

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CULTURAL E OS TEMAS  
TRANSVERSAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR  
DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Oswaldo Rocha da Silva

**SÃO CARLOS - SP  
2003**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CULTURAL E OS TEMAS  
TRANSVERSAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR  
DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Oswaldo Rocha da Silva

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, na área de Fundamentos da Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin.

**SÃO CARLOS - SP  
2003**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586fc

Silva, Osvaldo Rocha da.

A formação cultural e os temas transversais:  
um estudo de caso a partir da teoria crítica da  
sociedade / Osvaldo Rocha da Silva. -- São  
Carlos : UFSCar, 2003.

125 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade  
Federal de São Carlos, 2003.

1. Escolas particulares. 2. Ensino  
fundamental. 3. Temas transversais. 4. Teoria  
crítica. I. Título.

CDD: 372.10422 (20<sup>a</sup>)

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin  
(orientador)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. João Vírgilio Tagliavini  
(UFSCar)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Newton Ramos-de-Oliveira  
(UNESP)

*À minha mãe, **Ziza**, exemplo de força, dignidade e coragem, que por valorizar a educação dos filhos possibilitou que eu chegasse até aqui.*

*À minha irmã, **Sandra**, que não dimensiona o quanto é responsável pela conclusão dos meus projetos.*

*À **Marlei**, por compartilhar comigo “a busca pela ilha desconhecida”.*

## AGRADECIMENTOS

*Tem dias que a gente se sente  
como quem partiu ou morreu.  
A gente estancou de repente ou  
foi mundo, então, que cresceu.*  
(Chico Buarque)

Mesmo fazendo parte de outro contexto esses versos ilustram bem os sentimentos vividos no processo de elaboração desse trabalho. Mas, ainda bem que durante a “ádua caminhada” muitas pessoas estiveram perto torcendo pela sua finalização. Talvez essas poucas palavras não dêem a dimensão do quanto foram importantes para essa conquista. Minha gratidão:

À *Alessandra*, por ter possibilitado momentos de “risos intensos”.

À *Ana Giseli*, pelos momentos de descontração.

À *Eunice*, que desde o início da graduação torce por mim.

À *Carla*, amiga “pura como a mulher do interior”, pelo carinho e reiteradas palavras de incentivo.

À *Gil*, minha amiga mais “faceira”, por sermos tão “íntimos”.

Ao *Chico*, porque as músicas me tiravam do estado de “letargia”.

À *Lisa*, por cuidar “bem” da minha aparência.

Ao *Halo*, pelos bons papos e pela torcida.

À *Márcia*, amiga mais que querida, por saber que posso contar com você sempre.

Ao *Matheus* e ao *Thiago*, que me deram “pouso”.

À *Nilce*, amiga sempre presente, que além de compartilhar comigo reflexões sobre a educação, tem sido muito importante para o meu crescimento pessoal.

Ao *Serginho*, por ter possibilitado minhas “escapadas”.

Aos amigos que fiz em São Carlos – *Ana, Casimiro, Cibele, Clara, Cléber, Cristina, Denise, Elianeide e Kátia* –, pelos papos, festas e jantares divertidos.

Aos colegas do programa – *Carolina, Eduardo, Érica, Fran, Nilce, Ronaldo, Sebastião, Tadeu e Telu* –, por termos enfrentado muitas coisas juntos.

Aos professores da pós, por proporcionarem momentos ricos de discussão.

Aos professores da graduação – *Buco, Lucília e Peli* –, porque suas formas de ensinar despertavam em mim, cada vez mais, o interesse em aprender.

Ao professor *Bruno Pucci*, pela oportunidade e incentivo que me foram proporcionados.

Aos professores *João Virgílio* e *Newton Ramos*, pelas valiosas contribuições para o trabalho e por terem garantido que a qualificação fosse um momento agradável.

Ao *Toni*, não só pela orientação, mas porque seu jeito de ser professor influencia minha maneira de ensinar.

