-se a mais rígida aplicação do modelo, o que criou, no mínimo, situações bastante estranhas, como, por exemplo, a elaboração de listas de 150 ou 200 objetivos comportamentais: produziam-se extensíssimas relações de objetivos, um para cada dia, um para cada aprendizagem e assim por diante. Se os outros princípios orientadores do paradigma - seqüência, pequenas etapas, avaliação continuada, etc. - não eram seguidos tão fielmente, isto não parecia preocupante desde que os objetivos operacionais estivessem bem definidos e, sobretudo, claramente redigidos!

A força desse "adestramento" dos professores na elaboração de objetivos foi tão intensa que ainda hoje se manifesta, especialmente nos planejamentos de professores das séries iniciais, o que atesta a permanência da "doutrina" junto aos professores da Habilitação de Magistério de segundo grau. Muito mais do que nos currículos e práticas docentes observados nos cursos de formação de professores em nível do ensino superior, é nos cursos que substituíram a antiga Escola Normal - na maioria desenvolvidos por instituições privadas - que se observa esse continuísmo. E como esses são os cursos que

formam a maioria do professorado das séries iniciais, isto não nos deve espantar...

O predomínio dessa tendência, assinalado por diferentes autores⁷, corresponderia à crescente importância atribuída ao sistema educativo nas sociedades industriais avançadas, eis que o paradigma tecnológico colabora eficientemente para organizar "racionalmente" a vida escolar, repetindo nesta instância, o modelo de produção e o sistema de relações sociais próprio àquelas sociedades. Os conceitos fundamentais desse discurso são controle, eficiência, rendimento, previsibilidade e se aplicam tanto à determinação dos comportamentos a serem aprendidos como à determinação do conteúdo e dos procedimentos e técnicas para eliciar tais aprendizagens. Abrangem, assim, o currículo como um todo.

A ênfase nesse "fazer técnico pedagógico" acaba por ocultar a questão central do currículo: por que é ensinado o que a escola crê que deve ser ensinado. Também ficam irrespondidas - e muito provavelmente por serem consideradas inoportunas ou irrelevantes - outras questões igualmente importantes, às quais estudiosos e pesquisadores de tendência progressista têm dedicado toda a atenção. Assim, são ocultados os fatores que determinam as primeiras respostas, ou seja, as imposições sociais definidoras de quem decide o que ensinar e em favor de quem são tomadas tais decisões.

A instalação e a continuidade do silêncio da escola sobre esses aspectos básicos do currículo, podem ser explicadas pelo fato de sua consideração exigir posicionamentos que vão muito além do pensamento pedagógico usual, pois implicam postura e compromissos declarados e assumidos diante da educação e da sociedade. Preocupar-se com os mesmos significa explicitar na prática a dimensão política do ato educativo, que os curriculistas tradicionalistas, de modo geral, tenderam a esquecer ou vincularam a uma idéia de sociedade já suficientemente evoluída (no caso, a sociedade norte-americana). Este último traço, aliás, parece-nos ser o que realmente melhor os "aparentaria", mais do que o apego às questões de controle e previsibilidade.

Neste último sentido, as afirmativas de Domingues quanto à prevalência do paradigma técnico-linear na educação brasileira não levam em consideração um outro gênero de influência histórica que se fez presente nos anos 60, representada pelo grupo de educadores "escolanovistas" e consubstanciada nas idéias de Anísio Teixeira, por sua vez inspiradas em

Dewey. Assimilar o ideário da Escola Nova ao paradigma técnico-linear ou à visão positivista em sua expressão mais acabada é esquecer que a perspectiva dos pioneiros de 1932 tinha fortes conexões com o humanismo e com as descobertas da psicologia cognitivista. Para além da preocupação com a ordenação técnica do ensino e do currículo, esses educadores, tal como Taba e Bruner, por exemplo, preocupavam-se com o desenvolvimento intelectual dos alunos, isto é, com os processos de compreensão dos conteúdos escolares.

A presença desse ideário na formação dos professores a partir da metade da década de 50 até meados dos anos 60 e sua permanência, mesmo que subliminar, no trabalho posterior desses professores, é inegável. E ela se revela, claramente, nas análises dos currículos de disciplinas específicas, que se seguem à presente discussão.

Antes de analisarmos a outra categoria de classificação selecionada para este estudo, torna-se necessário abordar dois pontos. O primeiro diz respeito a uma das afirmativas de Pinar, já referida no início da discussão. Embora reconhecendo a correção do direcionamento geral da análise de Pinar, caberia questionar seu tom dogmático ao afirmar que a pobreza teórica dos tradicionalistas decorreria, basicamente, do fato de que os mesmos eram essencialmente professores preocupados em auxiliar outros professores a alcançarem melhores desempenhos.

A crítica assim posta leva a duas conclusões, igualmente delicadas porque excessivamente generalizantes. Em primeiro lugar, é possível inferir que professores não podem ou não devem ocupar-se das questões de currículo; igualmente, pode-se inferir que preocupações práticas desvirtuam a dimensão da teorização e impedem o desenvolvimento da área.

Essas são inferências perigosas. De um lado, continuam subrepticamente a atribuir ao professor o papel de mero executante, desconhecendo o valor que a reflexão sobre a prática pode ter na criação de novo conhecimento. Ao mesmo tempo, não colocam claramente as íntimas relações teoria-prática que caracterizam o estudo e os processos decisórios sobre o currículo escolar. Disto pode resultar contraporem-se os "práticos" - isto é, aqueles que buscam essencialmente orientar o trabalho desenvolvido na escola - aos "teóricos", aqueles que produzem as explicações gerais por vezes colocando-nos frente a uma "realidade desencarnada" por se afastar demasiadamente do concreto da escola e do currículo em ação.

A consideração dessa possibilidade desagregadora pode ser o ponto que conduz ao entendimento das proposições dos especialistas em currículo classificados por Pinar como filiados à segunda tendência, ou seja, a dos Empiristas Conceituais. Ela constituir-se-ia de estudos que propugnam por um grande e concentrado esforço em trabalho teórico extenso e rigoroso na área de currículo a fim de que deste resultem contribuições mais efetivas para a melhoria da qualidade das deliberações curriculares.

Bastante desconhecidos no Brasil, os representantes desse grupo buscaram, no início dos anos setenta, recuperar o status da área do currículo e dos próprios curriculistas, já aliados, durante a década anterior, das discussões e decisões a respeito de reformas educacionais que se impunham, para manter a supremacia científica e econômica norte-americana no mundo.

Este movimento teórico está relacionado aos trabalhos realizados por especialistas das diferentes áreas de conhecimento - físicos, químicos, biólogos, etc, preocupados com a "defasagem" científica dos U.S.A., face aos avanços soviéticos no campo aéreo-espacial, ocuparam-se em tentar recuperar o "atraso" escolar da juventude americana, provocado especialmente pela adoção, nos anos anteriores, das teorias defendidas por alguns dos curriculistas "tradicionalistas", especialmente aqueles que advogaram prioridade aos interesses e às experiências dos alunos em detrimento das aprendizagens dos conteúdos clássicos. Tal preocupação traduziu-se por um retorno às disciplinas escolares e pela ênfase em relação à estrutura do conhecimento que estas significavam.

Não é supérfluo lembrar que tais discussões refletiram-se concretamente na realidade do ensino brasileiro. A divulgação das idéias de Jerome Bruner e David Ausubel a respeito da organização dos conteúdos nos currículos escolares - novamente através dos centros formadores universitários - foi especialmente significativa. Isto é mais notório na área de ensino de Ciências⁸, através dos "pacotes" desenvolvidos para o ensino da Química, da Física, da Biologia.

Por representarem perspectivas inovadoras e, certamente, muito mais desafiadoras, aqueles psicólogos cognitivistas passaram a fazer parte do discurso curricular de muitos estudiosos brasileiros, insatisfeitos com o modelo tecno-comportamentista até então predominante; de diferentes maneiras e por distintos

caminhos, idéias que reconvertiam princípios da Escola Nova sobre a aprendizagem ativa aliando-os às preocupações com o desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de conteúdos significativos, exerceram algum tipo de influência sobre o trabalho docente desenvolvido nas escolas⁹.

Exatamente por se ocuparem, novamente, da escola e do trabalho docente, Bruner e Ausubel não nos parecem serem classificáveis no grupo dos Empiristas Conceituais, pelo menos tal como apresentados por Pinar. Segundo este, a principal contribuição teórica dos Empiristas Conceituais é a idéia de que a educação é uma área que deve ser estudada por várias disciplinas, sem a preocupação imediata de apontar caminhos práticos para a ação docente.

Os limites dessa posição, bastante aparentes aliás, são, de um lado, a utilização exclusiva dos métodos característicos da investigação em ciências sociais dominantes naquele momento, pretendendo dar conta da realidade da escola. De outro lado, a convicção idealista sobre o poder da escola, sustentada pela convicção da supremacia do "american way of life" como paradigma da civilização democrática do universo, continua a apoiar as decisões da escola, ainda quando essas não correspondam aos interesses da maioria da população (possivelmente, por isso mesmo...).

O que nos parece importante, ao considerar o estado atual da organização dos currículos e do ensino de 1º e 2º graus no país, é ir além das análises acadêmicas que podem paralisar as ações transformadoras mais do que impulsionalá-las. Neste sentido, seria absolutamente necessário recuperar os pontos positivos estabelecidos por representantes das duas tendências examinadas, incorporando-os à dimensão do pensamento crítico atual; fuge-se, assim, à simples denúncia e se estabelece a possibilidade de uma prática curricular realmente transformadora, coerente com nossas intenções de dar à educação brasileira as condições de um trabalho efetivo em favor da educação democrática.

Essa pretensão nos conduz, necessariamente, ao exame da contribuição das teorias críticas de educação que embasam os pontos de vista dos chamados Reconceptualistas ou aqueles que se aliam ao paradigma dinâmico-dialógico, de MacDonald/Domingues.

Reconceptualização do campo do currículo/ o paradigma dinâmico-dialógico

O incremento das críticas ao modelo racional tecnológico a partir dos anos setenta, foi gestado e alimentado pelas análises do pensamento marxista e neo-marxista sobre o papel da educação nas sociedades modernas. Essas críticas conformam a corrente reconceptualista, também denominada de humanista conforme Lawn e Barton (1980).

Retomando a contribuição de Pinar, este classifica os Reconceptualistas como um grupo que expressa o grande movimento de reação às tendências que vinham predominando no campo de currículo até o final da década de 60. Tal reação é orientada, predominantemente, pelos aportes de marxistas e neo-marxistas, o que implica a incorporação da visão histórico-teleológica e o compromisso com a libertação das classes oprimidas.

Sem abandonar a prática escolar - isto é, o trabalho dos professores - e o interesse pela generalização dos achados teóricos, os reconceptualistas introduzem a dimensão valorativa da investigação que consideram como um ato intelectual e político, voltado para a emancipação não só dos que detêm ou produzem o conhecimento, mas de todos aqueles que estão fora do mundo acadêmico.

Trata-se, portanto, de uma tendência teórica que se opõe aos empiristas conceituais, na medida em que estes consideram a investigação educacional como desinteressada tarefa de construção de um corpo de conhecimento sobre uma dada realidade. Aqui e agora, a investigação sobre currículo passa a ser elemento fundante da transformação das práticas, ou, no mínimo, se assumidos os pressupostos das teorias reprodutivistas, pré-condição ao entendimento de por que não se pode mudar a escola...

Assim, enquanto apostam no poder da investigação, os reconceptualistas acreditam que a análise do presente requer um distanciar-se intelectual e culturalmente das circunstâncias, o que tornará possível captar o sentido histórico da educação. Só assim será possível desenvolver um programa teórico-crítico significativo para o agora e para o futuro. Impõe-se, portanto, a necessidade de reconceitualizar o currículo, ou seja, de reexaminar como este funciona na escola e como poderia funcionar de maneira emancipatória. "Este compromisso de uma crítica enérgica e um desenvolvimento da teoria é o que distingue o fenômeno reconceitualista" (Pinar, 1979).

No Brasil, a produção acadêmica sobre currículo inspirada no movimento reconceitualista, começa a ter expressão no início dos anos

80. Isto não significa, no entanto, que as idéias subsidiárias daquele enfoque só tenham surgido em nosso meio nessa época. Já em meados dos anos 70, ocorreu intensa reflexão pedagógica de tendência progressista, expressa através de obras de vários autores. Ocupando-se amplamente com a análise da educação e da escola, estes estudiosos têm debatido questões que, de uma ou outra forma, têm implicações para a problemática do currículo. Através de metodologias eminentemente qualitativas de investigação, tais autores têm esmiuçado o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas nele desenvolvidas, desvelando os inúmeros determinantes que aí atuam¹⁰.

A contribuição dos reconceptualistas norte-americanos, cujos representantes mais conhecidos entre nós são Michael Apple e Henry Giroux, é discutida por Domingues, ao caracterizar os autores associados ao paradigma dinâmico-dialógico.

O trabalho sem dúvida pioneiro de Domingues baseia-se na proposta de James Mac Donald (1975) sobre os modelos de currículo, classificados por Mac Donald como circular-consensual, técnico-linear e dinâmico-dialógico (ou crítico) os quais Domingues denomina paradigmas.

No sentido de localizar o leitor quanto às características básicas desses paradigmas ou modelos, é apresentado, na página seguinte, um quadro-síntese que pretende sumariar a relação entre as idéias de Habermas e Mac Donald tal como retomadas por Domingues.

Em relação à análise realizada por Domingues sobre o pensamento de Apple e Giroux, Moreira (1990) em seu acurado estudo sobre a situação da teoria de currículo no Brasil, chama a atenção, muito apropriadamente, para o fato de que a discussão de Domingues estaria limitada aos primeiros posicionamentos dos dois autores, nas quais esses advogavam a possibilidade de que as reformas curriculares pudessem levar a perceber as estruturas sociais opressivas instaladas na escola e, a partir disso, contribuir para a criação de nova ordem social.

Tais posicionamentos, típicos dos anos 70, encontram-se em franco processo de repensar-se, o que, seguramente, Domingues reconheceria hoje. É assim que Apple, ao perguntar sobre a efetiva existência de uma "voz curricular" para protestar em relação ao recrudescimento das tendências tecnicistas na educação norte-americana dos anos 90, conclui que a contribuição dos especialistas em currículo tem sido muito pouco influente sobre a vida das crianças e professores reais (Apple, 1990).

Quadro-síntese das relações entre *conhecimento*, *interesses humanos* e *paradigmas curriculares*

DIMENSÕES DA VIDA HUMANA	INTERESSE HUMANO	INTERESSE CIENTÍFICO (ênfoques de pesquisa)	PARADIGMAS CURRICULARES
TRABALHO - Técnico - Manutenção do controle sobre processos objetivos e objetivados - Manipulação do meio físico e social, incluindo o próprio homem	Técnico - Manutenção do controle sobre processos objetivos e objetivados - Manipulação do meio físico e social, incluindo o próprio homem	Empírico-analítico - Universalidade da teoria - Neutralidade da teoria - Decomposição do todo em variáveis mensuráveis e controláveis - Abandono do particular em favor do generalizável	Técnico linear - Preparação dos indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida - Conteúdo curricular baseado na análise das funções específicas a serem desempenhadas numa situação também específica
LINGUAGEM	Consenso - Interesse prático de interpretação da intersubjetividade - Mediação da transmissão institucionalizada da cultura	Histórico-hermenêutico - Compreensão e interpretação de símbolos para comunicar significados - Processo dialógico-consensual para a orientação da ação - Objetividade fundada no consenso intersubjetivo - O conhecimento válido e verdadeiro reflete o consenso da comunidade científica	Curricular-consensual - Criação de consciências críticas - Aluno criador e construtor de seu próprio currículo - Conhecimento resultante de vivências, da prática da vida, de comunicações intersubjetivas - Valorização da troca de experiências - Aluno sujeito
PODER	Emancipador - Superação da dominação - Desmistificação dos mecanismos do poder - Libertação de condicionamentos externos	Praxiológico - Apreensão do fenômeno em seus movimentos e relações com a realidade - Relação dialética entre sujeito e objeto - Historicidade - Ação-reflexão-ação sobre uma realidade envolvendo transformação	Dinâmico-dialógico - Currículo integrado na totalidade do social; historicamente situado e culturalmente determinado - Currículo como ato político emancipador - Superação da relação autoritária entre professor e aluno

É importante assinalar que os pesquisadores e teóricos filiados a essa corrente têm modos distintos de investigar a realidade escolar e buscam alternativas diferentes de explicação à ação na escola. Conforme apontam Lawn e Barton, há uma grande variedade de idéias e movimentos intelectuais que, de uma ou outra forma, contribuem para a revisão do campo do currículo, ainda quando discordam a respeito de quais são os dados essenciais da problemática curricular. As variações, entretanto, não impedem a percepção de pontos em comum que permitem reuni-los na categoria dos que estabelecem perspectivas novas para o desenvolvimento criativo dos estudos de currículo. Como uma das idéias-chave que demonstram a comunhão de pensamento, destaca-se a visão de homem e sua relação com a realidade social:

O homem é considerado como criador e construtor da realidade social e, como consequência, se produz uma ênfase na reflexão pessoal. Em segundo lugar, se concebe a interação social como o modo com que os sujeitos, dentro de contextos específicos, são capazes de gerar, negociar ou intercambiar significados sobre eles mesmos, sobre outros e sobre seu mundo. Em terceiro lugar, a construção da realidade social implica um processo complexo, que integra uma interrelação de experiências, valores, interpretações e decisões políticas (Lawn e Barton; 1980, p. 245).

E o estado das coisas? Para onde vai o currículo? (se é que vai...)

"O ponto comum" mais facilmente identificável entre os teóricos e pesquisadores da tendência reconceptualista é, justamente, a preocupação com aquilo que constitui o foco central do currículo: os conteúdos ou saberes que a escola deve administrar e ministrar aos estudantes. Observa-se que, de uma fase de absoluto não questionamento sobre o teor e a função das disciplinas ensinadas nas escolas, em seus diferentes níveis, passa-se, nos últimos anos, a acirrado debate, discutindo-se seus pressupostos e métodos de construção, assim como as interpretações que lhe são, tradicionalmente, atribuídas.

Embora pareça indubitável que o progresso da área do currículo e do processo educacional, especialmente nos países do Terceiro Mundo, depende da participação ativa orientada por esses pontos de vista, a vivência e a análise do cotidiano escolar e do próprio processo de formação dos professores demonstram que tal visão crítica da problemática curricular é, ainda,

bastante restrita, o que nos leva a ter de concordar com a análise de Apple.

No dia a dia da escola e no trabalho docente, permanecem muito atuantes critérios determinados seja pela visão tradicional a respeito do conhecimento seja pelo modelo tecnicista. Com efeito, poucos são, na escola, aqueles que demonstram preocupações críticas ao estabelecerem os conteúdos que pretendem ensinar a seus alunos. O predomínio continua a ser dos que sequer percebem a existência de questionamentos a respeito.

Afinal, quem nas instituições de ensino (do 1º ao 3º graus) se pergunta: Por que devo ensinar este conteúdo e não aquele? Quem deve ter acesso a qual conhecimento? A quem serve este conhecimento que procuro ensinar? Quem estabeleceu o "programa" da minha disciplina? Mesmo a pergunta sobre quais modos e forma seriam mais eficientes e deveriam ser seguidos para ensinar tal ou qual conteúdo, é escamoteada ou ignorada.

As acaloradas discussões dos anos 80, que expunham as divergências entre pesquisadores e estudiosos que, na realidade, se pautavam por alguns ideais comuns a respeito da educação e do desenvolvimento social, trouxeram para primeiro plano a questão do conhecimento escolar e de sua organização no currículo. Contudo, como aponta Silva (1990), esse intenso debate a respeito da construção, seleção, organização, representação e distribuição dos conhecimentos pela escola muito pouco contribuiu para aclarar essa questão crucial e, conseqüentemente, para orientar a ação dos professores envolvidos com o ensino desse conhecimento.

As teorias críticas de educação e currículo, ao questionarem o ponto fundamental que caracteriza a educação escolar - seja os conteúdos ensinados, o saber sistematizado transmitido pela escola, seja os valores e crenças transmitidos por via do currículo oculto - puseram em questão o cerne do processo educativo formal.

Afinal, perguntavam, o que é para que a escola ensina? Qual a utilidade dos conteúdos que compõem o currículo oficial das escolas, para as crianças e jovens da classe popular que as freqüentam? Em que medida sabem os professores que os processos de seleção e organização dos conteúdos escolares são arbitrários, mas dependem, em primeira instância, de processos sociais mais amplos voltados para garantir a legitimação da sociedade que mantém a escola? Refletem os especialistas e professores sobre o fato de que, em uma sociedade capitalista, a escola estaria "encarregada"

da transmissão dos conhecimentos técnicos necessários a seu funcionamento, contribuindo, portanto, para a manutenção das injustiças sociais que caracterizam tal sociedade, especialmente nos países dependentes, subdesenvolvidos?

E em relação ao papel socializador da escola, que perguntas se fazem os educadores? Preocupam-se eles em compreender o poder disciplinador oculto nas experiências e práticas que a escola, paralelamente a seu currículo explícito, propicia a seus alunos?

A revelação da dimensão ideológica das práticas escolares pelos teóricos da reprodução, tem sido objeto de constante preocupação dos reconceitualistas que apontam para a propriedade insubstituível que possuem aquelas práticas de facilitarem, como nenhum outro meio de comunicação de massa, a aquisição e desenvolvimento das atitudes consideradas "corretas" e necessárias ao convívio social.

Este aspecto do trabalho escolar é percebido, pela maioria dos professores e especialistas da escola sob dois ângulos: como um objetivo "natural" que a escola deve perseguir; daí, a importância atribuída à disciplina, à formação de hábitos de convivência e de trabalho, etc.; por outro lado, muitos educadores, em especial aqueles envolvidos com o ensino das disciplinas (no currículo por área ou a nível de 2º grau) optam por ignorar sua função de intermediários no processo de socialização dos alunos, refugiando-se na preocupação unilateral com os conteúdos que ensinam. Em ambos os casos os professores atuam de forma ingênua ou alienada, sem se darem conta do poder real que exercem junto a seus alunos.

De modo generalizado, as respostas às várias interrogações acima colocadas, soam, pelo menos, melancólicas. O quase total alheamento dos professores em relação às mesmas tem seu correspondente no desconhecimento que revelam sobre a natureza de cada área do saber, sobre o modo próprio pelo qual foram construídas através da história. Desconhecimento e alienação não são apanágio de professores ou especialistas escolares, mas igualmente de planejadores de currículos e programas.

O exame das propostas curriculares relativas às diferentes áreas do conhecimento, apresentado neste trabalho, confirma que a visão a-histórica e a-crítica sobre o conhecimento escolar adquire foros oficiais. Constata-se, na melhor das hipóteses, que apenas aspectos metodológicos ou epistemológicos trazidos às áreas específicas são incorporados pelos planejadores. Tal é o caso, já citado, dos currículos

para o ensino de Ciências ou, ainda, do currículo de Língua Portuguesa que, longe de traduzir inquietações críticas a respeito dos fins da aprendizagem da língua materna, limitou-se - e isso pode ser considerado um sucesso! - a incorporar os "achados" da gramática transformacional ou da linguística¹¹.

E o que dizer da questão fundamental a respeito de como devem se inter-relacionar os diferentes componentes do currículo de modo a torná-lo um todo coerente? Embora muito se fale em integração de conteúdos, planejamentos e práticas curriculares continuam a privilegiar a separação, a fragmentação dos conhecimentos e o distanciamento entre os diferentes campos. A idéia da interdisciplinaridade continua sendo tema de discussões entre teóricos, muito embora as decisões relativas ao estabelecimento de currículo orientado no sentido da teoria construtivista, hoje na ordem do dia de muitas escolas e mesmo dos sistemas educacionais, não possam prescindir daquela noção. O problema da interdisciplinaridade, que desafia especialistas de currículo, pesquisadores e professores é, sem dúvida, complexo. Objetivamente, no mundo contemporâneo parece cada vez mais difícil contrapor-se à tendência desagregadora do conhecimento, cujo exemplo mais claro é o da supremacia da especialização em detrimento do saber mais geral. O predomínio da racionalidade técnica no pensamento e nas práticas curriculares continua, justamente porque responde aos interesses e demandas de uma sociedade desenvolvimentista capitalista.

Reconhecer as dificuldades não deve, contudo, condenar-nos à paralisação ou ao abandono das preocupações com o estudo da área e dos problemas da escola e da educação. A dimensão emancipatória da educação só pode se instaurar na continuidade da ação e do pensamento de educadores e pesquisadores.

Dentro da perspectiva crítica de reconceitualizar o currículo e repensar a escola brasileira como espaço possível, ainda que limitado, de transformação sócio-cultural, a busca do entendimento do papel das disciplinas torna-se instrumento importante. Assim, buscar rastrear, através do tempo, as mudanças que ocorreram nas disciplinas escolares, é tarefa que deveria ser assumida por maior número de pesquisadores especializados nas diferentes áreas de conhecimento. A abordagem histórica, combinada com o trabalho etnográfico, conduz a uma melhor análise das mudanças dos conteúdos escolares e pode "ampliar e aprofundar nossa compreensão do currículo" (Ball & Goodson, p.1).

Foi considerando tal possibilidade que os estudos introduzidos por este capítulo foram realizados. Como já salientado na Apresentação, eles constituem um primeiro esforço no sentido

de contribuir para o aumento do conhecimento na área e para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Notas

1. "Currículo e democracia: lições de uma crítica à 'nova sociologia da educação', Educação & Realidade, 14(1), junho de 1989, p. 29-39.
2. Linda M. McNeil. "Reclaiming a Voice: American Curriculum Scholars and the Politics of What Is Taught in Schools". Phi Delta Kappa, march 1990, p. 517-18.
3. Esta corrente teórica, emergiu em meados dos anos setenta, como reação ao que Huebner e Schwab denunciaram como o "estado moribundo do currículo". Também originada da abordagem da Nova Sociologia, preocupa-se em retomar as análises sobre o currículo escolar num enfoque relacional, buscando estabelecer as bases de uma teoria que dê conta dos múltiplos aspectos envolvidos na questão curricular. O livro organizado por William F. Pinar, Curriculum Theorizing: The Reconceptualists, Berkeley, McCutchan Publishing, 1975, apresenta as teses principais do grupo voltado para a reconceptualização do currículo.
4. Conforme esquema conceitual proposto por James MacDonald, "Curriculum and Human Interests", In Curriculum Theorizing: The Reconceptualists, op. cit. p. 283-294.
5. Monografia intitulada "Toward Improved Curriculum Theory", citada por Herbert M. Kliebard, in "Curriculum theory: Give me a "for instance", Curriculum Inquiry, 6, 1977, p. 257-269.
6. Kliebard, H. M. "The Tyler's Principles", School Review, 1970, 78(2), 159-272. Embora publicada em 1970, quando se insistia no Brasil com a utilização do livro de Tyler (publicado pela Ed. Globo em 1974), a crítica de Kliebard só se tornou conhecida em nosso meio já na década de 80. Mero atraso de comunicação?...
7. Também o trabalho de Martin Lawn & Len Barton, "Curriculum studies: reconceptualization or", Journal of Curriculum Theorising, 2(4), 1980, p. 47-56, aponta as características da corrente tradicionalista-cientificista, ao mesmo tempo em que insiste na necessidade de reconceitualizar o campo dos estudos de currículo como contraponto ao paradigma tecnológico ainda dominante. Idêntica preocupação manifesta-se nas análises publicadas na Phi Delta Kappan, de março de 1990, por Linda Mc Nell, Eisner, Apple e outros (ver Bibliografia).
8. Esta produção e disseminação dos modelos norte-americanos transferidos à nossa realidade é bem examinada no artigo de Wortmann, nesta publicação.
9. A orientação assumida por várias escolas cuja qualidade de ensino é reconhecida há vários anos, não abandona as contribuições referentes à escola ativa, aos interesses dos alunos, à preocupação com os conteúdos referidos à realidade social. E a preocupação atual com o ensino sob o enfoque psicogenético de Piaget, ou enfoque construtivista, certamente incorpora posições de ensino que os teóricos dos anos 60 já preconizavam.
10. GADOTTI, M. em sua obra "Pensamento Pedagógico Brasileiro", sumaria a contribuição desses autores na perspectiva da evolução do pensamento educacional em direção às teorias progressistas.
11. O estudo de Silveira & Dalla Zên que compõe este conjunto discute esta questão, chamando, inclusive a atenção para dois pontos importantes: o fato de que, embora tradicional, o ensino de Língua Portuguesa nunca foi apenas transmissão de conteúdos, uma vez que sempre se exigiu dos alunos a produção de textos (a famosa redação); por outro lado, a análise dos programas revela que não houve evolução ou passagem nítida no sentido de adoção de uma teoria curricular: os programas "borboleteiam", "regredem", "enlouquecem", mesclam "cebolinhas com cravos" mas têm sempre um "discurso bonito". Como é afirmado na conclusão daquele texto, a emergência de novas idéias sobre língua, leitura e produção textual é o que mais facilmente foi rastreado durante a análise.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- _____. *Educação e Poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- _____. Is There a Curriculum Voice to Reclaim? *Phi Delta Kappan*, march 1990, p. 526-30.
- DOMINGUES, J. L. Interesses Humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília. 17 (156): 315-66, maio/agosto 1986.
- GOODSON, I. F., BALL, S. *Defining the curriculum: History and Ethnographies*. London : The Palmer Press, 1984.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro : Ed. Guanabara, 1987.
- HAMMERSLEY, M., HARGREAVES, A. (Orgs.). *Curriculum practice: some sociological case studies*. London : The Palmer Press, 1983.
- KLIEBARD, H. M. The Tyler's Principles. *School Review*, 1970, 78(2): 252-72.
- _____. Curriculum theory: Give me a "for Instance". *Curriculum Inquiry*, 1977, 6, 257-69.
- LAWN, M., BARTON, L. Curriculum studies: reconceptualization or Journal of Curriculum Theorizing, 1980, 2 (1): 47-56.
- MAC DONALD, J. Curriculum and Human Interest. In: *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley : McCutchan Publ., 1975, p. 283-294.
- MCNEIL, L. M. Reclaiming a Voice: American Curriculum Scholars and the Politics of What Is Taught In Schools. *Phi Delta Kappan*, march 1990, p. 517-18.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas : Papirus, 1990.
- PINAR, W. R. (org.) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkele : McCutchan Pub., 1975.
- SILVA, T. T. Currículo, Conhecimento e Democracia: As Lições e as Dúvidas de Duas Décadas. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, 73, 1990, p. 59-66.

* * *

Merion Campos Bordas é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O ensino de língua portuguesa: um estudo de programas

MARIA ISABEL DALLA ZEN
ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

(...) defendemos a tese segundo a qual para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas.
(SAVIANI, 1983).

Com uma vivência direta de anos de contato com o ensino atual de língua materna, as duas autoras deste trabalho decidiram nele voltar duas vezes: voltar no tempo, procurando rastrear o surgimento e desenvolvimento de tendências neste ensino, e voltar à "letra", isto é, saltar da prática e examinar a teoria primeira que está atrás dela: os programas do ensino.

Este é, pois, um estudo sobre programas de ensino, em que evidentemente eles não são tomados como retrato de realidade, mas como espelho de tendências. Em quanto eles foram seguidos? Em quanto foram rejeitados? Que adaptações sofriam na prática? A essas perguntas não temos respostas, mas as julgamos perguntas essenciais. Apenas outra investigação as responderia.

Procuramos "captar o seu espírito", mas tivemos dificuldades para "examinar o contexto", embora o tentássemos. São limites de formação e informação.

Buscamos, também, verificar a possibilidade de analisar os programas dentro do modelo de paradigmas curriculares de MacDonald, referidos por José Luis Domingues. E procuramos, ainda, estabelecer relações entre os programas, examinando-os à luz das concepções de língua, leitura e pedagogia dos diferentes momentos.

Quais são esses programas?

Foram coletados e examinados: um programa para escola primária, a nível estadual

(RS), de 1939; um programa para o ginásio, a nível nacional, oficializado pelo MEC, de 1951; um programa de gramática funcional, a nível estadual, de 2º a 4º ano do ensino primário, de 1962; outro programa-irmão, também de 1962, sobre leitura, de 1º a 6º ano do ensino primário, a nível estadual; um programa de Língua Portuguesa, do Currículo por Área, divulgado pela SEC/RS de 1972, e, finalmente, um relatório de grupo de trabalho do MEC sobre diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, de 1986.

Vamos a eles.

O primeiro documento a ser analisado é um decreto que estabelece um "programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado do Rio Grande do Sul, aprovado em 29.11.1939". De acordo com a organização escolar de então, tal programa abrangia os seis primeiros anos de escolaridade (escola primária) e constituía prerrogativa da legislação estadual.

No preâmbulo do decreto, são tecidas considerações de caráter geral que poderiam ser assim sumarizadas: necessidade de uniformização do "trabalho educativo"¹, necessidade de revisão dos programas de então, em face dos "modernos estudos sobre a criança e as exigências da vida social criadas pela civilização em nossos dias" e necessidade de flexibilidade. A partir de tais considerações, apresentam-se os programas mínimos de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, etc.; nos deteremos especificamente no de Linguagem.

Como está ele organizado?

Em primeiro lugar, são apresentados os objetivos gerais da "matéria", em número de três, que assim postulam:

- prover as crianças de um instrumento eficiente de expressão, de intercomunicação social, de aquisição de conhecimentos, de orientação da conduta, de ocupação proveitosa nas horas de lazer.
- formar atitudes favoráveis à matéria e provocar concomitantes desejáveis como: amor à língua pátria, gosto literário, espírito de cooperação, apreciação pelos grandes valores e ideais humanos, etc.

Já numa primeira leitura, ressalta-se a obscuridade da expressão "instrumento eficiente" que, em tese, poderia se referir tanto à linguagem em geral, quanto à língua escrita em particular; a divisão do programa em campos - que vêm a seguir - encaminha-nos para a primeira interpretação, isto é, de língua escrita. O contato com o terceiro objetivo, por outro lado, já nos prenuncia o entrelaçamento que se constatará no referido programa, entre algumas idéias da Escola Nova e as que vêm do ensino tradicional.

Apresenta-se o programa dividido em cinco áreas, cuja separação nos causa já espanto inicial: leitura, escrita e caligrafia, composição, gramática e ortografia, literatura, apresentando cada uma das áreas uma "sériação" aconselhada própria, de 1º a 6º ano: cada ano está organizado em "objetivos específicos, mínimo essencial e normativa". Os objetivos específicos, evidentemente, não exigem maiores esclarecimentos. A título de exemplo, poderíamos citar "eliminar vícios e erros de linguagem, de acordo com o programa mínimo de linguagem" (objetivo de composição, terceiro ano) ou "empenhá-la (a criança) em descobrir e corrigir seus próprios erros de linguagem - especialmente: pronúncia dos finais das palavras, concordâncias do adjetivo com o substantivo, do verbo com o sujeito" (objetivo de gramática e ortografia, segundo ano). O que se denomina de mínimo essencial equivale ora aos conteúdos referentes a noções, tais como "classificação das palavras em variáveis e invariáveis", ora a habilidades ou atividades vistas de maneira substantiva: "domínio de um pequeno repertório de histórias e poesias" ou "capacidade de mais pronta compreensão e maior velocidade na leitura silenciosa".

Voltando à separação do programa nos cinco campos supracitados, verifica-se de imediato que, ao se isolar escrita e caligrafia, por um lado, gramática e ortografia, por outro e, ainda, em outro "escaninho", a composição, fragmenta-se um fenômeno único que seria o da própria utilização da língua escrita para produzir textos. Assim é que o "programa" de escrita considera apenas aspectos gráficos da mesma - trata-se da legibilidade da mesma, tamanho, forma, inclinação, alinhamento, leveza, proporção de letras; não é de se admirar que após seis anos de "treinamento" específico em uma técnica motora, nossos avós ou pais tivessem as letras tão bonitas cujo abandono alguns professores de hoje deploram... Cremos até que esse aspecto do programa de 1939 é tributário de uma tradição forte do ensino da língua, pouco influenciado pelo ideário da Escola Nova, já que todos conhecemos a impressão poderosa que nos causa o talhe da escrita dos documentos antigos. E é claro também que essa é uma preocupação escolar condizente com os recursos da época: a legibilidade da letra era um imperativo da comunicação escrita num tempo em que as máquinas de escrever eram raras, e quase todos os documentos escritos eram de "próprio punho". Hoje estamos em outras eras...

Cisão semelhante à que ocorre com relação à produção escrita - escrita e caligrafia, de um lado, opondo-se à composição - acontece na área da leitura: dividem-se Leitura, numa seção, e Literatura; noutra, embora aqui não haja uma identificação tão estreita com forma versus conteúdo. Assim, a parte reservada à leitura apresenta idéias sobre motivação - o primeiro objetivo explicitado é "despertar na criança o desejo de ler e amor à leitura" - e sobre valorização do significado da leitura: "recomenda-se, porém, em qualquer hipótese, apresentar material de leitura que tenha significação para a criança, e evitar, no decorrer da aprendizagem, a leitura mecânica, isto é, a tradução dos sinais em sons, com alheamento do sentido correspondente". Toda a normativa referente ao primeiro ano (alfabetização) é surpreendentemente moderna - para o estado atual dos estudos sobre o assunto em 1992 - na medida em que se manifesta uma certa desconfiança em relação ao uso da cartilha e se preconiza uma utilização funcional da língua escrita (listas, letreiros, livros feitos pelos próprios alunos, jornais de classe, etc.). Por todas as "normativas", perpassa, aliás, a preocupação com aspectos afetivos, especificamente os ligados à motivação (como já dissemos) e à adequação do material usado às experiências e

interesses das crianças; isto se pode observar em passagens como: "devendo haver sempre um motivo que, tornando agradável e desejada a leitura, mobilize os esforços da criança para a sua realização" (2º ano), "serão introduzidos novos e mais complexos recursos de motivação..." (3º). Paralelamente a tal aspecto, porém, sente-se, por vezes, a utilização da competitividade como recurso de motivação: "competir em torneios de leitura" (3º ano) e, de maneira marcante, a ênfase no papel do exercício como "um passo necessário à consecução de um fim desejado" (3º ano), fim esse que está ligado ao fortalecimento da independência do aluno: "o aluno será responsabilizado pelo domínio das dificuldades, quer independentemente consultando dicionários, glossários, compêndios, quer solicitando o auxílio de outrem".

Por outro lado, identificam-se, no programa, alguns conselhos que revelam incompreensão da evolução da criança no domínio do conhecimento específico, ao menos em relação ao estado atual dos estudos sobre o tema. Assim é que, no terceiro ano, diz-se que o professor deve procurar fixar alguns "bons hábitos e corretas atitudes" como "eliminação da vocalização na leitura silenciosa"; sabe-se, hoje em dia, que, na medida em que a criança aumenta a sua capacidade de leitura e, conseqüentemente, sua velocidade em ler, abandona a vocalização que é sensivelmente mais lenta do que a leitura silenciosa normal, ou seja: o processo se desenvolve naturalmente, sendo o abandono do "mau hábito" uma resultante direta do amadurecimento da competência da criança em leitura. É verdade que, mesmo em 1992, poucos professores já se dão conta disso...

Já a parte de literatura - a mais sucinta de todas - inicia por um objetivo específico também de sabor moderno, bem ao estilo do "boom" da literatura infantil dos anos 80: "incentivar nas crianças o gosto pelas historietas e poesias e o desejo de ler e possuir livros". Mas, se o objetivo é assim moderno, o "mínimo essencial" que, geralmente, abrange um resumo das estratégias a serem adotadas, nos traz uma surpresa inusitada: indicam-se, ali, como procedimentos, a "reprodução" de histórias simples, contadas em aula, fábulas e lendas, e a "memorização de quadras, pequenas poesias, pequenos trechos em prosa e verso de autores nacionais", de forma que, no 5º ano, o aluno apresente o "domínio de um pequeno repertório de histórias e poesias". Sente-se, aí, o peso de uma tradição de concepção da literatura como um "ornamento do espírito", um aspecto do "verniz social"

em um sentido verdadeiramente elitista. Já na "normativa", porém, aparece outra dimensão do ensino da literatura: a da pedagogia moral. No primeiro ano, "as histórias que o professor ler ou contar aos alunos devem ser interessantes, divertidas e perfeitamente acessíveis e seu conteúdo rico de sugestões morais". Este aspecto desaparece nos anos seguintes, dando lugar à ênfase na adesão gradativa do indivíduo à tradição literária: leitura de "aventuras, atos heróicos, literatura de ficção, charadas, poesias líricas, poemas épicos" (4º ano) e até breve "crítica literária" (4º e 5º anos) - baseada em questionários - a qual provavelmente correspondia ao que na época era chamado por esse nome: comentários estilísticos, com aproximação aos modelos clássicos.

Já a seção destinada à Escrita e Caligrafia centra-se, toda ela, na aquisição da "técnica de escrever", na exercitação para o domínio de aspectos positivos da caligrafia: "letra normal, bem proporcionada e nítida" (4º ano), "atendendo às qualidades essenciais da legibilidade e velocidade" (6º ano), "quando o exijam as necessidades do momento e os requisitos sociais" (5º ano). A partir de objetivos tão áridos, apresenta-se todo um esforço de abrandamento das práticas através de atividades mais interessantes e significativas, como se vê na "normativa" do 4º ano: "A escrita ornamental ou artística de cartazes, capas de livros e cadernos, títulos das composições, sobre-cartas, etc., constituem motivação apropriada aos exercícios que visam o aperfeiçoamento da escrita". Novamente, aparece a preocupação com a motivação e o fortalecimento da independência do aluno ("É de importância levar o próprio aluno à verificação dos resultados da aprendizagem", 3º ano), mas há referências a estratégias bastante "datadas" que parecem repousar sobre um conhecimento do contexto escolar de então: "Para conseguir domínio mais seguro sobre os movimentos necessários ao ato da escrita, recomenda-se o traçado de linhas retas e curvas, em variadas combinações, sob ritmo marcado pela classe, por meio de palmas, canto, recitação de frases e quadrinhas, contagens, etc." e "usar-se-á, como material para a escrita, papel e lápis, evitando-se, pelos seus grandes inconvenientes, o emprego de lousas" (recomendações para o 1º ano).

Quanto à seção destinada à Composição, a primeira impressão é a de um grande controle na evolução da competência textual da criança. Exemplificaremos tal afirmação com a exposição, abaixo, de tópicos do "mínimo essencial", ordenados do 1º ao 5º ano:

Composição oral e escrita de sentenças, duas no máximo, em conexão, sobre o assunto da experiência das crianças (1º ano).

Composição oral e escrita de duas ou três frases, em sequência, sobre assunto da experiência da criança (2º ano).

Capacidade de compor um parágrafo de quatro ou cinco sentenças, gramaticalmente corretas e dispostas em sequência, sobre assuntos da experiência da criança (3º ano).

Composição de cinco ou seis sentenças, relacionadas a um tópico familiar (4º ano).

Composição original empregando as técnicas adquiridas (5º ano).

É o caso de se perguntar qual é a margem que há para a expressão da individualidade da criança, se até o número de frases é previamente estabelecido! E considero-se que um dos objetivos é levar a criança a "expressar-se com naturalidade e facilidade, na medida de seus interesses infantis e de seus recursos de vocabulário" (1º ano), afirmando-se explicitamente a preocupação de "favorecer as suas iniciativas pela variedade de estímulos postos à sua disposição (5º ano)"². A impressão que se tem é a da persistência de uma tradição forte de ensino normativo de composição travestido de um escolanovismo superficial. Isto se verifica, também, na preocupação com o purismo lingüístico e seu correlato, a correção de linguagem; fala-se em "eliminar da linguagem oral e escrita vícios e erros", "as palavras inúteis (então, e depois, de)", em "despertar no aluno interesse pela expressão correta e clara do pensamento e levá-lo a esforçar-se para corrigir suas deficiências de linguagem", etc, e alerta-se, ainda, para o fato de que "o aperfeiçoamento da dicção e a pureza de linguagem encontram precioso incentivo no exemplo constante que oferece a maneira de falar do mestre" (1º ano). A busca de correção formal vai além do nível puramente lingüístico, englobando algumas "formas de estilo", numa enumeração que nos surpreende, quando a vemos localizada no 3º ano: "redação de programas, estatutos, convites, felicitações, agradecimentos, bilhetes, anúncios, telegramas, recibos, colaborações para o jornal da escola, preparo de diálogos, relatórios, resumos, biografias, monografias, conferências, etc"!

Por outro lado, é interessante verificar que o desenvolvimento da linguagem oral é também contemplado, numa linha de atividades que vai desde o 1º até o 6º ano. Mais uma vez, os valores e práticas, em uma determinada época, de uma determinada sociedade (ou, ao menos, de sua elite) influenciam na proposta de um currículo escolar, como, aliás, se verifica na afirmação de que "desde o início dará o mestre a esta forma de expressão (composição oral) a preponderância que lhe reclama sua utilidade social". Numa época em que a oratória era vista, consensualmente, como um valor em si e o seu domínio granjeava prestígio social, não é de espantar a ênfase que se coloca nesse aspecto.

Uma observação final quanto ao programa de composição: o "enriquecimento" do vocabulário está fortemente matizado pelas idéias da Escola Nova. Vejamos: "A aquisição de novos vocábulos far-se-á pelo método direto, isto é, intuitivo e experimental, ao contato das coisas, e, indiretamente, pelas leituras, palestras, etc (...). Os novos termos e expressões serão submetidos a um trabalho ativo de associação, destinado a precisar, estender e fixar-lhes a significação" (5º ano).

Gramática e Ortografia constituem o último campo do programa de 1939 em exame. Ampliando uma tendência que já aparecia na seção destinada à composição, a questão da correção domina todo o programa, como se pode constatar pelo fato de que, dos 11 objetivos específicos apresentados do 1º ao 6º ano, 3 apresentam o advérbio "corretamente" e outros 4 utilizam os substantivos "vícios", "erros" ou "incorrekções". Observa-se, também, uma dificuldade que acompanha o ensino de gramática até os dias atuais, ou seja, o descompasso entre os objetivos - que são, fundamentalmente, de correção, e os conteúdos - basicamente, listas de conceitos e classificações da gramática tradicional. Entender como o estudo da "função da conjunção, conjunção coordenativa e subordinativa" redundará em aperfeiçoamento da expressão escrita é algo que geralmente fica sob responsabilidade da imaginação do leitor...

A confusão entre a língua falada e a língua escrita - distinção tão sublinhada na Lingüística, que, entretanto, só chegou ao Brasil na década de 60 - também despoeta em algumas passagens, como no 3º ano, em que se identificam "erros" de língua falada - "pronúncia dos finais das palavras" e se propõem correções específicas da língua escrita: "tratamento ativo de emenda, em que buscará associar estreitamente a significação à imagem visual e auditiva e, quando for o caso, à indicação da

dificuldade ortográfica". Consta-se, também, o grande número de noções gramaticais, relacionadas nos "mínimos essenciais", que vão desde noções morfológicas simples, como classes de palavras, até a chamada análise sintática externa com estudo de período, período composto por subordinação e coordenação, oração principal e orações coordenadas e subordinadas... Isto contrasta com os conselhos da normativa, até o 5º ano, que afirmam que "não deve haver aulas especiais de gramática", o que nos parece de uma incoerência intrínseca... É verdade que encontramos, ainda na "normativa", conselhos que, aparentemente, amenizam essa incoerência, na medida em que se afirma (5º ano): "A aprendizagem seguirá a mesma orientação dos anos anteriores, isto é, primeiramente a criança será levada a considerar certos modos de expressão, retirados de suas composições, suas palestras, exercícios, leituras, etc., para penetrar-lhes a estrutura, apreender a função das palavras, conhecer a razão de certos fatos, observar relações, afinidades e conexões, depois, mediante elaborações pessoais, chegar à dedução de regras, definições, classificações". Quem, entretanto, conhece a fundo as noções de gramática tradicional e com elas já trabalhou, sabe que nem sempre suas noções podem ser contruídas somente a partir das composições dos alunos... O estudo da conjugação verbal, por exemplo, que é uma sistematização descontextualizada das formas verbais, tem muito pouco a ver com o uso concreto dessas formas.

Como pode ser apreciado, em forma global, o programa mínimo que acabamos de examinar em maior detalhe?

Em primeiro lugar, numa apreciação singela, diríamos que ele nos passa uma impressão de elaboração cuidadosa, abrangente e, principalmente, de busca de conciliação entre uma tradição escolar poderosa e a influência do ideário da Escola Nova. Observamos até que, em certas diretrizes, há uma abertura de concepções que depois foi perdida, como no caso da importância da significação na leitura inicial. Relembremos, com Saviani (1983, p. 13) que o escolanovismo deslocou o

a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Confrontando a descrição acima com o programa em pauta, veremos que nele se encontra a ênfase ao aluno, ao processo pedagógico, ao psicológico e ao interesse; entretanto, refletindo a continuidade da escola tradicional, sente-se ainda um diretivismo acentuado, embora disfarçado no discurso, e uma certa preocupação quantitativa, nos conteúdos minuciosamente identificados. É importante assinalar, ainda, que o individualismo parece subjazer a toda a proposta curricular: só se fala no grupo de alunos como parâmetro de comparação para o desenvolvimento do indivíduo, e a sociedade, como tal, só aparece como um cenário longínquo que apresenta certas exigências para o futuro ator que se prepara na escola³. Estamos, efetivamente, dentro de uma concepção liberal de educação.

O segundo programa a ser analisado é o Programa de Português com instruções metodológicas para o curso secundário, elaborado pela Congregação do Colégio D. Pedro II e com vigência em todo o território nacional, por força de portaria de outubro de 1951 do Ministério de Educação e Cultura. Embora não tenha a mesma abrangência do programa anterior, que se restringia ao curso primário, suas diretrizes podem, em alguma medida, ser comparadas. Passemos a sua análise específica.

O opúsculo em questão abre-se com "Considerações Preliminares", seguidas pelos "Planos de Desenvolvimento dos Programas Mínimos do Ensino Secundário".

Os planos do curso ginasial vêm apresentados por séries e cada série apresenta, sem nenhuma titulação, uma subdivisão: sob o número 1, alinham-se tópicos referentes à leitura, vocabulário e redação, e, sob o número 2, relacionam-se os conteúdos referentes à gramática. Após essa listagem, que vai desde a 1ª série ginasial até a 3ª série do Curso Clássico ou Científico, vêm, destacadas, instruções metodológicas que iniciam pelos quatro objetivos básicos de todo o programa e são seguidos por diretrizes realmente metodológicas.

A primeira impressão que o programa nos causa é de um forte conteúdo moralizante e patriótico. Desde as considerações preliminares, em que se afirma claramente que:

eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretismo; da quantidade para

muito mais importante que adornar a inteligência do estudante de expressões eruditas com que se designem fenômenos ou particularidades das ciências e letras, será formar-lhe o caráter, estimular as qualidades boas que revela, corrigir as ruins, convencê-lo de que toda a mentira é uma covardia, toda a ingratidão é uma ignomínia, toda a desonestidade uma torpeza (p. 6).

e se aponta a grande necessidade desse esforço naquela época em que, conforme os autores,

(...) fatores dissolventes de toda a ordem, concorrem, poderosamente, para afastar a juventude dos bons caminhos da honra, da disciplina, da ordem e do trabalho, levando-a às seduções do materialismo, da incúria ou da frivolidade, o que facilita a ação dos interesses em inculcar na classe estudantil o espírito de turbulência e o desrespeito às instituições (p. 7).

até os objetivos:

a - habilitar o estudante a falar e escrever corretamente;

b - despertar-lhe o amor da língua portuguesa e o gosto literário;

c - contribuir para a sua educação moral e intelectual;

d - cooperar para a formação de sua consciência patriótica e da sua consciência humanística (p. 11).

sente-se uma preocupação ética explícita. Seria esta preocupação uma característica do colégio - tradicional escola padrão do Rio de Janeiro, em que haveria maior exigência de rigidez na conduta? Estaria tal ideologia ligada ao momento nacional, após a segunda ascensão de Vargas ao poder e dentro de uma busca de moralização nacional? Ou (e esta é a hipótese mais plausível) seriam essas diretrizes reflexo do espírito da Reforma Capanema, iniciada em 1942, mas que vigorou até a LDB de 1961? Relembremos, conforme nos informa Maria Luiza S. Ribeiro, palavras do próprio texto da Reforma (RIBEIRO, 1981, p. 137-8):

O estabelecimento de ensino secundário tomará o cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro (...).

Deverão ser desenvolvidos no adolescente os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade.

Quanto aos conteúdos propostos para o Curso Ginásial, de certa maneira pode-se dizer que eles representam uma sequência até natural ao enfoque proposto para o primário no currículo de 1939. Evidentemente há uma especificação maior quanto a texto - "excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos" (1ª série), quanto a detalhes gramaticais, do tipo "conjugação: emprego freqüente dos verbos regulares e dos irregulares principais, especialmente no imperativo e nos tempos derivados do tema do perfeito" e, em relação ao programa anterior, outros tipos de exercícios escritos sugeridos, como "descrição de paisagens, cenas e tipos; cartas, requerimentos, dissertações, notícias para jornais". Entretanto, observações mais interessantes serão encontradas nas "Instruções Metodológicas" onde se sente nitidamente, por vezes, algo como a "corporificação" de uma prática, ou seja, conselhos temperados de bom senso que parecem advir do próprio convívio com os alunos. Recomenda-se, por exemplo, em uma medida bem prática, a "adoção de um dicionário da língua portuguesa" e afirma-se que "antes de tudo a atenção dos alunos deve ser solicitada para a significação e a forma". A questão do ensino da gramática é discutida com propriedade e se consegue manter uma coerência que, conforme vimos, não foi seguida no programa de 1939. Propõe-se, por exemplo:

A análise sintática será feita com razoável sobriedade: convém evitar os excessos de nomenclatura, os pormenores, os subentendidos, as construções que, embora normais e corretas, não estão sujeitas aos rigores da lógica (...) Excelente processo de raciocínio, deve ela, entretanto, intervir com oportunidade, sem prejuízo do ensino prático e literário da língua.

Como exemplo dessa diretriz, observa-se que, nos conteúdos de gramática da 1ª série ginásial, encontra-se "número, exceto o plural dos compostos", enquanto no programa de 1939, para o 6º ano primário, enfatiza-se tal conteúdo: "substantivo: formação do plural dos substantivos compostos". Ou seja, o programa do D. Pedro II apresenta uma maior racionalida-

de e clareza em relação aos conteúdos gramaticais que o anterior, embora seja forçoso reconhecer que tudo é uma questão de grau: no cômputo geral e de um ponto de vista das tendências mais modernas sobre o ensino da língua materna, há muito descritivismo estreito em ambos os programas e uma dificuldade em separar epistemologicamente linguagem e pensamento, em ver que as normas que regem a organização lingüística não se superpõem à lógica do pensamento (podem fazê-lo ocasionalmente, é claro). Piaget já desconfiava da linguagem como raiz e tradutora fiel do pensamento e a lingüística moderna já demonstrara a impossibilidade de um conceito de correção lingüística calcado na correção lógica. Tais ventos, porém, não tinham soprado ainda entre os estudiosos de nossas paragens, como ainda não chegam à grande parte do nosso magistério, já que em grande parte das licenciaturas tal questão é pouco (quando é) trabalhada.

Em relação a outros aspectos, poderia se acrescentar que se observa também neste programa a preconização da reprodução de histórias e da recitação de poesias, embora em relação à metodologia do ensino de redação, haja algumas novidades interessantes, como a recomendação de exercícios subsidiários de caráter formal e de correção de trabalhos apresentados pelos alunos, feita pela própria turma, sob a direção do professor - prática essa que voltaria a ser recomendada nos anos 80, já com outro amparo teórico.

De maneira geral, pode-se dizer que o programa de 1951 em relação ao de 1939, manifesta menos a influência do ideário da Escola Nova e alinha-se mais numa diretriz influenciada pela tradição filosófica, literária e educativa de uma pedagogia tradicional. De certa forma, é um programa mais coerente, mais fechado nos seus valores e nas práticas, revelando a crença numa tradição definida, "temperada" por uma prática que viabiliza sua manutenção.

O terceiro documento a ser analisado é uma publicação da SEC do Rio Grande do Sul, elaborado no Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), e compreende a parte da Gramática Funcional do Programa Experimental de Linguagem do Curso Primário, 2º a 4º anos. Sua data de publicação é de 1962 e vem ele apresentado através de uma Introdução Geral, de cinco objetivos gerais e de uma organização dos conteúdos por ano. Essa organização implica, à guisa de um plano de ensino, cinco colunas denominadas: mínimo essencial, objetivos específicos, material, normativa e sugestões

de atividades. Simplificadamente, pode-se dizer que no "mínimo essencial" encontramos os conteúdos; nos "objetivos", os próprios; no "material", a descrição do tipo de sentenças que devem dar origem ao estudo do tópico gramatical; na "normativa", uma explicação detalhada do que o professor deve fazer na apresentação do conteúdo e nas "sugestões de atividades", exercícios e atividades variadas relacionadas ao conteúdo em questão. Como há um detalhamento muito grande do tipo "o professor irá ocultando cada uma das partes da oração, escritas em destaque no quadro, a fim de demonstrar à classe qual a parte principal", a publicação soma 51 páginas e nos perguntamos qual seria o tipo de utilização que os professores fariam de uma receita tão minuciosa...

A introdução traz algumas novidades em relação aos programas anteriores, na medida em que incorpora uma noção dos primeiros estudos de Lingüística: a referência aos vários usos da língua e à idéia da "língua culta e adquirida" como "ponto de encontro das variantes regionais, grupais, sociais e ocasionais". Por outro lado, repetem-se no desenvolvimento do programa noções que entendemos como falhas do ponto de vista lingüístico, como a ignorância da relação entre a gramática escolar, a linguagem da criança e a linguagem dos jornais, e até lapsos do ponto de vista da gramática tradicional, como apresentar o adjunto adnominal relacionado apenas ao sujeito ou mandar trocar o gênero de sentenças...

A coluna mais interessante do ponto de vista de quem analisa o programa atualmente é, sem dúvida, a das "sugestões de atividades", onde se pode garimpar atividades variadas de manipulação sintática. Já a análise das "normativas" causa-nos impressão negativa, na medida em que a chamada "lógica do conteúdo" (que, no caso da gramática tradicional, não possui tanto rigor assim), parece ter sido entronizada como a grande diretriz e, para que seja mantida, desfiguram-se as frases e os textos - numerosos - apresentados pela autora para servir de ponte às estratégias gramaticais. Tais textos são, todos, simplificações de contos de fadas, folclóricos e outros e, para que caibam na forma que interessa à autora, são frequentemente mutilados em sua qualidade textual, soando ociosos, artificiais e alguns até... tolos, como o que narra o "Retorno das Férias", de Paulino, o menino que "depositou nos braços da mãe uma viçosa braçada de flores, logo que desceu a escada do carro". Buquê (ou bouquet), evidentemente, nenhum menino brasileiro

que freqüentava a escola da época poderia dar, é claro... Dar, não! Depositar...

Um detalhe, de certa forma externo ao programa, nos chama a atenção: o fato de ter sido ele elaborado por uma professora mineira, diretora de um grupo escolar de Minas Gerais, à disposição do CPOE, pessoa que não parece ter se projetado nos círculos dos estudos de língua nem sequer do ensino. Por que a importação de uma "especialista", se o programa, embora detalhado, não representa nada de tão essencialmente novo e fora do alcance de professores gaúchos competentes? Só o conhecimento preciso das condições em que foi produzido o programa poderia trazer resposta a essa pergunta.

O quarto documento analisado também consta do Programa Experimental de Linguagem do CPOE, SEC, RS, e tem seu foco temático no ensino-aprendizagem da leitura no curso primário (1º a 6º ano).

Como está ele organizado?

O programa encontra-se dividido em cinco partes, a saber:

1ª parte: etapas relacionadas à proposta de leitura a ser realizada no 1º ano, a partir das seguintes fases de desenvolvimento: período preparatório, período inicial, início do período de rápido desenvolvimento, material e bibliografia para o professor;

2ª parte: etapa relacionada à proposta de leitura a ser realizada no 2º ano, retomando e sistematizando os aspectos já trabalhados anteriormente: período de rápido desenvolvimento;

3ª parte: 3º ano (idem à etapa anterior);

4ª parte: etapa relacionada à proposta de leitura a ser realizada no 4º ano, assim denominada: período de crescimento em eficiência;

5ª parte: etapa relacionada à proposta de leitura a ser realizada no 5º e 6º anos, assim denominada: período de crescimento em eficiência e início do período de consolidação.

Como último tópico, aparece o referencial, composto, quase que na sua totalidade, por autores estrangeiros. A introdução justifica a divisão do trabalho com leitura em etapas básicas, através dos estágios de desenvolvi-

to apontados por William Gray. Percebe-se, a partir deste referencial teórico, que os programas gerais de leitura na escola primária deveriam obedecer, conforme o documento, a três fases distintas: aprender a ler, ler para aprender e alargar os interesses através da leitura. Desta forma, fica explícita a concepção subjacente ao que se entendia por leitura, ou seja, é necessário primeiro decodificar, decifrar com certa habilidade, para depois passar à construção do significado. Postula-se, hoje, de acordo com os estudos psicolinguísticos, entre os quais poderíamos citar os de Kenneth Goodman, que aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita e, ainda, que só há processo de leitura quando se constrói significado a partir do texto impresso. Portanto, conceber a leitura como algo estático, excluindo a idéia de que a mesma é um processo dinâmico e que envolve muito mais do que simples decodificação, mesmo em se tratando de leitores iniciantes, é insatisfatório e demonstra qual a concepção de aprendizagem que sustenta tal ação pedagógica, pois, como diz Paulo Freire (apud Weisz, s.d.), "a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática".

Ainda na introdução, é feita uma referência à impossibilidade de determinar qual dos métodos de ensino da leitura é o melhor, uma vez que cada um tem suas vantagens, limitações e nenhum produz resultados em todas as circunstâncias. Fica apenas a advertência para que os professores conservem os princípios básicos do programa e assim usem com liberdade as sugestões expostas, desde que de maneira eficaz e mais hábil possível, postura essa que consideramos louvável, em princípio, antes de realizarmos a leitura da planilha propriamente dita, onde pudemos observar que as sugestões de atividades baseavam-se inteiramente no método do conto.

Seguindo-se à Introdução, encontra-se o plano do programa, dividido em objetivos gerais e específicos, além das sugestões de atividades e de um tópico denominado Normativa, funcionando esse como uma espécie de esclarecimento, lembrete importante ou, muitas vezes, como justificativa das atividades propostas. Essa forma de organização caracteriza todas as partes do programa.

Há uma preocupação constante com o desenvolvimento de habilidades para a introdução do aprendiz no mundo da escrita, o que poderíamos exemplificar com as numerosas sugestões de exercícios de discriminação auditiva e visual. Nesse ponto é interessante observar

o vocabulário utilizado, que aparece muito fiel ao que se pensava ou ainda se pensa sobre como se dá a aprendizagem e sobre qual deve ser o papel do professor neste sentido: "dirigir a aprendizagem de...", "levar a criança a...", "levá-la a uma boa coordenação motora..."

É possível perceber também o grande descompasso interno entre objetivos, atividades e normativas. Muitas vezes os objetivos apresentam idéias ou concepções bastante renovadas em termos de leitura, como por exemplo, um que sugere prover a criança para que a mesma induza futuramente que os símbolos impressos representam idéias e que ler inclui, além do reconhecimento do material escrito, a apreensão de seu significado. Aparece a seguir o exemplo do descompasso entre objetivos e normativa, pois, logo após, encontra-se a seguinte advertência: "sem nenhuma mudança brusca, devem as crianças ser iniciadas na aprendizagem sistemática da leitura, desde que se comprove estarem nas condições sociais, emocionais, físicas e mentais desejadas, isto é, desde que estejam prontas para suportar essas aprendizagens". Neste caso, lembramos que, atualmente, o trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky não autorizaria esta perspectiva. Vejamos o que dizem tais autoras (apud WEISZ, s.d., p. 26 e 37).

Quando consideramos a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das atitudes ou habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, vemos aparecer, continuamente, as mesmas variáveis: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, etc (...). Para dizê-lo em termos comuns: se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada..., então também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldade. Em suma, se tudo vai bem, também a aprendizagem da leitura irá bem.

O mínimo que se pode dizer é que isso é insatisfatório (...). Por outro lado, não podemos evitar perguntarmo-nos o que é que há de especificamente ligado à leitura e à escrita nessa lista de fatores. Que aprendizagem da língua escrita seja um problema complexo, de acordo. Mas que, para dar conta da complexidade, tenhamos que recorrer a uma lista de habilidades, nos parece discutível.

Como fica o "período preparatório" à luz dessas descobertas?

Segundo Emilia Ferreiro,

A tão falada 'prontidão para a leitura e a escrita' depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator. Não tem nenhum sentido deixar a criança à margem da língua escrita, 'esperando que amadureça'. Por outro lado, os tradicionais 'exercícios de preparação' não ultrapassam o nível da excitação motora e perceptiva, quando é o nível cognitivo que está envolvido no processo (e de maneira crucial).

A análise de algumas atividades apontam, também, a carência de um maior conhecimento de Lingüística por parte dos professores que compunham a equipe responsável pelo programa, fazendo-se a ressalva de que a Ciência Lingüística chegou no Brasil em meados da década de 60 e que seus estudos ainda eram muito incipientes⁴. Mesmo assim vale o exemplo a seguir: em uma atividade de reconhecimento do som inicial de uma série de palavras apresentadas, não está claro se é a sílaba que deve ser identificada ou o fonema (Cama - camelo - caneca...). Caso seja a sílaba, provavelmente já deverá ocorrer um problema - com relação à pronúncia nasal da vogal da primeira sílaba da palavra "Cama". É sugerida também na leitura oral a pronúncia afetada da palavra para identificação dos sons que a compõem. Miriam Lemle chama atenção para esta questão, em seus estudos lingüísticos, enfatizando a frequente confusão entre língua falada e língua escrita e, de maneira geral, a pronúncia artificial das palavras na leitura em voz alta é largamente criticada pelos lingüistas atuais.

Em vários momentos nota-se a inclusão da idéia de evitar o erro, que se reflete na hostilidade com que é encarada a criação de palavras sem sentido; ora, Euzi Moraes, lingüista e pesquisadora da UFES, em suas publicações, chama a atenção justamente para a importância do aspecto lúdico da língua, pois criar palavras inexistentes do ponto de vista do adulto, auxilia a criança a estabelecer contrastes com as já existentes, o que vem a confirmar, muitas vezes, suas hipóteses ortográficas ou causar desafios na busca de outras soluções para os conflitos surgidos.

Quanto à prática de contar histórias em sala de aula, há sugestões de bons textos, alguns até comentados recentemente em revistas pedagógicas. Por outro lado, observa-se no programa que as histórias mais longas ou contos de fadas sofrem adaptações para que não perturbem a criança do ponto-de-vista

emocional. Tal abordagem contraria totalmente o pensamento, atualmente muito difundido, de Bruno Bettelheim. Diz ele que a criança necessita da convivência com vários tipos de sentimentos (mesmo os mais "perturbadores") e, certamente, quando os representa internamente, está elaborando ou tentando entender a realidade na qual está inserida.

Nas etapas finais, a linha condutora permanece a mesma: do mais simples ao mais complexo (lógica dos conteúdos), uso efetivo do dicionário, trabalho com o modelo descritivo da gramática tradicional (exercícios de identificação, classificação) como pressuposto de que língua significa conjunto de regras e nomenclaturas, ênfase ao desenvolvimento da velocidade em leitura e sistematização das atividades de interpretação, utilização de testagens diagnósticas e de exercícios específicos para seguir instruções.

Finalizando a análise do referido documento, vale um destaque à riqueza de jogos didáticos para a ampliação do vocabulário infantil. É importante considerar, também, a preocupação quanto ao desenvolvimento da criatividade e à vivência de experiências interdisciplinares que estejam em harmonia com os interesses das crianças, o que vem lembrar o ideário da pedagogia nova com seus pressupostos na ênfase aos métodos e processos, à aprendizagem ativa e ao respeito às diferenças individuais (inclusão de grupos heterogêneos). Globalmente o programa aproxima-se de alguns princípios orientadores, que caracterizam o paradigma circular-consensual, discutido no capítulo introdutório desta obra.

O quinto documento analisado consta de um programa para O Ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul - Currículo por Área. No caso, será abordada apenas a área de Comunicação-Expressão. O referido programa foi publicado pela SEC em 1972.

Como está ele organizado?

O documento apresenta as diretrizes programáticas para a área de Comunicação e Expressão do currículo de 1º grau, conforme a interpretação técnico-pedagógica da legislação em vigor (lei nº 5692/71). Ao mesmo tempo, estabelece objetivos gerais comuns a três campos: Educação Física, Educação Artística e Língua Nacional, objetivos gerais comuns a dois campos e conceitos e princípios básicos no campo da Língua Nacional, além da justificativa no que se refere à junção dos três campos do saber, acima citados, na área de Comunicação e Expressão.

Através da leitura do documento, percebe-se a utilização de um vocabulário típico da pedagogia tecnicista, como, por exemplo, os termos "comportamentos de entrada e saída", "operacionalização dos objetivos" e outros. Embora apareça essa terminologia, as diretrizes curriculares apontam para uma tentativa mais inovadora e menos mecanicista de aplicação de um modelo gramatical não tradicional, qual seja, o modelo gerativo transformacional de inspiração chomskyana.

Uma outra característica que poderia ser indicada é a influência dos postulados da Teoria da Comunicação, o que fica explícito, inclusive, pela bibliografia consultada - (Berlo, K. O Processo de Comunicação).

Algo que também chama bastante a atenção é a exclusão de conceitos e princípios relacionados à leitura e à produção textual como práticas interligadas. A preocupação maior está sempre direcionada aos aspectos gramaticais, em contradição com o documento analisado anteriormente, onde, na série de publicações de Linguagem, havia uma específica de Leitura, com sugestões de atividades bem interessantes, além de algumas tentativas de trabalhar a questão da interdisciplinaridade.

Há, notoriamente, uma tentativa de aplicação de um casamento da gramática tradicional com a transformacional; daí, a mistura de conceitos originada pela confusão teórica estabelecida. É sabido que, na época, havia poucos estudos do modelo transformacional para a Língua Portuguesa - que, de maneira geral, não era nem estudado nos cursos de graduação em Letras - e, possivelmente, os conceitos utilizados foram baseados no modelo de Chomsky de 1958, nesta fase (1972), já reformulado pelo autor. Parece-nos discutível a substituição de um modelo descritivo por outro, na medida em que não havia estudos psicolinguísticos para apoiar tal mudança e, ainda, somava-se aos aspectos já citados o insuficiente preparo dos professores para o desenvolvimento de uma proposta como essa.

Durante toda a leitura do documento, nota-se um único objetivo para tudo: o aluno deverá chegar ao final do 1º grau "concluindo conceitos" (sic). Ora: sabemos que a aprendizagem não se dá apenas através de conceitos e que existem outros tipos de conhecimento que dependem da situação e da forma de interação entre sujeito e objeto.

O sexto documento analisado consiste das Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. É um relatório conclusivo elaborado por comissão

específica designada pelo Presidente José Sarney, em janeiro de 1986. A referida comissão foi composta pelos seguintes nomes: Abgar Renault, Presidente; Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi, Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho e Raymundo Jurancy Wangham.

Como ele está organizado?

Contém um texto introdutório com dezoito tópicos, agrupados em diferentes categorias, a fim de melhor explicitarem as recomendações consideradas fundamentais pela comissão. São eles:

A) tópicos meramente conceituais - que informam as autoridades educacionais, os consulentes do relatório e o público em geral sobre os critérios seguidos pela Comissão quanto a definições e opções preferidas no relatório: são os tópicos relacionados com 1) a denominação da língua e da disciplina; 2) língua de cultura;

B) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado que crie ou apóie comissões para, no decorrer de 1986, procederem a uma atualização ou à implantação de um órgão específico por prazo determinado: 3) nomenclatura gramatical; 4) Sociedade Nacional de Professores de Português; 5) a questão ortográfica;

C) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado medidas específicas tendentes à gradual implantação dos seus objetivos: 6) formação, qualificação e aperfeiçoamento do magistério; 7) orientações metodológicas; 8) programas de ensino;

D) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado que crie comissões para, ao longo dos anos, realizarem os objetivos nele preconizados: 9) o livro didático; 10) livros instrumentais de consulta; 11) acesso à obra literária; 12) corpus lexical; 13) pesquisa do ensino da língua portuguesa; 14) a língua portuguesa e as demais atividades escolares, notadamente o ensino de línguas estrangeiras; 15) carga horária; 16) gramática e lingüística no ensino; 17) línguas maternas minoritárias no Brasil; 18) ação lingüística dos meios de comunicação de massa;

E) tópico que a Comissão sugere que o Ministro de Estado considere na oportunidade devida, quando preenchidos certos requisitos de aperfeiçoamento do ensino no País: 19) a questão do Latim no ensino da Língua Portuguesa.

Tendo em vista os dezenove tópicos debatidos pela comissão e a complexidade que cada um envolve, optamos por fazer, apenas, alguns comentários mais gerais sobre os aspectos considerados mais relevantes neste momento.

Inicialmente, gostaríamos de comentar o processo de formação da comissão nacional para discutir e dar novos rumos ao ensino de Língua Portuguesa no País. É indiscutível a capacidade intelectual da equipe de trabalho; acreditamos, porém, que a mesma, na sua totalidade, não esteve composta por pessoas efetivamente vinculadas à problemática do ensino e chamamos a atenção, inclusive, para o fato de que os tópicos fazem referência desde aspectos relacionados às séries iniciais do 1º grau até os que dizem respeito ao ensino universitário. É uma comissão ecleticamente composta e, pelas recomendações feitas no documento, percebe-se a distância entre o discurso da mesma e a realidade da escola. Como exemplo, poderíamos citar os tópicos 15 e 19: implantação da jornada de 8 horas de atividades para os 8 anos de ensino do 1º grau e a inclusão do latim no ensino de Língua Portuguesa no 2º grau.

É possível perceber as contradições do documento a partir do discurso dos integrantes do grupo responsável pela elaboração do mesmo. Identificam-se pistas das concepções de cada um, através dos postulados que defendem. Há toda uma fala, por exemplo, característica da profª Magda Soares, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa como instrumento de participação política - é o discurso do bidialectismo para a transformação (aceitação do dialeto das classes populares é condição de acesso das mesmas ao dialeto-padrão). Também se identifica o que diz João Wanderley Geraldi, quando há encaminhamento para um trabalho integrado, ou seja, leitura, produção textual e análise lingüística devendo desenvolver-se como práticas interligadas. Em outras falas, porém, estampa-se a imagem do ideal de domínio de um português retórico, cuja ênfase está na aprendizagem do vocabulário típico da norma culta⁵.

Parece-nos discutível, também, a recomendação no que tange ao estudo da unifica-

ção do sistema ortográfico da Língua. Constatase uma preocupação a nível internacional, quando tantas outras poderiam ser eleitas como prioritárias⁶.

No tópico sobre as orientações metodológicas, há reflexos de Paulo Freire e de outros que acreditam no espaço da escola como elemento importante na luta pela emancipação das camadas populares. Há uma influência teórica, também, da análise do discurso, quando mencionadas as diretrizes para os programas de ensino.

Por outro lado, o termo cultura não se mantém unívoco em todo o documento. Aparece no sentido antropológico e no sentido de saber erudito, o que indica mais uma contradição oriunda da diversidade de concepções dos membros da comissão. Pode-se observar tal aspecto, fazendo uma análise semântica das palavras utilizadas em determinadas partes do texto como, por exemplo, no trecho em que é feita uma crítica generalizada à pobreza vocabular dos brasileiros.

Note-se também a ausência de vinculação da literatura com o aspecto social, o que conflita com a tendência dos estudos mais recentes sobre esta questão.

Pode-se dizer, ainda, à guisa de conclusão dessa análise, que algumas das recomendações de 1986, de forma muito incipiente e tímida, estão sendo colocadas em prática. São elas:

- reformulação nos cursos de Letras e Pedagogia;
- estímulo ao bilingüismo na alfabetização;
- denominação da língua e da disciplina;
- pesquisa sobre o livro didático.

Após seguirmos este itinerário de quase cinco décadas, é preciso fecharmos o roteiro, nos perguntando qual o saldo que obtivemos.

Em primeiro lugar, retornaríamos algo inicialmente enfatizado: um estudo só seria mais completo se conseguíssemos recuperar as condições de real execução desses planos, descobrindo, por exemplo, se na década de 40 (conforme o programa de 39), as crianças realmente estudavam orações subordinadas no primário. Ou ainda: havia um trabalho escolar efetivo envolvendo motivação?

Apesar desse limite evidente, o caminho foi gratificante, na medida em que, ao compararmos os programas, podemos ver suas mudan-

ças - em consonância com os estudos sobre língua e psicologia - ou, por vezes, sua "involução", como no caso da abordagem de leitura nos programas de 39 e 61... E vimos, também, como certos estereótipos inamovíveis do atual ensino de Língua Portuguesa, certas confusões... se encontram enraizados há décadas. E por quantas, ainda, ficarão?

Procuramos examinar os programas, também, à luz dos paradigmas curriculares, mas diríamos que a principal conclusão é de que eles são insuficientes para abarcarem sozinhos a compreensão de um programa. Ou seja: a influência das mudanças de concepção de língua, literatura e leitura das elites intelectuais brasileiras se faz sentir tão ou mais forte que a mera influência das tendências pedagógicas. Assim: seria o programa de 1972 - elaborado no auge do tecnicismo - um programa de características técnico-lineares, visando à preparação dos indivíduos para o desempenho de funções definidas? A resposta é, seguramente, não. Vulgarização de um modelo gramatical baseado no idealismo, na descrição da competência lingüística de um falante-ouvinte ideal (e, portanto, não situado), o referido programa é, antes, o reflexo do entusiasmo que contagiou uma parcela restrita da intelectualidade brasileira quando houve a divulgação das idéias de Chomsky. A rigor, nenhum dos programas de Língua Portuguesa examinados foi técnico-linear: a tradição do ensino da língua materna pesou bem mais que concepções pedagógicas novas. Fora do âmbito desse trabalho, porém, temos notícia de que, na década de 70, no mínimo uma agência importante de formação de professores de Português (UFRGS) insistia junto aos seus formandos na excelência de utilização dos materiais tecnicistas: instrução programada, técnicas de ensino, etc.

Já o paradigma circular-consensual aflora nos programas influenciados pela Escola Nova, em especial o de 39, e o de leitura de 62. Não é, porém, uma identificação completa, como ficou evidente na análise específica.

Por fim, às idéias de um paradigma dinâmico-dialógico vão aparecer nas diretrizes de 86, que, entretanto, não constituem programa; mesmo nesse caso, sente-se o conflito de idéias tradicionais, até retrógradas, com a visão mais "contemporânea" trazida por Magda Soares e João Wanderley Geraldi.

Mas a caminhada histórica valeu a pena. Como diz Cora Coralina, em seus "Poemas dos becos de Goiás e estórias mais":

Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do passado antes que o tempo passe tudo a raso.

Notas

1. Vão sempre entre aspas as reproduções textuais dos documentos.
2. GUIMARÃES (1988, p. 64), no seu estudo dos documentos oficiais relativos ao ensino de Língua Portuguesa do período 61 a 86, em que focaliza especialmente leis gerais de ensino, pareceres, resoluções e indicações do CFE, observa contradição semelhante em instruções do CEE sobre a LDB de 61, nas quais se "elegem modelos e padrões elitistas do idioma, ao lado de recomendações sobre o cultivo da liberdade de expressão individual e da não-uniformidade estilística".
3. Tal aspecto também é identificado por GUIMARÃES (1988, p. 70) em documentos do CFE relativos à lei 5692/71, o que prova a permanência de tal ênfase: "Observamos, ainda, um enfoque predominantemente individualista, em que não se mencionam os aspectos social e político da aprendizagem da língua, pois o termo "comunicação" refere-se ao eixo relacional indivíduo-indivíduo e o termo "expressão" ao pólo relacional de quem comunica (...)".
4. O decreto de implantação da Linguística no Currículo Mínimo de Letras é de 1962, tendo esta começado a vigorar, precariamente, em 1963.
5. Tais percepções vêm ao encontro de análise feita por GUIMARÃES (1988, p. 76) sobre o mesmo relatório: "Examinando (...) sob vários prismas, observamos pontos de vista que configuram, ao lado de uma abordagem teórica de certa forma inovadora com relação ao problema (pois parte de uma linha que realça a significação social do ensino-aprendizagem da língua materna), algumas colocações oriundas de um enfoque tecnicista e outra de caráter ainda conservador".
6. Em fins de 1990, essa preocupação viria a se corporificar num anteprojeto de Acordo Ortográfico dos países de Língua Portuguesa, para a elaboração do qual, os 140 milhões de falantes brasileiros de Língua Portuguesa foram representados por um único filólogo - Antônio Houaiss.

Referências Bibliográficas

- BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa; relatório conclusivo da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna*. Brasília, jan. 1986.
- GOODMAN, Kenneth. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987, p. 11-22.
- GUIMARÃES, Rosa Catarina Negreiros. O ensino de Português; aspectos ideológicos do discurso oficial (de 1961 a 1986). *Educação em Debate*, Fortaleza, 15-16; jan/dez. 1988, p. 55-83.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo : Ática, 1987.
- MORAES, Euzei Rodrigues. A língua escrita nas séries iniciais. In: TASCA, Maria, org. *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre : Sagra, 1990, p. 49-93.
- PROGRAMAS de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Latim e Grego para o ensino secundário e suas instruções metodológicas. São Paulo, Editora do Brasil, 1952.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira*. São Paulo : Moraes, 1981.
- RIO GRANDE DO SUL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 8028, de 20 de novembro de 1939. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 1(4): 283-310, dez. 1939.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. *Ensino do 1º grau no Rio Grande do Sul - Currículos por Área*. Porto Alegre : 1972.

_____. *Programa Experimental de Linguagem-Gramática Funcional, 2º a 4º ano*. Porto Alegre : Tabajara, 1962.

_____. *Programa Experimental de Linguagem-Leitura, 1º a 6º ano*. Porto Alegre : Tabajara, 1962.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo : Cortez, 1985.

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo . Cortez, 1983.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo : Ática, 1986.

WEISZ, Telma. *Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão: um problema mal colocado*. s.n.t (mimeogr.).

Rosa Maria Hessel Silveira e Maria Isabel Dalla Zen são professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os programas de ensino de Ciências no Rio Grande do Sul

MARIA LÚCIA C. WORTMANN

Neste estudo procurou-se levantar alguns aspectos da história do ensino de Ciências a partir do exame e da contextualização de programas curriculares adotados no Rio Grande do Sul.

Parece importante que se reflita acerca dos procedimentos usualmente adotados pelas instituições oficiais quando pretendem implantar novos programas curriculares ou reformar os já existentes, porque, ao longo dos anos, estas proposições têm-se constituído em onerosas e fracassadas tentativas de mudança, as quais atingem a máquina administrativa sem, no entanto, alterar a essência da ação docente.

Em relação ao ensino de Ciências pode-se dizer que as propostas, programas e projetos que têm sido implementados, parecem ter tido pouca significância no trabalho do professor em sala de aula.

O que vem sendo observado na realidade das escolas públicas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, mostra que são os livros-texto que exercem uma grande influência no trabalho do professor. Estes livros, que praticamente não diferem entre si, tanto na abordagem temática, como nas propostas de desenvolvimento de atividades (Wortmann, M.L.; Teixeira, C.M.; Veiga Neto, A. J. 1987), são exaustivamente lidos em sala de aula. Além disso orientam a proposição dos exercícios, sistematicamente realizados pelos alunos e a correção dos mesmos, a qual é geralmente feita sob o 'comando' do professor. Em decorrência da adoção de tais procedimentos, as aulas de Ciências constituem-se numa sucessão enfadonha e monótona de situações, geralmente desvinculadas, tanto do momento pessoal dos alunos, quanto do contexto social, econômico e político do estado e do país. Os conteúdos de ensino são apresentados como informações a serem memorizados para que o aluno possa, posteriormente, resolver as questões da prova. Além disso, como estão freqüentemente descontextualizados, pouca ou

nenhuma significância possuem para os estudantes.

A atitude mais enfatizada é a de buscar a resposta correta, o que pode sugerir ao aluno que a Ciência dispõe, sempre, de respostas precisas, indiscutíveis e definitivas para suas questões.

Estas constatações permitem identificar a existência de problemas na ação docente que estão vinculados às concepções de Ciência, conhecimento científico e Educação que os professores possuem.

Muitas vezes tem-se pensado serem estes problemas decorrentes da formação que os professores receberam. Procurou-se resolvê-los pelo treinamento docente em novas metodologias. Esta estratégia não tem sido eficiente, visto que, os professores continuam a fazer o que tradicionalmente fizeram, ou seja, a transmitir informações; a única diferença é que, atualmente, o fazem utilizando-se do livro-texto.

Outros problemas específicos referem-se à atualidade e ao domínio do conteúdo científico pelo professor e ao conhecimento dos procedimentos didáticos mais adequados ao ensino desta disciplina. No entanto, é preciso lembrar que os problemas específicos ao ensino de ciências inserem-se noutros, mais gerais e compartilhados com as demais áreas de ensino. Estes problemas vinculam-se à situação caótica a que foi sendo conduzida progressivamente a escola pública brasileira e que se expressam: no abandono das escolas¹; nos baixos salários dos professores; no despreparo docente para atuar na difícil realidade escolar e na acomodação dos professores ao ineficiente e emperrado sistema escolar.

Confrontar-se com tal situação desalenta e faz com que muitos deixem de acreditar na possibilidade de recuperação do trabalho da escola. No entanto, parece ser necessário refletir acerca das causas que contribuíram, facilitaram ou determinaram sua ocorrência. Neste sentido; a tentativa de reconstruir, pelo menos parcial-

mente, a história do ensino de Ciências no estado do Rio Grande do Sul poderá fornecer elementos valiosos à reflexão.

1. O surgimento dos temas científicos nos currículos das escolas brasileiras

Embora não tenha sido possível precisar a data oficial da introdução dos temas científicos nos currículos das escolas brasileiras, encontraram-se informações sobre este tema em Kraemer Neto (1969) e Lorenz (1986), que evidenciam a presença de assuntos científicos nos programas escolares das escolas secundárias, já na primeira metade do século XIX².

Kraemer Neto (1969) apresenta transcrições de "Relatórios Provinciais" que tratam do plano de estudos desenvolvido no Liceu Dom Afonso (escola secundária pública de Porto Alegre), datado de 1858, nos quais o presidente Ângelo Muniz da Silva Ferraz critica a forma como eram desenvolvidos os conteúdos de Botânica e Zoologia nesta escola, segundo ele, unicamente vinculados à Agronomia. O mesmo documento aponta a lacuna deixada no programa pela não inclusão, no currículo, de disciplinas como Geologia, Química, Física e Mineralogia. O mesmo autor (Kraemer Neto, 1969) dá indicações acerca do currículo da Escola Normal de Porto Alegre, ao transcrever a lei nº 771 de 4.5.1871, artigo 18, que determinava a inclusão da disciplina "Noções de Ciências Físicas e Naturais aplicadas aos usos da vida", no currículo desta Escola.

Estas indicações fazem pensar que havia na Província uma preocupação em vincular os conteúdos científicos ensinados nas escolas públicas à aplicação que pudessem ter para os alunos.