À *Maria Helena*, que pela simpatia e dedicação tornava as coisas burocráticas da pós menos chatas.

Às professoras e professores da escola, que por cederem parte do seu tempo para mim, possibilitaram a realização da pesquisa.

À coordenadora pedagógica, ao diretor e às secretárias, cuja solicitude facilitou a realização do trabalho.

Aos colegas do grupo de estudo teoria crítica e educação da UNIMEP e da UFSCar, pelas importantes reflexões que se tornaram momentos agradáveis de formação.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

*O simples fato de a adaptação ser o êxito principal da educação infantil já deveria ser motivo de reflexão (Adorno).*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>07</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>08</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I – NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1. As diretrizes educacionais.....	<b>37</b>
1.2. Os temas transversais.....	<b>41</b>
1.2.1. Ética.....	<b>42</b>
1.2.2. Meio ambiente.....	<b>43</b>
1.2.3. Pluralidade cultural.....	<b>44</b>
1.2.4. Orientação sexual.....	<b>46</b>
1.2.5. Saúde.....	<b>48</b>
1.2.6. Trabalho e consumo.....	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES SOBRE SEMIFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>51</b>
2.1. A educação para a emancipação.....	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO III – O ENSINO PARTICULAR EM PIRACICABA E A ESCOLA PESQUISADA</b> .....	<b>72</b>
3.1. O ensino particular no município de Piracicaba.....	<b>73</b>
3.2. Caracterização da escola pesquisada.....	<b>78</b>
3.3. O desenvolvimento dos temas transversais.....	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO CULTURAL E OS TEMAS TRANSVERSAIS</b> .....	<b>102</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>121</b>
<b>ANEXOS</b>	

## RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados para orientarem as políticas educacionais de Estados e Municípios e subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas das escolas. Com o objetivo de que as instituições educativas formem seus alunos para o exercício da cidadania, os parâmetros sugerem a introdução do trabalho com questões sociais para que, ao serem abordadas, possam desenvolver nos alunos a aprendizagem e a reflexão. As questões sociais teriam sua abrangência e complexidade tratadas a partir do trabalho com os temas transversais. Essa orientação, adotada nos níveis fundamental e médio, tanto em escolas do setor público quanto do privado, é incorporada às propostas pedagógicas das instituições e passa a direcionar a prática dos professores, que convertem esforços para que seja garantida uma formação para o exercício da cidadania. Nossa intenção nesse trabalho foi pesquisar se no ensino fundamental de primeiro ciclo de uma instituição privada os temas transversais atingiam o objetivo de propiciar melhor formação cultural ao aluno. Nessa perspectiva investigamos, por meio de um estudo de caso desenvolvido junto a uma escola particular de Piracicaba-SP, como os temas transversais eram abordados e, em que medida contribuía para o aprimoramento da formação dos alunos. Os dados analisados, a partir das reflexões de Theodor W. Adorno sobre semiformação, indústria cultural e educação, revelaram que nas próprias diretrizes que orientam o trabalho com os temas transversais se encontram os impeditivos para a efetivação de uma educação com vistas a garantir aos indivíduos condições para o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, apesar dos esforços das professoras da escola pesquisada em desenvolver práticas pedagógicas – referendadas nos temas transversais – a fim de contribuir para o processo formativo dos seus alunos, tais esforços resultavam justamente no contrário: corroboravam com o processo de semiformação. Esperamos que o trabalho contribua para a reflexão dos educadores de que, ao seguirem tais orientações educacionais, pretendem formar seus alunos, quando, na verdade, tornam-se veículos de disseminação justamente daquilo que deveriam combater: uma formação empobrecida.