O estudo desenvolvido por Lorenz (1986) sobre os livros-texto científicos adotados pelo Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, no século XIX (1838-1900), apresenta informações sobre o currículo vigente nesta escola, que denotam uma preocupação com o aprofundamento e a ampliação dos estudos nas áreas científicas. Constavam do currículo as disciplinas: Física, , Química, Cosmografia, Astronomia, Geologia, Mineralogia, Botânica, Mecânica e, a partir de 1881, Higiene, o que mostra que o estudo das disciplinas científicas ocupava um lugar de destaque neste currículo escolar.

Lorenz (1984) refere ainda que: as disciplinas científicas eram estudadas nos últimos anos de escolaridade; o currículo obedecia ao modelo francês de estruturação curricular; os livros-texto

adotados pelos professores da escola eram de renomados cientistas europeus, principalmente franceses, entre os quais cita: Albert Cochon de Lapparent, François Beudant, Gabriel Delafosse, Edmont Langlebert, Adolphe Wurtz, os quais eram também os autores utilizados nas mais famosas escolas francesas.

É oportuno lembrar que o Colégio Pedro II constituía-se, na época, em modelo institucional para as escolas secundárias brasileiras³. Atuavam neste grau de ensino, os Liceus e as Escolas Normais, que integravam a rede escolar pública das províncias⁴ e as escolas particulares, geralmente mantidas por ordens religiosas. No entanto, apenas o Colégio Pedro II podia conferir o grau de bacharel aos alunos, devendo, então, os estudantes que realizassem seus estudos noutras escolas secundárias, lá prestarem seus exames de habilitação, para poderem ingressar no curso superior. Logo, é possível constatar que a educação escolarizada no país era extremamente seletiva, destinando-se o ensino secundário, basicamente, às elites burocráticas e latifundiárias e constituindo-se numa forma, quase exclusiva, de preparação ao ingresso no ensino superior. Aliás, durante todo o século XIX, o processo educativo vigente caracterizou-se pela descentralização do ensino. Segundo Romanelli (1986) esta descentralização configurava-se, na prática, como um sistema dual de responsabilidades, em que cabia à União o controle da instrução superior em todo o país, do ensino secundário no Distrito Federal e, aos Estados, o controle do ensino secundário e profissional. Para Romanelli (1986) a permanência deste sistema serviu para oficializar a distância existente entre a educação da classe dominante, que podia ascender à escola secundária e ao ensino superior, e a educação do povo, que se restringia às escolas primárias ou profissionais. É interessante observar que esta situação se manteve após a Proclamação da República, em nome da autonomia dos Estados, assim permanecendo até a vigência do Estado Novo, quando foi alterada pela Reforma Caparema (1942).

Nos primeiros anos da República, a reforma de ensino idealizada por Benjamin Constat⁵ propunha a substituição dos currículos humanísticos predominantes até então na escola secundária brasileira, por currículos enciclopédicos que garantiam a obrigatoriedade da presença de disciplinas científicas. Assim, a partir deste momento, as disciplinas científicas ganharam espaço e importância nos currículos; cresceu também a influência do pensamento científico francês sobre os programas, mas não se altera-

ram as possibilidades de acesso da população à escola secundária. Além disso, o desenvolvimento dos currículos, previsto por esta reforma, parece ter encontrado dificuldades em sua execução⁶, posto que as províncias dispunham de escasso número de professores com competência para trabalhar com os conceitos científicos, num padrão de ensino que contemplasse a atualidade do conhecimento e que reproduzisse o das escolas européias, como era propugnado nos programas do Colégio Pedro II.

Veríssimo, em 1906, ao examinar a educação nos primeiros anos da República, denunciou as influências estrangeiras sobre o ensino e, notadamente, a utilização de livros europeus nas escolas. Lorenz (1986) confirmou esta tendência com relação aos livros adotados para o ensino científico, embora refira a existência e a adoção de alguns textos nacionais⁷, considera que estes não chegaram, na área científica, a suplantarem em prestígio a utilização dos livros dos autores estrangeiros anteriormente citados.

Embora a crítica de Veríssimo (1906) some-se a de outros, também preocupados com a nacionalização dos livros-textos utilizados, somente na década de 30 (Oliveira, 1984) foram adotadas medidas legais pelo Estado para regulamentar e controlar a adoção dos livros no país⁸.

Aliás, tanto os livros-textos⁹ como os programas curriculares das escolas secundárias continuaram, até a década de 30, a seguir as propostas organizadas pelo Colégio Pedro II. Já os programas das escolas primárias continuavam sendo da competência dos governos estaduais.

2. Programas Regionais: o Programa de Estudos Naturais para as seis primeiras séries do ensino de 1º Grau do Estado do Rio Grande do Sul, Janeiro de 1940.

Este Programa Regional foi organizado durante a vigência do Estado Novo, quando era Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul o coronel Oswaldo Cordeiro de Farias e Secretário da Educação e Saúde Pública o Dr. José Coelho de Souza.

Sua proposição se dá quando já se encontrava em estado latente a luta ideológica em torno de questões tais como: a laicidade e a gratuidade do ensino e a obrigatoriedade do Estado em assumir a função educativa, que agitaram o cenário político do País, na década de trinta. Participaram ativamente desta polêmica os autores do "Manifesto dos Pioneiros da Educa-

ção Nova" (1932) e grupos ligados à escola tradicional, representados, principalmente, por elementos vinculados à Igreja Católica. O "Manifesto dos Pioneiros"¹⁰ colocava a educação como um problema prioritário, para a reconstrução nacional, destacando que a evolução das forças econômicas e de produção só seria possível através do preparo intensivo das forças culturais do País. Neste sentido, e também por considerar como uma das causas determinantes dos graves problemas educacionais a ausência de uma filosofia de vida por parte dos educadores, o "Manifesto" poderia ser considerado "ingênuo". No entanto, para Romonelli (1986), o "Manifesto" era politicamente avançado, na medida em que exigia do Estado um comprometimento com a educação, de modo a impedir que as dificuldades de acesso à Escola continuassem a facilitar o distanciamento entre as classes sociais. Era também avançado quando defendia o entrelaçamento entre as reformas econômicas e as educacionais.

Os defensores do "Manifesto" foram influenciados pelos educadores americanos e europeus vinculados ao movimento das Escolas Novas, notadamente por Dewey, Decroly e Montessori. As concepções escolanovistas enfatizavam os processos pedagógicos ativos, considerados como capazes de influenciar a ocorrência de mudanças individuais que possibilitariam o ajustamento dos alunos às exigências sociais. À escola caberia, então, a proposição de experiências que satisfizessem os interesses dos alunos e da sociedade, num processo em que a idéia de "aprender fazendo" encontrava-se sempre presente. A aprendizagem era considerada como subjetiva, pessoal e extremamente vinculada ao desenvolvimento dos processos e habilidades cognitivas. O "aprender a aprender" passou a ser considerado quase tão importante quanto o "saber propriamente dito", e a organização da aprendizagem deveria retratar, da melhor forma possível, a vida.

O exame do Programa de Estudos Naturais (SEC/RS, 1940) reflete de modo bastante nítido a influência das idéias escolanovistas, no que se refere às concepções de aprendizagem. No entanto, seu conteúdo revela, também, influências da chamada "corrente tradicional" em educação, exemplificada, no programa, pela inclusão de aspectos ligados a uma moralidade religiosa.

Esta constatação permite supor que os idealizadores do Programa procuraram acomodar, no projeto, as duas posições antagônicas, anteriormente citadas, o que expressa as características políticas da época (Estado Novo).

A transcrição dos Objetivos Gerais propostos para o ensino de Ciências no 1º grau, exemplifica o que está sendo afirmado. Estes eram os objetivos indicados:

a) *Prover a criança de conhecimentos e experiências da Natureza e do mundo dos fenômenos, enriquecendo-lhes o conteúdo pela consideração do aspecto moral, social e estético, para que interfiram na formação afetiva; b) criar hábitos de observação, comparação e apreciação, no contato direto com a natureza, estimular o desejo de novos esclarecimentos e a organização das idéias, formar espíritos reflexivos que busquem não só explicar os problemas práticos como estabelecer relações para "perceber" e "sentir" a ordem existente na natureza e a interdependência dos seres e encontrar em toda esta "perfeição, a revelação de uma inteligência criadora suprema" (Revista do Ensino, jan. 1940).*

Tais objetivos permitem perceber a permanência de uma concepção de natureza que reflete a visão de "harmonia pré-estabelecida" por Deus na criação, tal como propusera Leibnitz ao final do século XVII, e de uma concepção empirista, no que se refere ao alcance do conhecimento.

Além de apresentar Objetivos Gerais, o Programa incluía Objetivos Específicos, Conteúdos Mínimos e Normativos, apresentados por séries. O exame destes componentes do Programa confirma as influências apontadas no parágrafo anterior.

Entre as orientações das Normativas, encontravam-se as recomendações de que: fossem privilegiadas as atividades de observação do ambiente natural e a realização de experimentos simples, sem que fossem esquecidas a correlação com as demais disciplinas do currículo e a necessidade de atentar-se para que a elaboração ocorresse num processo espontâneo e natural; fosse considerada a ordem de sucessão dos diversos estádios de evolução mental da criança quando da proposição das tarefas; fosse estimulado o gosto pelo estudo e o contato com a natureza, de modo que os alunos compreendessem com mais profundidade a interdependência dos seres, bem como das leis, definições e princípios a eles relacionados. Além destas recomendações de caráter mais geral, as Normativas incluíam também outras, mais específicas, entre as quais estavam as sugestões de que os alunos: realizassem visitas a fábricas, hidráulicas e outras Instituições Públicas; organizassem jardins, hortas, pomares e aquários, responsabilizando-

se por seu cuidado; observassem sistematicamente as reações do homem, animais e das plantas e, também, os planetas, estrelas, nuvens e outros entes ou fenômenos da natureza; observassem desenhos ilustrativos; executassem trabalhos de modelagem; organizassem álbuns; participassem de dramatizações; cantassem e ouvissem contos, para que as atividades de Ciências Naturais se tornassem mais atraentes.

Todas estas sugestões podem ser entendidas como uma "tradução" bastante correta dos princípios contidos no ideário escolanovista.

As "Normativas" colocavam em destaque a recomendação de que as atividades propostas estivessem vinculadas às questões regionais e à problemática pertinente a cada localidade. Como exemplo, transcrevem-se as seguintes sugestões:

Nos meios urbanos iniciar-se-á com o estudo dos animais domésticos, fazendo notar as necessidades de abrigo, alimentação e repouso e ressaltando os cuidados a lhes serem dispensados; na zona do litoral, a verificação da vida dos peixes, a adaptação da forma e dos órgãos ao meio ambiente, o reconhecimento das espécies mais comuns; serão observações perfeitamente adaptadas à vida escolar na zona colonial, onde se diferenciam os interesses e as grandes plantações constituem a produção mais importante, como a curiosidade da criança é solicitada, de preferência, pelo que é dotado de movimento, sem dificuldade, se lhe orientará a observação, para os animais que lavram charrua ou prestam serviço doméstico ou pessoal e para as aves que povoam os matos; ..." (Revista do Ensino, jan. 1940).

Estas recomendações se associam a outras, que destacavam

... a necessidade do estudo dos seres e fenômenos mais importantes para a economia nacional..."

e outras mais, que enfatizavam, por exemplo, a necessidade de

*... desenvolver nos alunos o respeito por árvores e arbustos de logradouros públicos e de jardins particulares..."*¹¹ *Revista do Ensino, jan. 1940).*

Tais recomendações evidenciam uma forte vinculação às orientações da política nacional que enfatizavam a necessidade de estimular o surgimento de sentimentos de nacionalidade e

civismo, associando-os à necessidade de ordem e disciplina.

A proposta continha outras orientações que podem ser entendidas como contraditórias ou equivocadas. Por exemplo, um dos Objetivos Específicos da 1ª série dizia: "... deve-se promover o ajustamento da criança ao pequeno mundo em que vive, o lar e a escola"¹². Uma das Normativas da 4ª série recomendava: "... deve-se desenvolver no aluno o pensamento reflexivo e analítico para que este possa buscar o conhecimento de forma independente..."¹³.

O confronto das duas idéias parece sugerir a possibilidade de restringir-se o exercício do pensamento autônomo e crítico às questões da cognição.

Tal tipo de colocação deve ter resultado da tentativa de ajustar, no texto, concepções divergentes sobre o que seja ensinar e aprender - como o são as posições defendidas pela Escola Nova e pela Escola Tradicional - e, também, sobre como devem processar-se as relações educação e sociedade, do ponto de vista do escolanovismo e do Estado Novo.

O Programa permite perceber, ainda, posicionamentos que destacavam a superioridade do homem frente aos demais seres da natureza; a recomendação de uma das Normativas, por exemplo, sugeria que "... os estudos estimulassem atitudes de bondade e proteção para com os animais que prestassem serviços ao homem, e de reação aos que lhe fossem nocivos..."¹⁴. É interessante observar que este tipo de proposição se mantém tanto nos livros-texto atuais como na maneira de encarar o estudo dos seres vivos adotada por muitos professores.

Não foi possível compreender os critérios que determinaram a proposição dos objetivos específicos para cada área. Certamente, estes não pressupunham a continuidade de procedimentos ou ações, em qualquer uma das áreas do desenvolvimento da criança. Somente os objetivos referentes à estimulação do "gosto", "interesse" ou "curiosidade" pelos estudos de temas científicos foram incluídos em todos os anos da escolaridade. Os demais objetivos ora incluíam propostas, tais como "... ampliar os conhecimentos da criança..." ou "... dilatar o círculo de seus conhecimentos e experiências...", ora incluíam intenções tais como "... proporcionar oportunidades para a formação moral e do senso estético da criança..." ou "... proporcionar oportunidades para a formação afetiva..." enfim, todos, aspectos que, somados, recaíam no propósito de promover o desenvolvimento integral do educando, preocupação sempre presente nas propostas escolanovistas.

Os conteúdos incluíam em todas as séries o estudo de fenômenos naturais, animais e plantas e, a partir do 2º ano, o corpo humano, obedecendo à idéia de globalização constante da proposta escolanovista.

O Programa não faz referência, em nenhum momento, à avaliação. Isto porque esta, tanto no ensino primário como no secundário, era feita através de provas e exames organizados e aplicados sob a responsabilidade e o controle do Estado. O Programa também não apresentava referências ou indicações bibliográficas.

O estudo desenvolvido por Barbosa (1987) esclarece muitas questões relativas à educação no Rio Grande do Sul durante a vigência do Estado Novo. Inclui depoimentos que mostram o grande entusiasmo dos responsáveis pela educação oficial no Estado pela implantação das idéias Escolanovistas e pela proposta educacional do Estado Novo nas escolas gaúchas. A organização dos programas regionais em diversas áreas do conhecimento consistiu na tentativa concreta do Secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de implementar tais idéias.

Poucas informações, no entanto, foram obtidas acerca de como estas propostas se desenvolveram em sala de aula e, mesmo, se foram desenvolvidas efetivamente.

Como o Estado controlava a ação escolar, principalmente através dos exames finais unificados, pode-se supor que as escolas realmente cumprissem as proposições do Programa. Buscando alcançar maiores esclarecimentos sobre este aspecto, procurou-se localizar alguns livros utilizados pelos professores da escola primária da década de quarenta. Encontrou-se um único livro na biblioteca do Instituto de Educação Flores da Cunha (antiga Escola Normal de Porto Alegre): "La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria", de Henrique Rioja, México, Atlante, 1942. Este livro contém propostas de trabalhos práticos sobre muitos dos temas encontrados no Programa examinado, enfatizando o desenvolvimento de um ensino ativo, tal como exigiam as idéias da Escola Nova.

Os demais livros encontrados¹⁵ referiam-se aos conteúdos do curso secundário¹⁶. É interessante ressaltar que os livros para o curso secundário obedeciam em sua maioria¹⁷ ao modelo de ensino tradicional que enfatizava, em Ciências, as descrições e as classificações biológicas.

Os livros adotados no curso secundário obedeciam ao Programa Nacional estabelecido

pela Reforma de Ensino de 18.4.1931 (Decreto 19.890) para o curso fundamental¹⁸; isto demonstra que, enquanto na escola primária os programas seguiam orientações escolanovistas, como no Rio Grande do Sul, na secundária continuava-se a obedecer às orientações do ensino tradicional¹⁹.

Com relação ao curso secundário, é importante referir que na década de quarenta ocorreram inúmeras modificações organizacionais em todos os níveis de ensino, resultantes da Reforma Capanema (1942)²⁰. Esta Reforma encarava a educação como um dos veículos importantes para auxiliar a consolidação da política do Estado Novo. Criava o curso colegial, o qual se dividia em Clássico e Científico, a partir das opções de interesse do aluno em seu futuro curso superior. Enquanto o curso científico dava especial atenção às disciplinas científicas, o clássico privilegiava o estudo das "Ciências Humanas".

Os livros utilizados na década de cinquenta no curso secundário-ginásial mostram que não ocorreram modificações nas orientações curriculares neste grau de ensino. Eles correspondiam basicamente a reedições, que devem ter começado a circular ainda na década anterior, entre os quais estavam livros como: Ciências Naturais (Waldemar de Oliveira, São Paulo : Nacional, s.d., 26ª ed.); Ciências Naturais (Antônio Antunes Jr. e José Antunes, São Paulo : Nacional, 1956, 24ª ed)²¹. Mantém-se, também, o Programa Regional para o ensino primário, até que, em 1964, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul edita um novo Programa em substituição ao anterior.

3. Programas Regionais: Programa Experimental de Ciências Naturais para o curso primário ao 5º ano. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1964. 1º vol.

O Programa Experimental de Ciências Naturais foi elaborado tendo por base uma pesquisa orientada pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), cuja finalidade era a de revisar os programas de ensino do curso primário em vigência no Estado. O Programa Experimental foi organizado sob a forma de exercícios/atividades práticas que visavam não só a elucidação dos conteúdos propostos, mas também a vivência do Método Científico (Programa Experimental, CPOE, 1964).

Este Programa foi aplicado sob a forma de uma experiência piloto em algumas escolas da Capital (Porto Alegre) e em sete municípios do interior do Estado. Os professores selecionaram e indicaram atividades e exercícios que julgaram ser os mais interessantes e adequados aos seus alunos, a partir das proposições do Programa. Através destas indicações foi determinado o conteúdo mínimo para cada ano. Assim, o Programa continha uma listagem de conteúdos mínimos para as cinco séries do curso primário nas áreas de: Mineralogia/Petrologia/Geologia, Botânica e Higiene. Apresentava, também, sugestões de atividades que poderiam ser realizadas quando do estudo destes conteúdos. Além disto, incluía uma listagem geral de conteúdos e sugestões de atividades não seriadas sobre Biologia Geral²², destinada à seleção e apreciação pelos professores para posterior estabelecimento de Programa para esta área.

Segundo o que foi justificado no documento básico, os conteúdos de Zoologia, Física e Química não haviam sido incluídos no Programa para propiciar aos professores uma "atualização paulatina" de seus conhecimentos.

O propósito do Programa era o de promover mudanças no ensino de Ciências no curso primário. Entre as razões indicadas para estas mudanças apontavam-se: a) a necessidade de a escola proporcionar um ambiente favorável ao desabrochar das tendências científicas com a finalidade de despertar vocações científicas; b) a formação de personalidades que compreendessem o progresso do mundo da Ciência e que pudessem colaborar como membros úteis à sociedade humana; c) a formação de indivíduos capacitados a explorar as riquezas minerais do País.

Os objetivos indicados no Programa Experimental repetiam e reforçavam idéias contidas nas "justificativas", na medida em que enfatizavam: a necessidade de intensificar o aproveitamento dos recursos do solo brasileiro (petróleo e recursos minerais); a formação integral do educando atendendo a todos os aspectos da pessoa humana; o despertar de vocações científicas para que, assim, os alunos tivessem a oportunidade de seguir a "... estrada que a natureza lhes determinou e encontrar o seu caminho na vida real construindo o seu mundo espiritual harmonioso, grande ou pequeno..." (Programa Experimental, CPOE, 1964).

A principal meta a ser alcançada com o ensino de Ciências deveria ser a de desenvolver nos alunos a capacidade de observação. Ao mesmo tempo, o método indutivo ou experimental era apresentado como o "... caminho para o

alcance da verdade nas Ciências Naturais". O professor seguia sendo o "... estimulador e guia", a quem caberia a orientação da criança na redescoberta dos fenômenos científicos e suas causas e, também, na redescoberta das leis e conclusões científicas.

Pode-se constatar, assim, uma modificação radical nos propósitos e temas privilegiados para o ensino de Ciências, frente ao Programa Regional de Estudos Naturais de 1940. O novo Programa vinculava o ensino às questões do desenvolvimento econômico do país e à necessidade de maior valorização da Ciência e dos cientistas. Enquanto a primeira preocupação parece prenunciar as idéias ufano-desenvolvimentistas que alcançaram seu apogeu na década de setenta, a segunda já parece refletir as influências dos Projetos de ensino americanos da década de cinquenta que salientavam a necessidade de que o ensino de Ciências estimulasse a descoberta de vocações científicas.

Neste sentido, o Programa ressaltava a necessidade de utilização do método científico, como uma abordagem pedagógica. É interessante salientar, no entanto, que o "método" é apresentado sob uma visão idealizada e bastante simplista, posto que reduzia o conhecimento científico a uma abordagem metodológica e postulava a existência de verdades científicas. Assim, o aluno poderia apropriar-se destas "verdades" contidas no mundo natural através da utilização de seus sentidos e pela confirmação da ocorrência dos fenômenos, através da experimentação.

É interessante observar que esta concepção "ingênua" de Ciência e de Conhecimento Científico se estende também à concepção de Educação que esta proposta deixa perpassar. As "Justificativas" e os "Objetivos" para o ensino, apresentados anteriormente, exemplificam o que está sendo afirmado, posto que o Programa exagera o âmbito de suas possibilidades, apresentando as experiências escolares como as "determinantes" para o encontro e decisão, por parte dos alunos, sobre seu futuro profissional e formação pessoal. A transcrição de alguns objetivos específicos acrescenta outros elementos ao que está sendo afirmado. O ensino de Ciências deveria também:

... satisfazer a permanente curiosidade infantil; desenvolver a iniciativa e o esforço pessoal; contribuir para a alegria das crianças mediante o trabalho ativo; promover o pensamento reflexivo e o gosto pela pesquisa; ressaltar o prazer da descoberta, através do método experimen-

*tal; desenvolver o espírito de honestidade e crítica; desenvolver as habilidades manuais; despertar a admiração pelo trabalho dos cientistas, e, incentivar o desejo de contribuir para o progresso da Ciência...*²³ (Programa Experimental, CPOE, 1964).

É evidente que algumas idéias relacionadas às propostas escolanovistas continuavam a impregnar os propósitos do ensino principalmente aquelas que enfatizavam o despertar da curiosidade, o prazer pelo estudo e o desenvolvimento das capacidades dos alunos. No entanto, no que se refere à proposição de conteúdos, o Programa volta a se aproximar das abordagens tradicionais, já que os organizava segundo a divisão da Ciência Natural em ramos (Zoologia, Botânica, Mineralogia...), deixando de lado as questões regionais e o conhecimento do cotidiano, aspectos que estavam bastante destacados no Programa de 1940.

Sem dúvida, a preocupação maior do "Programa Experimental de 1964" era destacar a importância do "método científico" e sua utilização como procedimento didático, relacionando esta prática ao despertar de vocações, consideradas, certamente, úteis ao desenvolvimento do país. Neste sentido, o Programa "importava" as preocupações das Associações Científicas e do Governo Americano com a quantidade e qualidade de seus cientistas, tendo em vista a concorrência com os soviéticos para a conquista espacial (Fracalanza, 1987).

É importante lembrar que a proposição do programa fora, de certa maneira, referendada pelos professores primários que se haviam pronunciado sobre as atividades. Cabe considerar, porém, que os professores opinaram sobre a ação, mas calaram, ou não foram consultados sobre as metas e propósitos que fundamentariam esta ação. Estas dependiam, como em todas as reformas anteriores e posteriores, de determinações governamentais. Os professores, historicamente, não tiveram ingerência sobre elas.

Este Programa Experimental havia sido elaborado e entrado em vigor após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024), que tramitava, polemicamente, na Câmara Federal durante 13 anos (1948-1961). Na base das discussões ocorridas neste período estavam, inicialmente, a questão da centralização e descentralização do ensino no país e, posteriormente, a discussão Escola Pública/Escola Privada, que já envolvia os educadores na década de trinta. As "Diretrizes e Bases" foram, no entanto, aprovadas, contra-

riando os educadores brasileiros de tendências liberais e socialistas da época. O único avanço alcançado com a Lei relacionava-se a uma certa descentralização dos currículos. A Lei não resolvia, no entanto, as questões da educação, determinando inclusive um agravamento da crise educativa. Foi neste clima, logo após o golpe militar de 1964, que começaram a ser celebrados os acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, mais especificamente com a Agency for International Development (Acordo MEC/USAID). Estes acordos, em número de doze (não contados os acordos regionais), foram assinados no período de Junho de 1964 a Janeiro de 1968, possibilitando a interferência estrangeira em todos os níveis e instâncias do Sistema Educacional Brasileiro. Tais acordos envolveram o treinamento de técnicos e professores brasileiros nos Estados Unidos e a vinda de assessores técnicos americanos para "auxiliar" no aperfeiçoamento administrativo, técnico e organizacional do ensino primário, médio, técnico e superior brasileiros. Interferiram, também, nas formas de relação entre os graus de ensino e propiciaram a distribuição de livros (cerca de 51 milhões) para as escolas secundárias e primárias sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Nacional do Livro; sob o controle dos técnicos da USAID (Romanelli, 1986).

A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (lei 5692/71), que reestruturou o ensino, dando-lhe feições de "qualificação para o trabalho", e a Reforma Universitária de 1968 decorreram da "cooperação" estabelecida a partir destes acordos.

Na base da proposição dessas Reformas certamente estava a intenção de acabar com os freqüentes e importantes protestos estudantis e a de promover mudanças no contexto educacional de forma que a racionalização; a eficiência e a produtividade passassem a ser também consideradas em educação.

Numerosos são os livros de Ciências lançados no mercado sob o patrocínio do Acordo MEC/USAID²⁴.

Não se pretende discutir aqui a qualidade destes livros. O fundamental é que traduziam preocupações relacionadas com a adoção de um ensino de Ciências que oportunizasse à criança a vivência do método científico, tal como está proposto nos Projetos Americanos de Ensino. E também neste período que os Projetos Americanos começam a chegar maciçamente ao país. Havia participado de sua elaboração especialistas de renome em Psicologia, Educação e nos diferentes campos das Ciências

Exatas e Naturais, que defendiam a idéia de uma mudança radical no ensino de Ciências nas escolas fundamentais e médias americanas. Entre estes Projetos, chegaram ao Brasil alguns como: Biological Sciences Curriculum Study (BSSC, versão azul, 1965 e versão verde, 1972); Chemical Curriculum Study; Earth Science Curriculum Project (CHEM, 1967), todos estruturados em ramos ou áreas específicas da Ciência, colocando em destaque os conceitos, princípios e teorias mais relevantes de cada área e tomando por base a idéia de Bruner, que o "método" utilizado em sala de aula deveria corresponder àquele utilizado pelo cientista para alcançar este mesmo conhecimento²⁵. Assim, as atividades organizavam-se em torno de procedimentos tais como: a observação de fenômenos, a formulação de hipóteses, a definição operativa de termos, o controle e o manejo de variáveis, a experimentação, a proposição de modelos e a interpretação de dados. A idéia central destes Projetos era a de que o aluno redescobrisse o conhecimento seguindo o método científico concebido a partir de uma visão neopositivista de Ciência.

Os projetos constituíam-se em verdadeiros "pacotes pedagógicos", que planejavam e organizavam toda a ação docente. Incluíam: o livro-texto, o guia do professor, Kits de material didático, filmes e loops. A qualidade dos textos e demais materiais apresentados nestes Projetos é excelente, tanto com relação à correção do conteúdo como à atualidade científica. A observação também é verdadeira para a forma de organização das atividades. A ênfase metodológica correspondia ao treinamento do aluno para a utilização dos procedimentos científicos consagrados pela "Ciência Normal", tal como é apresentado por Kuhn (1969).

No Brasil, a divulgação destes Projetos foi assumida por instituições tais como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC/SP), vinculado à UNESCO e, posteriormente, pela Fundação Brasileira do Ensino de Ciência (FUNBEC) e pelos Centros de Treinamento de Professores de Ciências, Entidades organizadas em vários Estados brasileiros e que, em seu estágio inicial, não possuíam vinculações com as Secretarias Estaduais de Educação. Estas entidades visavam promover e estimular a ocorrência de modificações no ensino de Ciências. Assim, paralelamente às iniciativas governamentais, surgiam entidades que passavam a ocupar-se da orientação do ensino em áreas específicas do conhecimento, o que atestava a força e o prestígio que a Ciência desfrutava nesta fase de desenvolvi-

to do país.²⁶ Se, por um lado, esta orientação poderia ser considerada como desejável, posto que estimulava e colocava em destaque a necessidade de intensificar-se os programas de capacitação de professores para a área científica, além de questionar o currículo científico desenvolvido nas escolas (ensino tradicional), por outro, vinculava a ocorrência de mudanças somente à adoção de metodologias mais compatíveis com a Ciência ou com o conhecimento científico.

Assim, embora os Projetos estrangeiros contivessem conteúdos atualizados e bem estruturados sob o ponto de vista científico e fossem, neste sentido, até melhores que os Programas Regionais e Nacionais adotados, faltava-lhes uma vinculação maior às questões da realidade social e educacional brasileiras. Procurava-se preparar melhor os professores, oferecendo-lhes possibilidades de treinamento em programas específicos. No entanto, não se alterava a idéia de que o currículo científico fosse unicamente da competência de educadores ou cientistas eméritos. A diferença entre os propositores dos Programas Regionais e os autores dos projetos estrangeiros era que, geralmente, no caso dos autores dos "Programas Regionais", estes ocupavam esta função por decisões meramente políticas.

O desvinculamento da realidade escolar e das questões sociais, políticas e econômicas do país, a falta de uma efetiva participação dos professores nas propostas de mudança e, ainda, a pouca familiaridade dos docentes com os procedimentos postulados nos projetos e com as teorizações neles apresentadas, podem ser apontados como fatores que justificariam a pouca penetração que tiveram estes projetos na realidade escolar.

Neste contexto, já consolidado o golpe militar e, em decorrência, a política de "cooperação" MEC/USAID, surge a Reforma de Ensino determinada pela lei 5692/71, a qual alterou tanto a estruturação geral do Ensino de 1º e 2º graus, como determinou que, a partir de então, a educação passasse também a ocupar-se da "qualificação para o trabalho".

4. Programas Regionais: as diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau no Estado do Rio Grande do Sul, 1972.

A implantação da Reforma de Ensino determinada pela lei 5692/71 foi precedida da publicação de um Documento Preliminar (SECRS, 1971), que tratava da reestruturação da

Secretaria de Educação e Cultura e de questões relativas ao planejamento para a implantação da Reforma. Acompanhando as estratégias de implementação desta Reforma, foram, também, publicados outros documentos²⁷ e, entre estes, aqueles que continham as sugestões curriculares para as diferentes etapas do currículo. A Secretaria promoveu, também, uma Reciclagem de professores, "líderes", aos quais caberia a divulgação aos colegas das propostas da nova estrutura curricular e das técnicas de trabalho sugeridas como as mais adequadas à nova orientação. Os programas de ensino foram apresentados sob a forma de "Sugestões Curriculares". Surgiram, assim, as "Sugestões Curriculares" para o Currículo por Atividades (1ª à 4ª séries do 1º grau)²⁸ e as "Sugestões Curriculares para o Currículo por Área (5ª à 8ª séries do 1º grau)". Esta nova estruturação da seriação escolar era uma das grandes "novidades" da Reforma. Outra "novidade" era a de que se passava a adotar princípios derivados da Análise de Sistemas e da Teoria da Informação. Aliás, estes princípios utilizados nos documentos de divulgação da Reforma emprestaram-lhes um nível de sofisticação nunca antes alcançado em documentos oficiais. Gráficos, esquemas com quadros, círculos, setas que subiam, desciam, cruzavam-se em todas as direções e sentidos, estavam presentes em quase todas as páginas destes documentos, procurando indicar, nestas ilustrações, as relações entre os elementos curriculares, as etapas e a hierarquização presente nas proposições.

Os documentos explicitavam as relações entre o sistema estadual de ensino e o sistema de produção do Rio Grande do Sul. Além disso, apresentavam os princípios básicos para a organização curricular, a política educacional, as bases filosóficas, as diretrizes e as bases teóricas da estruturação curricular.

No Currículo por Atividades não mais se estabeleciam divisões em áreas de conhecimento. O currículo apresentava: objetivos gerais, objetivos específicos e situações, que visavam esclarecer, justificar ou ampliar aspectos relativos aos elementos curriculares considerados.

Entre os objetivos gerais previstos para o Currículo por Atividades estavam os de:

"... desenvolver a progressiva capacidade de contribuir para o bem-estar dos grupos dos quais a criança faz parte, através do aprimoramento das qualidades físicas, intelectuais, morais e cívicas; descobrir seu meio ambiente e os seres que nele habitam através da observação; compreender que entre os seres

vivos e o ambiente se estabelecem relações de dependência mútua; desenvolver a habilidade de se expressar oralmente e por escrito com clareza, desembaraço e eficiência; desenvolver habilidades sensório-motoras, a sensibilidade artística e a criatividade, através das atividades recreativas; conviver com seus semelhantes, sendo capaz de atuar efetivamente, dispondo-se a aceitar o outro e a valorizá-lo; inserir gradativamente na comunidade de fé para poder realizar-se como pessoa que aspira à transcendência" (Sugestões Curriculares, SEC, 1972).

Os objetivos específicos, também, não eram mais separados em áreas, relacionando-se intimamente com as "situações de experiência" sugeridas. Aliás, os objetivos indicavam com clareza os comportamentos, ações ou o conhecimento que os alunos deveriam alcançar após vivenciarem as atividades.

Orientando estas sugestões estavam os princípios de eficiência e eficácia tomados do setor produtivo e extremamente considerados na época, quando se pretendia emprestar às ações um sentido de seriedade, objetividade e honestidade como era propalado nos planejamentos econômicos que visavam promover o desenvolvimento e o progresso do país.

No Currículo por Área, a novidade era a "integração" entre os conteúdos de Ciências Físicas e Biológicas e Matemática, numa dimensão que abrangia os conteúdos, os objetivos, o método, as situações de experiência e os recursos de aprendizagem.

O objetivo geral do Programa da Área de Ciências era o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações. A abordagem sugerida era a de que o desenvolvimento dos conteúdos se fizesse a partir do conjunto Universo, do qual derivariam o subconjunto de números ou pontos, suas relações, e as propriedades destas relações.

Os esquemas que procuravam esclarecer o modelo de integração de conteúdos apresentavam extrema complexidade, o mesmo podendo-se dizer acerca de seus detalhamentos; estes últimos devem ter exigido de seus proponentes um exercício intelectual também complexo que, contudo, certamente, não chegou na prática a ter seu significado "redescoberto" pelos professores que atuavam no sistema escolar.

Assim, na área de Ciências Físicas e Biológicas, começaram a ser estudados os conjuntos de vegetais (com flores, sem flores, comestíveis, frutíferos, característicos da região,

empregados pelo homem) os conjuntos dos minerais, dos metais, dos gases que compõem a atmosfera e a água, o conjunto dos fenômenos e o subconjunto dos movimentos. Ao mesmo tempo, a Matemática estudava conjunto, seus elementos, determinação de conjuntos, conjuntos espaciais, subconjuntos... Sugeria-se que a integração de conteúdos ocorresse entre as duas áreas. Desta forma, felizmente, ao longo das "Sugestões", esta abordagem foi abandonada e substituída por outra, onde a integração parece ter sido entendida no sentido de fazer com que os alunos realizassem operações cognitivas de mesmo nível. Certamente, a primeira abordagem referida implicava mais um exercício semântico em que se utilizavam os mesmos termos, do que uma abordagem integrativa.

A integração de conteúdos nas áreas científicas é um tema difícil e controverso sobre o qual não existe consenso entre aqueles que se ocupam do ensino. A proposição deste tipo de integração requereria um estudo prévio da epistemologia das Ciências, cujos conceitos, princípios e leis se pretendia integrar. Requereria, também, a aceitação de uma concepção de Ciência e de conhecimento científico que considerasse possível a integração entre o conhecimento advindo de ciências particulares, questão esta, também, não consensual em Teoria da Ciência.

Assim, qualquer tentativa de busca de integração de conteúdos que desconsidere o que foi colocado acima acabará por implicar, simplesmente, a apresentação dos conteúdos numa "nova roupagem", dentro de visões pessoais e, assim, discutíveis, integradoras, geralmente, apenas para aqueles que as propuseram.

Outro aspecto que parece ser importante referir, relativamente a estas "Sugestões Curriculares", é o de que estas parecem dirigir-se a uma faixa cada vez mais restrita de escolares rio-grandenses, ou seja, a daqueles que frequentam a escola de 1º grau na faixa etária esperada (7-15 anos). Além disso, pressupõe-se a existência de uma única, adequada e bem sucedida realidade social, e de uma única e igualmente eficiente escola de 1º grau, o que não corresponde à realidade escolar do Estado.

Estes motivos esclarecem por que a implementação das "Sugestões" não tenha determinado modificações nas ações escolares, embora sua implementação tenha sido precedida do treinamento de professores para a implantação da lei 5692/71. Pode-se dizer que as modificações que efetivamente ocorreram foram

aquelas que referiam-se à burocratização do planejamento escolar. Passou-se a escolher as palavras para expressar intenções de ensino, a organizar planejamentos que deveriam obedecer a modelos específicos, ao invés de centralizar preocupações nas questões mais substantivas sobre o ensino.

Mais eficientes que as "Sugestões Curriculares" foram as propostas dos numerosos autores que publicaram livros didáticos de Ciências no mesmo período (década de 70), já que, segundo Alves (1978), conseguiram que suas obras passassem a constituir-se nos verdadeiros planos de ensino dos professores brasileiros, que delas extraíam: os objetivos de ensino, os conteúdos a serem ensinados, além de constituírem, elas mesmas, a forma mais freqüente de trabalho em classe. Talvez esse "sucesso" possa ser explicado pelo fato da maioria das obras terem simplesmente ajustado os conteúdos tradicionais à supressão de um ano do antigo curso ginasial.

Ao mesmo tempo, as "Sugestões Curriculares" (no caso do Rio Grande do Sul) eram mais "sofisticadas" e continham propostas teóricas bastante distantes daquelas que eram familiares à maioria dos professores da rede escolar.

É certo que se mantinham proposições do gênero: "O aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem", derivadas do ideário escolanovista e já definitivamente integradas ao jargão dos programas oficiais do país, às quais se mesclavam concepções derivadas do tecnicismo, expressas em afirmações sobre o trabalho escolar: "... deve-se atender ao ritmo próprio de cada aluno"; "... estimular-se a repetição em situações variadas". Aliás, esta última recomendação tem sido uma das mais atendidas pelos docentes nas últimas décadas, uma vez que poucos professores duvidam de que a repetição seja um eficiente procedimento de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau de 1972 continuaram oficialmente em vigor, até dezembro de 1990, tendo sido reeditadas no o documento "Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau, SEC, 1980".

O acompanhamento das atividades em escolas públicas estaduais vem, por outro lado, demonstrando que as "Sugestões Curriculares" não foram seguidas nas décadas de setenta e oitenta, posto que a ação docente tornou-se cada vez mais dirigida pelos livros-texto, que são, em sua maioria, reedições daqueles lançados nos anos setenta, ajustados às deliberações do Programa Nacional do Livro Didático (MEC,

1984), aos quais foram acrescidas algumas retificações, feitas a partir das numerosas críticas já desenvolvidas sobre a "qualidade" destes textos.

A partir de 1984 passou-se novamente a viver um momento em que a preocupação com a melhoria do Ensino de Ciências ganhou a atenção e verbas, a partir da destinação de recursos financeiros pelo Banco Mundial o da criação de diferentes programas²⁹ que passaram a estimular, gerenciar e financiar projetos vinculados às questões do ensino científico no 1º, 2º e 3º graus. Os Projetos em desenvolvimento evidenciam uma grande diversidade de linhas de pesquisa e de enfoques de trabalho desenvolvidos por grupos que se distribuem pelos Estados brasileiros e que estão, geralmente, vinculados às Instituições de Ensino Superior. Assim, estão em desenvolvimento propostas que visam: o treinamento de professores em metodologias inovadoras; à organização e/ou reorganização de Cursos de Graduação; ao estudo do processo de avaliação em Ciências; à produção de materiais para trabalhos práticos, textos ou filmes; estudos sobre interdisciplinaridade; à publicação de periódicos e revistas de divulgação científica e, mesmo, à realização de Congressos e Seminários sobre o Ensino das Ciências.

Muitos destes Projetos incluiriam orientações identificadas com os paradigmas técnico-lineares (McDonald, apud Domingues, 1958). Neste caso estariam aquelas propostas que têm como objetivo principal a implantação de novas metodologias. Outros, no entanto, já se vinculariam aos paradigmas "circular-consensual" e "dinâmico-dialógico", também discutidos por Domingues (1985). Neste caso estariam aquelas propostas que visariam tornar o aluno um agente crítico, consciente, responsável e transformador do meio/sociedade em que vive, ou que encaram o conhecimento numa dimensão que transcenda a simples busca de conceitos, princípios, leis científicas, privilegiando a compreensão da interação dos seres entre si e com o mundo, a partir do questionamento e da análise deste mundo. Foi possível identificar este tipo de posicionamento em propostas tais como as que foram desenvolvidas por grupos da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de São Paulo, entre outros.

Um tipo de abordagem teórica interessante foi também identificada na Proposta curricular de Ciências e Programas de saúde para a escola de 1º grau, organizada pelo Estado de São Paulo (1ª versão preliminar, 1986). É alenta-

dor perceber que, pelo menos em algumas situações, enfoques mais progressistas começaram a influenciar as proposições oficiais. O mesmo pode ser dito em relação ao documento "Proposta de Reconstrução Curricular" (SE/RS, 1990), que difere consideravelmente dos anteriores, na medida em que buscou apoiar-se numa caracterização da realidade educacional do Estado e em reflexões feitas em Encontros Regionais dos quais participaram professores da rede pública estadual e de diversas Instituições de Ensino Superior. Como resultado dessas reflexões, surgiram algumas "políticas e estratégias de ação para as diferentes áreas do currículo escolar".

No que se refere a Ciências, o documento ressalta a importância da participação docente no processo de reconstrução curricular e destaca que o ensino deve possibilitar aos alunos a reflexão, procedimento que lhes permitira "organizar-se e cooperar para a melhoria da qualidade de sua vida e a da sua comunidade" (SE, RS, 1990).

Neste documento, o objetivo mais importante do ensino de Ciências seria o de "despertar no aluno uma consciência crítica da realidade em que vive, possibilitando-lhe ver com clareza as transformações que nela se fazem necessárias" (Idem, ibidem).

A proposta ainda difere das anteriores por apontar princípios e objetivos para o ensino de Ciências, ressaltando que decidir quais são os conteúdos relevantes ao ensino é tarefa que caberia aos grupos de professores.

5. Algumas considerações finais

Ao finalizar esta tentativa de reconstruir parcialmente a história do ensino de Ciências no Estado através do exame de algumas propostas oficiais, observou-se que, no caso do Rio Grande do Sul, houve a implantação de "novas propostas curriculares oficiais" nos períodos de ditadura (Estado Novo e Golpe de 1964). Nestas duas situações, elegeram-se "escolas pedagógicas" prestigiadas no contexto educacional mundial, às quais se procurou associar nos propósitos políticos da educação no país. Assim, durante o Estado Novo, a "pedagogia oficial" foi a Esccia Nova e, a partir de 1964, o tecnicismo. Nas duas situações, no entanto, procurou-se utilizar as propostas educativas no sentido de colocá-las a serviço do Estado, tendo em vista a consolidação do poder.