Palavras chave: ensino fundamental; escola particular; temas transversais; teoria crítica

## ABSTRACT

The National Curricular Parameters were set to guide the education policies of States and Municipal districts and to subsidize the elaboration of the pedagogic proposals of the schools. Aiming that educational institutions form their students for the exercise of the citizenship, the parameters suggest the introduction of work within the social scope so that, when they are approached, they can develop in the students both learning and reflection. Treatment of social subjects would start by their inclusion and complexity of work under transverse themes. This orientation, adopted in the fundamental and medium levels, both in public and private sector schools, is incorporated to the pedagogic proposals of the institutions and starts to address the teachers practice, so that they convert efforts to guarantee the formation for the exercise of citizenship. It was intended in this work to research if in the fundamental teaching of first cycle of a private institution the transverse themes reached the objective of propitiating better cultural formation to the student. In that perspective it was investigated, through a case study developed close to a private school in Piracicaba-SP, how the transverse themes were approached and how much they had contributed for the improvement of students formation. Data analyzed starting from the reflections of Theodor W. Adorno about semi-formation, cultural industry and education, revealed that in the guidelines that oriented the work with the transverse themes, obstacles for the effectiveness of an education aimed at guaranteeing to the individuals, conditions for the development of the critical thought were found. Therefore, besides the efforts of teachers of the researched school in developing pedagogic practice – countersigned in the transverse themes – to contribute for the formative process of their students, such efforts resulted exactly the contrary: they corroborated the semi-formation process. This work is intended to contribute to the educators reflection that, pursuing such training, will enable them to form their students, becoming spread vehicles exactly of what they should oppose: an impoverished formation.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação enfrenta um contínuo processo de degradação que se expressa, sobretudo, nos altos índices de evasão/repetência e analfabetismo funcional. Observamos, há vários anos, tentativas dos governos de criar estratégias para solucionar os problemas encontrados no sistema educacional a partir da implementação de políticas que visam ao aumento da eficiência do sistema público de ensino. Entretanto, a permanência desse quadro faz do ensino fundamental o principal desafio e o mais urgente problema da educação no país.

As transformações ocorridas com a implantação das políticas neoliberais e sua influência no cenário educacional fizeram, nas duas últimas décadas, com que as instituições de ensino sofressem o impacto dos ditames de uma sociedade cada vez mais voltada para o consumo. Para o neoliberalismo<sup>1</sup> a crise educacional é resultado da ineficiência do sistema e para superá-la é necessário definir um conjunto de estratégias que transfiram a educação da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado (Gentili, 1995). Assim, as instituições educacionais passaram a ser pensadas e reestruturadas a partir da lógica mercantil.

---

<sup>1</sup> Uma discussão acerca do neoliberalismo o leitor encontrará no próximo capítulo.

Em consonância com essa nova mentalidade, no que diz respeito às práticas pedagógicas no interior das escolas, houve a adoção do lema “aprender a aprender”<sup>2</sup>. Segundo Duarte (2001), esse lema apresenta grande vinculação com as idéias apregoadas no discurso do ideário neoliberal que acentua na educação o preparo para a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto o papel do professor, como aquele responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, foi re-significado e passou a ser o de organizador de ambientes para que os alunos pudessem construir o conhecimento a partir do contato com os objetos do meio. Dessa maneira, os professores se viram obrigados a adotar posturas pedagógicas que, na maioria das vezes, não levavam os alunos à aquisição de patamares mais elaborados do conhecimento.

Com a promulgação da LDB (Lei 9394/96) e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>3</sup> foram acentuados os desafios referentes à prática pedagógica, principalmente, para os professores que ministravam aulas no ensino fundamental de 1º e 2º ciclos<sup>4</sup>. Além dos conteúdos das diferentes disciplinas esses profissionais se depararam com a reedição exacerbada, como discurso corrente, do objetivo da formação para o exercício da cidadania. Assim, para essa formação ocorrer em uma comunidade democrática haveria a necessidade de as instituições de ensino inserirem em seus currículos o trabalho com

---

<sup>2</sup> Para Duarte (2001) *as pedagogias centradas no lema “ aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo* (p. 5). (...) *o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido a seus alunos, na própria negação do ato de ensinar* (p. 8).