É discutível a influência das propostas oficiais na prática escolar. Efetivamente, estas

não parecem ter tido um papel decisivo para a ocorrência de mudanças que implicassem a adoção das "concepções" acerca do ensino e aprendizagem nelas embutidas. No entanto, alguns postulados do Escolanovismo foram incorporados ao discurso dos docentes e, no caso do tecnicismo, passaram à ação escolar. Neste último caso estão principalmente procedimentos burocráticos ou aqueles que reforçavam a vinculação da aprendizagem a processos de retenção do conhecimento. Aliás, a escola brasileira tem resguardado, ao longo dos anos, a tendência de adotar uma "pedagogia" que ressalte o compromisso da escola com resgate dos conhecimentos e valores acumulados pela sociedade e determinados pela legislação. Neste sentido, pode-se dizer que as propostas oficiais têm sido efetivas.

No caso do ensino de Ciências, foi também incorporado ao discurso dos professores o "culto" ao método científico. Raramente, examina-se um plano de trabalho de 1º ou 2º grau em que o propósito de utilização do "método científico" não esteja presente. Aliás, em dois dos programas oficiais examinados neste trabalho, o "método" é considerado como um procedimento didático muito adequado ao desenvolvimento do ensino em Ciências. Não se pretende criticar ou condenar a utilização deste procedimento no ensino, mas sim, questionar a abordagem simplista e idealista sob a qual tem sido tantas vezes apresentado. Pretende-se salientar a necessidade de que este assunto - a utilização do método científico como procedimento didático - seja discutido por aqueles que se ocupam do ensino científico, para que não se incorra em distorções, erros ou falácias que conduzam a uma concepção reducionista acerca da natureza do conhecimento científico e da Ciência.

É importante acrescentar ainda que, embora amplamente propugnada nos programas escolares, esta "metodologia" raramente é, ou foi, utilizada em sala de aula. Para justificar este fato, utiliza-se com frequência o argumento de que as escolas não dispõem de condições que se assemelhem às dos laboratórios de pesquisa. Certamente a queixa da precariedade das instalações e materiais disponíveis nas escolas públicas é verdadeira. No entanto, parece que a adoção pouco frequente de procedimentos que envolvam observação/formulação e testagem de hipóteses, entre outros, derivados do "método", deve-se mais à pouca familiaridade dos professores com estes procedimentos do que à inexistência de instrumentais.

Outro aspecto a considerar é que a recomendação de utilização do "método científico

co" como procedimento didático é tão enfatizada que se pode até pensar que o resgate da ação docente em Ciências depende, unicamente, da sua adoção.

É preciso, no entanto, que se esteja consciente de que os problemas educacionais não são somente relacionados à adoção de metodologias, mas também, e fundamentalmente, políticos, sociais e econômicos, e de que mudanças estruturais na escola só poderão ocorrer se acompanhadas de alterações na sociedade como um todo (Domingues, 1985). Portanto, cabe pensar acerca de como se poderia garantir que propostas mais progressistas para a ação escolar não venham a se constituir, como em outras situações, em tentativas isoladas e pouco produtivas de mudança, como parecem estar fadadas a ser as propostas atualmente em desenvolvimento no ensino de Ciências, devido ao contexto assistencialista em que se inserem e à condição de estarem desvin-

culadas de uma política global de educação.

É preciso também que se esteja consciente que a transformação não envolve apenas responsabilidades individuais, ou de grupos de educadores, como muitas vezes é sugerido nas propostas governamentais, idéia que se expressa tantas vezes no jargão "é preciso mudar as cabeças dos indivíduos" - ingenuidade pedagógica defendida por alguns educadores que, exacerbam as possibilidades da ação educacional. Certamente, é preciso pensar soluções mais adequadas de ação, que permitam passar da busca de uma dimensão que envolve simplesmente a prática, para a da práxis. Esta busca envolve o engajamento nas lutas pela ampliação de conquistas de uma educação efetivamente voltada para as necessidades do povo brasileiro e que passa, sem se restringir, pela conquista de melhores salários, condições dignas de exercício da profissão e, ainda, pela necessidade de um competente exercício profissional.

* * *

Notas

1. Este abandono inclui: a falta de conservação dos prédios, a inadequação das salas de aula - prédios de moradia transformados em escolas, adaptados com salas pequenas e mal ventiladas, com forro caindo, buracos no assoalho e paredes - ausência dos materiais mais simples - folhas, lápis, livros, revistas - e, é claro, a falta de materiais específicos ao ensino (lupas de mão, alguns microscópios, balanças simples, reagentes, etc.).
2. Não foram encontradas informações sobre a inclusão destes temas nas escolas primárias.
3. Estas escolas existiam em número reduzido, localizando-se geralmente na sede das províncias.
4. Escolas Normais e Técnicas.
5. Ocupou o cargo de Ministro da Instrução Pública logo após a proclamação da República.
6. Indicações nestes sentidos foram encontradas em Veríssimo, José. A educação nacional, e em Kraemer Neto. Nos tempos da velha escola.
7. Lorenz (1986) cita, entre outras, a obra de Saturnino Soares de Meirelles "Lições Elementares de Physica" e Joaquim da Silva Maia "Compêndio: Quadros synópticos do reino animal".
8. Decreto Lei 1.006, de 30/12/38.
9. Em Menezes, Luiz. Ciências Físicas e Naturais. São Paulo : Saraiva, 1939, 3ª ed., encontrou-se a indicação de que o programa seguido pelo livro segue o do Colégio Pedro II, segundo o decreto 19.890, de 18/04/31.
10. Elaborado por Fernando de Azevedo e endossado por cinquenta e sete professores, poetas e outros líderes do movimento cultural do País na época.
11. Note-se que esta recomendação não é feita para as espécies nativas.
- 12, 13, 14. Programa de Estudos Naturais para as seis primeiras séries do ensino de 1º Grau do Rio Grande do Sul, 1940, p. 71 e 79.
15. MENEZES, Luiz. *Ciências Físicas e Naturais*. São Paulo : Saraiva, 2ª série, 1939, 4ª ed. História Natural. São Paulo : Saraiva, 3ª série, 1940, 3ª ed. COSTA, Carlos. História Natural. São Paulo, Nacional, 3ª série, 1940, 3ª ed.
16. Os livros destinavam-se ao já denominado curso ginasial, criado pela Reforma Capanema em 1942.

17. O livro de MENEZES, Luiz. *Ciências Físicas e Naturais*. Saraiva, 1939, 4ª ed., pode ser considerado como exceção, posto que incluía no estudo dos seres vivos, aspectos ligados às questões da saúde pública no País (febre amarela, febre aftosa) ou problemas que afetavam a lavoura cafeeira (como a broca do café, a lagarta) e, ainda, aspectos ligados aos avanços tecnológicos, como a telefonia, o telégrafo, quando propunha o estudo do som, eletricidade e magnetismo.
18. Posteriormente, o curso ginásial.
19. Esta percepção é confirmada no trabalho de CUNHA, Célio de. *A educação no Estado Novo: concepções e desdobramentos*. UNB, 1979. Dissertação de mestrado.
20. Lei Orgânica do Ensino Industrial (Janeiro de 1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (abr. 1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (dez. 1943); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ago. 1946).
21. Estes livros foram também levantados na biblioteca do Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre.
22. Basicamente sobre o corpo humano.
23. Segue uma lista de objetivos para todos os níveis e áreas.
24. Entre estes estão: "Como ensinar Ciência (Blought, G.; Schwartz, J.; Hugget, A. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, (1971); "Ciências para crianças" (Berutti, M. J. Belo Horizonte, Vigília, 1968, com texto para crianças e professor); "Ciências na Escola Moderna" (Berutti, M. J. & Nardelli, T. Belo Horizonte, Colted, 1961). "Minhas descobertas em Ciências Naturais" (Berutti, M. J., Colted/Livros para o Progresso, 1967); "Meu livro de Ciências" (Bethlehem, Nilda. Rio de Janeiro, José Olímpio/Conv. MEC, s.d); "Ciências Aplicadas" (Oliveira, Carolina R., São Paulo, Ed. do Mestre, 2ª ed., 4ª e 5ª graus, 1966). além desta extensa produção, o livro "Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental" (Michaelis, J.; Grossman, R.; Scott, Lloyd. Buenos Aires, Troquel, 1974), foi extremamente utilizado nos cursos de formação de professores no Estado.
25. Cabe ressaltar que estes posicionamentos não consideram autores como Kuhn (1969) e Feyerabend (1972), que põem em xeque a idéia de que o "método", tal como é geralmente apresentado, seja efetivamente a forma de alcançar o conhecimento.
26. Estas entidades, posteriormente, organizaram projetos nacionais, produzindo, inclusive, materiais para atividades práticas de custo reduzido.
27. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Rio Grande do Sul. Doutrina e interpretação. SEC, 1972. Ensino de 1º grau: caracterização do Currículo, SEC, 1972. Ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul: currículos da 1ª, 2ª e 3ª séries. SEC, 1972. Ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul: currículo por área. Ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul: área de iniciação à técnica, SEC, 1973. Ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul: avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem, SEC, 1973.
28. As Sugestões Curriculares, no entanto, destinavam-se à 1ª, 2ª e 3ª séries do 1º grau.
29. Subprograma de Educação para a Ciência (SPEC) do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda et al. O conteúdo e o método nos livros didáticos 1ª a 4ª séries do 1º grau. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 9(27):13-32, set, 1987.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Estado Novo e Escola Nova: práticas e políticas da Educação no Rio Grande do Sul (1937-1945). Porto Alegre : Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1987. Diss. Mestr.
- BLOUGH, Glenn; SCHWARTZ, Julius; HUGGETT, Albert. *Como ensinar Ciências*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1971. Edição traduzida pela Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil, USAID/Aliança para o Progresso, do original Elementary School Science, 1958.
- COSTA, Carlos. *História Natural - 3ª série, 4ª ed.*, São Paulo : Ed. Nacional, 1940.
- COSTA, Carlos, PASQUALE, Carlos. *Ciências Naturais*. 14ª ed. São Paulo : Ed. do Brasil, 1958.

CUNHA, Célio. A educação no Estado Novo: raízes, concepções, desdobramentos. Brasília: Universidade de Brasília, 1979. Diss. Mestr.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 67(156): 351-66, mai/ago, 1986.

DUARTE, José Coimbra. *Iniciação à Ciência*. 25ª ed., São Paulo : Nacional, 1957.

EDUCAÇÃO para a Ciência: catálogo de projetos. Brasília : CAPES/MEC, 1987.

FRACALANZA, Hilário et al. *O ensino de Ciências no 1º grau*. São Paulo : Atual, 1987.

KRAEMER NETO. *Nos tempos da velha escola*. Porto Alegre : Sulina, 1969.

LORENZ, Karl M. *Os livros didáticos de Ciências na escola secundária brasileira no século XIX*. Ciência e Cultura, São Paulo, 38(3): 426-35, mar, 1986.

MENEZES, Luiz. *História Natural - 3ª série*. São Paulo : Saraiva, 1939.

_____. *Ciências Físicas e Naturais - 2ª série*. São Paulo : Saraiva, 1939.

MICHAELIS, John, GROSSMAN, Ruth, SCOTT, Lloid. *Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental*. México : Troquei, Centro Regional de Ayuda para el Desarrollo Internacional, AID, 1974.

NOTAS para a história da Educação: O Manifesto dos Educadores de 1932. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 34(79): 108-27, jul/set. 1960.

OLIVEIRA, João Batista, GUIMARÃES, Sônia, BOMÉNY, Helena Maria. *A política do livro didático*. Campinas : Summus, 1984.

PROGRAMA de estudos naturais. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 2(5):71-20, jan. 1940.

PROGRAMA Experimental de Ciências Naturais: Curso Primário. Porto Alegre : CPOE, 1964, v. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau: área de Ciências*. Porto Alegre, 1980.

_____. *Diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul: currículos por área*. Porto Alegre, 1972.

PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, dezembro de 1990.

ROMANELLI, Otávia de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, Petrópolis : Vozes, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Ciências e programas de saúde para a escola de 1º grau*. São Paulo, 1986. Versão preliminar.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3ª ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985.

Maria Lúcia Castagna Wortmann é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O ensino da Filosofia: revisando a história e as práticas curriculares

MARISA C. VORRABER COSTA

1. Breve retrospectiva histórica sobre o ensino da Filosofia no Brasil¹

O ensino da Filosofia iniciou no Brasil com o surgimento do primeiro colégio secundário, o Colégio de Jesus, em Salvador, fundado pelos jesuítas em 1553 (Maciel, 1959). Durante o período colonial fez-se sentir acentuadamente a influência da escolástica aristotélico-tomista, pela ação dos padres da Companhia de Jesus que tiveram por longo tempo o monopólio da educação na colônia. A Filosofia era parte integrante da formação dada aos colonos brancos que chegavam ao Brasil e aqui integravam a classe dominante com poderio político e econômico e acesso aos bens culturais distribuídos pela educação jesuítica. Era uma educação livresca e retórica, expressão do falso humanismo imposto a Portugal, numa época em que a Europa era, por um lado, revolucionária e teórica e, por outro, marcada pelo pragmatismo dos descobrimentos.

Em meados do século XVIII, com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e da colônia, novas idéias políticas e filosóficas, de liberdade, igualdade e independência começam a influenciar a Universidade de Coimbra e, desta forma, também os intelectuais brasileiros. Sob a influência do Iluminismo francês, florescente nesta época, a Filosofia supera o escolasticismo. A ENCICLOPÉDIA, editada por Diderot e D'Alembert, foi decisiva na propagação das idéias iluministas que revolucionaram o pensamento da época. Não aceitando a revelação como fonte de verdade, os enciclopedistas passam a colocar a razão como fonte de todo o conhecimento. A penetração destas idéias no Brasil foi muito forte, gerando vários movimentos políticos de reação ao domínio do colonizador.

Em relação ao ensino da Filosofia, foi na época colonial que a sua presença foi mais valorizada na formação dos brasileiros das classes mais abastadas, em decorrência do cunho altamente espiritual e abstrato que carac-

terizava a educação dominada pelo clero, visando apenas a formar letrados eruditos. Segundo Romanelli, o que caracterizava a educação na colônia era "o apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas" (1982, p. 34). Estudos filosóficos perpassavam toda a formação que era oferecida aos cidadãos da elite, com diferentes ênfases em vários momentos do seu desenvolvimento, passando por teologia, metafísica, lógica, moral, etc., reproduzindo a tendência europeia da época, de considerar a Filosofia "coisa de gente fina".

Porém, neste período, o curso de Filosofia apenas fazia parte da formação destinada aos cidadãos da classe social dominante, que era a dos colonos e seus filhos. Segundo Ribeiro (1984), no *Ratio Studiorum* que era o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicada em 1559, a programação estava concentrada em elementos da cultura europeia. Prevvia-se um curso de Humanidades, depois um Curso de Filosofia, após, de Teologia e, então, complementação com viagem à Europa. Para os índios, negros e mestiços que formavam a maioria da população colonial, prevvia-se, no plano legal, instrução e catequese, que interessava tanto à igreja, para conquistar novos adeptos do catolicismo, um tanto desgastado com a Reforma, quanto ao colonizador, porque ambas tornavam o índio mais dócil e mais facilmente explorável.

Quando ocorreu a ruptura parcial com a tradição escolástica aristotélica devido à penetração das idéias iluministas, o campo da Filosofia passou a ser visto com muito receio e incerteza e protelou-se o estabelecimento de diretrizes para suas aulas (Ribeiro, 1984). É que, até então, as idéias filosóficas articulavam-se facilmente a serviço da manutenção do status quo, não significando nenhum risco à hegemonia do colonizador. O iluminismo, por sua vez, trazia um forte componente emancipador, que, certamen-

te, não se coadunava com os interesses políticos do governo da colônia.

Com o início da época imperial, no século XIX (chegada da família imperial e Abertura dos Portos em 1808), o Brasil passou a comunicar-se mais intensa e livremente com o pensamento filosófico europeu. Isto possibilitou maior infiltração das idéias iluministas que agora já penetravam na Universidade de Coimbra reformada pelo Marquês do Pombal, as quais, aqui, contribuíram para a superação do tomismo. O ensino da Filosofia passou a ser, então, influenciado por idéias florescentes em vários países da Europa e não apenas em Portugal, e o conteúdo tratado era revelador "desse espírito humanístico e universalista" (Cartolano, 1985, p. 28). As faculdades de Direito criadas desde 1827 incluíram o estudo da Filosofia dentro desse novo espírito e nos cursos secundários, preparatórios ao ingresso na Universidade, ele também passou a ser desenvolvido com caráter propedêutico.

Em relação ao ecletismo filosófico presente na educação brasileira, esboçou-se ainda uma tentativa de renovação escolástica como um esforço para dissipar a desmoralização do clero. No entanto, em 1870, começam a insinuar-se as idéias positivistas vindas da Europa e uma nova forma de pensamento, mais crítica e científica, passa a tomar conta dos meios intelectuais brasileiros.

Com a ascensão da burguesia emergente, composta de comerciantes, burocratas, militares, médicos e engenheiros com profissões mais afins com as ciências positivas, delineia-se um novo sentimento democrático e esta classe revolta-se contra a tendência espiritualista e a hipocrisia que esta representava em relação à causa da escravidão.

Foi a crescente influência do positivismo que contribuiu para a elucidação das posições contraditórias da igreja face a alguns problemas político-sociais, como a escravidão e a monarquia, e se tornou decisiva na libertação da educação nacional da tutela da igreja.

Em 1891, após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, Benjamin Constant assumiu o recém criado Ministério da Instrução Pública e realizou uma reforma no ensino. Introduziram-se, então, no secundário as disciplinas segundo a classificação de Comte, desaparecendo a Filosofia.

Foi a partir da República que a Filosofia entrou em crise no Brasil. Até 1914, foi dominada por algumas correntes de idéias como o positivismo, o evolucionismo darwinista de

orientação cientificista, o ecletismo e as idéias católicas. A Constituição de 1891 expressa isto.

No que diz respeito à presença da Filosofia nos currículos escolares, sucedem-se várias situações. Em 1901 (Reforma Epitácio Pessoa, dec. 3890 de 1.1.1901 e dec. 3914 de 21.1.1901), é introduzida a Lógica no 6º ano secundário, mas a mesma não é exigida nos exames parcelados que dão acesso ao ensino superior (Maciel, 1959).

Em 1911 (Dec. 8659), com a Reforma Rivadávia, que dava orientação mais prática aos currículos para que eles não fossem voltados apenas à preparação para o ensino superior, novamente a Filosofia fica fora do currículo. Segundo Farias Brito, a extinção da Filosofia era prova de que o positivismo ainda era forte nas esferas governamentais brasileiras (apud Maciel, 1959).

Em 1915, na Reforma Maximiliano (Dec. 11530, de 18.3.1915), a Filosofia não aparece entre as matérias exigidas para o vestibular, havendo menção a um curso facultativo de Psicologia, Lógica e História da Filosofia, que nunca ocorreu na prática. Na verdade, a Filosofia só era exigida para aqueles que faziam a prova oral do vestibular à Faculdade de Direito, em cujo 1º ano a Filosofia era obrigatória.

A partir de 1914, com o crescente interesse pelos problemas sociológicos, renasce o interesse também pelos assuntos filosóficos. O pragmatismo de William James e de Dewey, o intuicionismo bergsoniano e o neo-tomismo aparecem no nosso meio.

Com a 1ª Guerra, revela-se a inferioridade das nações dependentes e surge o movimento modernista de 1922, numa tentativa de reação à estagnação cultural que dominava o país. O movimento modernista de 22 não foi o responsável pelas mudanças sociais e políticas, mas, sim, "expressão da desagregação de um estado de espírito, de uma situação" (Cartolano, 1985, p. 44). Expressava a defesa da cultura nacional. No período de pós-guerra, até 1930, houve uma fase profícua de valorização nacional, de crítica, de pesquisa e de trabalho, com um caráter revolucionário e libertário. No entanto, estava presente ainda a cultura do exterior, agora já transformada em um verdadeiro amálgama em contato com o meio, com os costumes da terra e com a própria selvageria inicial.

Nesse período surgiu o movimento de renovação católica como um alerta contra as idéias socialistas que apareceram após a 1ª Guerra Mundial.

Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz (Dec. 16782A de 13.1.1925), o curso secundário de

seis anos passa a ter o objetivo de preparo fundamental e geral para a vida, fornecendo a "cultura média geral do país". A Filosofia reaparece com obrigatoriedade no 5º e 6º anos. Consta no decreto a recomendação: "o ensino da Filosofia será geral, embora sumário". Importantes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorriam à época dessa reforma, influenciadas pelo ideário liberal que, ainda com pouca repercussão, não conseguira, em mais de uma tentativa, transformar a educação seletiva e preparatória em uma educação mais voltada para a vida.

A mudança do modelo econômico provocada pela revolução de 30, que abriu caminho para a implantação do capitalismo industrial no Brasil, gerou, também, novas aspirações culturais na população brasileira, que passou a exigir a ampliação das oportunidades educacionais. As camadas sociais mais baixas forçaram o acesso à escolarização de caráter acadêmico, vista como única oportunidade de ascensão e aquisição de status na sociedade.

A Reforma de Francisco Campos em 1932 (Dec. 21241) introduziu o regime seriado de estudos, a frequência obrigatória e dividiu o curso secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro, complementar, de dois. O ciclo fundamental oferecia uma formação básica geral e era obrigatório para o ingresso nas escolas superiores. O ciclo complementar preparava para o ingresso nas escolas de

direito, medicina e engenharia. As lutas ideológicas entre católicos e liberais, nesta época, foram incorporadas, em alguns aspectos, por esta reforma e passaram a fazer parte do currículo do ciclo complementar a Psicologia, a Lógica, a Sociologia e a História da Filosofia. A disciplina de Lógica era valorizada porque era fundamental na valorização do novo espírito científico que emergia com os pioneiros liberais. Na formação do homem habilitado a viver por si e a tomar decisões - objetivos dessa reforma - o aprendizado da Lógica era fundamental para habilitar ao uso da razão².

Em 1942, durante o Estado Novo, foi lançada a Reforma Capanema (Dec. 4244 de 9.4.42). O ensino secundário continuou a ser enciclopédico e elitista, mas algumas alterações foram introduzidas na sua forma de organização. Os dois ciclos do secundário passaram a denominar-se ginásio (4 anos) e colégio (3 anos), sendo que este era subdividido em dois cursos de orientações distintas: o clássico, voltado para a formação intelectual de caráter humanístico, com ênfase no estudo das Letras e da Filosofia, e o científico caracterizado por maior preocupação com o estudo das ciências.

Durante o período compreendido entre 1942 e 1954, várias alterações foram introduzidas na carga horária da Filosofia nos cursos clássico e científico, agora novamente disciplina obrigatória no secundário, embora exigida apenas no vestibular ao curso de Filosofia.

	CLÁSSICO			CIENTÍFICO			
	1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
1942		4	2			4	Dec. Lei nº 4244 de 9/4/42
1945		3	3			4	Portaria de 10/12/45
1951		3	3		3	3	Portaria 966 de 2/10/51
1952		3	3	é omissa			Portaria 501 de 1952
1954	2	2	2	1	1	1	Portaria 54 de 1954

QUADRO 1 - Alterações na carga horária de Filosofia nos cursos clássico e científico no período de 1942-1954.

Como se pode observar, o quadro acima representa a tendência à supressão da Filosofia como disciplina obrigatória no curso científico, o

que virá a se concretizar legalmente com a lei 4024 em 1961, LDB.

Em relação ao período de vigência da Reforma Capanema em que a Filosofia teve uma presença acentuada no currículo do curso secundário de orientação clássica, cabe uma menção aos programas. De 1942 a 1946, não houve programa oficial. Em 1946, os programas passaram a ser elaborados por comissões designadas pelo Ministério da Educação e eram de respeitável extensão, coerentes com o caráter enciclopédico do ensino. Os programas de 1951, elaborados pela Congregação do Colégio D. Pedro II, eram menos extensos e mais claros e flexíveis. Segundo Cartolano (1985), que examina brevemente os programas, estes mencionam que o ensino da Filosofia tinha por finalidade "coroar a formação cultural e moral" dos alunos, expondo-lhes de modo "unificado e harmonioso" o conteúdo do saber humano (p. 59). O programa dividia-se em capítulos como: Introdução, Objeto e importância da Filosofia; Divisão da Filosofia; Lógica, Estética, Psicologia, Moral e Sociologia, Cosmologia (p. 60).

O estudo-pesquisa de Maciel (1959) relata algumas opiniões de professores sobre os mencionados programas, sendo os mesmos taxados de "absurdos", "reveladores de total ignorância da natureza da Filosofia", "dogmáticos", "irracionais", "vastos demais" e assim por diante. Além disso, Maciel (1959) constatou que os programas não eram cumpridos e nem sequer conhecidos por grande número de professores. As partes do programa em que os professores mais se detinham eram a Introdução Geral, a Lógica e a Psicologia, e as mais desconsideradas eram a Metafísica, a cosmologia e a Estética. Um fato importante revelado pela pesquisa é que, apesar do programa oficial ter suprimido a parte histórica, muitos professores continuavam a incluir a História da Filosofia por considerá-la indispensável.

A lei seguinte, que novamente alterou os rumos da educação brasileira, foi denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo sido elaborada e discutida ao longo de treze anos, de 1948 a 1961.

Seu processo de gestação foi tão longo que, ao entrar em vigor, muitas das suas propostas já eram anacrônicas, destacando-se, apenas, como inovação, uma maior abertura em direção à descentralização do ensino, delegando às escolas a possibilidade de optarem entre vários currículos. O ensino secundário manteve sua estrutura anterior. Com esta lei, novamente a Filosofia perde seu caráter de obrigatoriedade e passa a fazer parte das disciplinas complementares. Com a descentralização e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conse-

lios Estaduais, o governo federal só indica as disciplinas obrigatórias e os Conselhos Estaduais indicam as complementares e as optativas.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, ao indicar a Filosofia para os currículos das 1ª e 2ª séries do clássico e 2ª série do científico, justificou tal medida, aludindo à "arte do raciocínio", "desenvolvimento do espírito crítico", "capacidade de reflexão pessoal", "senso de liberdade intelectual"³. Menciona também a tarefa de descobrir acima dos "problemas imediatos" que as ciências podem resolver, os "problemas decisivos", que surgem no plano das indagações metafísicas. Ao colocar, assim, a Filosofia como um super-saber, voltado para a formação do espírito, associou-a ao "saber decisivo" que é "metafísico" e afastou-a dos problemas que emergem da realidade concreta (Cartolano, p. 65-66).

O golpe de 64 representou uma tentativa de reversão da tendência política brasileira, durante o governo de João Goulart, de fazer a reforma agrária e de aproximar-se dos países do leste europeu. O governo norte-americano, temendo essas tendências, apoiou os militares golpistas e a burguesia nacional e internacional, que passaram a dominar a sociedade. Os Estados Unidos participaram, então, da reorganização da educação brasileira. A intervenção norte-americana aparece na orientação para a modernização tecnológica e burocrática da sociedade. A educação deveria estar a serviço dos interesses econômicos e necessitava de reformulação. O acordo MEC/USAID foi realizado com o objetivo de modernização dos currículos e encobria a intenção de usar a educação como instrumento para a inculcação de valores culturais norte-americanos. A consequência disso foi a supervalorização das áreas tecnológicas e a perda de status das humanidades e das ciências sociais. A Filosofia, como não atendia aos objetivos tecnicistas e burocráticos da nova concepção de ensino, deveria ser expurgada, bem como a Psicologia e a Sociologia. Uma disciplina cumpriria melhor esses desígnios - a Educação Moral e Cívica - regulamentada em decreto-lei de 1969.

Em 1971, a lei 5692 constituiu-se no golpe derradeiro contra o ensino da Filosofia no 2º grau, não apenas por torná-la disciplina da parte diversificada dos currículos, voltada ao atendimento de peculiaridades regionais, pois ela já tinha caráter semelhante a partir da lei 4024/61, mas pela direção imprimida à escolarização de 1º e 2º graus. A introdução do ensino profissionalizante e a ênfase dada às disciplinas da parte

de formação especial reduzem drasticamente o espaço da Filosofia. Ela permanece, então, por longos anos, pelo menos até o início da década de 80, presente apenas em alguns redutos de defesa da educação humanística, constituídos por algumas escolas particulares como, por exemplo, o Colégio Anchieta, de Porto Alegre, de cujo currículo ela nunca foi retirada.

Os anos 80 presenciaram o incipiente reencontro da educação brasileira com a Filosofia. Isto não significa que tenhamos hoje a Filosofia presente em todos os currículos escolares, mas sim que, nestes anos, verificaram-se inúmeros movimentos regionais e locais representando esforços de alguns professores, ou de instituições ou mesmo de associações de professores, para uma análise da importância e necessidade do ensino de Filosofia nos currículos escolares. Alguns estados, como por exemplo o Rio Grande do Sul (em 1988) e o próprio Distrito Federal (em 1985) promoveram seminários destinados ao exame e discussão da questão do retorno da Filosofia ao ensino de 2º grau. Uma pesquisa recente⁴ revelou que, em 1986, já havia 36 escolas em Porto Alegre que incluíam a disciplina de Filosofia em seus currículos.

2. Encontros e desencontros do ensino da Filosofia ontem e hoje

Se refletirmos um pouco acerca da caminhada do ensino da Filosofia no Brasil, relatada na brevíssima retrospectiva anterior, podemos constatar que ele tem se caracterizado, em nosso país, como um saber dirigido às elites, acessível apenas a uma pequena parcela da população.

Podemos também constatar que o ensino da Filosofia, embora historicamente tão decantado em alguns discursos oficiais e acadêmicos, sempre teve caráter acessório, isto é, sem um fim em si mesmo, e, muitas vezes, esteve a serviço de objetivos que extrapolavam sua própria natureza, desvirtuando-a. Com esse status (o de saber acessório), ele sempre teve caráter propedêutico. Como disciplina auxiliar, a Filosofia também constituiu-se, freqüentemente, em útil instrumento de cunho ideológico, como bem o expressou sua orientação durante a educação jesuítica, tanto pelo teor doutrinal do seu conteúdo como pela metodologia empregada. Da mesma forma, constituiu-se em instrumento a serviço do cientificismo positivista, no início deste século, quando ficou reduzida ao ensino da Lógica. No entanto, foi a partir de

1969 que mais se deturpou o valor do saber filosófico na educação brasileira.

A tentativa de suprir o espaço deixado pela disciplina de Filosofia pela Educação Moral e Cívica, introduzida para realizar, entre outras coisas, a defesa de preceitos morais e do civismo, preservando, principalmente, o culto da obediência à lei, transformou-a em instrumento essencialmente ideológico. Todas estas intromissões e tentativas de colocar a Filosofia ensinada nas escolas a serviço de outros fins, dissociados de sua gênese como saber, degradaram-na, na medida em que a afastaram de seu compromisso fundamental com a busca da verdade.

Historicamente pouco valorizada pelo MEC, como já o denunciava Maciel (1959) em seu estudo, a disciplina da Filosofia, entre nós, terminou por configurar-se como um saber de segunda ordem, fato que já desgostava Farias Brito, quando em 1919 ela fora novamente retirada do currículo, segundo ele, devido à forte influência das idéias positivistas no Brasil. Na verdade, o fato de a Filosofia ser tão pouco valorizada entre nós, tem se refletido nos currículos escolares. Já em 1959, Maciel chamava a atenção para a parca e má distribuição da carga horária da Filosofia, que ficava, freqüentemente com os piores horários. Falava também das precárias condições de exercício do magistério nesta área: os professores, por não terem oportunidade de realizar concurso, atuavam com vínculos empregatícios provisórios, o que já revelava uma tendência à extinção do ensino da Filosofia na próxima reforma, que seria a de 1961. Além disso, mencionava também as carências das bibliotecas escolares, as turmas excessivamente numerosas, a falta de ambiente adequado de trabalho e a despreocupação com a atualização e aperfeiçoamento do corpo docente da área. Todas estas dificuldades continuam ocorrendo hoje. A pesquisa concluída em 1989⁵, trinta anos após o estudo de Maciel (1959), apresenta resultados muito similares àquele.

Na verdade é preciso encarar o fato de que, mesmo na sua melhor fase, de 1942 a 1954, o ensino da Filosofia era valorizado no curso clássico, mas não o era no científico, pois só fazia parte do programa de vestibular ao curso de Filosofia. Mesmo na escola normal a disciplina de Filosofia da Educação era geralmente mal desenvolvida por não ser precedida de uma Introdução à Filosofia. Esta última situação, aliás, ocorre ainda hoje nos cursos de habilitação ao magistério: os professores traba-

lham a Filosofia sob a denominação de Fundamentos Filosóficos da Educação, necessitando ainda incluir conteúdos de Introdução à Filosofia, numa carga horária que raríssimamente ultrapassa duas horas semanais ao longo de apenas um ano letivo.

Em relação aos programas de Filosofia, outros desencontros verificaram-se, desta vez não apenas entre o propalado e o praticado, mas entre o legalmente estipulado e o realmente executado. Em 1959 os depoimentos colhidos por Maciel revelaram que os professores não seguiam o programa elaborado pela congregação do Colégio D. Pedro II e postulado pelo MEC. Sob várias alegações, ou mesmo sem elas, os professores alteravam tanto a distribuição dos temas dos programas quanto a carga horária efetivamente cumprida de aulas de Filosofia. Maciel (1959) critica o Ministério, acusando-o de não dedicar a mesma atenção às diretrizes para o ensino de Filosofia como o fazia com outras disciplinas, ficando a área carente de orientações metodológicas mais completas e precisas. Atribuía a isso a grande heterogeneidade constatada nos trabalhos estudados. Tal heterogeneidade continua presentemente; não havendo programas estabelecidos, uma vez que a opção pela introdução da Filosofia no currículo é decisão da própria escola, fica o programa sob a responsabilidade do professor. Além disso, mesmo dispondo de uma carga horária que às vezes é mínima - uma hora semanal - os professores declaram abordar uma grande variedade de temas que, para os alunos, segundo depoimentos destes, constituem-se em uma experiência desordenada e confusa, a qual, novamente, vem em detrimento da própria Filosofia, contribuindo para a não elucidação da natureza do saber de que ela se ocupa.

Ainda em relação aos programas da disciplina, verificou-se, na pesquisa de Maciel e em outra pesquisa realizada por um grupo de docentes da UFRGS⁶, um esforço de parte dos professores para tratar de temas de interesse dos alunos. Nas duas situações estas tentativas não conseguiram preservar o caráter filosófico do trabalho, transformando-o em aulas de Psicologia, de Sociologia, ou de campos afins, fato lamentado nas análises contidas nos dois estudos. Nos depoimentos de alunos no estudo de Maciel (1959) e no de Costa (1989), há também menção a uma certa interferência de temáticas religiosas nas aulas de Filosofia, o que é considerado negativo pelos depoentes.

O aspecto no qual se registram as maiores diferenças entre os estudos realizados em 1959, 1988 e 1989, é o que diz respeito às

formas de trabalho em sala de aula. A pesquisa de Maciel (1959) revela uma ampla predominância do método da preleção em que o professor discorre exaustivamente sobre os temas filosóficos, utilizando-se, muitas vezes, de exposições magistrais que freqüentemente enfatizam o "brilho e a oratória". Menciona, igualmente, a freqüente ocorrência de ditado por parte dos professores que justificam esse procedimento pela falta de "compêndio" ou para facilitar a memorização pelo aluno. Registra também a ocorrência do método maiêutico que, segundo o professor entrevistado, ocorre devido à empolgação de alguns professores por certas recomendações escolanovistas em matéria de didática. Estes professores "pretendiam empregar a 'maiêutica', entendendo que com as discussões e pronunciamentos dos alunos poderiam realizar um curso de Filosofia" (p. 109). Segundo opinião do mesmo entrevistado, que confessa possuir simpatia pelo ensino francês onde domina o "exposé magistral", os professores que usam a maiêutica "podem conseguir uma aula movimentada, sem dúvida, mas que facilmente descambará para a indisciplina" (p. 110). Sugere, então, que se faça um levantamento de opiniões sobre o tema que será tratado para que se possa realizar "a exposição do tema de modo a responder ao estado da questão no espírito dos alunos" (p. 110). Mas, continua ele, "não é possível confiar na improvisação quando se trata de matéria de ciência" (p. 110).

Quanto ao método de trabalho com textos, correspondendo à leitura comentada de certos trechos mimeografados e trazidos para a sala de aula, ressalta ser uma forma pouco utilizada devido à deficiência de material e carência das bibliotecas escolares. Este é um aspecto que pouco se modificou, uma vez que hoje os professores e alunos reconhecem o valor do trabalho com textos mas continuam sofrendo restrições de material e de acervo bibliográfico, talvez iguais ou superiores às de 1959. No entanto, quanto ao uso predominante de exposição, este já foi superado entre nós, caracterizando-se, hoje, o ensino da Filosofia, por um trabalho menos diretivo em que a participação do aluno tem sido incentivada. Porém, embora considerada recomendável pelos professores e desejável pelos alunos envolvidos nas duas pesquisas atuais, já mencionadas, nem sempre o método de discussão tem produzido resultados satisfatórios. Voltando-se, muitas vezes, para discussões amplas sobre vários temas, as aulas de Filosofia facilmente afastam-se do caráter reflexivo, radical, rigoroso e universal da abordagem filosófica. Segundo o relatório

de pesquisa, realizado pelos professores da UFRGS (1988), "tal conduta, freqüentemente, tem levado os alunos a perceberem a Filosofia como uma disciplina que não possui um campo próprio de atuação, em que a discussão sobre qualquer coisa, sem um método próprio, toma o lugar de conteúdos com maior validade como a Física, a Matemática, etc".

3. Ensino de Filosofia e currículo

Na apresentação da obra "Filosofia e o ensino da Filosofia", que reúne teses e debates apresentados no Encontro Nacional de Professores de Filosofia, realizado em São Paulo em outubro de 1978, os organizadores relatam seus esforços no sentido de convidar professores conhecidos e de renomeado saber, ressaltando a dificuldade enfrentada para encontrar expositores e debatedores dispostos a tratar da questão do ensino da Filosofia no 2º grau. Este fato é sintomático e por isso relatei-o ao início desta parte. Ele confirma algumas afirmações anteriores acerca da discriminação em relação ao ensino da Filosofia e, também, revela que este é um tema de difícil abordagem em que há muitas questões ainda não colocadas em debate e outras tantas formuladas mas não respondidas.

Podemos afirmar que vivemos, nos últimos anos no Brasil, um momento de retomada da atividade filosófica, expressão do renascimento, a nível institucional, da Filosofia, que havia praticamente desaparecido do País com os expurgos e cassações nas universidades, em meados da década de 60, que levaram para longe do mundo acadêmico nacional nossos melhores pensadores.

Por outro lado, embora ocorra esse ressurgimento da Filosofia entre nós, e apesar de ser praticamente consensual o reconhecimento da importância da volta da disciplina de Filosofia aos currículos do 2º grau, não se pode afirmar que se verifique, atualmente, uma grande preocupação dos filósofos e dos cursos de Filosofia com o ensino da Filosofia.

O incremento dos programas de pós-graduação na área tem revelado um envolvimento sempre crescente com a qualidade da formação específica e contribuído para a melhoria da formação dos bacharéis, mestres e doutores, mas não tem evidenciado grandes esforços na busca de novas propostas para o curso de licenciatura⁷. Na verdade, os filósofos parecem considerar que cabe aos pedagogos e às Faculdades de Educação ocuparem-se com as

questões relativas ao ensino da Filosofia e à formação de professores de Filosofia para o 2º grau. Alguns trabalhos publicados sobre o assunto são, geralmente, resultantes de dissertações realizadas nos cursos de mestrado em Educação⁸.

Considero que há equívocos nesta conduta que trazem algumas consequências para o ensino da Filosofia. Em primeiro lugar, há que se destacar a postura elitista em que ainda se colocam muitos filósofos e professores de Filosofia, influência, talvez, da origem aristocrática deste saber, da qual decorrem posições político-acadêmicas que tendem a discriminar as áreas mais práticas, como a de seu ensino.

Além disso, há o problema da especificidade das duas áreas - Educação e Filosofia - e as dificuldades existentes para incorporar a problemática de ambas num projeto único.

A Filosofia caracteriza-se como um campo de saber que tem buscado, permanentemente, sua identidade, tendo estado esta, em diferentes momentos históricos, atrelada às concepções e sistemas em vigor. A par disso, conforme registra a tradição, ela tem assumido um triplo papel - esclarecimento, fundamentação e crítica. Considerar a Filosofia como um saber que se caracteriza mais pelo método de que se utiliza do que pelos objetos sobre os quais se debruça é um dos posicionamentos que tem ocupado os debates sempre presentes e atuais, acerca da sua especificidade. Porém, a Filosofia, como disciplina, é o "filosofar e seus resultados" - não se trata, portanto, de separar procedimento e conteúdo produzido. Talvez um dos pontos a serem realçados nas relações entre a área da Educação e da Filosofia seja o papel interdisciplinar da Filosofia, pois, não possuindo objetos de antemão definidos como próprios, ela freqüentemente debruça-se sobre os objetos de outras ciências, trazendo a estas contribuições sempre elucidativas.

A Educação, por sua vez, debate-se com a questão da sua especificidade, pressionada por indefinições também bastante sérias, que dizem respeito tanto aos seus modos de investigação quanto ao seu objeto. Tendo-se constituído, historicamente, como um saber aplicado, a Educação tem se utilizado do conhecimento produzido em outros campos, embora se reconheça a necessidade de uma teoria pedagógica que a fundamente. As dificuldades, nesta direção, originam-se, em grande parte, da não autonomia da educação que, como um saber histórico, situado e datado, encontra-se determinada de múltiplas formas, por fatores de naturezas

variadas como a política, a religião, a economia, a cultura, etc.

Como se dá esta separação entre Filosofia e Ensino da Filosofia?

Ela inicia já no Curso Universitário de Filosofia em que não se verifica uma abordagem especial para as questões pedagógicas da Filosofia, sendo estas tratadas sem nenhuma diferenciação vinculada às especificidades desta área de saber. Já nesta fase o aluno do curso de licenciatura sofre algumas discriminações. Após, no exercício da atividade docente, o professor de Filosofia enfrenta novas restrições, a começar pelo trabalho isolado na escola, uma vez que a disciplina tem pequena carga horária e, freqüentemente, requer apenas um professor. Além disso, há o fato do desconhecimento da Filosofia por parte dos demais professores⁹, e de sua desvalorização no currículo escolar, o que inviabiliza o debate e a troca de idéias e desautoriza o professor a fazer ~~exigências~~ quanto à expansão e atualização do acervo bibliográfico disponível na biblioteca, quando existe algum. Por sua vez, o próprio sistema educacional marginaliza estes professores pela inexistência de mecanismos que assegurem-lhes oportunidades permanentes de atualização, como participação em eventos científicos, realização de cursos, etc. Da mesma forma, a Universidade não tem se comprometido com a promoção de eventos que oportunizem aos professores em exercício o contato com a produção acadêmica e a participação na reflexão sobre ela. Completando este quadro é preciso mencionar o total descomprometimento da escola com o processo de produção e construção do saber por professores e alunos. O resultado disso é o ensino que temos, petrificado na pedagogia tradicional e, às vezes, decorado com ridículas peripécias escolanovistas, tecnicistas ou progressistas, que nada têm a ver com a Filosofia ou com o verdadeiro filosofar e que pouca ou nenhuma contribuição tem dado à educação.

Em debates recentes com estagiários do curso de licenciatura em Filosofia e professores da universidade e do segundo grau, tem se examinado a questão curricular do ensino da Filosofia. Uma idéia bastante presente é que, se desejamos que o trabalho escolar tenha um caráter formador, é preciso que seja dada muita atenção aos cursos de licenciatura. O problema central é que não vemos a formação do professor como um processo global e sim como algo que se dá pela justaposição de duas áreas, a

específica e a pedagógica, cada uma voltada às suas finalidades próprias, chegando, em muitos momentos a constituírem-se em forças opostas. Se queremos uma organização curricular realmente voltada para uma educação formativa, em que os alunos assumam papel criador, crítico, construtivo, é preciso formar professores capazes de lidar com o processo de criação. E isto não nega a natureza do conhecimento filosófico; pelo contrário, é inerente a ele. O que cria o objeto filosófico é a própria reflexão filosófica e é assim que a Filosofia se torna autoconstitutiva.

O professor bem preparado pode desenvolver uma reflexão filosófica sobre aqueles temas que o aluno deseja tratar, mas para isto é preciso que ele perceba a importância do processo educativo como um processo global de transmissão, recriação, ressignificação e produção de conhecimentos. Isto, como sabemos, não é fácil, e ele precisa ter lidado com este processo na sua formação docente. E não são só os pedagogos que tratam disso, mas principalmente, os filósofos-professores, familiarizados com a Filosofia e com seus problemas e preocupados com uma educação crítica e criativa, e não apenas com um processo superficial de reprodução de idéias.

Os professores de Filosofia precisam então deixar de ver apenas o conhecimento puro, isolado e passar a vê-lo no currículo. É preciso tomar como tarefa curricular não apenas a transmissão mas a construção do saber. E, em Filosofia, isto é perfeitamente adequado uma vez que, como mencionamos antes, a Filosofia se constrói, se define, no próprio ato do filosofar e filosofar é, sobretudo, um ato cognitivo, uma reflexão rigorosa, radical e global.

Se retornarmos, agora, ao quadro constante no primeiro trabalho, que apresenta os paradigmas curriculares relacionados aos interesses humanos e científicos, veremos que a Filosofia tem estado a serviço de todos eles e, talvez por isso, a situação de seu ensino seja hoje tão desoladora. No entanto, parece-me que, de acordo com os dados coletados nas duas pesquisas mais recentes, apesar de todas as mazelas que, aliás, não são privilégio da Filosofia, alguma luzidez ainda paira sobre o pensamento de alunos e professores e quando isso ocorre, as características essenciais da boa e velha Filosofia ainda são perceptíveis.

Sem dúvida, se levarmos em consideração todo o saber acumulado pela tradição filosófica ocidental, veremos que a Filosofia é uma disciplina que se articula perfeitamente aos interesses emancipador e consensual dos paradigmas dinâmico-dialógico e circular-con-

sensual. Porém, é perfeitamente possível, e muito freqüente, que a Filosofia seja flexionada na perspectiva do paradigma técnico-linear, e historicamente isto também tem ocorrido.

A opção curricular da Filosofia é então uma opção histórica que se situa entre as duas questões: a) que Filosofia se pode fazer na escola? b) que Filosofia se quer fazer na escola? E aí se coloca uma opção - vamos ensinar Filosofia para encobrir e alienar ou para explicitar? Parece que a história da Filosofia, constitutiva da sua identidade - nunca plenamente atingida mas sempre perseguida - é o testemunho de que este saber sempre esteve comprometido com a explicitação.

Na verdade, o que tem prejudicado profundamente o ensino da Filosofia, contemporaneamente, como, da mesma forma, o de outras matérias, é a indefinição dos projetos educativos, a não opção por objetivos e propostas claras. Quando for claro para a escola e para os professores, qual a meta a perseguir, sem dúvida, a Filosofia terá um grande papel a cumprir. Porém, do discurso progressista à prática progressista, temos um largo caminho a trilhar e é urgente que comecemos a limpá-lo do entulho do ecletismo, para que possamos, juntos, construir a escola a serviço do interesse humano de emancipação.

* * *

Notas

1. Esta revisão fundamenta-se nos trabalhos de quatro autores: Maciel (1959), Romanelli (1982), Ribeiro (1984) e Cartolano (1985), cf. bibliografia.
2. Pesquisa sobre o ensino atual da Filosofia, concluída em 1989, revela a menção, por parte dos professores, a estes mesmos objetivos. Cf. bibliografia (Costa, 1989).
3. Vide nota 2.
4. COSTA (1989), cf. bibliografia.
5. COSTA (1989), cf. bibliografia.
6. "A formação do professor de Filosofia: uma experiência de articulação entre a Universidade e o ensino do 2º Grau", pesquisa coordenada pela autora deste estudo, concluída em 1988, desenvolvida com a participação de professores do IFCH/UFRGS, do Colégio de Aplicação/UFRGS, de escolas de 2º Grau e de estagiários alunos de Prática de Ensino da Filosofia.
7. Pode-se registrar algumas contribuições no que diz respeito à formulação de propostas para os programas de Filosofia no 2º grau como, por exemplo, as apresentadas em 1985 no SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO DISTRITO FEDERAL, promovido pela Fundação Educacional do DF e o GUIA DE ABORDAGEM DIDÁTICA DE FILOSOFIA PARA O 2º GRAU, elaborado por professores do Departamento de Filosofia da Universidade Santa ÚRSULA, Rio de Janeiro, em 1986.
8. Alves (1985), Cartolano (1985), Ely (1986), Ferreira (1984), França (1984), Gasparello (1986), cf. bibliografia.
9. A pesquisa realizada por Costa (1989) revelou que grande parte dos professores das escolas não tiveram contato, ao longo de toda a sua formação, com sequer um parágrafo de um texto filosófico.

* * *

Referências Bibliográficas

- ALVES, Jussara T. *O significado do ensino de Filosofia no 2º grau*. Porto Alegre : Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1985. Diss. maestr.
- CARTOLANO, Maria Tereza P. *Filosofia no ensino de 2º grau: estudos realizados em escolas de Campinas - SP*. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1985.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *A realidade do ensino de Filosofia nas escolas de 2º Grau de Porto Alegre*. Porto Alegre : Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, 1989. Relatório de pesquisa.
- ELY, Valmor Vicente. *Realidades e perspectivas da Filosofia cristã em escolas católicas de 2º grau de Porto Alegre*. Porto Alegre, PUCRS, 1986. Diss. maestr.

ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA. São Paulo, out. 1978. *A Filosofia e o ensino da Filosofia : teses e debates apresentados no Encontro Nacional de Professores de Filosofia*. São Paulo : Convívio, 1979.

ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES SECUNDÁRIOS DE FILOSOFIA. Recife, jul. 1958. Anais. Recife : Faculdade de Filosofia de Pernambuco, 1958.

FERREIRA, Lenira Weil. *O professor de Filosofia do 2º grau e o despertar da consciência crítica do aluno*. Porto Alegre : PUCRS, 1984. Diss. maestr.

FRANÇA, Elvira Elisa. *Do silêncio à palavra: uma proposta para o ensino de Filosofia da Educação*. Campinas : Faculdade de Educação da Unicamp, 1984. Diss. maestr.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *A questão do ensino de Filosofia no 2º grau*. Niterói : UFF, 1985. Diss. maestr.

MACIEL, Carlos Frederico. *Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário de Filosofia*. Recife : Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife; Brasília, MEC/INEP, 1959.

RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 5 ed. São Paulo : Moraes, 1984.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. IFCH. Departamento de Ensino e Currículo & Departamento de Filosofia. *A formação do professor de Filosofia: uma experiência de articulação entre a Universidade e o ensino de 2º grau*. Porto Alegre, 1988. Relatório de pesquisa.

UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA. Departamento de Filosofia. Núcleo de Elaboração de Material Didático de Filosofia para o 2º grau. *Guia de abordagem didática da Filosofia para o 2º grau*, 1986.

* * *

Marisa Cristina Vorraber Costa é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O currículo como construção coletiva do saber: uma tentativa de explicitação

MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES

A prática pedagógica da escola e a literatura corrente sobre currículo têm servido como referência básica para muitos professores, no sentido de buscar aprofundar a compreensão sobre as relações entre o processo de escolarização e a produção do saber.

O compromisso em buscar romper com a tradição que impõe a todos os mesmos padrões estereotipados de "cardápio cultural", ignorando as diferenças e servindo para aprofundá-las e legitimá-las, tem impulsionado a reflexão em torno do tema.

O presente trabalho insere-se neste esforço de servir de instrumento para repensar nossos compromissos com a democratização do saber e com sua produção coletiva.

Em busca dos elos: conhecimento e currículo

Pensar o currículo, retrospectivamente, é pensá-lo em relação com as várias idéias dominantes de como se dá o conhecimento.

Currículo e conhecimento são duas idéias indissociáveis, pois o currículo tem a ver com processo pelo qual o indivíduo adquire/assimila/constrói¹ conhecimentos, num tipo particular de experiência, a escolar.

Para os empiristas o conhecimento e as suas estruturas provêm das sensações, da percepção. Assim, as fontes do conhecimento estão fora do indivíduo. São as informações externas transmitidas ao sujeito que lhe proporcionam as oportunidades de conhecer. Os objetos da realidade externa fornecem os dados que, pela via da experiência sensorial, vão se constituindo, num processo de acumulação, em conhecimento sistemático.

Já os racionalistas negam que a informação sensorial possa fornecer, de maneira inequívoca, os elementos para que alcancemos o conhecimento. Dizem eles que freqüentemente as ilusões perceptivas distorcem as informações,

podendo nos dar uma falsa idéia de verdade. A experiência sensorial não é, pois, confiável, sendo a razão, característica inata dos seres humanos, mais poderosa porque "nos capacita a saber com certeza muitas verdades que a observação sensorial jamais poderia averiguar"². Tanto numa quanto noutra das concepções antes referidas, o conhecimento se dá por um processo aditivo, por um acrescentamento de fatos e noções, o que nos permite um entendimento sempre parcial e atomizado da realidade.

Essas duas correntes de pensamento influenciaram as perspectivas de currículo que têm imperado na nossa tradição pedagógica, as quais chamaremos de tradicional e escolanovista ou, para os fins que se deseja colocar em relevo neste texto, de "centradas no conteúdo" e "centradas na experiência".

É preciso advertir, no entanto, que não se esgotam aqui as concepções de conhecimento e currículo. Esboçaremos em parte posterior deste trabalho as premissas que caracterizam e orientam outra perspectiva epistemológica com suas implicações na proposta curricular.

A perspectiva tradicional (mas não superada)

A maneira tradicional de conceber o currículo está ligada à idéia de que cabe à escola veicular informações e que estas se originam de modo incontestado de uma fonte que é a ciência. O saber da escola é um saber específico, diferente do "saber da vida". Essa idéia, tão disseminada da escola como "templo do saber", nos vem da tradição positivista na qual o único saber válido é o científico, o conhecimento sistematizado, fruto do esforço dos homens nas mais diferentes áreas de investigação.

Na perspectiva apontada, a escola exerce um papel importante de repassadora de "co-

nhcimentos", servindo a um objetivo, o de valorizar o estoque de informações, colocando-o à disposição dos indivíduos que por ela passam, com diferentes graus de sucesso e proficiência.

O currículo é visto, portanto, como instrumento para preparar os indivíduos para o desempenho de funções requeridas pelo meio social. Pensa-se o aluno como matéria bruta a ser transformada em refinado produto, com rigorosas especificações do processo e do produto requerido (vide o racional de Tyler de inequívoca orientação comportamentalista).

É indicativa desta tendência a idéia de delinear-se o "perfil do profissional" a ser formado por determinado curso, supondo-se que pelo rigoroso controle das variáveis se possa produzir o resultado (o produto) desejado.

Outro exemplo da penetrabilidade deste modelo de currículo está no fato de que muitos processos de reformulação curricular, que ocorrem hoje nas escolas, limitam-se a fazer arranjos para reorganizar os conteúdos e distribuí-los, segundo denominações modernizantes, e a refazer os programas e as súmulas das diferentes disciplinas escolares - ou qualquer outra denominação que se dê aos modos que a escola encontra para organizar o conteúdo a ser ensinado aos alunos.

A valorização está na quantidade de informações veiculadas, nos "conteúdos" considerados imprescindíveis. Currículo confunde-se nessa perspectiva com programa, listagem de conteúdos, disciplinas de um curso.

O currículo, na perspectiva de acumulação de informações, demonstra a visão abstrata e idealizada de um saber cristalizado, anterior à experiência (o saber antecede o fazer), acima e à parte das relações sociais. Tem-se a pretensão de considerar o conteúdo escolar como neutro, isto é, de valor incontestável, sem referência ao seu contexto de produção ou aplicação. Do mesmo modo, dificilmente, questiona-se sua atualidade, sendo a escola a grande responsável por trabalhar com informações superadas e absolutamente descontextualizadas.

Outro aspecto, que se pode depreender a respeito dessa concepção de currículo, é que nela o processo de produção do conhecimento é pensado de forma separada de seu contexto de aplicação. A escola não é vista como campo de construção e reelaboração crítica do saber mas como um local de consumo de conhecimento, produzido fora dela, e sobre o qual ela não tem responsabilidades éticas e morais.

Também, dentro do que vimos discutindo, é preciso aprender antes para aplicar depois. A escola é vista como preparação para a vida,

desvinculando-se o conteúdo da escola do conteúdo da vida, como se alunos e professores fossem atores sociais distintos, enquanto na escola ou fora dela. Neste sentido, o saber escolar é um saber desintegrado. Não considera os conhecimentos e as experiências dos sujeitos num flagrante desprezo pelos alunos de origens sociais desprivilegiadas. Estes não correspondem, por sua experiência pregressa, ao padrão considerado desejável e amiúde fracassam frente às exigências propostas pela escola.

É possível associar a estas idéias a de Silva³, para quem a noção de conteúdo como saber sistematizado traz em si a idéia de que todo o conhecimento sistematizado seria benéfico e como tal organizador da experiência. Este autor exemplifica que as idéias modernizantes veiculadas em experiências de desenvolvimento promovidas por países como os Estados Unidos mais serviram para desintegrar e desorganizar comunidades do Terceiro Mundo do que para vencer sua miséria e dependência.

Está presente, em toda a discussão anterior, uma concepção funcionalista de educação que a entende acriticamente, servindo às necessidades da sociedade sem questionar a natureza dessa sociedade e seus efeitos sobre as práticas da escola⁴.

Da crítica ao tradicional - a descoberta do sujeito

Na visão do saber escolar como saber sistematizado, predominante no século XX, a partir do positivismo, a tradição tem oscilado entre dois pólos: o da valorização ora dos produtos, ora dos processos da ciência.

Para o primeiro, o papel da escola deve ser o de garantir domínio, por parte do aluno, de uma ampla gama de conhecimentos que lhe possibilitem a compreensão de determinado campo do saber humano, concepção esta que examinamos na secção precedente deste trabalho.

Para o segundo, não importa tanto que o aluno armazene uma quantidade infinita de informações de tal natureza mas que seja introduzido nos métodos de investigação de cada ciência em particular. Dominar os processos pelos quais se produz o conhecimento, em determinado campo científico, é mais importante do que a mera "estocagem de informações". É interessante notar que essa oscilação, ora para um ora para outro lado, revela uma compreensão reducionista do que seja o processo de fazer ciência. Trabalha-se com o aluno como se

os "produtos da ciência" se houvessem deslocado do processo específico, através do qual eles foram obtidos.

A esta segunda tradição filia-se uma concepção de currículo na qual o conhecimento deve resultar de uma vivência, de uma prática de vida.

Visto deste modo, o currículo tem como ponto de partida não um hipotético saber sistematizado mas as necessidades e as experiências anteriores dos alunos. A tendência é indiscutivelmente individualizante, centrada na criança ou no jovem aluno. Tem como referência o aqui e o agora, tornando-se a troca de experiências mais importante que o desenvolvimento teórico.

Os métodos de ensino passam a considerar os alunos como sujeitos do processo, numa evidente inversão em relação à concepção anteriormente discutida. Desloca-se a preocupação com a transmissão do conteúdo para outra, a da aprendizagem auto-dirigida; da disciplina para o auto-controle e a auto-regulação.

O que parece evidente na primeira concepção de currículo, que toma como central a questão dos conteúdos, é a desconsideração pela forma como estes são trabalhados no processo pedagógico. Ao privilegiar a questão metodológica, processual, com incontestável ênfase na atividade do aluno, fazendo do conteúdo uma preocupação periférica, acessória, a segunda opção apresenta a mesma falha da primeira. Em ambas se fragmenta o processo de conhecer, separando-se conteúdo e forma. Quebra-se-lhe a unidade como se nele não estivessem envolvidos, simultaneamente, um sujeito que conhece, um objeto a ser conhecido e um modo particular de abordagem do sujeito em relação ao objeto e uma transformação, tanto do sujeito quanto do objeto, nesse processo de conhecer.

As perspectivas até aqui examinadas implicam diferentes concepções da forma como se estrutura a realidade concreta e da nossa possibilidade de captá-la, de conhecê-la.

Como se pode depreender do exposto, as idéias de currículo se ligam, de maneira inequívoca, à nossa compreensão do real. É a nossa forma de conceber a realidade, em dado momento histórico, as crenças sobre as possibilidades de captá-la, de conhecê-la e sobre ela influir que têm dirigido o pensamento curricular.

Assim, a experiência escolar tem oscilado de uma versão ilustradora, verbalista, de apren-

dizagem de conceitos para outra, ativista, em que o importante é a atividade.

Na primeira a referência à realidade é tênue, não encaminhando para uma compreensão de como as partes estruturais de um todo se encontram em relação contraditória. Uma versão em que se supõe possam os saberes ser "transferidos" entre os sujeitos, numa visão passiva daquele que conhece.

Na segunda versão, a forma toma mais relevo que o conteúdo, esgotando-se a possibilidade de compreensão do fato e de suas múltiplas relações no próprio fazer, diluindo assim a compreensão do fenômeno em exame.

Tanto numa como noutra perspectiva opta-se pela neutralidade. A escola está acima e à parte das relações que se estabelecem na sociedade. Sob a proteção de uma suposta independência e de uma pretensa objetividade a escola nega seu caráter político. A favor de quem e contra quem se coloca a escola? O saber de que grupos é por ela veiculado? O currículo é ou não afetado por considerações a respeito da origem e da destinação social dos alunos?

A caminhada em busca de compreensão do mundo - o significado do currículo

As críticas às perspectivas correntes de currículo, a compreensão do caráter eminentemente político da ação da escola, a compreensão dos vínculos entre currículo, educação e o sistema global da sociedade (históricos, dialéticos, contraditórios), a visão da educação e da escola como instrumentos de um sistema de dominação, portanto, a compreensão das relações entre educação e poder, acabaram por encaminhar uma revolução no pensamento sobre o currículo.

Uma proposta, segundo Domingues⁵, ainda em construção, supõe uma ruptura epistemológica, uma compreensão antagônica e altamente diferenciada de como se dá o conhecimento.

O Currículo se define como instrumento de compreensão do mundo. A experiência escolar como um todo deve encaminhar para uma compreensão crítica da realidade e "o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como um ser prático"⁶.

A finalidade do conhecimento tem como horizonte a transformação da sociedade. A prática social deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada quando se trata do con-

hecimento escolar. Os temas da realidade, segundo Paulo Freire, estão saturados de questionamento crítico. Devem ser eles os conteúdos do currículo. Todo saber escolar deve estar referido às questões que são cruciais para determinado grupo social, em determinado momento histórico. O currículo assume assim sua perspectiva político-emancipatória. A principal função do currículo é desocultar a ideologia dominante, é iluminar a realidade. É permitir, tanto aos grupos dominantes quanto dominados, a compreensão dos mecanismos de dominação. É permitir uma compreensão mais concreta de como se tece o social. A crítica na sala de aula precisa tornar-se a crítica da sociedade, segundo Paulo Freire.

Nesta perspectiva, o currículo tem necessidade de encaminhar, pela via da ação pedagógica, uma recuperação do sentido de totalidade. Não a totalidade entendida como um conjunto de todos os fatos mas como a expressa Kosik⁷. Totalidade que significa a "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a realidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético... se são entendidos como partes estruturais do todo".

Conhecer a realidade como um todo estruturado e dialético supõe uma participação ativa do sujeito no processo. É preciso passar a ver os envolvidos no processo curricular como sujeitos ativos, sujeitos cognitivos.

Nesta perspectiva, o conhecimento não é construído apenas pelo aluno, ele é o produto do encontro dos homens debruçados sobre os fatos de uma mesma realidade da qual fazem parte. Como consequência, a escola se torna o

espaço privilegiado não mais para a aquisição do saber mas para a sua reelaboração crítica. Não o espaço para a socialização de um saber sistematizado, como querem alguns, mas para análise crítica dos diferentes saberes que os atores envolvidos trazem para o espaço da escola⁸.

O currículo, na ótica em que vem sendo analisado, não se constitui em algo estático, de valor documental, uma tradição a ser seguida, da qual não podemos nos afastar.

Currículo é ação, é trajetória, é caminhada que se constitui para cada grupo, em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo, portanto, dinâmico, mutante, sujeito a inúmeras influências. Não pode ser captado por sua explicitação escrita mas apenas a partir da prática concreta dos sujeitos nele envolvidos. Representa um modo particular no qual sujeitos em relação transitam de uma compreensão por vezes mítica, ingênua, para uma compreensão mais crítica do real.

O currículo está referido sempre a uma proposta político-pedagógica implícita ou explícita. Revela sempre graus diferenciados de consciência e compromisso social.

Se o currículo é construído no dia a dia da sala de aula e da escola, sob o influxo do contexto societário, ele não implica apenas a expressão dos interesses de professores e alunos mas também dos outros sujeitos, envolvidos pela ação da escola e pelos propósitos que ela pretende (realmente) em sua ação.

Poder-se-ia dizer que o currículo constitui-se não só nas oportunidades que a escola provê mas também no modo pelo qual o aluno vive essas oportunidades, no sentido de ampliar sua maneira de ver o mundo. Neste sentido é sempre uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os indivíduos, a história, a sociedade e a cultura.

Notas

1. As expressões indicam diferentes concepções a respeito da relação do sujeito com os objetos de conhecimento, sendo usadas propositalmente.
2. KAMII, Constance e DEVRIES, Retha. *O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget*. P. Alegre : Artes Médicas, 1985.

3. SILVA, Tomaz Tadeu. Conteúdo: um conceito com falta de conteúdo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 16(63), 20-4, jan. mar. 1987.

4. GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical - Subsdios*. São Paulo : Cortez/Aut. Associados, 1983.

5. DOMINGUES, José L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67(156):351-366, maio/jago, 1986.
6. KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976, p. 22.
7. KOSIK, op. cit. p. 35-36
8. "A escola se torna o lugar de convergência dos conhecimentos - o sistematizado e o construído pelos movimentos sociais - no qual se constrói, participativamente, um novo conhecimento com maior potencial liberador".
- BORDAS, Mérlon Campos. *Qualidade do ensino básico e democratização da educação*. Porto Alegre, 1990 (mimeo).

* * *

Maria Isabel Edelweiss Bujes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A seleção de conteúdos ideológicos, políticos e didáticos

ROSEMARI ROMANO MARTINS COSTA

A prática escolar baseia-se em condicionamentos sócio-políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade.

O modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias está intimamente ligado aos pressupostos teóricos das diversas tendências pedagógicas existentes no Brasil.

É notório que os aspectos político-ideológicos são indissociáveis da seleção dos conteúdos a serem transmitidos/assimilados ativamente pelos alunos. É no âmbito político-ideológico que se exprimem as orientações e direções dos grupos instalados no poder, sua visão de mundo. Numa sociedade de classes dão-se relações sociais que são o resultado do conflito de interesses de duas classes fundamentais, sendo que uma delas, a que detém o poder econômico e político procura conformar as instituições a seus interesses. Assim é que no Brasil, a escola sempre esteve organizada para formar as elites sociais.

A organização curricular, especificamente a seleção de conteúdos, é uma questão a ser enfrentada pelos educadores. Segundo Cury (1989), o currículo é um meio relevante para a consolidação da função política na educação, manifesta ou não. É um instrumento que responde ao que fazer para se atingir determinado objetivo. Neste sentido, o currículo se associa ao conteúdo da educação no seu sentido mais amplo. Goodlad (1979) considera também que os processos sócio-políticos são partes inseparáveis da prática e do estudo de currículo.

A função política da educação é educar politicamente quem não sabe (Gramsci, 1976:11), rompendo com a ideologia dominante, e o que Snyders diz da escola pode ser relativamente ampliado a todas as formas de Educação:

A escola é simultaneamente a reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (Snyders, 1977: 10-6).

Neste sentido, quais seriam os conteúdos mais representativos e significativos para garantir um ensino de qualidade às camadas populares?

A resposta a esta pergunta exige realmente uma reflexão profunda principalmente levando-se em consideração a polêmica que este assunto tem suscitado entre educadores de um lado, e de outro, a inércia de alguns que ainda consideram que devem cobrir a qualquer preço todos os conteúdos existentes num livro didático de determinada matéria.

As falas de alguns professores citadas por Martins (1991) mencionadas a seguir, evidenciam claramente três dos principais problemas enfrentados pelos educadores relativos à seleção de conteúdos:

O conteúdo ditado pela escola é falho, muitas vezes porque se dá um conteúdo que na vida prática o aluno nunca vai, precisar ao passo que muitas coisas que o aluno precisa são dadas superficialmente.

Os conteúdos que são impostos têm muita coisa que não haveria necessidade. Isso atrapalha o desenvolvimento do que é realmente importante.

O conteúdo é tão extenso e tão preso a minúcias que se perdem as coisas mais importantes.

Os problemas aqui ressaltados pelos professores estão relacionados à: a) dissociação entre teoria e prática, b) imposição dos conteúdos e c) grande extensão dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos.

Convém, antes de aprofundarmos a nossa reflexão sobre a seleção de conteúdos, fazermos a seguinte pergunta:

O que são Conteúdos de Ensino?

Se perguntarmos aos professores de nossas escolas, o que são conteúdos de ensino, provavelmente responderão: são conhecimentos de cada matéria do currículo que transmitimos aos alunos, dar conteúdos é transmitir a matéria dos livros didáticos. Essa idéia não é totalmente errada, o problema está em que os professores entendem esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro. Por isso o sentido vira uma coisa mecânica: o professor passa a matéria, os alunos escutam, repetem e decoram o que foi transmitido.

De acordo com Libâneo (1991), os conteúdos de ensino são:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto, conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modo de atividade, método de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

Os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere ao conhecimento e modos de ação transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem, enfrentam exigências teóricas e práticas da vida social.

A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da cidadania. Eis porque falamos da socialização ou democratização do saber sistematizado.

Neste sentido há três questões básicas que devem ser levantadas quando abordamos a seleção de conteúdos de ensino a serem transmitidos/assimilados ativamente pelo aluno: a) Quem seleciona? b) Para quem selecionar? e c) O que selecionar? Estas questões são discutidas a seguir:

a) Geralmente os conteúdos são impostos ao professor pelos programas oficiais, pelos livros didáticos ou pela escola. Esta imposição está na maioria das vezes em consonância com os interesses da classe dominante. A escola é uma agência dependente e por isso, em muitos

casos, o estado ou alguma outra abstração que represente a ordem política norteia a seleção dos objetivos gerais da escola e conseqüentemente a seleção dos conteúdos que são baseados nos primeiros. A escola é o meio mais eficiente para a consecução dos objetivos da agência controladora e o currículo é o instrumento que propicia o atingimento destes objetivos.

A política expressa interesses e objetivos das forças sociais e políticas que hoje controlam o Estado. Esses interesses quase sempre não coincidem com os interesses majoritários da sociedade, pois mantém a escola para a preservação das relações sociais vigentes.

Para Libâneo (1991) devemos partir do princípio que a escolha e definição dos conteúdos deveria ser em última análise tarefa do professor, pois este é que tem dados concretos sobre a realidade social de seus alunos. Embora o professor seja a pessoa mais indicada para selecionar os conteúdos a serem transmitidos/assimilados ativamente pelos alunos, este o fará em consonância com a sua prática pedagógica que poderá não estar voltada para a pedagogia crítico-social dos conteúdos e este fato também gerará problemas.

b) Ao respondermos a esta pergunta, precisamos considerar que a prática da vida cotidiana dos alunos, na família, no trabalho, no meio cultural urbano ou rural fornece fatos, problemas (isto é, matéria-prima da realidade) a serem conectados ao estudo sistemático das matérias.

Os alunos vivem num meio do qual extraem conhecimentos e experiências e que são pontos de partida para a compreensão científica dos fatos e fenômenos da realidade. Se por um lado, o saber sistematizado pode estar distanciando da realidade social concreta, por outro, o trabalho docente consiste precisamente em vencer esta contradição, tornando os conteúdos vivos e significativos, correspondendo aos problemas da prática cotidiana.

Ao falarmos das exigências teórico-práticas, queremos dizer que o eixo das tarefas didáticas está em organizar as condições e modos de ensino que assegurem a passagem do senso comum ao saber cientificamente elaborado através do qual são adquiridos novos modos de atuação na vida prática.

Com efeito, selecionam-se conteúdos de ensino para os alunos de modo que estes os assimilem enquanto instrumentos teórico-práticos para lidar com os desafios e problemas da prática social, isto é, para torná-los agentes ativos da transformação social. A questão é

muito menos adaptar a matéria à realidade dos alunos e muito mais de transformar os conteúdos de modo que neles sejam contempladas as exigências teórico-práticas decorrentes das práticas de vida dos alunos.

c) Os critérios usados para responder a esta pergunta foram extraídos do livro de Tyler, autor clássico da literatura de elaboração de currículo, apesar de Tyler focalizar experiências de aprendizagem e objetivos ao invés de conteúdo. Para Tyler (1981) assim como para Johnson (1979) as experiências de aprendizagem são bifacetadas porque têm dois componentes: a) atividade e b) conteúdo.

Antes de explicitarmos os critérios para a seleção de conteúdos propriamente ditos é necessário lembrar a importância de o educador ter primeiramente bem claro os objetivos que deseja atingir em determinada matéria. Convém mencionar que estes objetivos devem ser amplos, de complexidade crescente e devem ter sido previamente avaliados tendo em vista a problemática social dos alunos.

Os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e ao mesmo tempo, refletem opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade.

Após o trabalho com os objetivos, o educador poderá utilizar os critérios norteadores da seleção de conteúdos mencionados a seguir:

1. Adequação:

a) Aos objetivos - os conteúdos devem estar de acordo com os objetivos gerais da série.

b) A clientela - os conteúdos devem ser adequados à clientela, levando-se em consideração sua realidade social e o estágio de seu desenvolvimento psicológico. Em resumo, seria uma adequação psico-social dos conteúdos em relação à clientela a que se destina.

2. Relevância:

Os conteúdos devem ser relevantes no que se refere à própria estrutura da matéria a que estão relacionados e também no que diz respeito à prática social dos alunos. Concluindo, é uma relevância prático-estrutural dos conteúdos.

3. Seqüência:

Os conteúdos selecionados devem estar ordenados de maneira tal que permita uma seqüência lógica do pensamento dos alunos. A importância de se esquematizar a seqüência de aprendizagem reside no fato de que esse procedimento nos capacita a evitar erros que se originam da omissão de etapas essenciais a um determinado campo de conhecimento.

Uma outra questão a ser tratada em relação à seleção de conteúdos é a interdisciplinaridade das matérias, questão esta levantada por Tyler (1981) porque ele não advoga um currículo por disciplinas. Segundo ele os problemas transcendem às disciplinas; os alunos para aprender a resolvê-los não podem ficar confinados aos estreitos limites das disciplinas acadêmicas. Uma disciplina é apenas uma forma de se sistematizar o conhecimento e de se transcender o senso comum e a experiência. A linha divisória entre as disciplinas é arbitrária, por isso é preciso que não partamos do pressuposto de que temos diante de nós disciplinas eternas e indiscutíveis. Neste sentido, Tanner e Tanner (1975) também mencionam a questão da interdisciplinaridade das matérias quando ressalta que a ecologia não se limita às ciências biológicas, mas envolve o conhecimento das ciências físicas, geografia, economia, ciência política, engenharia, agricultura e até arquitetura.

O educador ao selecionar os conteúdos de sua disciplina deverá dispor de todos os elementos necessários que propiciem ao aluno uma visão mais globalizada em relação aos problemas tratados nesta disciplina.

* * *

Referências bibliográficas

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo : Cortez, 1989.

GOOLDLAD, John. Coda: The conceptual system for Curriculum revisited. In: GOODLAD, John. *Curriculum Inquiry*. New York : McGraw-Hill, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Maquavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo : Cortez, 1991.

SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa : Moraes, 1977.

TANNER, Daniel, TANNER, Laurel. *Curriculum development theory into practice*. New York, Macmillan, 1975.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de Currículo e ensino*. Porto Alegre : Globo, 1981.

Rosemarl Romano Martins Costa é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-MG.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sua posição no pensamento pedagógico brasileiro na década de 80.

ERASMO GAGLIARDI

1. Origem e histórico da expressão

A abordagem sócio-política do fenômeno educacional não é fato recente. Segundo Libâneo (1986a), há indícios de que se fazia presente no início da década de sessenta. Referia-se a trabalho de Luíz Pereira onde, pela primeira vez, ao que tudo indica, se empregou a expressão "Pensamento Pedagógico Brasileiro". O que significa, na realidade, esta expressão? Para Pereira (1971:201),

Em sua acepção mais ampla, o pensamento pedagógico caracteriza-se pelo seu objeto: trata-se de atividade intelectual voltada para a descrição, a interpretação e a avaliação dos aspectos educacionais da vida nacional, bem como para a proposição de mudanças nessa mesma ordem de fenômenos.

A expressão foi reutilizada por Gadotti (1988), ao apresentar um balanço da produção bibliográfica na área educacional nos últimos anos. Nesse estudo, além de arrolar todos os autores engajados numa "linha crítica", Gadotti faz uma descrição sintética da produção de cada um deles. Para Gadotti, esse pensamento pedagógico brasileiro é "uma obra de arte coletiva" e o período em que é produzido.

...situa-se no momento em que educadores brasileiros procuram ganhar caminhos próprios, libertando-se do 'pensamento transplantado', superando a dependência em relação a modelos, paradigmas e teorias elaboradas em outros contextos (sobretudo no contexto dos países hegemônicos do Capitalismo).

Uma grande quantidade de livros e artigos sobre os mais variados aspectos da educação

foram publicados no Brasil, do final dos anos setenta ao final dos anos oitenta, dentro da perspectiva sócio-política, superando assim a perspectiva psicopedagógica, hegemônica até a década de setenta. Examinando a produção acadêmica em educação, constatamos que um dos autores mais prolíficos, nesse período, foi Dermeval Saviani. Com uma intensa, extensa e constante produção acadêmica, ele tem exercido uma influência muito forte em grande parte dos profissionais e estudiosos da educação, no Brasil. Essa observação a respeito de Saviani se relaciona a um assunto muito abordado por ele, pelo menos até meados dos anos oitenta: a sua proposta de uma "Pedagogia crítico-social dos Conteúdos" que ainda dispõe de um círculo razoável de seguidores¹. Segundo Nielsen Neto (1988:257):

Esta concepção já recebeu diferentes denominações. Antes de esta nomenclatura se consolidar ela fora chamada, originariamente, pelo iniciador dessa corrente educacional, Dermeval Saviani, de 'Pedagogia Revolucionária' (in: Escola e Democracia, 9ª ed., São Paulo, Cortez, 1985). Na ocasião, 1980, o criador do termo fez ressalvas quanto à falta de uma expressão mais adequada (p. 79) e usou aspas para indicar as reservas que tinha quanto ao termo empregado ...

Explica Saviani (1986) que a sua concepção é decorrente da insatisfação com as análises crítico-reprodutivistas vigentes nos anos setenta. Depois de "Pedagogia Revolucionária", escolhe a expressão "Histórico-Crítica" porque, segundo ele, a denominação "Dialética" gerava algumas dificuldades de entendimento. Na sua argumentação, a expressão "Concepção Histó-

...reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista (p. 17).

Esclareçamos que a expressão "Pedagogia crítico-social dos Conteúdos" não é de autoria de Saviani e sim de José Carlos Libâneo, que a utiliza em suas palestras e escritos. Saviani, como vimos, prefere usar a expressão "Pedagogia Histórico- Crítica". Como a expressão criada por Libâneo se generalizou, é essa que adotaremos em nosso estudo, quase sempre através da sigla "PCSC".

De acordo com a classificação de Libâneo (1986a), a PCSC está situada na linha que denomina de "Pedagogia Progressista", ao lado das tendências "Libertadora" e "Libertária". Esse conjunto se opõe a um outro, formado pelas tendências "Tradicional", "Renovada Progressista", "Renovada Não-Diretiva" e "Tecnista", que compõem a linha oposta à que chama de "Pedagogia Liberal".

Uma vez delineada a posição da PCSC dentro da classificação de Libâneo, vamos ao seu histórico. Saviani, no artigo citado (1986), faz a gênese de sua concepção. Focaliza as origens da PCSC e as contribuições para a superação do crítico-reprodutivismo dadas por vários estudiosos tais como Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello, Luiz Antônio Cunha e Neidson Rodrigues. Destaca ainda o trabalho de Libâneo,

...que vem se empenhando em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida concepção, por ele denominada de 'pedagogia crítico- social dos conteúdos' (p. 18).

Prosseguindo, Saviani menciona que tem sido criticado tanto por conservadores da direita como por ultras da esquerda. Sobre essa observação de Saviani, nos manifestaremos mais adiante (cf. p.8).

Em que pese a importância de Saviani na fundamentação da PCSC e as contribuições relevantes de Cury (1985) e Mello (1981) - quando tratam dos conceitos de "Mediação" e "Competência Técnica" - quem realmente tem mais se destacado no conjunto de estudos desenvolvidos em torno do tema tem sido José Carlos Libâneo² que, em publicação muito divulgada, reunindo uma série de textos abor-

dando a Didática, a Psicologia da Educação e a Orientação Educacional, fornece subsídios e apresenta indicações para a modificação da prática escolar vigente, principalmente no que diz respeito ao trato dos conteúdos.

Em outro trabalho, talvez um dos mais amplos a respeito da PCSC, Libâneo (1986b:5) trata de

...alguns dos temas mais desafiantes no debate em torno da pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou seja, a questão dos objetivos e funções da educação escolar, a democratização do saber sistematizado, os conteúdos de ensino nas várias tendências pedagógicas e, finalmente, a própria noção de conteúdos e sua dimensão crítico-social.

Em trabalho publicado no mesmo ano, Libâneo (1986c:46) avança em suas colocações anteriores. Analisando a expansão da rede pública nos últimos 50 anos, ao lado da enumeração de fatores extra-escolares que influem negativamente em nossa escola, cita os

...fatores intra-escolares como a organização curricular e metodológica, a finalidade dos conteúdos ministrados, a escassez de material pedagógico- didático, e a própria organização da escola (...) modificou-se a clientela, modificaram-se os professores, mas os currículos e as metodologias mantiveram-se dentro do mesmo padrão da escola destinada às camadas médias e altas da sociedade.

Em seguida, faz uma descrição ampla da PCSC, repetindo algumas colocações de estudos anteriores, agora de forma mais sistematizada.

2. Seu processo de elaboração e principais seguidores

O ponto de partida para o estudo da PCSC, segundo Gadotti (1988) é a tese de doutoramento de Saviani (1973), onde ele empreende o exame crítico dos conceitos de "estrutura" e "sistema". Na obra seguinte, Saviani (1980) amplia sua concepção pedagógica e sua filosofia da educação, até chegar ao estudo do conceito de ideologia. A partir daí, Saviani identifica uma "educação revolucionária", que seria a mais adequada aos interesses populares. Numa terceira etapa (Saviani, 1983), ao analisar a questão da marginalidade na escolarização da América Latina, onde 50% dos alunos saem da escola primária em condições

de semi-analfabetismo, identifica dois grupos de teorias educacionais: de um lado, as "teorias não-críticas, onde se situam a "pedagogia tradicional", a "pedagogia nova" e a "pedagogia tecnicista", e de outro, as "teorias crítico-reprodutivistas", originárias das obras de Bourdieu e Passeron, de Althusser, e de Baudelot e Establet³. Para Saviani, esse segundo grupo não contém uma proposta pedagógica, explica somente o funcionamento da escola, numa visão reprodutivista da sociedade, postulando apenas uma "teoria crítica"⁴ que venha a superar tanto o poder ilusório das teorias não-críticas quanto a insuficiência dos crítico-reprodutivistas.

Em **Escola e Democracia**, Saviani (1983) concretiza sua tese formuladora da PCSC. Nesse trabalho, faz alusão à "teoria da curvatura da vara", um enunciado clássico de Lênin, propondo uma forma de ultrapassagem ("para além da teoria da curvatura da vara") e conclui com a apresentação de "onze teses sobre educação e política", onde procura distinguir a especificidade da educação da especificidade política. É a partir desse trabalho que Saviani fica exposto às críticas, tanto de "conservadores" como de "progressistas".

Entre os seguidores de Saviani, Libâneo (1986a:40) afirma: "pode-se ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso ..." pois, caso contrário, cairíamos numa "pedagogia ideológica". Para Libâneo, a preocupação central da PCSC deve ser a "transmissão e assimilação dos conteúdos", ou seja, do "saber escolar", que seria a "seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social numa etapa histórica determinada para fins de transmissão-assimilação ao longo da escolarização formal" (p. 71).

Na mesma linha de raciocínio de Saviani, Mello (1988) ao analisar a marginalidade e seletividade escolar, sem deixar de lado os fatores não-escolares dessa seletividade e da má qualidade do ensino, se dedica às condições intra-escolares dessa qualidade, concluindo que é através da melhoria da competência técnica do professor que a escola será mais útil às camadas populares. O sentido político da prática docente se realiza pela competência técnica, pois

... a competência seria a base que tornaria possível ao professor a aquisição de uma visão do magistério mais integrada e politicamente mais comprometida com os interesses objetivos das camadas populares (p.56).

Prefaciando a obra de Mello, Carlos

Roberto Jamil Cury, a sintetiza assim:

...o saber fazer como tarefa política e sobretudo como instrumento de uma voriade política. O saber fazer, que não é senão o domínio competente do saber que fundamenta os processos de transmissão (p. 2).

Em outra obra, Mello (1985:17) critica a política educacional do regime autoritário que sobrecarregou a escola com funções que não seriam dela:

...a única coisa que não se cobra com veemência dessa mesma escola é aquela para a qual ela se constituiu, historicamente: ensinar a ler e escrever, a pensar e lidar com números, a conhecer e dominar a história, a geografia e as ciências naturais, levar à aquisição de habilidades para pensar, resolver problemas, expressar-se e entender as expressões humanas...

A autora e seus co-autores (Jacques R.Velloso, Miriam J. Warde, Teresa Roserley N. da Silva e Maria Umbelina C. Salgado) apontam como preocupação central, além da deterioração do ensino, a deficiência na formação do magistério. Warde faz uma divisão do magistério entre "educadores lumpens" e "educadores propriamente ditos" e denuncia o corporativismo que vem desvirtuando o avanço pedagógico da prática docente (p. 81). Silva propõe a substituição do professorado leigo no mais curto prazo possível, do que discorda Gadotti (1988:103), afirmando que, "em vez de substituí-los, uma política democrática de educação deveria propor a sua recapacitação" porque seriam eles "os mais esforçados, os que se distinguem na luta pela valorização profissional".

Mello, como Saviani, entende que os "escolanovistas" se preocuparam em demasia com o método, em detrimento da expansão do ensino. Ambos, assim como outros "conteudistas", direcionam suas críticas tanto aos "crítico-reprodutivistas" como aos "escolanovistas", por considerarem as suas análises insuficientes para a compreensão do fenômeno educacional brasileiro.