<sup>3</sup> Os PCN são um conjunto de documentos elaborados pelo Ministério da Educação para serem norteadores na elaboração da política educacional de estados e municípios e, também, orientar a elaboração das propostas pedagógicas das escolas.

<sup>4</sup> Nos PCN o primeiro ciclo refere-se às 1ª e 2ª séries; o segundo, às 3ª e 4ª séries. No estado de São Paulo o primeiro ciclo corresponde às quatro primeiras séries do ensino fundamental; o segundo, às quatro restantes.

questões sociais com vistas a proporcionar ao aluno aprendizagem e reflexão.

Até então, pelo que consta nos documentos oficiais, no interior das escolas as questões sociais eram abordadas por diferentes disciplinas e, até mesmo, áreas de conhecimento foram criadas para abarcá-las. No entanto, o tratamento dado a elas não era suficiente para abranger a complexidade que essas temáticas apresentavam, pois uma formação voltada à cidadania, como a preconizada nos PCN<sup>5</sup>, não se efetivaria somente pelas disciplinas ministradas na escola (Língua Portuguesa, Matemática, História etc). Ressaltou-se, dessa maneira, a necessidade de as instituições educativas abordarem outros assuntos que não costumavam ser trabalhados, tais como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais e o preconceito (Brasil, 1997a:25).

Foi nessa perspectiva que alguns temas, denominados transversais, foram escolhidos para orientarem o trabalho nas escolas a fim de possibilitar a abordagem de questões como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual. Para efetivá-los, em termos didáticos, os PCN sugeriram que as instituições de ensino efetivassem projetos de curta ou longa duração como recursos para desenvolver a integração entre os conteúdos das disciplinas com esses temas. De acordo com o documento *Apresentação dos temas transversais e ética* (1997b), tais projetos permitiriam a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento.

---

<sup>5</sup> *O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere a realidade, os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e participação responsável na vida social* (Brasil, 1998a:33).

Essas orientações implicaram alterações nas práticas pedagógicas dos professores que, para cumprirem as exigências, tiveram que lançar mão de novos recursos didáticos para o exercício da prática docente<sup>6</sup>.

Dessa forma, a adoção dos temas transversais causou grande abalo na prática pedagógica dos professores uma vez que exigiu conhecimentos e metodologias para os quais não foram formados, o que acarretou sérios empecilhos na consecução do objetivo de garantir a formação para a cidadania.

Cabe ressaltar que a prática pedagógica assim caracterizada demanda do professor uma formação que possibilite a realização de um planejamento prévio do que será trabalhado, pois é a partir dos objetivos estabelecidos nas atividades que professor e aluno poderão concretizá-las. Além disso, um trabalho elaborado dessa maneira evidencia o caráter de aplicabilidade que os parâmetros esperam obter dos conhecimentos apreendidos pelos alunos no decorrer de seu processo educacional.

Paradoxalmente as reformulações pelas quais passou a educação com a adoção dos PCN, como orientador das mudanças a serem seguidas pelas instituições educativas, foram anunciadas como forma de melhorar a qualidade do ensino e proporcionar subsídios para que as escolas pudessem criar estratégias para combater uma formação empobrecida. As diretrizes que orientaram essas reformas educacionais determinaram que as escolas deveriam desenvolver um projeto pedagógico em que os temas transversais pudessem garantir aos alunos o desenvolvimento, ao longo da escolaridade, de habilidades compatíveis com uma formação de qualidade.

---

<sup>6</sup> Além da utilização do livro didático os professores, muitas vezes, são incentivados a desenvolverem suas aulas a partir de temas específicos ou projetos com o objetivo de que os conteúdos e objetivos das diferentes disciplinas possam articular-se, também é prática comum a realização de atividades fora do contexto de sala de aula, como: visitas a pontos turísticos; à estação de tratamento de água e museus; plantio de horta etc.

Várias pesquisas<sup>7</sup>, realizadas na área da Educação, revelam que a maioria das escolas incorporou as orientações das diretrizes de forma pragmática por não possuírem propostas pedagógicas elaboradas coletivamente para nortear suas práticas educacionais, ou seja, muitas das ações realizadas se restringiam ao cumprimento de determinações legais sem as devidas reflexões das conseqüências dessas ações para a efetivação das práticas pedagógicas.