Madeira e Mello (1985) denunciam que a influência dos "crítico-reprodutivistas", estendida à toda América Latina, induz os educadores da região a um ceticismo acerca do valor da educação escolar. Esse tipo de observação, a nosso ver, dá muita força à argumentação de Saviani.

3. Seus Cõtestadores

Como já mencionamos antes (cf. p. 4 e 6), Saviani, a partir de determinado momento, passa a receber críticas tanto de "conservadores da direita" como de "ultras da esquerda" embora não os nomeie textualmente. Em relação a estes últimos é fácil reconhecê-los por estarem em plena produção editorial. Quanto aos primeiros, a tarefa torna-se mais difícil, pois não nos foi possível encontrar na literatura educacional brasileira produzida ao longo dos anos oitenta, nada que venha contestar os seguidores da linha crítica ou linha progressista. Esse fato nos levou, inclusive, a entrevistar um dos representantes desse chamado grupo de "conservadores de direita". Adiante retornaremos ao assunto (cf. p.17).

Entre os "ultras da esquerda" podemos identificar duas tendências: uma bem caracterizada, onde se destaca Moacir Gadotti, de identificação "Libertária" e/ou "Libertadora", e outra, representada por um grupo de pensadores ligados a Paolo Nosella e Miguel Gonzales Arroyo, que vem desenvolvendo seus trabalhos dentro da temática "educação e Trabalho"⁵. Há de se notar ainda, entre os componentes desse grupo, o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que vem se destacando como divulgador e provocador dos debates em torno da "teoria da resistência" desenvolvida nos Estados Unidos da América do Norte por Michel Apple e Henry Giroux. Tomaz Tadeu da Silva utiliza como veículo para seus trabalhos as revistas *Educação e Realidade* e *Teoria & Educação*, ambas editadas em Porto Alegre - RS. A primeira pela Faculdade de Educação da UFRGS e a outra pela Editora Palmarinca.

Começamos nossa análise por Moacir Gadotti. Sua produção acadêmica é bem conhecida. Seu posicionamento em relação à temática educacional está melhor delineado em "Concepção Dialética da Educação" (1983). Sua crítica à PCSC, fica clara ao contestar Libâneo, quando este cita Paulo Freire e Georges Snyders. Gadotti (1988:106-107) afirma:

...pedagogia, conteúdo e forma estão intrinsecamente ligados, se autocondicionando. O êxito na aprendizagem de novos conhecimentos (de conteúdos) deve-se, sem dúvida, a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender'

'Parece-me um equívoco buscar centrar

a pedagogia, seja no professor (pedagogia tradicional), seja no aluno (pedagogia nova) seja nos conteúdos. Centrado num polo, destrói-se a dialeticidade (unidade e oposição) da própria educação, entre professor e aluno e entre forma e conteúdo.'

'Os teóricos preocupados com a especificidade tiveram o mérito de desnudá-la (...). Entretanto, seria um retrocesso querer agora isolar a escola do social e do político, fechando-a numa falsa especificidade e atribuindo sua 'má qualidade' à incompetência do professor 'passar conteúdos' (...). Só o socialismo tem um projeto educativo que interessa à totalidade dos trabalhadores ...

Vejamos o que dizem alguns de seus seguidores. Para Sá (1985:83) a natureza e a especificidade da educação é compromissada com a ordem existente:

...a especificidade da ciência de educação seria dada pelo estudo do conteúdo e da forma de realização da humanidade em cada ser humano.

'Como se pode notar, não há diferença com o conceito de educação de Durkheim...

Mais adiante, analisando o pensamento de Saviani, afirma que ele entrou num "desvio pedagogista" e que a PCSC é um "pedagogismo", ou melhor, "puro intelectualismo". Cobra assim, de Saviani, uma posição de "intelectual orgânico"⁶ a serviço de uma causa (p. 90 e 92).

Pereira (1985:95), outro estudioso a criticar Saviani; afirma que, ao buscar a especificidade do fenômeno educativo na sua distinção da política, ele acaba criando "uma identidade perfeita entre educação e política, no sentido de localizar o sentido político da educação exclusivamente na sua própria especificidade ...". Para Gadotti (1988:99), "educar bem, problematizando a realidade social, é a própria política!". Verificamos, portanto, que o ponto vulnerável da PCSC, entre os críticos de Saviani arrolados até agora, é o conceito de "especificidade da educação".

Passemos agora a outro grupo de críticos progressistas. Nosella (1983), ao criticar a conceituação de "competência técnica" elaborada por Guimar Namó de Mello como caminho para se chegar à "competência política", problematiza o próprio conceito de competência. De forma indireta, critica também a idéia de especificidade da educação, extremamente elaborada por Saviani e eixo central da PCSC. Comentando o artigo de Nosella, Saviani (1983b) afirma

que ele não é uma crítica à sua proposta, e que não o considera como um oponente seu ou um "adversário renitente". Saviani enfoca o artigo de Nosella como uma contribuição ao debate que ele havia proposto. Analisa as perspectivas de Guiomar e Nosella "tentando verificar o grau de divergência ou convergência existente entre eles" (p. 112). Seu objetivo com essa análise foi "fazer avançar o debate extrapolando polarizações e apontando em direção a uma síntese superadora" (p. 113).

Nosella (1986:108) retoma a crítica, aceitando o convite feito por Saviani (1983) para o debate em torno de suas colocações, situando-o então como defensor da pedagogia tradicional. Seu argumento é que Saviani, ao defender a escola tradicional e ao atacar a Escola Nova e "outros métodos educacionais (pedagogia tecnicista, pedagogia compensatória)...", propõe uma terceira via : uma "pedagogia revolucionária", que iria além dos métodos novos e tradicionais. Afirma Nosella (1986:109)

À primeira vista, a proposta nos entusiasma. Mas a surpresa, aos poucos se transforma em dúvidas; as dúvidas em perguntas; estas em tentativas de abordar de outra forma as mesmas questões.

Arremata dizendo que a "pedagogia revolucionária" de Saviani nada mais é do que um "modismo metodológico-didático".

A resposta veio através de Ghiraldelli Jr. (1986:117). Este, na defesa de Saviani, faz um levantamento historiográfico da educação brasileira para provar que as críticas à PCSC são consequência de uma leitura apressada de seus textos e que as questões levantadas poderiam "ser resolvidas através de uma maior disciplina mental por aqueles que as levantam".

Durante a XII Reunião Anual ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (São Paulo, maio/89), Paolo Nosella, Tomaz Tadeu da Silva e Miguel Gonzales Arroyo, integraram uma Mesa Redonda denominada **"Um balanço crítico das perspectivas teóricas e das práticas que têm como eixo a relação trabalho-educação"**, sob a coordenação de Gaudêncio Frigotto. Paolo Nosella abordou o tema **"Trabalho como princípio educativo e a questão da politécnica"**; Tomaz Tadeu da Silva, o tema **"Produção, Conhecimento e Educação - ainda uma busca da conexão"**; e Arroyo analisou a questão **"A categoria trabalho e a perspectiva da LDB - formação politécnica: buscá-la no mundo da escola ou no mundo do trabalho produtivo?"**.

Ficou muito nítido que aquela mesa redonda sintetizava uma série de debates, conferências e artigos que vinham sendo publicados espaçadamente em diversos periódicos desde 1986. Segundo o Boletim da ANPEd (1989:67), nessa XII Reunião a "problemática da politécnica, sua gênese histórica e suas diferentes concepções e implicações centraram o debate".

Nessa ocasião, os expositores, principalmente Tomaz Tadeu da Silva, por diversas vezes fizeram críticas ora veladas ora abertas, à PCSC. Com suas propostas, consolidavam uma nova temática, a qual foi muito discutida durante os trabalhos que precederam a promulgação da atual Constituição da República e a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir daquela reunião, os temas **"POLITECNIA"** e **"ESCOLA ÚNICA"** passaram a formar o eixo principal das discussões acadêmicas. Com isso, o debate em torno da PCSC refluíu e praticamente desapareceu das publicações periódicas como as Revistas ANDE, Educação e Sociedade, Educação e Realidade e outras.

Há de se ressaltar ainda que o próprio Saviani, no ano anterior - 1988, ao participar do seminário **"O Ensino de 2º Grau: Perspectivas"** realizado na FE/USP⁷ (onde apresentou um trabalho intitulado **"Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola"**) deu a impressão de que havia deixado de lado o seu interesse pela PCSC, passando a integrar o grupo que vinha se dedicando ao estudo do tema **"Escola-Trabalho/Politécnica/Escola Unitária"**.

Essa observação foi confirmada quando, nos dias 29 e 30/10/90, estivemos na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), participando como assistente do Seminário **Novas Tecnologias e a Formação do Trabalhador: A Questão da Politécnica**. Presenciamos a exposição de Saviani sobre o tema **Críticas e Perspectivas da Politécnica**. Nessa ocasião, ao lado do balanço feito a respeito do tema, foram abordadas as previsíveis consequências decorrentes do processo de inovação tecnológica dos países do primeiro mundo e que já vem ocorrendo entre nós, nos grandes centros urbano-industriais, como nas cidades de São Paulo (capital) e Campinas, por exemplo. Assim, discutiu-se o papel da educação frente a esse fenômeno e a necessidade de uma **"Escola Unitária"** nos moldes defendidos pelo grupo integrado por Saviani, Nosella, Arroyo e outros, como alternati-

va eficaz para os novos tempos que já estão chegando.

Tudo indicava, face à ausência do tema no debate acadêmico e nas publicações especializadas, que Saviani havia renunciado ao seu projeto em torno da PCSC e direcionado sua atenção para outro enfoque. Mas eis que, em publicação recente (1991), volta as suas atenções à PCSC, insistindo inclusive no resgate de sua denominação primitiva: "Pedagogia Histórico-Crítica".

Essa publicação nada mais é do que uma compilação de quatro textos produzidos entre 1983 e 1988, divulgados em periódicos diferentes e que situam a trajetória da PCSC ou Pedagogia Histórico-Crítica. Mas o importante nessa obra vem a ser a introdução escrita por Saviani e a referência nela contida ao prefácio escrito para a 20ª edição do seu livro "Educação e Democracia".

Enquanto, na introdução, Saviani procura mostrar a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar no presente momento histórico, no prefácio, esclarece as questões suscitadas ao longo das 19 edições anteriores, principalmente aquelas relacionadas ao papel do Estado frente à essa forma de educação. Na apresentação do livro, Saviani afirma que vem se

...dedicando a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para a sua conclusão(...) É um estudo que não se move sob o acicate das urgências imediatas de conjuntura mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico... de caráter duradouro e que justifica toda uma vida...

Retornando ao elenco de críticos progressistas, apresentamos uma outra opinião, a de um intelectual que foi muito conceituado durante sua vida acadêmica. Trata-se de Dumerval Trigueiro Mendes. Em artigo escrito pouco antes do seu falecimento, Mendes (1987) focaliza o movimento da Escola Nova (década de 30) e o da PCSC (década de 80) considerando-os como movimentos realmente desligados de um contexto histórico maior. Para ele, são um verdadeiro "epifenômeno cultural"⁸ e,

...a despeito da contribuição de alguns protagonistas da pedagogia crítico-social dos conteúdos, seus argumentos não são convincentes ...' (p. 500).

'Apesar da contribuição importante dos pedagogos brasileiros ligados à teoria crítico-

social dos conteúdos, as falhas fundamentais dessa teoria correspondem precisamente aos seus principais critérios norteadores, isto é, à função e o papel do educador, à especificação do ato pedagógico e à relativa independência da escola face a sociedade (p.502).

Em relação àqueles que Saviani rotula de "conservadores de direita", o que temos observado nos últimos anos é a indiferença de alguns e a crítica oral de outros. Mas, por escrito, nada foi documentado. Talvez, se essas pessoas, tidas como anti-esquerdistas, direitistas ou conservadoras, tivessem se envolvido no debate, teríamos hoje uma teoria educacional mais enriquecida, resultante do encontro de posições controversas.

Essa ausência do seguimento tido como conservador, do debate educacional brasileiro, nesses últimos anos, nos intrigou bastante. Entre os pensadores não-identificados com a "Pedagogia Progressista", há muitos que são detentores de uma obra vastíssima, construída ao longo de muitos anos. Por que não produziram nada nesse momento histórico? Acerca deste ponto, ouvimos Eurides Brito da Silva, figura bem representativa dessa corrente e conhecida nacionalmente pela sua produção acadêmica, pelo desempenho de diversos cargos públicos na área educacional e também por uma intensa participação político-partidária (atualmente Deputada Federal - PTR/DF), que nos afirmou:

Em primeiro lugar, as pessoas que produzem no Brasil têm dificuldades de encontrar onde publicar o que escreveu. As nossas Universidades não têm veículos fortes de divulgação de pesquisas. Até o próprio MEC desativou no início dos anos 80 a revista "Educação". Uma outra publicação do MEC, a "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" (RBEP) tem saído com muito atraso. O grande problema para se publicar alguma coisa são os Conselhos Editoriais. Se você observar a linha ideológica dos componentes dos Conselhos Editoriais das publicações oficiais e dos órgãos de pesquisa no Brasil, você já tem a resposta. Isso prejudica, em muito, a produção acadêmica no Brasil. Só é publicado aquilo que é aprovado por esses Conselhos Editoriais. Logicamente, só é publicado a produção daqueles que são identificados com suas linhas ideológicas. Se você não estiver de acordo com a linha ideológica dessas pessoas, nem adianta você mandar sua produção para publicação. É perda de tempo. O mesmo acontece com as principais editoras do país. Todas têm seus Conselhos Editoriais. Basta você verificar quem são seus componen-

tes e aí encontra sua resposta. Um fato curioso é que muitas dessas pessoas tidas como "progressistas" estão encasteladas em cargos públicos de um governo, cujo presidente eles tanto combateram durante a campanha eleitoral. Vê-se claramente que não há coerência entre discurso e prática. A tendência com o tempo é eles se desmoralizarem. Há pessoas de muito bom senso que já começam a olhar o panorama realmente de outra forma, porque não é por esse caminho que se fez ciência.

Para concluir este capítulo, onde procuramos fazer um histórico representativo da PCSC dentro do quadro acadêmico educacional dos

anos 80, vale a pena refletir sobre as palavras de Domingues (1986:363) que, ao analisar posições conflitantes em teorias educacionais, mais especificamente em Currículo, afirma o seguinte:

Não querendo fazer futurologia e acreditando que as escolas sejam aquilo que a sociedade quer que sejam, pode-se apostar no sucesso desses movimentos desde que eles sejam, de fato, importantes na vida das pessoas que neles estão envolvidas. Por outro lado, cada grupo deve continuar discutindo questões fundamentais, sem deixar de ouvir aqueles que lhe são contrários (363).

Notas

1. Lembramos que a partir da 2ª metade da década de oitenta os temas referentes a esta linha pedagógica foram desaparecendo gradativamente dos periódicos especializados em educação.
2. Destacamos a fonte onde Saviani, Cury e Mello foram se abastecer: Georges Snyders, Makarenko, Bernard Charlot, Bogdan Suchodolski e Mario Alighiero Monacorda (Gadotti - 1988:93).
3. BOURDIEU, Pierre e Jean-Claude PASSERON. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975;
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983;
- BAUDELLOT, Claude e Roger ESTABLET. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.
4. Não devemos confundir a expressão "teoria crítica

ca", utilizada por Saviani, com expressão idêntica usada para designar a produção dos componentes da chamada "Escola de Frankfurt".

5. Nos últimos anos esse grupo foi reforçado pelo próprio Saviani que assumiu o tema, garantindo com sua adesão, uma maior repercussão dessa temática nos meios acadêmicos.
6. Expressão criada por Antônio Gramsci, muito utilizada na literatura sócio-política atualmente desenvolvida por pensadores progressistas.
7. Tudo o que foi discutido nesse seminário encontra-se transcrito nos **Anais do Seminário de Ensino de Segundo Grau - Anais** (São Paulo: FE/USP, 1989).
8. A expressão "epifenômeno" é designativa de um fenômeno cuja presença ou ausência não altera o fenômeno que se toma principalmente em consideração.

Referências Bibliográficas

- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). *Boletim da ANPED*, 1989, v. 10: 1-2.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.
- DOMINGUES, José Luiz. "Interesses humanos e paradigmas curriculares". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1986, 67 (156): 351-366.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação;*

um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1986. (4ª ed.)

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. "A vara teimosa; debatendo com Paolo Nosella". *Educação e Sociedade*, 1986, 24: 117-145.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*.

São Paulo: Loyola, 1986^a (4^a ed.)

_____. "Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social". *Revista ANDE*, 1986b, 11: 5-13.

_____. "Pedagogia crítico-social, didática e currículo". *Anais do XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional*, 1985. 1986c, vol. 1: 45-65.

MADEIRA, Felícia Reicher & Guiomar Namó de MELLO. (Coord.). *Educação na América Latina; os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez, 1985.

MELLO, Guiomar Namó de et alii. *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Magistério de primeiro grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1988. (9^a ed.)

MENDES, Durmeval Trigueiro. "Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1987, 68 (160): 493-506.

NIELSEN NETO, Henrique. *Filosofia da educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

NOSELLA, Paolo. "Compromisso político como horizonte da competência técnica". *Educação e Sociedade*, 1983, 14: 93-97.

_____. "Educação tradicional e educação moderna; debatendo com Saviani". *Educação e Sociedade*, 1986, 23: 106-135.

PEREIRA, Luiz. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Pioneira, 1971.

PEREIRA, Luzete Adelalde. *Educação, estado e revolução*. (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1985.

SÁ, Nicanor Palhares. *Educação; contradições do pensamento crítico no Brasil*. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 1985.

SAVIANI, Dermeval. "Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)". *Educação e Sociedade*, 1983, 15: 111-143.

_____. *Educação Brasileira; estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. "A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira". *Revista ANDE*, 1986, 11: 15-23.

_____. *A Pedagogia histórico-crítica (primeiras aproximações)*. São Paulo: Cortez, 1991.

* * *

Erasmus Gagliardi é professor assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

O nacional e o regional no livro didático de estudos sociais

MÍRIAM Waidenfeld Chaves

Este artigo parte de minha dissertação de mestrado¹, tem como objetivo entender de que maneira as secretarias de educação e as editoras privadas, no que diz respeito à produção do livro didático regional de Estudos Sociais de 1ª à 4ª série, definem o regional e sua articulação com o nacional

O que constatei é que enquanto o regional, na maioria das obras das editoras privadas, continua marcado por um forte tom nacionalista, que homogeneiza aquilo que é diferente a partir de um discurso de integração nacional, nas produções das secretarias de educação, o foco principal não tem sido a idéia de nação, mas a do local a que se estuda. No entanto, apesar da produção do livro didático regional encontrar-se nas mãos, quase exclusivamente, de 10 editoras privadas² sediadas, na sua maioria, no eixo Rio-São Paulo; e do esforço das secretarias de educação em editar títulos mais ligados à sua realidade social, não existem somente dois modelos (nacional forte/regional forte) acerca do regional e, muito menos, apenas um se sobrepondo ao outro, o que se poderia supor, uma vez que é a produção privada que domina o mercado do livro didático no Brasil.

Verifiquei que as obras analisadas³ rompem com a idéia de que a produção do livro regional ou é a cópia do que se edita no centro-sul, ou o extremo oposto, um texto restrito a um universo bastante limitado, que não dá oportunidade ao aluno de ter acesso a uma cultura nacional e universal a que tem direito. Deste modo, o que ficou comprovado é que a elaboração do conceito de regional, no que diz respeito à produção do livro didático, encontra-se em plena formulação, uma vez que supera a visão dicotômica em que se encontrava encerrada e dá um passo significativo no sentido de buscar outros caminhos, nem sempre claros, mas, sem sombra de dúvidas, impregnados por novas idéias e interpretações do espaço social. Muitas vezes, o caminho encontrado tem sido a coedição, entendida, aqui, não como um simples

acordo entre secretarias e editoras, mas como um fazer coletivo, onde uma equipe de professores da rede pública é a responsável pela feitura do livro, ficando a editora incumbida da edição, mudando, inclusive, até a conceituação estanque do que seja o público e o privado.

O importante é que este movimento inicia-se, justamente, a partir da segunda metade dos anos 70, em um momento em que o próprio país começava a buscar uma alternativa para o período de autoritarismo em que permaneceu confinado. Desta maneira, a produção do livro didático, através das secretarias e das próprias coedições, significa não só uma tentativa de democratização do ensino na esfera do material didático, antes nas mãos quase exclusivas das editoras privadas, como também uma evolução do próprio conceito de regional e nacional. No entanto, o que existe são propostas ainda tímidas, já que a produção de um livro didático regional exige uma equipe científica e pedagogicamente qualificada, com uma metodologia clara e objetiva.

O nacional e o regional, uma relação entre centro e periferia

Considero regional o local, isto é, o estado ou o município que se estuda nos livros didáticos analisados. Deste modo, deve-se compreendê-lo enquanto uma instância que se encontra em constante embricação com a sua outra parte mais abrangente, que é a própria nação. Neste sentido, este binômio ainda deve ser visto como uma relação entre centro e periferia, onde estão prioritariamente em jogo aspectos econômicos e políticos. A desigualdade regional, então, necessita ser interpretada em função da ótica da divisão regional do trabalho dos interesses políticos, que determinam ora este ora aquele acordo entre elites e subelites, sejam elas nacionais ou regionais. Desse modo, as várias regiões, apesar de suas

características próprias, não existem isoladas entre si, sem nenhum intercâmbio. O que prevalece é a capacidade de influenciarem e serem influenciadas, de se sobreporem tornando-se complementares, de se amalgamarem tornando-se uma, sendo várias.

Para dar conta de toda esta ambigüidade e complexidade, que caracteriza a questão do regional, escolhi as seguintes categorias: folclore, rural, integração, cotidiano e nacional. Além delas serem temas constantes das lições dos títulos analisados, conseguem fazer emergir o sentido de independência e de dependência econômica, política e cultural que permeia as obras escolhidas. Enquanto das categorias folclore, rural, integração e nacional - entendida aqui sob o seu aspecto "nacionalista" - emerge a idéia de que as regiões estão embricadas e superpostas tornando-se por isso complementares; a categoria cotidiano e a nacional - agora compreendida segundo o ponto de vista da diversidade - dão conta do outro lado da questão. Ou seja, definem o regional não a partir da homogeneização, mas das especificidades, particularidades e independência de cada uma das regiões.

1 - Folclore

Esta é a maneira mais comum que se tem para definir o que seja regional. Parte-se de uma perspectiva bastante convencional do livro didático, cujo modelo encontra-se basicamente nos títulos das editoras privadas. Entretanto, algumas obras das secretarias também observam este mesmo esquema, não conseguindo delinear um caminho próprio na busca da definição do que seja o livro regional. Por isso, continuam caracterizando o estado ou o município a partir do que possuem de diferente - o seu folclore. Neste sentido, o regional, aqui, é determinado pelo que se tem de exótico e excêntrico, e é através da lição "Folclore" que as diferenças se explicitam.

Este modelo, ao reduzir o regional à questão do folclore, baseia-se apenas nos valores da tradição e da conservação da memória nacional, que tem como idéia principal a defesa da cultura. Mas uma cultura voltada para o passado, para a idéia de que o regional é o diferente no sentido de que é o "outro", esquisito, rude e mestiço.

Este acervo tanto cultural quanto humano, segundo Renato Ortiz⁴, ao ser preservado, estaria definindo a nossa identidade nacional,

que ao fundamentar-se na diversidade cultural, em última instância, garantiria a unidade nacional

Tanto o texto quanto os exercícios dos livros terminam por não convidar o aluno para a reflexão e a crítica, mas para adotar uma postura passiva em relação ao conhecimento e à própria vida, onde seu papel reduz-se a memorizar e completar lacunas.

A outra face do regional, enquanto folclore, se mostra quando as lições propõem o desenvolvimento econômico como um ideal a ser atingido e que, por conseguinte, iguala todos os lugares. A busca da modernidade torna-se, então, uma estratégia que possibilita ao regional emergir de seu isolamento e ir ao encontro de um projeto que ajuste todos os estados ou municípios. A identidade nacional, neste caso, se constrói não pelo somatório do que há de diferente em cada local, mas pelo desejo de uma nação em sintonia com a modernidade.

2 - Rural

O conceito de regional, a partir do espaço rural, distancia-se da idéia de folclore e busca um caminho próprio do que seja o livro regional, não mais calcado apenas no modelo convencional das editoras privadas. No entanto, os títulos analisados partem de uma visão dicotômica em várias instâncias. Ao mesmo tempo em que o campo é idealizado e descrito de forma pueril, mostram também suas dificuldades, pobreza e contradições. Se a zona rural é calma e tranqüila, a zona urbana é confusa e agitada. Por último, os livros ainda revelam que enquanto o interior é atrasado, a cidade é moderna e desenvolvida.

A visão do campo apresentada torna o espaço rural, ao mesmo tempo que periférico, complementar à região dirigente do processo econômico e político nacional. A relação entre zona urbana e rural, entre o centro dinâmico e a periferia dependente, neste sentido, é feita, apesar das diferenças de interesses, de forma harmônica e pacífica. Desse modo, o regional é visto como a outra parte necessária para a própria sobrevivência do projeto de desenvolvimento da nação.

O tema das lições basicamente descreve a vida no interior, e a agricultura e a pecuária são caracterizadas como as principais atividades do campo. O problema da posse da terra, a necessidade de reforma agrária e a pobreza do homem da roça são as principais discussões

levantadas e, quase sempre, a partir de um vocabulário e de uma linguagem próprias do interior.

Percebe-se que nesta vertente já há a preocupação com que o aluno reflita acerca da sua realidade através de debates, palestras e jornais murais. No entanto, este objetivo é alcançado por cada secretaria de modo bastante próprio, apesar de nenhuma delas questionar a fundo o problema da terra e o máximo que propõem para os alunos "rurais" é a sua transformação em meeiro ou parceiro e mesmo a sua mudança para a cidade.

Caso se parta do princípio de que é no campo que se pode identificar algumas das origens dos problemas do Brasil contemporâneo, as obras analisadas encontram a sua razão de ser na medida em que iniciam já no 1º grau, e ainda que de maneira insipiente, uma discussão que é polêmica por natureza. A escola pública, neste sentido, procura acompanhar as mudanças da sociedade e inclui em seus programas questões atuais que dizem respeito ao cotidiano do seu aluno. A opção por este agrarismo passa a representar "uma ampla crítica modernizante da estrutura rural latifundiária, monocultora e voltada para a exportação"⁵.

A esta crítica soma-se o desejo de desenvolvimento econômico e de superação da condição de região periférica e a indústria torna-se não mais artificial, como na perspectiva do regional enquanto folclore, mas algo que deve ser fomentado com vistas à realização de um mercado consumidor forte e dinâmico.

Esta compreensão do rural confere ao regional não mais um significado apenas de complementariedade, mas sobretudo, de um espaço que possui uma autonomia, calcada no desenvolvimento econômico de um projeto que leva em consideração as suas raízes, que são agrárias, mas em sintonia com a contemporaneidade.

3 - Integração

O conceito de integração permeia quase todos os títulos analisados já que, quando se trata de definir a população brasileira, a maioria dos livros, tanto das editoras privadas quanto das secretarias, baseia-se no princípio da miscigenação racial. Esta mistura entre as diversas raças, no entanto, significa não apenas uma integração cultural, mas social e ideológica. Deste modo, os diversos grupos étnicos não se opõem entre si, mas apenas se diferenciam, e

as regiões também não se opõem, mas se complementam.

Aprofundando um pouco mais essa questão, algumas secretarias conseguem trilhar um caminho bastante peculiar. Ao contrário dos textos que adotam uma postura passiva frente à realidade e ao conhecimento, aproximam-se de algumas posturas do regional enquanto rural, uma vez que propõem colocar o aluno como participante do processo de construção tanto do conhecimento quanto da realidade.

O local é tratado com mais vida e a realidade com mais cor e expressividade, seja explorando o folclore de modo mais abrangente e, assim descrevendo em detalhes os modos de vida dos alunos do município, seja discutindo o meio rural em que vive a população do estado. Contudo, cada um dos caminhos apontados propõe uma questão no que diz respeito ao conceito de integração.

O primeiro busca, através da descrição minuciosa do município, o descortinamento de uma realidade específica para que, ao se valorizar os pontos importantes do meio em que se vive, o aluno se integre aos valores da nação. Já o segundo, ao partir para a discussão da questão rural, procura incorporar o estado no projeto de desenvolvimento econômico da nação e, com isso, superar o atraso em que se encontra. Paralelamente à reprodução dos valores sociais, observa-se que o que se pretende é a absorção de um conteúdo mínimo necessário para que, através da escolarização, o estado emergja da situação atual de pobreza em que se encontra e se realinhe no bojo da divisão regional do trabalho, como um pólo mais dinâmico e moderno.

O fundamental, a ser destacado em ambas as versões, é que o incentivo à participação remete à noção de comunidade, palavra bastante utilizada nos livros didáticos e introduzida pela O.N.U. no Brasil após a 2ª Guerra Mundial, no momento em que se deflagrou a "guerra fria". Segundo Safira Bezerra Ammonn, o desejo de participação visava "solucionar o complexo problema de integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social"⁶ sem, no entanto, qualquer crítica às estruturas responsáveis pelas desigualdades sociais.

4 - Cotidiano

Partir do cotidiano aparece como um corte com o que até agora se apresentou como sendo o regional.

Apesar da grande maioria dos livros das secretarias partir do universo local do aluno, gerando a possibilidade de uma reflexão acerca do seu cotidiano, este é apresentado com o objetivo de adaptar o aluno a uma realidade mais ampla. Por outro lado, na medida em que se supera essa perspectiva, a categoria cotidiana adquire a complexidade necessária para a investigação do local onde se vive, e a participação proposta deixa de significar mera integração, e passa a ser compreendida como construção e produção da realidade e do conhecimento. O fundamental passa a ser não a busca do consenso, mas a captação das diferenças e peculiaridades, o que quer dizer uma conceituação não ideal, porém mais concreta tanto do município quanto da própria nação.

Esta maneira menos usual de tratar o regional, característica das condições, ao incorporar elementos não previstos em modelos mais comuns, torna o cotidiano uma mediação entre o aluno, considerado aqui como cidadão, e a sociedade da qual faz parte. Neste sentido, é possível resgatar de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell em Pesquisa Participante⁷, a categoria cotidiano. Se a partir dela analisam o dia-a-dia da escola, concebendo-a como um espaço social inacabado e em construção, os livros didáticos que adotam a segunda versão do cotidiano procuram também, assim como as autoras, entender o local que se estuda como algo vivo e em construção, que adquire complexidade e vida própria, quando analisado a partir do dia-a-dia dos alunos.

Esta opção recoloca a própria concepção de escola e de ensino, que passa a ter como objetivo não a memorização, mas o trabalho intelectual, a crítica, a reflexão e, principalmente, o início de uma nova relação na e com a escola. Deste modo, a referência ao cotidiano supõe que a realidade, assim como o conhecimento, encontram-se em permanente movimento histórico e em constante embricação.

Por outro lado, pode-se, também, dizer que estes mesmos títulos ao enfatizarem em demasia o regional, esquecem-se de sua outra parte, o nacional, tornando esta mesma versão limitada, uma vez que a compreensão da dinâmica do social só pode ser adequadamente vista a partir da embricação do geral com o particular, do nacional com o regional.

5 - A relação com o nacional

A questão do nacional nos livros didáticos regionais de Estudos Sociais implica, na maioria

das vezes, na formação da idéia de pátria. Ao Estado Nacional restaria salvaguardar a sociedade brasileira de qualquer ideologia estranha, que tenha como intuito o questionamento do status quo.

A nação é, muitas vezes, descrita de forma distante e impessoal. No entanto, sua pretensa ausência deve ser analisada como uma onipresença, que pode ser entendida segundo o princípio da unidade na diversidade. Ou seja, o que une a maioria dos títulos é o fato de que, no subtexto do discurso do regional, existe um outro discurso - o do nacional - que exige ordem e obediência, tornando bastante amalgamada esta mesma relação.

Este discurso nacionalizador, que permeia a maioria das obras e que encontra na esfera do privado o seu modelo mais bem acabado, ignora os conflitos sociais, fazendo prevalecer determinadas idéias particulares em nome de uma consciência nacional. Por isto o nacional, impregnado de nacionalismo, ao enfatizar apenas "um caráter geral, comum a todos os membros da nação, se inclina a esquecer por tudo isto as diferenças sociais entre os indivíduos que compõe o total da nação"⁸.

O crescimento econômico da nação aparece como um parâmetro a ser seguido pelas regiões mais distantes do país, e como uma das condições básicas para se fomentar o projeto de integração nacional. Torna-se, por este motivo, um dos mitos criados pelo Estado brasileiro, que o impõe como única alternativa tanto para o centro quanto para a periferia.

Esta perspectiva nacionalista, no entanto, aparece de várias maneiras nos livros produzidos pela esfera pública pois, se nas obras das editoras privadas o modelo acima descrito é claro e objetivo, o mesmo não pode ser dito dos títulos das Secretarias de Educação. Aquela pode emergir de modo subliminar, através do detalhamento do local em que se vive, através do conceito de participação enquanto contribuição para o desenvolvimento da nação, através da especificação do espaço rural como complementar ao pólo dinâmico da nação e, por último, quando o próprio conceito de nacional é trabalhado, uma vez que é a sua lacuna, o seu silêncio, que o faz presente, tornando incompleta a noção de cidadania que se quer construir já que, para a sua compreensão, a discussão em torno do conceito de nação é imprescindível.

Por fim, se a maioria dos livros constrói uma idéia de nação homogeneizadora, esses mesmos textos das secretarias já indicam alguma contestação a este mesmo modelo, na

medida em que, em diferentes graus, apresentam em seus textos problemas sociais, econômicos e culturais, porém, ainda não resolvidos seja na esfera regional, seja na nacional. Isto significa a busca de um pensar que envolve uma crítica ao modelo nacional adotado. Deste modo, o próprio conceito de nação começa a se modificar, uma vez que a reflexão do local onde se

mora, a partir de suas dificuldades e contradições, cria a oportunidade de se elaborar uma idéia de nação mais pluralista e democrática. Ou seja, o discurso nacionalista vai aos poucos desaparecendo, na medida em que se inicia um processo de discussão em torno da vida e do lugar em que o aluno mora.

Notas bibliográficas

1. Dissertação de mestrado defendida em 1990, na UFF, com o título de As várias faces do livro didático regional de Estudos Sociais. MELO, N. A. Paraná - *Integração social*. São Paulo : FTD, 1987.
2. Editora do Brasil, Nacional, Ibep, Ática, FTD, Saraiva, Caminho Suave, Scipione, Bloch e M. Inojosa. NASCIMENTO, M. N. e CARNEIRO, D. M. *Terra das palmeiras - Maranhão*. São Paulo : FTD, 1987.
3. Obras publicadas pelas secretarias de educação NEVES, D. *Coleção ciranda do saber*. São Paulo : Ibep, 1986.
- ARAÚJO, A. S. et al. *Terra e gente*. Maranhão : SEEM, 1985. PAIVA, M. do S. e SOUSA, L. de F. F. *Pernambuco, ontem e hoje*. São Paulo : FTD, 1987.
- CANEGUNDES, J. B. et al. *Silves*. Amazonas : SEECA, 1987. Obras publicadas em coedição
- MARQUES, M. et al. *A flor da terra*. Minas Gerais : SEEMG, 1987. CALLAI, D. A. (coord). *Repensando o oeste do Paraná*. Paraná : Assoeste, 1984.
- SANTOS, A. et al. *Descobrimos o caminho*. Sergipe : SECS, 1985. REZENDE, A. P. *Todos contam sua história*. Recife : Inojosa, s/d.
- VILELA, A. et al. *Estudando Alagoas*. Maceió : SEEA, 1988. 4. ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1980.
- _____. *Estudando o Brasil*. Maceió : SEEA, 1988. 5. GOMES, E. R. A reforma agrária que não houve. In: *Ciência Hoje*. São Paulo, vol. 5(29), março, 1987.
- Obras publicadas pelas editoras privadas 6. AMMANN, S. B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo : Cortez Editora, 1987.
- CHAGAS, M. de F. *Lendo e escrevendo as realidades mineiras*. São Paulo : FTD, 1987. 7. EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo : Cortez Editora, 1986.
8. PINSKY, J. (org). *Questão nacional e marxismo*. São Paulo : Ed. Brasileira, 1980.

Miriam Vaidenfeld Chaves é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica

MARIA HELENA DEGANI VEIT

O problema investigado partiu de duas ordens de questões na área da sociologia da educação: uma, sobre o efeito de mudanças curriculares e das práticas de ensino e avaliação no desempenho de alunos de diferentes classes sociais; e, outra, sobre interação na sala de aula, que indaga sobre como professores e alunos trabalham juntos produzindo o fracasso escolar, quando, de fato, pretendem o contrário (Hurn, 1978:182).

Este estudo procurou dar respostas plausíveis a tais indagações partindo da contribuição de autores que enfatizam a reprodução cultural, porém, tomando em consideração outros estudos que chamam a atenção para o papel do ator na cena histórica: recriando a desigualdade social ou criando condições para a igualdade no seu contexto.

A estrutura conceitual aqui apresentada originou-se de uma investigação realizada em 1979 em Montreal, no Canadá. A presente versão consiste numa ampliação do texto original e embasou minha tese de doutorado em sociologia.¹ Ambos os estudos são investigações do processo de alfabetização em escolas públicas atendendo filhos de trabalhadores; em Montreal, Canadá, estavam matriculadas crianças de pais que emigraram de países do 3º mundo; em Porto Alegre, trata-se de escola estadual servindo população favelada e, em muitos casos, vinda recentemente do campo para a cidade.

Além da conceituação teórica que embasou a análise dos dados etnográficos, serão apresentadas informações sucintas sobre o processo de pesquisa e algumas considerações finais sobre o processo de alfabetização nas salas de aula investigadas.

Atores e Ideologia

A perspectiva analítica aqui exposta baseia-se predominantemente na abordagem da fenomenologia social de Alfred Schutz.² Para Schutz o indivíduo é concebido como um ator definindo a realidade com que ele se depara, tendo a possibilidade de um inter-agir com seus semelhantes.

Quando eu encontro um homem agindo no mundo social, eu sei que devo entendê-lo como um ser humano, isto é, que suas ações são significativas tanto para ele como para mim, que elas se referem ao mundo dele assim como ao meu, e que, em última instância, elas estão enraizadas no esquema interpretativo que ele criou para viver. Mas este conhecimento é assumido sem questionamento tanto por mim quanto por ele; o fato deste conhecimento ser pressuposto por nós é precisamente a tipificação que torna a intersubjetividade possível (Natanson, 1971: XXXV).

Mas se concebemos o ser humano como ativo e criador com outros sujeitos, também afirmamos que as estruturas da sociedade regulam, põem limites à ação inter-individual e que as mesmas devem ser analisadas como dimensões objetivas, isto é, universais: válidas para mim, para o outro e para a sociedade.

Análises sociológicas inspiradas na contribuição de Marx, enfocando a desigualdade de resultados escolares entre crianças de pais da classe trabalhadora e as de pais da classe média, tem sido ampliadas dando destaque ao papel da cultura, mediada pelo currículo e por uma dada concepção pedagógica. Assim, ao

invés de concepções mecanicistas, como a da teoria da correspondência desenvolvida por Bowles e Gintis (1976), para quem a base econômica da produção é primordial na determinação do que fazem as escolas, uma abordagem mais recente, privilegiada neste estudo, considera estas instituições como formações sociais constituídas por uma "totalidade complexa de práticas econômicas, políticas e culturais/ideológicas... interrelacionadas e conjuntamente criando as condições de co-existência em que mutuamente se afetam". Tal concepção engendrou estudos de currículo e das relações sociais nas escolas "como conjuntos de práticas ideológicas" (Apple e Weis, 1983: 20-21).

Apple e Weis (1983:21-22), no parágrafo abaixo, destacam a importância dessa concepção não-determinista de escola tanto para a pesquisa em educação como para a ação a ser exercida sobre as escolas na superação de formas ideológicas dominantes e repressoras:

Se a educação for considerada apenas como um epifenômeno diretamente ligada às exigências de uma dada economia, então pouco pode ser feito pela educação. Ela será uma instituição totalmente determinada. Entretanto, se as escolas (e as pessoas) não forem consideradas como espelhos passivos de uma economia, mas, ao contrário, como agentes ativos nos processos de reprodução e contestação das relações sociais dominantes, então entender o que as escolas fazem e agir sobre elas adquire um alto significado. Porque, se as escolas são parte de um "espaço de contestação", se elas são parte de um conjunto mais amplo de conflitos políticos, econômicos e culturais cujos resultados não são naturalmente preordenados em favor do capital, então a luta diária, árdua e contínua, ao nível do currículo e da prática de ensino é também parte destes conflitos mais abrangentes. A solução está em ligar estas lutas diárias dentro da escola a outras ações na arena mais ampla em favor de uma sociedade progressista.

Os professores de alunos da classe trabalhadora quando optam pelo enfrentamento dos poderosos obstáculos sociais no dia a dia de suas salas de aula passam a ser tais atores empenhados em construir uma sociedade mais justa. Nesse contexto o exame das ideologias educacionais impregnando consciente ou in-

conscientemente a prática docente é da maior relevância.

Ideologia é aqui definida como uma tradução teórico-prática de uma filosofia para um dado campo da atuação humana. Ideologia de ensino é usada como sinônimo de filosofia da educação, isto é, consiste na tradução de uma antropologia filosófica assim como de uma filosofia política para o campo educacional. Uma ideologia de ensino formula as exigências teórico-práticas em todas as dimensões concretas do sistema educacional - o tipo de pessoa a ser formado, a orientação política e a concepção de escola, entre outras. Sharp e Green (1975:68) definem ideologia de ensino como:

Um conjunto interligado de crenças e idéias sistematicamente relacionadas sobre as características percebidas como essenciais no ensino. Uma ideologia de ensino envolve tanto aspectos cognitivos como avaliativos e incluirá idéias gerais e pressuposições sobre a natureza do conhecimento e a natureza humana - esta última vinculando crenças sobre motivação, aprendizagem e educabilidade. Ela incluirá alguma caracterização da sociedade e do papel e função da educação no contexto social mais amplo. Abrangerá também suposições sobre: a natureza das tarefas que professores devem realizar, a competência e técnicas específicas requeridas, assim como idéias sobre como estas podem ser adquiridas e desenvolvidas. Finalmente, a ideologia incluirá critérios para avaliar o desempenho adequado... tanto dos alunos como para auto-avaliação dos professores ou a avaliação de outros envolvidos em educar. Em resumo, uma ideologia de ensino envolve uma ampla definição da tarefa e um conjunto de prescrições para realizá-la, todas definidas num nível relativamente alto de abstração.

Uma perspectiva de ensino, por outro lado, é definida como:

... um conjunto coordenado de idéias e ações que uma pessoa usa para enfrentar uma situação problemática... Ela contém uma concepção do contexto e dos problemas que ele cria; ... uma definição dos objetivos e projetos, e do que pode ser esperado no meio em questão; uma racionalização por estar e agir aí; uma especificação dos tipos de atividades com que

alguém pode ou deve envolver-se; um conjunto de critérios para avaliar a própria ação e a dos outros; e, finalmente, um conjunto de atividades e de ações congruentes que são empregadas para lidar com a situação (Sharp e Green, 1975:70).

O conceito de "perspectiva" de ensino inclui pensamentos e ações estratégicas do ator enquanto definidas e referidas por ele mesmo. No contexto da investigação as ações do professor no processo de ensino e avaliação, observadas pelo investigador na sala de aula, são referidas como "prática docente".

Currículo, pedagogia e avaliação

No exame das perspectivas e práticas docentes utilizamos os conceitos de "classificação" e de "enquadramento" formulados por Basil Bernstein (1971; 1974; 1975), para guiar o olhar do investigador na caracterização do currículo, da pedagogia e da avaliação.