A desorientação que os professores expressam, quando são obrigados a concretizar uma proposta educativa comprometida com a melhoria da qualidade do ensino, pôde por nós ser constatada a partir da experiência de três anos de intervenção no cotidiano de uma escola pública do município de Piracicaba-SP. Iniciamos o trabalho nessa escola no segundo semestre de 1999 em cumprimento ao estágio integrado de Psicologia Social e Educacional do curso de Psicologia da UNIMEP. Entretanto, após o término do estágio continuamos na escola por mais dois anos auxiliando/acompanhando as novas turmas de estagiários que ali ingressavam.

O envolvimento com esse trabalho nos possibilitou conhecer as dificuldades existentes nas ações educativas ali efetivadas. Observamos que os professores buscavam realizar suas práticas a partir de projetos de curta duração, na maioria das vezes, sugeridos pela Diretoria de Ensino com a finalidade de contemplar as orientações dadas pelos PCN. A escola em questão não possuía uma proposta educacional que orientasse seu trabalho e, como conseqüência, esses projetos eram realizados apenas como exigência da referida Diretoria.

Nessa perspectiva, constatamos a efetivação de diversas atividades como excursões, visitas a museus e exibição de filmes que, realizadas com objetivo pedagógico a partir de temas, adquiriam um caráter

---

<sup>7</sup> Confira: Aquino (2000); Schneider (2002) e Campos (2003).

pragmático que tornava impossível explorar os conteúdos em termos de conhecimento para os alunos. Pudemos verificar que o trabalho nesses moldes, ao invés de auxiliar a prática dos professores, acarretava-lhes aumento de atividades prejudicando ainda mais o andamento das ações educativas em sala de aula.

Na tentativa de superar essas dificuldades com vista à realização de um trabalho mais bem estruturado foi sugerido à escola que, ao invés da utilização de várias temáticas, optasse por apenas uma para trabalhar os objetivos e conteúdos estabelecidos para as séries. A sugestão foi aceita, no entanto, os professores tiveram grandes dificuldades para ministrar suas aulas ao tentarem articular as diferentes disciplinas a um único tema. Dentre elas observamos: a grande incompreensão de como executar as atividades de forma interdisciplinar<sup>8</sup>; a falta de materiais e de apoio da coordenação pedagógica; o pouco tempo para o planejamento das aulas e certa desorganização na execução das atividades que levava à indisciplina dos alunos. Portanto, a tentativa de articulação entre os conteúdos das disciplinas em torno de uma temática com vistas a discussões mais amplas não se efetivavam a contento e, inclusive, era vista por eles como um empecilho a mais às práticas em sala de aula. Dessa forma, observamos que as propostas curriculares das diretrizes educacionais para o processo ensino-aprendizagem não foram tão facilmente incorporadas ao cotidiano escolar, principalmente, no que dizia respeito ao desenvolvimento dos temas transversais, uma vez que esses, de acordo com os PCN, dariam sustentação ao desenvolvimento da consciência crítica necessária a um futuro exercício da cidadania.

---

<sup>8</sup> *A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas* (Brasil, 1997b:40).

Vale salientar que, de maneira geral, as pesquisas realizadas junto a instituições de ensino público vêm demonstrando que as diretrizes atuais têm caracterizado um processo de efetivação da violência, uma vez que ao se concretizarem no cotidiano dessas instituições, ao invés de afirmarem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano, nega-os através de uma política da aparência que mascara o processo de (de)formação dos alunos.

Ao mesmo tempo em que se prega uma educação comprometida com uma melhor formação, vemos cada vez mais as crianças sendo submetidas a práticas pedagógicas que não proporcionam o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. As ações educativas exercidas no interior das instituições de educação formal, na maioria das vezes, se restringem à constante reprodução de um cotidiano empobrecido que, no caso das escolas públicas, se vê aliada ao despreparo dos profissionais, à falta de recursos materiais e a problemas de diversas ordens que dificultam ainda mais a efetivação de uma educação para o desenvolvimento de indivíduos críticos.