O conceito de classificação refere-se à relação aberta ou fechada entre diferentes conteúdos das matérias que integram o currículo. Quando o estabelecimento de fronteiras entre conteúdos é de tal ordem que os mesmos estão "perfeitamente isolados uns dos outros", a classificação é dita forte, ou os vários conteúdos estão em relação fechada entre si, este é o caso, por exemplo, de uma sala de aula onde os alunos têm períodos fixos de tempo para leitura, ortografia, matemática, etc, sem a presença de uma idéia integradora dando-lhes unidade. Por outro lado, a classificação é dita fraca quando o isolamento entre conteúdos é reduzido e as fronteiras tornam-se tênues. A classificação forte "reduz o poder do professor sobre o que ele transmite, pois ele não pode ultrapassar a fronteira entre conteúdos" (Bernstein, 1975:87; 88; 90). Aqui são pressupostas formas de interação e de conteúdos curriculares que constituem práticas sociais legitimadas via canais burocráticos, condicionando o ator-professor na definição de sua prática diária.

Além de salientar a força das fronteiras entre conteúdos, Bernstein (1975:86) ressalta a importância de conhecer-se o status atribuído a diferentes matérias do currículo, comparando-se, para isso, o período de tempo dedicado a cada uma e observando-se quais, do ponto de vista dos alunos, são obrigatórias, quais são opcionais.

O conceito de enquadramento refere-se à força das fronteiras entre o que pode e o que não pode ser transmitido em sala de aula;

refere-se também a opções disponíveis aos atores na relação pedagógica. Fronteiras pouco delimitadas na definição do que é conhecimento de sala de aula, isto é, controle reduzido na seleção do conhecimento a ser transmitido-adquirido na relação pedagógica bem como em sua organização, ritmo e organização do tempo são caracterizados como enquadramento fraco. Quando as opções no que tange à seleção do conhecimento e demais aspectos são reduzidas, o enquadramento é dito forte (Bernstein, 1975:89). Cabe aqui salientar a caracterização do ritmo do conhecimento ou a aprendizagem esperada. O ritmo baseia-se implicitamente, segundo este autor, na socialização da criança de classe média:

A socialização da criança da família de classe média é um subsídio tácito, no sentido de que ela provê os ambientes físico e psicológico que, de várias formas, facilitam imensamente a aprendizagem escolar. A criança de classe média é orientada a aprender quase tudo... Quando o sistema escolar não é subsidiado pelo lar, freqüentemente o aluno fracassa (Bernstein, 1975:113).

Portanto, para o autor, até mesmo o ritmo do conhecimento educacional basear-se-ia na classe social, sendo este um aspecto crítico no estudo da educabilidade; isso seria observado em salas de aula onde os estudantes provêm de diferentes classes sociais sendo o enquadramento quanto ao ritmo do ensino, caracterizado como forte pois respeitaria apenas as possibilidades das crianças de classe média. Como consequência estes alunos tenderiam a permanecer com sucesso na escola de 1º e 2º graus e provavelmente atingiriam formação universitária enquanto que os da classe trabalhadora estariam fadados a sucessivas repetências e possível abandono da escola com ingresso no mercado de trabalho - formal ou informal.

Tal forma de enquadramento - forte - em que o professor dosa o currículo durante o ano letivo de acordo com o desempenho do grupo mais instrumentalizado também ocorreria quando temos na sala de aula apenas os filhos dos trabalhadores? Em que consistiria o enquadramento fraco quanto ao ritmo do conhecimento? Embora Bernstein não explicita tais aspectos, é possível afirmar à luz dos dados de nossa investigação que o enquadramento forte independe da classe social dos alunos: em salas de aula relativamente homogêneas quanto à classe

social e ao número de anos de repetência, a qualidade de ensino no(s) ano(s) precedente(s) condicionou o maior aproveitamento escolar. Por outro lado, o enquadramento foi considerado fraco quando o professor e/ou a escola optaram por proporcionar modos alternativos de ensino visando a aprendizagem dos que não seguiam o ritmo esperado.

Classificação e enquadramento são características que variam independentemente uma da outra. Utilizando estes conceitos analíticos, Bernstein construiu dois códigos do conhecimento educacional que constituem a estrutura de profundidade das experiências escolares, pois "organizam como a autoridade e o poder devem ser mediados" em todos os momentos do encontro pedagógico (Giroux, 1981:10). Os códigos são denominados de coleção ou de integração conforme os princípios sociais que regulam a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional formal; o código de coleção é caracterizado por classificação e estruturação fortes; o código de integração, por classificação e estruturação fracas.

No nosso entender, esta tipologia dos princípios sociais do conhecimento escolar consiste numa tradução da tão utilizada dicotomia escola tradicional/escola nova, delimitando com maior precisão o que observar na escola, dando relevância a controle e poder, e procurando relacionar os aspectos micro e os macrosociológicos. A citação a seguir chama a atenção para o conceito de "vigilância" (Bernstein, 1974:214; 1975:98, 122), presente tanto no código de coleção como no de integração:

Quanto mais forte a classificação e o enquadramento, mais as relações educacionais tendem a ser hierárquicas e ritualizadas, o educando visto como ignorante, com pouco status e poucos direitos... (estes direitos) usados para... sustentar a motivação dos alunos. Dependendo da força dos enquadramentos, o conhecimento é transmitido num contexto onde o professor tem controle ou vigilância máximos...

Na medida em que... (classificação e enquadramento) enfraquecem, a socialização faz com que mais aspectos do socializado tornem-se visíveis e que sua unicidade fique manifesta. Tal socialização é profundamente penetrante e mais total quanto mais a vigilância tornar-se invisível.

Esta citação, onde Bernstein nos fala "de máximo controle ou vigilância" do professor sobre os alunos, nos remete ao tratamento de Michel Foucault (1977:183) sobre instituições que disciplinam "comparando, diferenciando, hierarquizando, homogeneizando e excluindo". Quatro dimensões da análise de Foucault foram utilizadas neste estudo para ampliar a conceptualização de "enquadramento" de Bernstein no que tange ao exame do processo de alfabetização (Foucault, 1977:146-147; 154; 175-176; 182-183): a) a distribuição dos alunos no espaço da sala de aula; b) a utilização mais ou menos exaustiva do tempo; c) um certo tipo de vigilância do processo; d) um contexto de normas para o controle das atividades, e a construção de um sistema de punição-gratificação.

Tais dimensões representam outras tantas opções para o professor no processo de alfabetização. Mas a conceitualização de "vigilância hierárquica" de Foucault e, de certo modo, também a de Bernstein, ao explicitar aspectos estruturais no exame do currículo, da pedagogia e da avaliação, estão impregnadas da noção de um ator super-determinado pelo contexto sócio-econômico. Ao contrário, como foi expresso anteriormente, optamos pela concepção de um sujeito condicionado pelo contexto histórico - caracterizado por variadas práticas sedimentadas, questionadas ou em construção, e atuando em sala de aula, conforme compreensões de mundo críticas ou conservadoras. Portanto, a concepção de ator social em nosso estudo imprime aos conceitos dos autores mencionados a marca da relativa autonomia do sujeito sem negar um concomitante condicionamento sócio-estrutural como o apontado por Bernstein ou Foucault.

Estratificação social dentro da sala de aula

Sharp e Green (1975:34), assim como Bernstein e Foucault, consideram o poder como elemento crucial na análise da sociedade:

... Alguém pode exercer controle e aplicar sanções sobre outros independentemente da definição de realidade desses (atores). E a capacidade de fazer isto, deriva não da linguagem, ou do sistema de significados simbólicos... mas da distribuição de poder e autoridade na macro-estrutura... Embora todas as formas de poder possam, em última instância, ser mantidas pela força, em nível mais baixo, empiricamente, em situações estáveis, formais

muito mais sutis de poder podem estar em evidência.

Esta referência retoma a idéia do sujeito que define a realidade social circundante, apontando para o poder que o professor tem de definir a ordem social no que tange ao grupo de alunos que lhe é atribuído. Nosso exame das identidades dos alunos dentro da cultura da sala de aula centra-se na qualidade da relação professor-aluno e em sua influência sobre o desempenho escolar. O estabelecimento de relações solidárias, favoráveis ao efetivo desenvolvimento do processo de alfabetização pelo aluno, depende não somente de elementos facilitadores ou dos obstáculos encontrados pelo professor no contexto, como Sharp e Green o indicam, mas também da conceituação deste sobre a educação. As perspectivas do professor sobre educação são elementos essenciais no estabelecimento de relações face-a-face, mais próximas e fraternas, embora contingentes frente a limites como a proporção professor-aluno e condições de organização da escola.

Sharp e Green, na caracterização dos tipos de relação professor-aluno em sala de aula, conjecturam sobre a existência de um continuum, onde em um dos pólos encontra-se a relação entre consociados e, no outro extremo, a relação em que aluno e professor são meros contemporâneos.

Estes autores apoiam-se na contribuição de Alfred Schutz sobre a situação do encontro face-a-face. Schutz (in Brodersen, 1964:23, 29) descreve a "relação de nós", em que duas pessoas experimentam uma a outra como consociados, deste modo:

Eu experiencio um semelhante diretamente si e quando ele compartilha comigo um setor comum do tempo e do espaço... Tal imediatricidade temporal e espacial são características essenciais da situação face-a-face...

... Na situação face-a-face a vida consciente do meu semelhante torna-se acessível a mim através de um máximo de indicações vívidas. Quando ele está me confrontando em pessoa, uma série de indicações, pelas quais eu apreendo sua consciência, inclui muito mais do que aquilo que ele está intencionalmente me comunicando. Eu observo seus movimentos, gestos e expressões faciais, eu ouço a modulação e o ritmo de suas elocuições... Meu parceiro me é dado mais vividamente

e, de certo modo, mais "diretamente" do que eu apreendo a mim mesmo.

Schutz (in Brodersen, 1964:37) chama nossa atenção para o fato de que "em situações face-a-face os semelhantes são experienciados em níveis diferentes de intimidade, relacionando-se de modo mais ou menos direto"; tais níveis de maior ou menor proximidade nas relações inter-pessoais, estendem-se como pontos de um continuum, até situações em que as pessoas são experienciadas como "meros contemporâneos". As gradações em relacionamentos fora da situação face-a-face

são caracterizadas por um decréscimo na riqueza de sintomas pelos quais eu apreendo o outro e pelo fato de que as perspectivas nas quais eu experiencio o outro são progressivamente mais limitadas. Em minha experiência de meros contemporâneos fica faltando a imediatricidade (Schutz, in Brodersen, 1964:37, 41).

Para Sharp e Green (1975:120), embora as crianças na sala de aula compartilhem o espaço e o tempo com o professor, elas podem tornar-se anônimas, como se de fato estivessem distantes no espaço e no tempo na concepção de Schutz. Segundo os dois autores isso ocorre

... porque o conhecimento do senso comum de que dispõe o professor lhe é inútil para tratar com elas, dado o problema do manejo de sua sala de aula... Enquanto o consociado é conhecido de modo relativamente complexo e pessoal mas geralmente irrefletido, certas crianças emergem como contemporâneas porque é impossível comunicar-se com elas.

Sharp e Green indicam que são os obstáculos materiais e sociais condicionando o professor - e não a consciência do mesmo - as principais condicionantes levando à anonimização de certos alunos. Portanto, para eles,

... tais alunos apresentam-se como estranhos aos paradigmas cognitivos e às práticas de rotina do professor neste contexto e isto origina problemas para o docente que em sua prática-teórica tem a necessidade de conhecimento que não o do senso comum, teórico-reflexivo, onde as categorias são extraídas de conhecimento "esotérico" ou abstrato. Este é um processo inicial na reificação da identidade

de da criança como um processo sócio-estrutural e um fenômeno na sala de aula. A categoria tende a enrigecer-se, e o encaixe da mesma na criança torna-se tanto mais convincente para o seu usuário (o professor) quanto mais o aluno continue a retro-alimentar com sugestões comportamentais apropriadas... (O) processo de solidificação da identidade da criança relaciona-se ao grau em que audiências fora da sala de aula passem a aceitar esta definição reificada da criança (Sharp e Green, 1975:120).

Os autores explicam que na medida em que os pais e outros professores aceitam esta definição reificada ou rótulo da criança, uma certa "pressão é retirada do professor e seu problema de manejo da sala de aula torna-se reduzido" (1975:120).

Sharp e Green postulam o desenvolvimento de um processo de estratificação social dentro da sala de aula afetado pela consciência do professor "inserida numa ampla estrutura de relações materiais e sociais". Uma diferenciação hierárquica dos alunos é engendrada na sala de aula "a fim de que o professor possa resolver os problemas com os quais se defronta e para dar alguma legitimidade para a alocação do seu tempo e de suas energias"; nesse processo os alunos não são "meramente 'objetos' passivos" (1975:116). Para análise do processo de diferenciação social os autores (Sharp e Green, 1975:129-130) postulam quatro dimensões:

A primeira baseia-se na concepção de Alfred Schütz sobre a relação entre semelhantes na situação face-a-face. Professor e aluno podem relacionar-se como consociados ou como meros contemporâneos, isto é, anônimos. Há variações entre diferentes salas de aula "quanto à probabilidade de as crianças adquirirem uma identidade reificada e quanto à possibilidade de a criança ter a oportunidade de negociar uma relação satisfatória com o professor", caracterizada pelo sinete da intersubjetividade e da intensidade de interação num alto nível de acolhimento.

A segunda dimensão refere-se à constituição de estratos na sala de aula e à possibilidade de mobilidade social de cada aluno no contexto da turma.

A terceira dimensão refere-se ao sistema de normas sociais engendradas na sala de aula e ao potencial de comportamentos que se desviam das normas; tais aspectos variam de professor a professor e os autores sugerem que quanto mais elaboradas forem as "regras que

definem o comportamento aceitável do aluno, tanto maior é a possibilidade de que os alunos transgridam estas expectativas institucionalizadas e, portanto, adquiram status de desviado".

A quarta dimensão de variação entre salas de aula refere-se à distância entre os níveis mais baixo e mais alto no sistema de estratificação que está "associado ao grau de vigilância hierárquica e diretividade do professor sobre os alunos".

Delimitando a análise das pressões da estrutura social

A realidade social exerce forte pressão estrutural sobre os indivíduos situados na base da pirâmide social, objetos deste estudo. Nesta secção, no entanto, tratamos de delimitar a análise dos múltiplos obstáculos à ação do professor que leciona crianças moradoras em favela ou adjacências, verificando se tais pressões condicionam sua prática e, por consequência, o desempenho dos alunos.

O professor ao definir a sua prática docente encontra-se em meio a pressões que Sharp e Green (1975: 6;7;116;238-239) distinguem como "sociais" e "físicas", fora e dentro da sala de aula. São pressões sociais ou simbólicas: (a) o vocabulário e a retórica dos colegas manifestando a ideologia da escola; (b) as expectativas de colegas docentes, de outros professores nos setores administrativo-pedagógicos da escola ou alocados em burocracias governamentais, e as dos pais; (c) os padrões sociais indicativos do que é a "boa prática pedagógica". As pressões "físicas" incluem, de modo especial, (a) o número de alunos por professor, (b) a arquitetura e a planta da sala de aula e da escola, (c) os materiais aí encontrados e (d) a presença ou não de outros recursos humanos à disposição do professor.

O conceito de "pressão" refere-se a aspectos admitidos conscientemente ou não pelos atores sociais, e permite que a análise focalize também os aspectos macro-estruturais incidindo sobre a relação pedagógica. Tais aspectos combinados com características da escola cria conflitos cuja compreensão leva ao exame do contexto econômico e político.

A escola pertence à esfera do estado e é o lugar onde os estudantes se preparam para ingressar na força de trabalho e exercer mais ou menos ativa e conscientemente a sua cidadania. Enquanto na esfera do estado existe a possibilidade do exercício democrático do poder, na esfera econômica, dominada pela produção, a dinâmica tende a ser não-igualitária. Portanto,

pressões contraditórias existem no interior do estado entre a esfera política - baseada em princípios democráticos - e o modo de produção burocrático (Enguita, 1988:164).

A macro-estrutura de modo indireto condiciona o ensino via situação sócio-econômica dos professores que sentem o descaso da sociedade e do Estado, sendo pouco estimulados a assumir seu árduo trabalho. Nesse contexto cabe salientar aspectos relativos à regulamentação da carreira do magistério, que representou uma aspiração de longa data dos professores estaduais e que, ao ser sancionada em 1974, assegurou-lhes direitos que compensavam, em parte, os baixos salários. Todavia, os constantes descumprimentos das prerrogativas garantidas no "estatuto" do magistério constituiu-se em pressão macro-estrutural de não pouca relevância e de conseqüências - intencionadas ou não - na prestação de serviços educacionais aos despossuídos. Assim, ao longo do estudo, perguntamos: Como durante o processo de transição para a democracia no Brasil em meados da década de 1980, o estatuto do magistério estadual - que garante direitos constantemente procrastinados - impingiu sobre a prática docente e sobre o sucesso/fracasso escolar? Como se dá o ingresso do favelado na escola? Os que ingressam e permanecem, necessariamente fracassam? Em que circunstâncias se dá a exclusão da escola?

Método

Como ficou claro na exposição do referencial teórico, argumenta-se que o sucesso e o fracasso escolar devem ser examinados tanto a nível micro - relação inter-pessoal, relação inter pares, no contexto da sala de aula, da escola e da comunidade adjacente à escola, quanto macrosociológico - ao nível da sociedade global! Para tanto, foram utilizados dados secundários demonstrativos de aspectos do fenômeno, emitidos há cinco décadas, bem como a legislação e programas de ensino desse mesmo período, entre outros documentos.

Selecionou-se o sistema estadual de ensino, porque estas escolas, dentre as públicas, apresentavam concomitantemente: maior concentração de alunos na primeira série e de pessoal docente com maior qualificação e também melhores taxas de promoção.

Em segunda instância buscou-se, dentre as escolas estaduais, uma que contivesse alta concentração de população com baixa renda e taxa de promoção - da primeira para a segunda série - abaixo da média das escolas estaduais

do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre (71 e 67 por cento, respectivamente). O objetivo era investigar uma escola onde os obstáculos da estrutura social tivessem maior probabilidade de se manifestarem e, nesse contexto, examinar em que medida o ator-professor é ou não suplantado pelos mesmos. Porém, a ênfase deste estudo consiste na coleta de dados etnográficos, analisando o papel central do professor no processo de alfabetização e utilizando o arcabouço conceitual acima discutido.

Selecionei quatro turmas de 1ª série: duas delas constituídas por quinze alunos, tendo a quase totalidade freqüentado dois ou três anos esta série. As outras duas turmas eram constituídas de vinte e cinco alunos, ou aproximadamente; numa delas predominavam alunos cursando a primeira série pela segunda vez (dezoito alunos) e, na outra, predominavam crianças que nunca haviam cursado a primeira série (doze alunos); os demais alunos nessas turmas haviam cursado a primeira série até três vezes. O principal critério para seleção das turmas foi a experiência do professor na escola e em classes de alfabetização.

Iniciei a coleta de dados com observações da prática docente nas quatro turmas durante todo o primeiro semestre e início do segundo. Seguiram-se entrevistas com os vários atores - alunos, professores, pais, administradores e pessoal técnico-pedagógico, ocorridas no segundo semestre do ano letivo e nas férias de verão. Quando presente na escola, acentuei o papel de observador e, às vezes o de participante-observador, evitando alterar a prática docente da sala de aula e da instituição como um todo, embora a não-intervenção consistisse num sério dilema para mim. Observei o primeiro dia de aula, vários dias alternados e cinco dias consecutivos em cada sala de aula - isto é, doze a quinze dias letivos em cada turma, perfazendo 140 horas no total. As informações obtidas por observação foram cotejadas com as das entrevistas com as quatro professoras - iniciadas no último (quarto) bimestre do ano letivo e somando quarenta e sete horas.

No final do ano letivo foram feitas entrevistas com os pais de trinta alunos e com o pessoal dos setores administrativo e técnico-pedagógico da escola.

Os oitenta e três alunos foram entrevistados no terceiro bimestre, ocasião em que seu desenvolvimento no processo de leitura foi avaliado. Nos quatro últimos dias de aula, foram avaliados quanto à leitura e escrita, utilizando-se testes padronizados

Acompanhei o desempenho escolar nos três anos seguintes, observando a permanência ou exclusão da escola e cobrindo, portanto, os anos 1984 a 1987.

Observações finais

Tendo dado atenção ao exame das pressões estruturais que se colocam como obstáculos (e em raros casos como facilitadoras) da prática docente em escola pública de periferia urbana, este estudo defende a tese de que, apesar dos empecilhos, os professores têm a possibilidade de ocupar espaços e trabalhar para a mudança social e que, conforme a sua ideologia de ensino, transformam a criança e o adolescente anônimos favelados, com longa carreira na primeira série do primeiro grau, em pessoas alfabetizadas, com respeito por si própria e de seu círculo familiar, tornando-se sabedoras - pela prática congruente de seu professor - que tem direitos, o primeiro deles sendo o de terem um educador que os acolhe e os conduz na decodificação da linguagem escrita.

A afirmação de uma prática que visa suplantá-la, ao nível da sala de aula, os obstáculos postos pela estrutura social, emergiu do exame das perspectivas e práticas dos professores, a partir da identificação das tendências históricas da pedagogia no contexto brasileiro. O repertório das ideologias de ensino constituiu

o pano de fundo contra o qual as ações individuais dos educadores adquiriram sentido. Se os conceitos de Bernstein (1975), de classificação e de enquadramento, permitiram a comparação formal das salas de aula, porque mais abrangentes que a caracterização escola tradicional/nova, as análises históricas indicaram outras dimensões do real a serem observadas.

A observação sistemática de cada um dos oitenta e três casos revelou a persistência de práticas docentes conservadoras da desigualdade social, mas também de perspectivas e práticas docentes transformadoras, privilegiando, numa referência a Paulo Freire - "o capital cultural do oprimido e permitindo a ele 'ler o mundo'" (McLaren, 1989: 196).

Portanto, este estudo é uma contribuição para o debate sobre se as escolas - definidas por um grande número de dimensões, desde a qualidade de ensino, sua administração, currículo, serviços de apoio técnico-pedagógicos - contribuem de algum modo para ultrapassar os obstáculos da estrutura social que impedem o aproveitamento escolar.

A educação para o exercício consciente da liberdade não assume que o ensino é a principal força da mudança social. Todavia, nas múltiplas tarefas - grandes e pequenas da transformação da sociedade - o professor é um de seus agentes necessários e isso, tanto mais, quando ele próprio é sabedor desta possibilidade.

* * *

Notas

1. "Success and failure in first grade: a sociological account of teachers' perspectives and practice in a public school in Brazil". Montreal: McGill University, 1990.
2. A obra aqui referida consiste de uma coletânea de trabalhos intitulada: "Alfred Schutz - Collected Papers I: The Problem of Social Reality", editada por Maurice Natanson, em 1971. Na introdução o editor, a quem Schutz em vida encarregou da publicação, a resume abordando cinco temas: o mundo do senso comum, as questões da intersubjetividade, da ação, dos projetos e papéis e das múltiplas realidades.

* * *

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. "Curriculum and Reproduction". *Curriculum Inquiry*, 9 (1979): 251-257.

_____. *Education and Power*. Boston: Ark Paperbacks, 1982.

_____. "El marxismo y el estudio reciente de la educación". *Educación y Sociedad*, nº 4 (1985): 33-52.

_____. "Facing the Complexity of Power: For a Paralelist Position in Critical Educational Studies". The University of Wisconsin, Madison, 1987: 1-20. (Typewritten).

APPLE, Michael W., and Weis, Lois. "Ideology and Practice in Schooling: A Political and Conceptual Introduction." In: *Ideology and Practice in Schooling*.

- ling.; pp. 3-33. Edited by Michael W. Apple and Lois Weis. Philadelphia, Temple University Press, 1983.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London : Routledge & Kegan Paul, 1971. Vol. 1.
- _____. ed. *Class, Codes and Control: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London : Routledge & Kegan Paul, 1973. Vol. 2.
- _____. "Sociology and the Sociology of Education: A Brief Account". In: *Approaches to Sociology: an Introduction to Major Trends in British Sociology*, pp. 145-159. Edited By John Rex. London : Routledge & Kegan Paul, 1974.
- _____. *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London : Routledge & Kegan Paul, 1975. Vol. 3.
- _____. Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model". In: *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, pp. 304-355. Edited by Michael W. Apple. London : Routledge & Kegan Paul, 1982.
- BOGDAN, Robert C., and Biklen, Sari Knopp. *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston : Allyn and Bacon, 1982.
- BOWLES, Samuel, and Gintis, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York : Basic Books, 1976.
- DEVIES, Brian. "All Too Familiar? A Decade of Classroom Research". *Educational Analysis*, 3 (1981): 69-83.
- DELAMONT, Sara, and ATKINSON, Paul. "The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and Anthropology Compared". *British Journal of Sociology of Education* 1 (1980): 139-152.
- DENSCOMBE, Martyn. "The 'Hidden Pedagogy' and its Implications for Teacher Training". *British Journal of Sociology of Education* 3 (1982): 249-265.
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; and NEVES, I.P. *A Teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian 1986.
- DREBEN, Robert. *On What Is Learned in School*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1968.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. "Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación". *Educación y Sociedad* nº 4 (1985): 5-32.
- _____. "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción". *Revista de Educación*, nº 286 (1988): 151-165.
- _____. "Educação e teorias de resistência". *Educação e Realidade* 14 (January-June 1989): 3-15.
- FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York : Pantheon Books, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Seabury Press, 1970.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo : Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1987.
- GIROUX, Henry A. "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reforms". *Interchange* 12 (1981): 3-26.
- HAMERSLEY, Martyn. "Classroom Ethnography". *Educational Analysis* 2 (1980): 47-74.
- _____. "The Outsider's Advantage: A Reply to McNamara". *British Educational Research Journal* 7 (1981): 167-171.
- HURN, Christopher J. *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- JACKSON, Philip W. *Life in Classroom*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- JENCKS, Christopher, et. al. *Inequality*. New York : Basic Books, 1972.
- KAKRABEL, Jerome, and HALSEY, A. H., eds. *Power and Ideology in Education*. New York : Oxford University Press, 1977.
- MCCALL, George J., and SIMMONS, J. L., eds. *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*. Reading, Mass.; Addison-Wesley Publishing Co., 1969.
- MCLAREN, Peter. "Paulo Freire e o pós-moderno". *Educação e Realidade* 12 (January-June 1987): 3-13.
- _____. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York : Longman, 1989.
- MCMANARA, David R. "The Outsider's Arrogance: The Failure of Participant Observers to Understand Classroom Events". *British Educational Research Journal* 6 (1980): 113-125.

- MELLO, Guiomar Namo de. "A prática docente na escola de 1º grau. Do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política". Ph. D. dissertation, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.
- _____. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo : Autores Associados/Cortez, 1982.
- OTT, Margot Bertoluci. "Tendências ideológicas no ensino de 1º grau". Ph. D. dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.
- PERDERSEN, Eigil; FAUCHER, Thérèse Annette; and EATON, William W. "A New Perspective on the Effects of First-grade Teachers on Children's Subsequent Adult Status". *Harvard Educational Review* 48 (February 1978): 1-31.
- RASCHE, Vânia Maria Moreira. "The Discarded Children: The Creation of a Class of Misfits Amongst the Poor in Brazilian Schools. A Case Study of First Grade. Review of Doctoral Dissertation, Michigan, USA, Michigan University, 1979". *Em Aberto* 1 (May 1982): 19-23.
- RIST, Ray C. "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education". *Harvard Educational Review* 40 (August 1970): 411-451.
- ROSENTHAL, Robert, and JACOBSEN, Lenora. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- RUTTER, Michael; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; CUSTON, J.; and SMITH, A. *Fifteen Thousand Hours*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1979.
- SCHUTZ, Alfred. *The Phenomenology of the Social World*. Chicago : Northwestern University Press, 1967.
- _____. *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. Edited and introduced by Maurice Natanson. The Hague: Martinus Nijhoff, 1971.
- _____. *Collected Papers II: Studies in Social Theory*. Edited and introduced by Arvid Brodersen. The Hague : Martinus Nijhoff, 1964.
- SHARP, Rachel, and GREEN, Anthony. *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. London : Routledge & Kegan Paul, 1975.
- SHOR, Ira, and FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social". *Educação e Realidade* 13 (January-June 1988): 3-16.
- SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- SPINDLER, George, ed. *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- YOUNG, Michael F. D., ed. *Knowledge and Control*. London : Collier Macmillan, 1971.

Maria Helena Degani Veit é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica

ALFREDO JOSÉ DA VEIGA NETO

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é procurar identificar, na obra de Thomas Kuhn, as categorias fundamentais na Sociologia de Pierre Bourdieu, tais como espaço social, campo, habitus, poder simbólico e autoridade pedagógica, de modo a que se revelem as aproximações entre os dois autores e, com isso, se torne mais clara a natureza em parte estruturalista da teoria kuhniana e suas implicações para uma análise da educação científica que possa ir além das já importantes contribuições contidas em sua obra. Não se trata, aqui, de realizar uma revisão exaustiva de Kuhn e de Bourdieu mas, sim, de buscar conexões entre dois autores que, aparentemente independentes, têm construído teorias importantes para a compreensão dos processos sociais que envolvem, entre outros, a Educação e a Ciência.

Assim, depois de uma revisão da Teoria da Ciência de Kuhn e da Sociologia de Bourdieu (em seus aspectos mais pertinentes aos objetivos deste trabalho), bem como da discussão sobre as conexões entre ambas, passo a considerar as implicações dessas conexões para a análise da educação científica e a discutir algumas possibilidades de investigação futura.

2. A teoria da ciência de Kuhn

2.1. Antecedentes

A partir do século XIX, iniciou-se a prática, nos meios acadêmicos, de caracterizar e sistematizar o conhecimento científico, de modo a delimitá-lo e explicá-lo como uma categoria diferenciada e superior de conhecimento. Desde

os primeiros textos a tratarem do assunto, as atenções se voltaram para as questões dos procedimentos, ou seja, do método científico, o qual vinha sendo privilegiado a partir de Descartes, no século XVII. No Idealismo Alemão, e especialmente em Fichte, já a partir da última década do século XVIII, a Filosofia começou a investigar a natureza dessa *nuova scienza*; mas foi com o Positivismo que se estabeleceram os fundamentos analíticos que se desdobrariam, a contar da segunda década do século XX, numa sólida e bem articulada Teoria da Ciência.

Esse neo-positivismo desenvolvido pelo Círculo de Viena foi buscar na Lógica Matemática o instrumental de que necessitava para a defesa e "prova" de suas teses. Sob a denominação genérica de empiristas lógicos ou positivistas lógicos, Carnap, Schlick e outros partiam do pressuposto que a experiência observacional continha uma base puramente sensorial, isenta de elementos teóricos, os quais seriam construídos *a posteriori*, mediante a análise racional daquela experiência. O valor de verdade de um enunciado (ou de uma teoria) depende, nessa perspectiva, de sua adequação lógica interna e de sua correspondência positiva aos dados de *verificação*. Somente o enunciado verificável é científico e tem valor. Para o empirismo lógico, só adquirem o status de científicos os enunciados que resistem à tortura da lógica, num processo reducionista, asséptico e racional. É claro que, sob essa ótica, a Matemática tem a primazia de conhecimento seguro, seguindo-lhe as Ciências Naturais, a começar pela Física. Aliás, a idéia de que as *Naturwissenschaft* ditariam os cânones para todas as demais Ciências não foi exclusividade do Positivismo,

mas foi mal de que padeceu até o marxismo-leninismo (Gramsci, 1989).

Em oposição a esse verificacionismo, Karl Popper, já em meados da década de 30, propôs novos critérios para caracterizar e, conseqüentemente, demarcar o conhecimento científico, fundamentado no princípio da *refutação*. Para Popper, um enunciado (ou uma teoria) tem o status de científico se, e somente se, forem refutáveis, ou seja, se contiverem, em si mesmos, informações que nos permitam encaminhar processos que possam vir a refutá-los. Tais enunciados (ou teorias) permanecerão válidos até que sejam refutados por outros mais abrangentes, com maior conteúdo falseável e mais próximos da verdade.

Aceitando as evidências acumuladas pela Psicologia, Popper admite ser impossível desvincular os fatos da teoria, ou seja, não existem observações neutras. Vê-se, então, obrigado a recorrer à comunidade científica, quando afirma que os enunciados fatuais básicos são estabelecidos por convenções partilhadas entre os praticantes de determinada especialidade. Assim, ainda que Popper seja um racionalista no sentido do positivismo lógico, desse se afasta muito ao admitir a participação necessária da comunidade na construção do conhecimento científico, já a partir do estabelecimento das bases empíricas.

Esse novo racionalismo, a que o próprio Popper denominou de racionalismo crítico, frutificou espetacularmente, sobretudo na literatura de língua inglesa. Até hoje, têm sido acalorados os debates em torno de seus escritos, em especial os de natureza panfletária (em que se revela um Popper mais apaixonado, menos rigoroso e mais "suspeito").

Na França, pela década de 50, surgiram as primeiras contribuições significativas à Teoria da Ciência, de estilo muito menos formalista do que o do positivismo lógico ou, mesmo, do racionalismo crítico. Essas contribuições alimentaram-se, especialmente, da Filosofia dialética e da análise histórica, o que as manteve independentes e quase sem contato com os aportes que a Filosofia analítica trazia às literaturas de línguas inglesa e alemã, nessa área. Bachelard é o nome mais representativo dessa vertente francesa.

Com essa descrição resumida, procurei caracterizar os pontos essenciais das Teorias da Ciência em voga até meados deste século. De um lado, uma tradição analítica, formalista e a-histórica. De outro lado, uma tradição dialética, epistemológica e histórica. Numa posição um tanto independente, mas de notável destaque,

Popper e seus seguidores. O que é comum e marcante, em todos eles, é a referência ao *método* como elemento unitário e fornecedor de critérios para a demarcação do conhecimento científico.

2.2. Thomas Kuhn

É nesse quadro que surge, em 1962, a obra de Thomas Kuhn, rompendo radicalmente com as tradições analíticas e epistemológicas a que me referi no item anterior. Fruto de um amadurecimento que iniciou com os estudos sobre a obra do físico Carnot, empreendidos na primeira metade da década de 50, e que passou pela "Revolução Copernicana" (1957) e pela "Tensão Essencial" (1959), "A Estrutura das Revoluções Científicas" (1962) nos apresenta uma nova Teoria da Ciência, estruturada a partir de um enfoque multidisciplinar, que vai buscar na Sociologia, na História, na Epistemologia e na Pedagogia os elementos constitutivos e explicativos para elaborar categorias de análise completamente novas. Em decorrência dessas várias "amarrações", a obra de Kuhn admite múltiplas leituras. Assim, por muitos é mais conhecido como um historiador da Ciência - o que me parece incorreto, uma vez que seu enfoque é de um historiólogo, preocupado não em descrever ou mesmo interpretar o fato histórico em si, mas, antes, de abstrair do fato os elementos constitutivos que norteiam a atividade científica - ou, também, como um criador de categorias (ciência normal, paradigma, crise, anomalia etc.) que explicam como se dá a prática da Ciência. Mas, à medida em que se vai relendo "A Estrutura...", alguns ensaios e debates posteriores (por exemplo: Lakatos & Musgrave, 1979; Barnes, 1986; Radzitsky, 1982) e as contribuições de autores que lhe seguiram nessa nova tradição não-formalista (por exemplo: Feyerabend, 1977), vão surgindo com mais clareza suas idéias sobre cognição, linguagem e cultura, sobre o papel da educação no estabelecimento de uma comunidade científica, sobre o caráter relacional (e não substancialista) do conhecimento.

De maneira muito resumida, a Ciência, para Kuhn, é marcada por períodos alternados de *normalidade* (paradigmáticos e conformados pela tradição) e de *crises* ou rupturas não cumulativas (revoluções) quando, após o acúmulo insuportável de *anomalias*, engendra-se um novo *paradigma* em substituição ao anterior.

Na *ciência normal*, os cientistas aderem a compromissos compartilhados em torno de um paradigma, inicialmente definido como "realiza-

ções científicas universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma Ciência" (Kuhn, 1978, p.13). Esse conceito vai sendo enriquecido ao longo de sua obra, a ponto de terem sido arrolados 21 significados na primeira edição de "A Estrutura..." (Masterman, 1979). No seu Posfácio, escrito em 1969, Kuhn retoma o conceito de paradigma e propõe que se passe a entendê-lo como uma *matriz disciplinar*. Matriz cujos elementos principais são as *generalizações simbólicas* redutíveis à lógica formal, as *crenças* em modelos desde heurísticos até ontológicos, os *valores* e os *exemplos compartilhados*.

Esses elementos se articulam em uma dimensão cognitiva (que diz ao cientista quais os fatos relevantes na composição da realidade e como se articulam entre si) e uma dimensão normativa (que diz ao cientista quais são os problemas, métodos, instrumentos de análise e critérios de legitimidade para os resultados obtidos). Aqui fica bem clara a precedência do paradigma à observação do fato, algo como "só se encontra o que já se sabe poder encontrar". Nesse sentido, entra a analogia entre a atividade paradigmática (ciência normal) e a solução de *quebra-cabeças*, ou seja, em ambas há uma *solução* a ser alcançada a partir de *regras*. A motivação que nos leva a praticá-los está muito mais ligada ao desafio à nossa habilidade em articular as soluções do que a uma eventual valorização de ordem prática, externa e universal de suas soluções.

Como o próprio Kuhn salienta, no Posfácio de 1969, a alternância normalidade-crise-normalidade... não é original na Política, na História das Artes etc. O que é novo é aplicá-la à Ciência e, em especial, às Ciências Naturais, desde há muito, como já vimos, encaradas como uma atividade fundada só na Lógica (positivismo lógico) ou nessa e apenas acessoriamente nas relações intersubjetivas dos seus protagonistas (racionalismo crítico).

O abandono da Lógica como elemento demarcatório da Ciência, em Kuhn, não é um abandono completo. Em sua Teoria não há lugar para critérios lógicos gerais, supraparadigmáticos, para a escolha de teorias. Isso porque comunidades científicas são comunidades de linguagem e não há uma metalíngua; a rigor, como demonstraram Wittgenstein e, mais tarde, Quine, o máximo que se pode esperar obter é uma tradução interparadigmática, o que, mesmo assim, é muito problemático pelos motivos de resto já muito discutidos na Teoria da Linguagem. Qualquer tradução implica, necessariamente,

te, na quebra e abandono dos algoritmos que operam (internamente) em cada uma das línguas (naturais e lógicas) envolvidas no processo, isso para não citar os imensos problemas impostos pelas diferenças de conteúdos vocabulares.

Mas, na ciência normal, o cientista procura seguir sempre a racionalidade, empregando todo o seu empenho e engenho em articular suas observações, medidas e experiências no sentido de encaixar, da melhor e mais lógica maneira possível, suas peças no quebra-cabeças proposto pelo paradigma a que se filiou. Na medida em que se desenvolve a ciência normal, essas tentativas de articulação paradigmática começam a revelar a dialeticidade do processo, isso é, as contradições internas tornam-se cada vez mais visíveis na forma de *anomalias* que, se de início são conscientes ou inconscientemente ocultadas pelos membros do grupo ou deitadas contra a capacidade e habilidade dos cientistas que com elas se deparam, vão se acumulando e expondo as fragilidades do paradigma. Tais anomalias, por si só, não são suficientes para que a comunidade abandone o paradigma; mas podem induzir a construção de um novo paradigma, alternativo, e, como num processo *gestáltico*, pouco a pouco os membros da comunidade vão "saltando" para esse novo paradigma. Algo como "passa-se a ver bico de pato onde antes se viam orelhas de coelho". A transição não é contínua, mas quântica, uma vez que Kuhn defende, com argumentação epistemológica muito sólida, a *incomensurabilidade* entre paradigmas rivais. Em geral, essa transição não é nem rápida nem tranquila e vai depender de razões intrínsecas (diferenciais internos das matrizes disciplinares) e de razões extrínsecas (ligadas às dinâmicas sociológicas da comunidade científica e suas relações com os demais campos sociais).

A aceitação do novo paradigma implica uma *revolução*, cujo "tamanho" é função das abrangências do antigo e novo paradigmas e do quanto diferem em seus elementos matriciais. Por se tratar de um processo de ruptura não cumulativa, há uma rearticulação dentro do novo paradigma, em termos de seus componentes (alterando-se os elementos constitutivos da comunidade ou suas relações de força) e em termos das redes de compromissos compartilhados pela nova comunidade.

De revolução em revolução, a Ciência progride. Mas esse *progresso* nada tem a ver com uma maior correspondência entre as teorias e a Natureza, nem mesmo com uma maior aproximação a uma verdade universal (cuja

existência é problemática numa interpretação historicista da Ciência). Progresso, aqui, significa maior conteúdo empírico, melhores previsões, maior número de problemas propostos e resolvidos, quebra-cabeças mais esteticamente elaborados e articulados etc. Dito dessa maneira, Kuhn admite um progresso não-teleológico.

Antes de encerrar essa exposição da Teoria da Ciência de Kuhn, volto ao quarto elemento da matriz disciplinar, a partir do qual ele elaborou inicialmente o conceito de paradigma - os *exemplos compartilhados*. Uma maior discussão em torno desse ponto deve-se, aqui, não só ao fato de ter o próprio Kuhn salientado sua importância mas, principalmente, porque representa o elo de ligação entre a Pedagogia e sua Teoria. Muito mais do que se possa detectar numa leitura superficial d' "A Estrutura..." o elemento educativo está na base de suas idéias. Já n' "A Tensão Essencial", Kuhn aponta para o caráter convergente da educação científica, isso é, pelo uso sistemático, mesmo no ensino pós-graduado, de *livros-textos* muito homogêneos em estrutura e conteúdos, o estudante é preparado, em especial na área das Ciências Naturais, para uma conformação também homogênea, de modo a se filiar, compulsoriamente, ao paradigma em que se inscrevem os livros de determinada especialidade. Em um estudo particularmente detalhado, Kuhn (1987a) afirma não ter detectado os pressupostos tradicionais da educação científica (validação experimental, atitude crítica, flexibilidade de pensamento, racionalização divergente etc.) mas, sim, adesamento ao uso de uma terminologia padrão, modos de percepção canalizados, métodos impostos *a priori*, conformação mental etc.. Assim como os livros-textos sobre idiomas ensinam a ler a literatura de uma língua, mas não a criá-la nem a avaliá-la, os livros textos sobre Ciências (em especial a Física, a Química, a Biologia e suas correlatas) não ensinam a criar, a inovar ou criticar, mas a praticar a ciência normal.

A educação científica por meio de livros-textos e manuais técnicos objetiva a concentração numa tradição em detrimento de toda e qualquer outra alternativa, sobre as quais silencia. O resultado é uma inculcação de "um profundo compromisso com uma maneira particular de ver o mundo e praticar, dentro dele, a Ciência" (Kuhn, 1963, p.349). E, considerando que a atividade científica é um empreendimento coletivo de solução de quebra-cabeças em que os critérios de análise e a avaliação dos resultados é função de juízos baseados em convenções compartilhadas, essa formação autoritária e

dirigida à ortodoxia é a mais eficiente e a mais eficaz para a manutenção da ciência normal.

Aqui saliento o caráter dialético dessa interpretação. O dogmatismo da educação científica carrega, em si, a antítese da normalidade: quanto mais comprometido com o paradigma, mais sensível estará o pesquisador para detectar focos de perturbação e anomalias empíricas. Será contra um fundo de sólidas expectativas que mais realce terão as observações não enquadráveis nessas expectativas. Sem dúvida, e os exemplos históricos são abundantes em confirmá-lo, uma boa parte desses investigadores trata de esconder, ou absorver com ajustes *ad hoc* à teoria, tais anomalias. Mas, como já comentei antes, é daquela parcela de resistentes que poderão sair novidades que perturbarão a marcha da ciência normal ao apontar para novos paradigmas alternativos, novos construtos, para os quais o que, antes, era anomalia passa, agora, a ser fato necessário.