Para melhor compreendermos esse processo, as elaborações dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade podem contribuir, principalmente as de Theodor W. Adorno que discute o processo de formação dos indivíduos na sociedade contemporânea. Os ensaios desse autor sobre indústria cultural, semiformação e educação por um lado, nos levaram a pensar sobre as condições de abjeção da formação cultural existentes nas diferentes instituições públicas de ensino, por outro, nos incitaram a investigar em que medida a cultura se encontra mais protegida, nas instituições formativas privadas, voltadas àqueles estratos sociais que podem desfrutar uma educação tida como de melhor qualidade.

Dessa forma, as reflexões acerca do quadro de desmantelamento do ensino público atestado na literatura educacional e as constatações obtidas na experiência anteriormente relatada nos suscitaram indagações acerca da generalidade do processo de degeneração do ensino.

Visto que, a partir das diretrizes, a abordagem dos temas transversais supostamente possibilitaria a complementação para uma educação de melhor qualidade, nossa intenção nesse trabalho foi pesquisar se no ensino particular esses temas atingiam o objetivo de propiciar melhor formação cultural ao aluno. Foi nessa perspectiva que buscamos investigar, por meio de um estudo de caso desenvolvido junto a uma escola particular de Piracicaba-SP, como os temas transversais eram abordados e, em que medida, contribuíam para o aprimoramento da formação dos alunos.

Pensamos que no campo da educação e da formação cultural, investigar e analisar criticamente as conseqüências desse momento específico da crise do capital, sua racionalização através do neoliberalismo<sup>9</sup> e as perspectivas educacionais que daí derivam em termos das instituições particulares de ensino podem contribuir para melhor compreensão daquilo que se constitui obstáculo ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, fazemos uma breve discussão sobre o neoliberalismo e as influências desse modelo na educação. Apresentamos, ainda, as justificativas para a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário educacional brasileiro e, também, uma explanação sobre os

---

<sup>9</sup> Apesar de os autores da Teoria Crítica da Sociedade não pautarem suas análises no conceito de neoliberalismo e sim no de capitalismo tardio ou momopolista, julgamos procedente realizar uma reflexão sobre o neoliberalismo, pois a referência a esse modelo tornou-se lugar comum, principalmente nas publicações que se referem à educação.

objetivos e conteúdos a serem abordados nas instituições de ensino a partir dos temas transversais.

No segundo, apresentamos as reflexões acerca da formação cultural e educação desenvolvidas por Theodor W. Adorno, membro da primeira geração da denominada Escola de Frankfurt e um dos principais intelectuais da Teoria Crítica da Sociedade. Suas análises serão tomadas como referência para a discussão da problemática abordada.

No terceiro capítulo estão o percurso metodológico para a realização da pesquisa, uma contextualização do ensino particular no município de Piracicaba-SP, a caracterização da escola pesquisada e os dados coletados junto aos agentes educacionais dessa instituição.

No quarto capítulo são realizadas as reflexões da realidade encontrada, no qual procuramos demonstrar as contradições inerentes às diretrizes educacionais sobre os temas transversais e como essas diretrizes são efetivadas no interior da escola. Por fim são apresentadas as considerações finais, que denunciam as conseqüências do trabalho com os temas transversais e a maneira como as diretrizes educacionais oficiais legitimam a inserção de produtos semiculturais no interior das instituições de ensino.

## **CAPÍTULO I**

### **NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO**

Para discutirmos qualquer questão relacionada à educação no Brasil é imprescindível problematizar, mesmo que em linhas gerais, a política que legitima as diferentes reformas efetuadas no sistema educacional brasileiro nos últimos anos. Nesse sentido, trazer alguns elementos de como o chamado modelo neoliberal trata no geral das questões sociais e em particular da educação, pode contribuir para se ter uma melhor compreensão das perspectivas apontadas para a educação nesse início de século.