3. A sociologia de Bourdieu

3.1. Generalidades

Talvez as mais evidentes características da obra de Pierre Bourdieu sejam sua riqueza, complexidade e dificuldade de leitura. Essa última decorre das duas primeiras e também de um intrincado, obscuro e, talvez mesmo, de um mau estilo. Isso contribuiu para que Bourdieu tenha sido mais referenciado e reverenciado, entre nós, do que propriamente lido e compreendido.

Na área da Educação, sua obra mais conhecida é "A Reprodução", em co-autoria com Jean Claude Passeron, publicada na França em 1970 e traduzida no Brasil em 1975. Ali está, principalmente no Livro 1, articulada toda uma Teoria do Sistema de Ensino, cuja apresentação lembra muito a metodologia da lógica proposicional utilizada por Wittgenstein, por quem, aliás, Bourdieu confessa especial admiração (Bourdieu, 1986). Com bastante rigor lógico, os autores vão construindo vários conceitos (arbitrário cultural, violência simbólica, comunicação pedagógica, autoridades pedagógica e escolar etc.), cujo maior objetivo é demonstrar o sistema de relações entre as diferentes classes sociais (ou posições sociais, como diria Bourdieu mais tarde) em quaisquer espaços sociais e como se reproduzem essas relações e o papel da educação em todo o processo.

Infelizmente, boa parte da riqueza metodológica e conceitual d' "A Reprodução" não foi assimilada por vários especialistas brasileiros que têm se ocupado com a Educação. Penso que isso se deve, em parte, à complexidade da obra e, em parte, à simplificação que alguns pedagogos nacionais fizeram ao divulgar, sob rótulos e estereótipos, as idéias ali contidas.

Para a Sociologia, as contribuições de Bourdieu têm sido muito numerosas e importantes. Seja pela variedade dos objetos de análise, seja pela construção de novos conceitos operacionais para a Sociologia, ou seja, ainda, por suas aproximações à Epistemologia; Bourdieu adquiriu, hoje, o destaque de um Weber ou de um Durkheim.

Entre as características mais gerais de seu pensamento, podem ser arroladas as seguintes:

1º - preocupação permanente com enfoques não substancialistas mas, sim, relacionais, numa linha tipicamente bachelardiana;

2º - negação radical à epistemologia positivista (em parte como decorrência do item anterior);

3º - oposição a rótulos classificatórios e filiações ortodoxas a escolas ou autores determinados; assim, por exemplo, "... é possível pensar com um pensador contra esse pensador" (Bourdieu, 1983, p.65) ou, ainda, "... ser ou não ser marxista é uma alternativa religiosa e de modo algum científica" (Bourdieu, 1983, p.66);

4º - identificação (em que pese a oposição citada no item 3º) de sua própria obra com um *estruturalismo construtivista* ou um *construtivismo estruturalista*;

5º - tentativa permanente de superar oposições tradicionais do tipo estruturalismo versus interacionismo, subjetivismo versus objetivismo, indivíduo versus sociedade etc.;

6º - elaboração de vários conceitos sociológicos dentro de uma perspectiva aberta, isso é, passíveis de retoques e melhores aproximações ou aplicações em condições empíricas;

7º - preocupação com linhas de pesquisa social sobre Arte, Religião, Esportes, Educação, Política, Parentesco etc.;

8º - reconhecimento de que, em virtude da complexidade e "pluralidade de aspectos que constitui a realidade do mundo social", esse é "resistente" ao conheci-

mento, o que, por si só, coloca limites ao conhecimento científico;

9º - defesa da pluralidade dos mundos e das lógicas a que esses se submetem, o que leva à irredutibilidade dos diferentes campos sociais entre si ou, dito de outra maneira, à incomensurabilidade entre mundos diferentes;

10º - quase como decorrência do item 9º, subordinação da razão e das normas (leiam-se lógicas ou regras dos jogos) aos determinantes histórico-sociais, de modo a não considerar a existência de imperativos categóricos universais mas insistir na determinação histórica e social do conhecimento e da realidade e, conseqüentemente, na pluralidade da Ciência. Nesse sentido, Bourdieu defende a proliferação e não a homogeneização das idéias e teorias científicas, vendo como muito positiva a não existência, na Sociologia, de paradigmas como nas Ciências Naturais.

3.2. Alguns conceitos bourdieanos

Ao longo de sua obra, Bourdieu desenvolveu vários conceitos sociológicos que, às vezes, completamente originais ou, outras vezes, transformados de outros já existentes, têm se caracterizado, conforme já referi no item anterior, por serem abertos, não definitivos. Seja por inspiração em Bachelard (o defensor dos procedimentos e discursos rigorosos mas não rígidos, a cuja epistemologia Bourdieu parece dever mais do que explicitamente declara) ou no segundo Wittgenstein (que, com outros, falou da "virtude heurística dos conceitos abertos e denunciou o 'efeito de fechamento' das noções muito bem construídas, das 'definições preliminares' e outros falsos rigores da metodologia positivista" (Bourdieu, 1990, p.56)), Bourdieu propugna pelo estabelecimento de conceitos construídos ao longo do processo investigativo e que "funcionem" em análises empíricas. Quando tomados *a priori*, tais conceitos funcionam mais como 'marcos indicadores' (*signposts*) que assinalam fenômenos dignos de atenção, mas que às vezes permanecem obscuros e vagos, mesmo que sejam sugestivos e evocadores" (Bourdieu, 1990, p.55-56).

Os conceitos bourdieanos são, em geral, complexos e, muitas vezes, nos dão o que o próprio autor chamou de impressão de imprecisão. A seguir, apresento alguns desses conceitos que penso poderem se articular com a Teoria da Ciência em Kuhn.

3.2.1. Espaço social

Sistema de posições sociais que se definem umas em relação às outras. A própria noção de sistema subentende o conceito implícito de grupo, na sua versão mais básica dada pela Teoria dos Conjuntos: um conjunto de elementos que guardam relações operacionais que, sempre que aplicadas a qualquer elemento, dão origem a um novo elemento com as propriedades comuns ao demais do conjunto.

O conceito de espaço social implica uma visão necessariamente relacional e não essencialista (nominalista), ou seja, a posição de um elemento (agente) não se define *per se* mas em relação aos demais.

O espaço social se faz das interações (consensos e conflitos) em determinados espaço e tempo físicos. Os agentes que interagem são vistos ou percebidos como tal porque, ainda que guardem propriedades reflexivas entre si (no sentido lógico-matemático), são diferentes entre si. Uma analogia pode ser feita ao grupo (ou, aqui, conjunto) dos números inteiros: cada número é diferente de seus sucessores ou antecessores, mas todos se definem pelas (ou admitem as) propriedades da adição. Assim, o espaço social é um sistema de diferenças e contradições que se articulam e se suportam e, mais importante, se reproduzem pela conformação consensual, em geral inconsciente, de seus agentes.

O consenso "funciona como uma espécie de inconsciente social, um impensado que os agentes não podem pensar" (Accardo, 1983, p.43) e que serve para "manter durável a ordem social (para a sua reprodução)... mais eficaz que o temor ao policial" (Accardo, 1983, p.43).

3.2.2. Campo

"Espaços sociais estruturados de posições (ou postos) em que as propriedades dependem de sua posição nesses espaços e que podem ser analisados independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)" (Accardo & Corcuff, 1986, p.72). Como um sistema específico de relações objetivas (de conflito ou aliança, de cooperação ou concorrência), independentes da existência física dos agentes que o ocupam, um campo se define por um conjunto de características que bem podem ser de natureza predominantemente econômica (campo econômico), cultural (campo cultural), religiosa (campo religioso), política (campo político) etc.

A cada elemento do campo Bourdieu denomina *agente* a fim de indicar que cada um desenvolve ações não mecânicas ou completamente determinadas pelas estruturas, mas sim adquiridas pela experiência, ou melhor, mediadas pelo *habitus*, conforme discutirei mais adiante.

Os agentes de um campo partilham um conjunto de interesses fundamentais mais fortes do que os antagonismos que possam ter. Entre esses interesses comuns está o reconhecimento tácito do valor do jogo, isso é, do valor em participar das lutas internas do campo e o reconhecimento das regras desse jogo.

Em todos os campos sociais Bourdieu identifica a mesma estrutura bi-polar: um pólo dominante e um pólo dominado. Essa oposição constante revela uma *homologia* entre os campos, quaisquer que eles sejam. Mas, ao mesmo tempo, cada um guarda sua característica própria, função de composição de capitais específicos, regras específicas e, conseqüentemente, dinâmicas de lutas também específicas.

O conceito de homologia introduz um denominador comum, de modo que sempre os diferentes campos, em um dado espaço social, se interpenetram e se influenciam mutuamente, num nível estrutural "supra-campos".

3.2.3. Habitus

Sistema de disposições permanentes de pensar, sentir, perceber e agir de determinadas maneiras, interiorizadas, assumidas e incorporadas pelos agentes ao longo de suas histórias. O conceito de *habitus* evoluiu em Bourdieu desde uma formulação determinista (Bourdieu & Passeron, 1982) até uma formulação atual mais aberta que aponta para a possibilidade de infinitas soluções que o agente pode inventar quando em situações determinadas, de modo a fazer, de cada um de nós, reprodutores das "condições sociais de nossa própria produção, de uma maneira relativamente imprevisível..." (Bourdieu, 1980, apud Accardo & Corcuff, 1986, p.57).

O *habitus* é de tal maneira incorporado pelo agente que se torna o próprio agente, ou seja, é a "história feita corpo", um *ter* que se transforma em *ser*. É dessa interiorização que vem a crença de que o agente nasceu com tais e quais maneiras de pensar, perceber, sentir e agir. A "naturalização" do *habitus* decorre da amnésia de sua gênese.

O papel da Educação é crucial no estabelecimento do *habitus* e, nessa linha, identifica um *habitus primário*, muito profundo, estabelecido precocemente e com as disposições mais

estáveis e duráveis; o *habitus secundário* se desenvolve, em sociedades como a nossa, principalmente nos sistemas escolares (vide, por exemplo, a proposição 3.3. e seus corolários em Bourdieu & Passeron (1982)). É importante lembrar que a gênese do *habitus* não se dá por deposições sucessivas de experiências, mas por processos de reestruturações que superam (no sentido dialético) situações precedentes; isso se aproxima das interpretações piagetianas para a evolução da inteligência na criança. Assim, Bourdieu declara tentar "elaborar um *estruturalismo genético*: a análise das estruturas objetivas - as estruturas dos diferentes campos - é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto das incorporações das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais..." (Bourdieu, 1990, p.26).

Com o conceito de *habitus*, Bourdieu procura superar uma oposição problemática para a Filosofia: de um lado, o *subjetivismo* do Idealismo alemão ou herdeiro dele (da Filosofia do eu transcendental) e, de outro lado, o *objetivismo* do estruturalismo (da estrutura sem sujeito). A tentativa de Bourdieu é ligar o eu com o mundo, fazendo a corporificação da estrutura, a internalização das condições objetivas da existência. Mais do que um simples conceito operacional, o *habitus* encerra em si um "programa filosófico" ao reproduzir internamente, no sujeito, as estruturas sociais externas, do mundo.

3.2.4. Legitimação, capital simbólico e poder simbólico

Na construção do conceito de legitimação como processo pelo qual se estabelece uma situação de dominação sem que seja percebida como arbitrária, Bourdieu valeu-se, em parte, de Marx (realidade social como jogo de forças entre classes) e, em parte, de Weber (realidade social como jogo de sentidos). O ponto de partida é: toda e qualquer dominação social mantém-se ou pela força armada ou pelo reconhecimento de sua legitimidade pelos próprios dominados. A dominação está plenamente legitimada quando todos (dominadores e dominados) usam a racionalidade para manter e reproduzir, como cúmplices, os interesses (assumidos como naturais e necessários) dos dominadores. Ainda que sejam profundas suas diferenças, dominadores e dominados guardam o interesse comum pelos capitais (econômico, social, cultural) que circulam em seus campos comuns.

As propriedades posicionais dos agentes, ao invés de serem percebidas como decorrentes da "posse estrutural" de variáveis capitais, pela legitimação passam a ser vistas como decorrentes de suas características pessoais (inteligência, dom, personalidade etc.) e substanciais. Surge o conceito de *capital simbólico*, essa espécie mágica de capital que incorpora ao agente, como naturalmente dele, as outras espécies de capitais. É um crédito pessoal, conferido a cada agente pelos demais, num processo de legitimação que oculta tanto a existência real e determinante dos outros capitais quanto o próprio processo de legitimação. O valor desse crédito confere ao portador *poder simbólico* perante os demais agentes, isso é, um poder que permite obter, pela enunciação, o equivalente que seria obtido pela força explícita (econômica ou física). "O que faz o poder das palavras... é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia..." (Bourdieu, 1989, p.15); usando desse poder, aquele que as pronuncia impõe seu *arbitrário cultural*, num processo que denomino dominação mansa e perversa, porque oculta e com a adesão ativa dos dominados.

Toda a atividade pedagógica, por exemplo, desde as mais difusas e precoces até as mais institucionalizadas e tardias na formação dos agentes sociais, representa imposição de arbitrários culturais, cujo melhor conceito é dado na proposição 1.2.1. d' "A Reprodução": "A seleção de significações... é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à 'natureza das coisas' ou a uma 'natureza humana' " (Bourdieu & Passeron, 1982).

Em resumo, o poder simbólico assenta-se num capital simbólico que é, por sua vez, a representação internalizada e legitimada dos demais capitais.

3.2.5. Autoridade pedagógica

Propriedade ou qualidade de impor pedagogicamente e como legítimo (no sentido discutido no item anterior) um arbitrário cultural. A autoridade pedagógica, não coisa mas propriedade, encarna o poder de exercer a violência simbólica, como um direito de imposição, ao mesmo tempo em que dissimula mas reforça o poder arbitrário.

A autoridade pedagógica é condição necessária a qualquer ação pedagógica, mas não suficiente. É necessário que os encarrega-

dos dessa ação (sejam agentes, sejam instituições) simulam uma aparente independência ou uma autonomia relativa para; com isso, reforçar a ocultação do poder simbólico.

No Livro 1 d' "A Reprodução", Bourdieu e Passeron (1982) dissecam cuidadosamente o conceito de autoridade pedagógica (proposições 2.), fundamental para sua Teoria da Violência Simbólica. Ali, uma das proposições mais importantes, à qual voltarei mais adiante, é a de número 2.1.2. (a comunicação pedagógica não se reduz a uma pura e simples relação de comunicação) e suas derivadas.

3.2.6. Reprodução

Num sentido amplo, processo pelo qual todo e qualquer campo social mantém dinamicamente estável suas condições de funcionamento e suas interações internas e externas. Num sentido mais restrito, a reprodução é entendida como reprodução dos sistemas de educação (família e escola), enquanto instituições que, com relativa autonomia, fazem a manutenção da cultura dominante (dos dominadores); na forma de poder simbólico, essa manutenção (ou reprodução) da cultura dominante reforça as relações de força em todo o espaço social. Em outras palavras, o que é reproduzido são "as relações de força entre os grupos ou classes sociais" (Silva, 1990, p.156). As relações de força se estabelecem pelas posses diferenciais de capitais simbólicos.

Em Bourdieu & Passeron (1982), a reprodução é desenvolvida com o status de teoria. Para eles, o campo cultural é, por excelência, o campo em que se opera a reprodução, já que, nessa perspectiva, o "objeto" reproduzido são os bens culturais. A eficácia do processo depende do grau de inculcação (profundidade e permanência) - na forma de habitus - dos valores e bens culturais transmitidos. Num primeiro momento, a família é o ambiente em que se dão as inculcações mais profundas e perenes. A escola entra, depois, para reforçar e legitimar racionalmente as diferenças sociais, discursando sobre elas como se não fossem diferenças na estrutura mas, sim, diferenças naturais entre os agentes, conforme já comentei anteriormente.

Como se vê, o entendimento da reprodução bourdieana está na dependência do entendimento de todo seu universo sociológico, ou seja, envolve os conceitos de espaço e campo sociais, habitus, capitais etc. Uma abordagem clara e resumida da reprodução em Bourdieu (com algumas referências ao seu par polar - a resistência) encontra-se em Harker (1990).

4. As conexões

4.1. As dificuldades

Pelas exposições feitas até aqui, penso que já ficaram claras várias das aproximações possíveis entre Kuhn e Bourdieu. Vou, a partir deste ponto, discuti-las premido por uma circunstância adversa, de natureza epistemológica: a dificuldade de tradução entre duas teorias diferentes. A incomensurabilidade entre teorias, radical em Kuhn, relativa em Feyerabend (vide, por exemplo, Feyerabend (1975)) e não aceita por Popper e outros (vide Toulmin (1979)) não deve ser invocada aqui, pois não se trata, neste trabalho, de comparar teorias rivais ou sucessivas mas, sim, de procurar conexões entre teorias cujas construções tiveram histórias independentes e que aparentemente predicam sobre mundos diferentes. Mesmo assim, restam os problemas de tradução, com as dificuldades em se saber como se correspondem "exatamente" palavras e conceitos entre duas comunidades linguísticas diferentes (ou comunidades científicas diferentes, o que dá no mesmo). Se é que é possível essa correspondência "exata". Talvez o máximo que se possa fazer, nesses casos, seja procurar entrar no universo de significados de cada linguagem (ou teoria, nesse caso) e, familiarizados com eles, "rebatê-los" mutuamente, em busca de homologias.

É esse rebatimento que tentarei fazer daqui para diante, convicto já a esta altura de que Kuhn e Bourdieu afinal não falam sobre mundos (tão) diferentes, mas, sim, a partir de perspectivas estruturalistas e certamente se desconhecendo ou se desconsiderando mutuamente, iluminam de maneira muito semelhante o mesmo mundo social. Bourdieu construindo um edifício teórico novo, sólido e amplo; Kuhn, com outras ferramentas, cuidando de uma parte desse edifício.

4.2. Estruturalismo construtivista ou vice-versa

De início, é evidente a filiação de ambos ao que Bourdieu denominou *estruturalismo construtivista* ou *construtivismo estruturalista* (Bourdieu, 1990). O sociólogo é claro:

"Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos - linguagem, mito etc. - estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e repre-

sentações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de habitus e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e, particularmente, do que se costuma chamar de classes sociais" (Bourdieu, 1990, p.149).

Como vamos identificar a filiação de Kuhn ao estruturalismo? Ao amarrar toda a sua Teoria da Ciência às condições e determinações sociais de sua produção, Kuhn abandona qualquer compromisso com uma racionalidade intrínseca de um eu transcendental ou de uma realidade racional *per se*. Apelando para o conceito de grupo, para caracterizar uma comunidade científica, já no Capítulo 1 d' "A Estrutura..." (conceito com o qual tem familiaridade pela formação inicial de matemático e físico), Kuhn mostra, por exemplo, como isso a que hoje chamamos Ciência da Eletricidade foi construído socialmente. E muitos outros exemplos se sucedem.

Que outras coisas são as *práticas da educação científica* reveladas n' "A Tensão Essencial" e n' "A Estrutura..." (os recursos materiais e os procedimentos didáticos) que não "estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar e coagir suas práticas e representações" (Bourdieu, 1990, p.149)? Que outra coisa é o *pensamento convergente* inculcado pela educação científica (Kuhn, 1959 e Kuhn, 1987) que não um pensamento orientado e coagido em suas representações, para uma consequente prática conformada pela estrutura?

O paradigma - estrutura estruturante em Kuhn - atua também independentemente da consciência e da vontade diretas dos elementos do grupo ou comunidade científica. O trecho a seguir, d' "A Estrutura...", é claro a esse respeito:

"Os cientistas trabalham a partir de modelos adquiridos através da educação ou da literatura a que são expostos posteriormente, muitas vezes sem conhecer ou precisar conhecer quais as características que proporcionaram o status de paradigma comunitário a esses modelos. A coerência da tradição de pesquisa... não precisa nem mesmo implicar a existência de um corpo subjacente de regras e pressupostos..." (Kuhn, 1978, p.70).

Quanto à natureza construtivista da teoria kuhniana, ela é anunciada já na segunda página do Prefácio d' "A Estrutura..." e vai se afirmando ao longo da obra, especialmente quando se trata de "uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação (de um lado)... e, de outro, das estruturas sociais...", para usar as palavras de Bourdieu (1970, p.149). De fato, para Kuhn, os conceitos não são naturais, mas somos nós que atribuímos significado às mensagens que recebemos da Natureza (estímulos), moldando-as aos conceitos e crenças que já adquirimos pela orientação sobre estímulos anteriores (educação), de modo que esses estímulos conscientizados, a que ele denomina sensações, se modifiquem e acomodem as mensagens, num processo espiral sem fim. As interações sucessivas sujeito-objeto-sujeito...vão construindo os significados dos estímulos, nesse processo nem apriorístico nem comportamentalista, mas construtivista.

Tal perspectiva retira de todo o conhecimento científico (que, em última instância, fundamenta-se em proposições articuladas que predica sobre o mundo natural e o mundo social) qualquer propriedade ou entidade transcendental com referência à qual se possa determinar a verdade ou falsidade das proposições. Esse contingenciamento dos juízos implica que a confirmação ou refutação dos conceitos também seja contingente. Em outras palavras, a confirmação (aceitação) e a refutação (rejeição) dos conceitos (leis, teorias etc.) dependem da comunidade que os construiu, os adotou ou quer modificá-los.

Bourdieu é bastante explícito sobre essa questão:

"Pode-se, é claro, adotar logo de início a razão universal. Mas creio que vale mais colocá-la em jogo também, aceitar decididamente que a razão seja um produto histórico... Há uma história da razão; isso não quer dizer que a razão se reduza à sua história, mas que existem condições históricas para o surgimento das formas sociais de comunicação que tornam possível a produção da verdade. A verdade é um jogo de lutas em todo campo. O campo científico que tenha chegado a um alto grau de autonomia tem essa particularidade que é o fato de só termos alguma possibilidade de triunfar nele sob a condição de nos conformarmos às leis iminentes desse campo, isso é, reconhecer praticamente a verdade como valor e respeitar os princípios e os cânones meto-

dológicos que definem a racionalidade no momento considerado... O campo científico é um jogo em que é preciso munir-se de razão para ganhar (Bourdieu, 1990, p.45-6)

Voltando a Kuhn, vê-se que, a partir de uma perspectiva construtivista, ele liga a gênese do conhecimento ao agente humano coletivo (Barnes, 1986), ou seja, mais do que constatar empiricamente, por estudos históricos, o caráter social da Ciência, Kuhn nos explica por que a Ciência é assim. Fazer Ciência depende de uma longa aprendizagem através de problemas exemplares, isso é, depende de aprender a ver semelhanças e a fazer generalizações sucessivas. Só depois disso passa-se a estabelecer as relações simbólicas e aplicá-las aos fatos, segundo regras que já tenham se mostrado eficazes. Esse é um jogo que implica a construção progressiva (finitismo semântico) e não *a priori* (semântica extensional) de conceitos. É durante essa construção progressiva que se inculca o habitus compartilhado pelo grupo, de modo a reproduzir os elementos da matriz disciplinar. A Ciência normal se reproduz a si mesma.

Se volto várias vezes, com outras palavras, ao mesmo ponto é porque considero da maior importância o caráter histórico (história social e individual) tanto das idéias de Kuhn quanto das de Bourdieu.

4.3. Alguns conceitos

Em várias passagens anteriores deve ter ficado claro que Kuhn se utiliza de conceitos muito próximos àqueles criados ou desenvolvidos por Bourdieu. Entre eles, considero os de campo, habitus e autoridade pedagógica como os mais significativos. Assim, passo a fazer algumas considerações sobre eles.

4.3.1. Campo

Uma comunidade científica foi conceituada, nos primeiros escritos de Kuhn, em função dos paradigmas partilhados por seus elementos. Criticado pela circularidade dessa colocação, no Posfácio d' "A Estrutura..." Kuhn retoma o assunto e lhe dá um breve tratamento sob um enfoque sociológico. Seja declarando o partilhamento interno de interesses básicos entre seus elementos, mais fortes do que os seus eventuais desacordos, seja atentando para a existência de regras que comandam o jogo em que se concretizam as relações entre os participantes, seja fazendo uma rápida hierarquização em níveis de

tamanho e abrangência cada vez mais restritos, ou seja, ainda, inscrevendo-a entre outros campos da atividade humana (político, religioso etc.), Kuhn aproxima seu conceito de comunidade científica ao de campo científico de Bourdieu, ainda que com um conteúdo bem mais simples, menos sofisticado. Um ponto que é importante para os dois autores (vide, por exemplo, Kuhn (1978, p.75) e, especialmente, Bourdieu (1990, p.152)) é o caráter relacional do conceito de campo (ou comunidade) e, por isso mesmo, sempre provisórios e abertos a melhores definições e aproximações. Conforme já comentei, essa abertura é imanente a qualquer conceito construído dentro de uma semântica finitista, em que o uso "vai fazendo" o conceito, sendo impossível anexar *a priori* propriedades ou significados que venham a determinar as suas futuras aplicações verdadeiras ou falsas.

4.3.2. Habitus

O conceito bourdieano de habitus acomoda-se bastante bem na Teoria da Ciência de Kuhn. Como já comentei exaustivamente, a educação científica, para Kuhn, é uma atividade altamente conformadora dentro de um paradigma que é inculcado principalmente pelo uso do livro-texto ou manual (sempre paradigmáticos) e pelas práticas escolares que privilegiam uma determinada maneira de ver o mundo. É claro que a inculcação se dá pelos conteúdos ensinados/aprendidos e pela forma de ensiná-los/aprendê-los, ou seja, ocorre o conhecido fenômeno de "conteudização da forma", isso é, a forma adquire vida e se incorpora com valor de conteúdo, o que explica o fetiche do método. Não se trata do método pedagógico ou didático, mas do método científico que passa a ser entendido como elemento ontológico do conhecimento científico.

É por ter o caráter de "história feita corpo" que o método (desde Descartes) vem sendo usado por cientistas e filósofos da Ciência para explicar e justificar o funcionamento de sua prática. Aqui parece ficar clara a importância do trabalho de Kuhn: sua desideologização do método, muito menos do que fruto de seus estudos históricos, é resultado de toda uma interpretação construtivista alicerçada na Epistemologia, na Sociologia e na Pedagogia.

A proposição 3.3.2. e seus corolários, n' "A Reprodução" (Bourdieu & Passeron, 1982), tratam, num sentido amplo, dessa inculcação feita por uma pedagogia explícita associada a uma implícita. O escólio da proposição 3.3.2.1., por exemplo, é absolutamente concorde às

observações de Kuhn sobre a educação científica. Mais adiante, vai-se encontrar, nas proposições sobre os sistemas de ensino institucionalizado (4.) e seus escólios, passagens que, se aplicadas à educação científica, quase poderiam ter sido assinadas por Kuhn.

A idéia de que o paradigma inculcado é a matriz disciplinar, dentro da qual vai operar o cientista ao fazer a ciência normal, é, da mesma forma que o *habitus* o é, uma superação da tradicional idéia da oposição entre a verdade natural desconhecida e a nossa inteligência em desvendá-la. Em outras palavras, a oposição epistemológica *sujeito* (que ainda desconhece) *versus objeto* (mundo a ser conhecido), central ainda no positivismo lógico e muito presente no racionalismo crítico, perde sentido numa perspectiva kuhniana ou bourdieana, pelos conceitos de paradigma incorporado (no primeiro) e de *habitus* (no segundo).

Sobre a gênese do *habitus científico* (expressão usada pelo próprio Bourdieu), são muito interessantes as idéias contidas no Capítulo II d' "O poder simbólico" (Bourdieu, 1989). De qualquer forma, esse me parece um conceito ainda não suficientemente desenvolvido por Bourdieu.

4.3.3. Autoridade pedagógica

Para Kuhn, a autoridade atribuída ao professor e aos textos é absolutamente necessária para o processo de incorporação de um paradigma: "Mas os estudantes de ciência aceitam as teorias por causa da autoridade do professor e dos textos e não devido às provas. Que alternativas, que competência possuem eles? As aplicações mencionadas nos textos não são apresentadas como provas, mas porque aprendê-las é parte do aprendizado do paradigma que serve de base para a prática científica em vigor" (Kuhn, 1978, p.111).

Ao discutir a invisibilidade das revoluções científicas, Kuhn atribui às fontes autoritárias (livros-textos, manuais científicos, textos de divulgação e obras filosóficas neles moldadas), ocultas ou disfarçadas devido a razões funcionais importantes, essa interpretação do senso comum, própria tanto de cientistas quanto de leigos, segundo a qual o conhecimento se dá por adições sucessivas, cumulativas e lineares. Se, em geral, a História do Conhecimento é entendida como uma sucessão de aquisições rumo a uma "perfeição" maior do presente, a História da Ciência é entendida essencialmente

assim, como demonstram muitos exemplos arrolados n' "A Estrutura...".

Mais adiante, Kuhn relaciona algumas características essenciais das comunidades científicas, lamentando, então (1962), a carência (ainda hoje sentida) de mais investigações sistemáticas sobre a estrutura e o funcionamento de tais comunidades. Mesmo assim, sua pequena lista gira em torno da *autoridade* e da *autonomia*. Isso nos remete diretamente às proposições d' "A Reprodução" e lá vamos encontrar, sistematizados, os princípios gerais de "funcionamento" da autoridade pedagógica. Um exercício mental que se pode fazer com praticamente todas as proposições desse grupo (2.) e, também, com várias outras do Livro 1, consiste em substituir algumas expressões pelos seus "equivalentes" kuhnianos (como, por exemplo, *arbitrário cultural* ou *cultura por paradigma, formação social determinada por comunidade científica* etc.). É claro que isso não implica declará-las sinônimos, senão revelar que parte da Teoria da Ciência de Kuhn representa um caso particular da Teoria da Violência Simbólica de Bourdieu e Passeron.

Nos períodos de crise paradigmática, parcelas cada vez maiores da comunidade científica insurgem-se contra a autoridade pedagógica dos detentores do poder simbólico (sejam eles materiais - manuais, livros-textos etc. - sejam eles humanos - professores, especialistas etc.). Esse abandonar *uma* autoridade pedagógica não significa abandonar *toda* autoridade pedagógica, mas implica substituir uma antiga, descartada, por uma nova, num processo descrito em detalhe e recuperado historicamente n' "A Estrutura..." (Kuhn, 1978, em especial cap.11 e 12). Bourdieu é esclarecedor nesse ponto: "... as rupturas epistemológicas são muitas vezes rupturas sociais, rupturas com as crenças fundamentais de um grupo e, por vezes, com as crenças fundamentais do corpo de profissionais, com o corpo de certezas partilhadas que fundamenta a *communis doctorum opinio*. Praticar a dúvida radical em Sociologia é pôr-se um pouco fora da lei" (Bourdieu, 1989, p.38-39).

Essa idéia de ruptura, que certamente Bourdieu toma de Bachelard, aproxima-se muito ao conceito de revolução de Kuhn, ponto de inflexão de mudança *gestáltica* a que me referi e que pressupõe a resistência (de início) e, logo, o não reconhecimento da autoridade pedagógica dos agentes e instituições que praticavam ou ainda praticam, conservadoramente, o antigo paradigma.

4.4. Outras conexões

Kuhn não é sociólogo. Mas a leitura sociológica que se pode fazer de sua Teoria da Ciência abre, penso ter ficado claro até aqui, perspectivas para a Sociologia de Bourdieu que ainda não encontrei nesse autor. Dito de outra maneira, suspeito de que uma análise sociológica como a contida no "Homo academicus" (Bourdieu, 1984), só para dar um exemplo, de resto bem documentada, difícil e inteligente, poderia ser enriquecida e complexificada um pouco mais com o aporte da Teoria da Ciência de Kuhn. E vice-versa. Ou seja, a visão não formalista de Kuhn poderia ser enriquecida com investigações sociológicas empíricas no "estilo" de Bourdieu e com a aplicação de todo o instrumental que sua Sociologia proporciona.

Deixei de discutir alguns pontos que ainda podem ter algum interesse para se compreender melhor as conexões entre as idéias de Kuhn e de Bourdieu. Um desses pontos é o cuidado que cada um demonstra em não predicar sobre o *dever ser* mas, sim, interpretar como as coisas são. Isso é um pouco problemático, em Bourdieu, quando ele declara-se otimista com a Ciência e as possibilidades de uma metavisão que ela proporcionaria sobre a realidade do mundo. Pergunto-me se isso não revela, de certa forma, um aprisionamento paradigmático, como diria Kuhn. Mas esse otimismo para com a Ciência talvez venha um pouco, por "contaminação", da própria tradição francesa iluminista (para não citar o Idealismo alemão) e se mantém muito clara em todos aqueles que acreditam não só no seu poder "desideologizante" e mobilizador das transformações sociais mas, também, no seu poder de nos revelar as "verdades verdadeiramente verdadeiras". Outro ponto é a crítica de que ambos têm sido alvos, a partir de "atiradores" diferentes, de que suas teorias são relativistas. Essa é uma questão problemática que envolve uma discussão filosófica não trivial, além de exigir uma reorientação do caráter pejorativo com o qual está marcado o conceito de relatividade.

6. Educação científica

Se Kuhn não é sociólogo, nem ele nem Bourdieu são pedagogos. Mas, ver a Ciência "com os óculos" de Kuhn e de Bourdieu, implica uma virada na maioria das análises em curso sobre a educação científica e uma revisão de inúmeras metodologias que têm sido propostas para o ensino e para a divulgação da Ciência.

Certamente tudo isso diz respeito não só à educação escolar (qualquer que seja o nível de ensino) mas, também, a todos aqueles processos que ocorrem nos campos (enquanto espaços sociais estruturados) e que "formatam" as consciências sobre os conceitos e os valores que cercam a Ciência.

Uma primeira possibilidade que me parece frutífera refere-se a uma aprofundamento das investigações sobre os livros didáticos de Ciências. Os estudos já levados a cabo, no Brasil (por exemplo: Wortmann et alii, 1987; Veiga-Neto et alii, 1987; Pretto, 1985; Borges, 1982), referem-se, em sua maioria, a questões tais como: a *adequação* do discurso científico em função de pressupostos do desenvolvimento cognitivo dos alunos; a *metodologia* na apresentação dos conteúdos (em função nos níveis de complexidade, sequenciamento, exemplificação, etc.); a *correção* das representações e dos conceitos "passados" aos alunos; a *ideologia* acerca de valores socio-políticos gerais (como questões de etnia, gênero, classe etc.); ao *uso* do livro como o mais importante (ou, muitas vezes, o único) recurso didático de que lança mão o professor em seu trabalho; à *economia política* do livro, aqui entendida como referências ao modo de distribuição (aos professores) e imposição (aos alunos) e ao marketing embutido na sua apresentação e comercialização. Várias dessas questões têm sido investigadas, até com maiores detalhes, em outras áreas do conhecimento, como é o caso, especialmente, dos Estudos Sociais.

O que aqui proponho é desenvolver, à luz de uma "combinação" entre Kuhn e Bourdieu, análises que revelem o "grau" de contribuição, entre nós, do uso do livro didático de Ciências, enquanto livro-texto, para a conformação paradigmática e sua reprodução no processo de escolarização dos agentes, sejam agentes do campo social mais amplo (nas acepções bourdieanas), sejam do campo científico.

Conforme referi, anteriormente, Kuhn (1987a) sublinha o caráter convergente da educação científica, conseguido pelo uso do livro-texto, ferramenta fundamental para o estabelecimento de exemplos compartilhados, ponto de partida na construção de seu conceito de paradigma. Esse parece ser o elo principal entre sua Teoria da Ciência e a Pedagogia, o que o levou, de início, a se interessar pelo conteúdo e pelos modos de uso desses livros. Detectou, já na década de 1950, que, na sua esmagadora maioria, esses livros-textos ou manuais científicos contêm "apenas um pouco de história, seja um capítulo introdutório, seja, como acontece

mais freqüentemente, em dispersas referências aos grandes heróis de uma época anterior. Através dessas referências, tanto os estudantes quanto os profissionais sentem-se participando de uma longa tradição histórica que jamais existiu" (Kuhn, 1978, p.175). O texto técnico concentra-se em revelar uma determinada visão de mundo, através de exemplos acompanhados por exercícios de aplicação que vão adestrando o estudante na montagem do quebra-cabeças de sua área. A aprendizagem de leis, conceitos e teorias não é, de início, verbal e abstrata, mas ostensiva; isso é, mostram-se determinados problemas (paradigmáticos) e suas soluções (também paradigmáticas). As abstrações e generalizações vêm depois. Os exemplos, problemas e as suas soluções não estão nos livros (e, de resto, na didática da Ciência) como um adorno, uma documentação ou um artifício de fixação, contingentes, mas estão lá porque são necessários à conformação de uma determinada maneira de ver o mundo. Nas "Reflexões sobre meus críticos", Kuhn (1979) aprofunda suas considerações sobre a ostensão como uma exposição direta a uma série de situações-problema previamente definidas pelo paradigma e sustentadas pela autoridade (do professor, do autor do texto, dos demais membros do grupo científico).

De certa forma, análises desse tipo referem-se à ideologia embutida no livro didático; mas não se trata, nesse caso, de uma questão de ideologia "geral", isso é, das representações acerca da realidade social ampla (no sentido clássico) ou das representações que os sujeitos fazem das suas relações com essa realidade (no sentido do segundo Althusser); ideologia de resto já referida em estudos feitos entre nós, conforme comentei acima. O que é possível, combinando os referenciais de Kuhn e Bourdieu, é identificar a gênese de nossas representações sobre a Ciência e sobre as nossas relações com ela, como, digamos, "parte" de uma ideologia mais geral.

Uma segunda possibilidade de investigação refere-se às questões relativas aos "modos" de apropriação, pelos alunos, de conceitos gerais e/ou operacionais da Ciência. Ou, dito de outra forma, aos "modos de aprender e de ensinar" Ciências. Talvez o que seja mais interessante, sob esse enfoque, não seja identificar as "melhores metodologias", ou as metodologias menos "conformativas", pois, afinal, supõe-se o caráter paradigmático da Ciência. Nem talvez se perguntar sobre a correção dos conceitos aprendidos pelos alunos e a capacidade de esses alunos operá-los. Mais importante será

identificar (por exemplo, nos processos de sala de aula) a reprodução dos paradigmas como estruturas que articulam o conhecimento científico. Ou, ainda, num sentido mais amplo, verificar a gênese do senso comum nas questões relativas à Ciência (desde sua Ética até seu poder sobre o Homem). O estruturalismo construtivista, ou vice-versa, presente em Kuhn e, explicitamente, em Bourdieu, sugere possibilidades comuns de conexões entre os níveis micro (do sujeito, sua cognição, seu habitus, etc.) e macro (dos campos, da Economia, da História, etc.).

Uma outra possibilidade de investigação refere-se ao estudo da distribuição do poder, especialmente no caso da academia, decorrente da posse de capitais simbólicos gerados pela obediência paradigmática, mas posse essa ideologizada, como decorrente de capacidades de cognição e de organização pessoal (dedicação, perseverança, altruísmo, etc.) naturais ou apreendidas pelo esforço de cada um. O deslocamento, operado pela Teoria da Ciência de Kuhn, da racionalidade para a construção histórico-social, enquanto elemento caracterizador da atividade e do conhecimento científicos, não só "desnaturaliza" as diferenças nas posições assumidas pelos agentes num campo científico ou mesmo acadêmico, como, também e principalmente, revela novas fontes de capital simbólico das quais se valem, com maior ou menor êxito, os ocupantes de tais posições. Se as comunidades científicas são, antes de mais nada, comunidades de linguagem (Kuhn, 1978), então até que ponto o poder simbólico, no campo científico, se alimenta mais do domínio sobre os processos interativos e comunicativos (desde os vocabulários especializados moeda forte nos ambientes acadêmicos até a comunicação gestual), aprendidos e conformados pela educação científica, do que propriamente do domínio de conteúdos específicos, formais, lógicos, racionais. É fácil perceber, aqui, as possibilidades explicativas oferecidas pela Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (1982).

Talvez sejam também promissoras as possibilidades de analisar a educação científica extra-escolar a partir das contribuições de Kuhn e Bourdieu. Só como ilustração, sugiro uma reflexão sobre os significados da Ciência e da Tecnologia para a sociedade e seu futuro, disseminados pela mídia e pelo jornalismo científico enquanto modeladores modernos do senso comum. A dessacralização do conhecimento científico, de certa forma iniciada por Popper, aprofundada por Kuhn e radicalizada por Feyerabend, conforme já discuti, ainda parece estar bem longe do domínio público. As

razões desse descompasso e os possíveis riscos que dele decorrem são questões em aberto para a Sociologia e para a Teoria da Ciência.

As possibilidades acima discutidas estão longe de esgotar a gama de temas referentes à educação científica que podem ser submetidos a investigações a partir dos referenciais de Kuhn e de Bourdieu. O componente educacional, inerente tanto à Ciência em Kuhn quanto à

Sociologia e à Reprodução de Bourdieu, exatamente por ser inerente a essas idéias, delas não pode ser dissociado. Se, por um lado, isso assim dito soa como um truismo, por outro lado nos obriga ou, no mínimo, nos estimula a empreender novas buscas, pela pesquisa pedagógica, de descrições e explicações sobre os processos de aprendizagem, conformação, reprodução, resistência e inovação na educação científica.

* * *

Referências bibliográficas

- ACCARDO, A. *Initiation à la Sociologie de l'illusionisme Social: invitation à la lecture des œuvres de Pierre Bourdieu*. Bordeaux: Le Mascaret, 1983.
- ACCARDO, A. & CORCUFF, P. *La sociologie de Bourdieu: textes choisis et commentés*. Bordeaux: Le Mascaret, 1986.
- BARNES, B. T. S. *Kuhn y las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- BORGES, G.A. *Utilização do método científico em livros didáticos de ciências para o 1º grau*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1982.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. Fieldwork in Philosophy. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.15-48.
- BOURDIEU, P. Pontos de referência. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.49-73.
- BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.149-168.
- CORACINI, M.J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência*. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- HARKER, R.K. Reprodução, habitus e educação. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.1, p.79-92, 1990.
- KUHN, T.S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- KUHN, T.S. Lógica da descoberta ou Psicologia da pesquisa? In: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1979. p.5-32.
- KUHN, T.S. Reflexões sobre os meus críticos. In: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1979. p.285-342.
- KUHN, T.S. La función de la medición en la Física moderna. In: _____. *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. p. 202-247.
- KUHN, T.S. La tensión esencial: tradición y innovación en la investigación científica. In: _____. *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. p. 248-262.
- LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1979.
- MASTERMAN, M. A natureza do paradigma. In: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1979. p. 72-108.
- PRETTO, N. *A ciência nos livros didáticos*. Campinas: UNICAMP, Salvador: UFB, 1985.
- RADNITSKY, G. & Andersson, G. Hay criterios objetivos del progreso científico? In: RADNITSKY, G. et al. *Progreso y racionalidad en la ciencia*. Madrid: Alianza, 1982. p.11-28.
- SILVA, T.T. Retomando as teorias da reprodução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.1, p.155-179, 1990.

TOULMIN, S.E. É adequada a distinção entre ciência normal e ciência revolucionária? In: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1979. p.49-59.

WORTMANN, M.L.; TEIXEIRA, C.M. & VEIGA-NETO, A.J. Livros-textos de Ciências: uma análise preliminar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: v.12, n.1, p.65-70. 1987.

VEIGA-NETO, A.J.; WORTMANN, M. L. & TEIXEIRA, C. M. O livro-texto de Ciências nem sempre científico.- *Ciência Hoje*, São Paulo: v.6, n.32, p.76. jun.1987.

Alfredo Veiga Neto é Professor Adjunto do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS. P. Alegre, RS.