A crítica ao neoliberalismo tem sido realizada por diversos autores<sup>10</sup>, principalmente os de tradição marxista e é nestes que nos apoiaremos para realizar nossa discussão. Uma reflexão a partir dos críticos a esse modelo se faz importante, pois em muitos dos documentos apresentados pelos organismos internacionais que traçam as diretrizes políticas, educacionais e econômicas a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, costuma aparecer a referência ao neoliberalismo como

---

<sup>10</sup> No âmbito educacional podemos citar: Freitas (1995); Frigotto (1995 e 2000); Gentili (1995); Gentili e Silva (1994); Saviani (1991); dentre outros.

modelo em vigor. Assim, procuraremos, a seguir, abordar algumas questões relacionadas ao neoliberalismo e sua relação com a educação.

É consenso na literatura considerar os teóricos do direito natural como os pensadores que representam os antecedentes do pensamento político liberal. John Locke, com a publicação de sua obra *Tratados sobre o governo civil*, tem, especificamente, no *Segundo tratado* suas teses políticas liberais. O tratado expunha as bases da fundação da sociedade política.

Ao negar o direito divino se opondo aos teóricos absolutistas, inaugura, junto a outros pensadores, uma corrente filosófica que defendia a idéia do direito natural: o jusnaturalismo. Para Bobbio (1990) nessa doutrina não existiriam leis que não fossem postas pela vontade humana e todos os homens teriam, por natureza, direitos fundamentais como direito à vida, à segurança, à felicidade e desses direitos o homem só poderia se despir voluntariamente.

Para Locke (1978) a propriedade é a idéia central e os homens por direito seriam donos de seus próprios corpos e os produtos advindos do trabalho realizado por eles na transformação da natureza passam a lhes pertencer.

*(...) cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra de suas mãos, pode dizer-se, são propriedade dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo tornando-se propriedade dele (Locke, 1978:45).*

No estado de natureza haveria a condição de liberdade e de igualdade entre os homens que se constituiriam na sociedade civil por meio de um contrato. Assim, para os indivíduos preservarem suas vidas e bens adquiridos pelo trabalho cediam parcela de sua liberdade em troca de segurança. Opondo-se ao estado de natureza, em que liberdade significava o império da lei do mais forte, a sociedade saída do contrato definia pela lei os limites à ação livre de cada um, fundando a sociedade civil. Esse acordo entre os homens teria como objetivo primeiro a preservação dos direitos naturais e proteção à propriedade. O *Segundo Tratado* expõe em uma dimensão geral a constituição da sociedade civil por meio da vontade de cada indivíduo, expressa e confirmada no contrato social.

Essas idéias começaram a ser difundidas no século XVII e tiveram grande influência em pensadores do século XVIII. Foi a partir da Revolução Francesa que houve a consolidação desses pressupostos no cenário político da época. Com a divulgação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* a burguesia em ascensão instaura um Estado de direitos em que há limitação do uso arbitrário do poder exercido pelos governantes como ocorria no regime monárquico. De acordo com Locke (1978) deveria haver divisão de poderes no qual o poder supremo estaria na assembléia legislativa. Para o autor seria possível a alteração das leis, a partir da vontade dos homens, pois elas serviriam para regular as relações entre eles. Conforme Bobbio (1990):

*O Estado liberal nasce de uma contínua e progressiva erosão do poder absoluto do rei (...). O Estado liberal é justificado como resultado de um acordo entre indivíduos inicialmente livres que convencionaram estabelecer os vínculos estritamente necessários*

*a uma convivência pacífica e duradoura*  
(Bobbio, 1990:14).

Nesse momento é a sociedade civil que estabelece o Estado com a função de salvaguardar as regras contratuais oriundas da própria sociedade civil. Nesse contexto as proposições do liberalismo se dão no direito à liberdade, à igualdade natural, no direito à propriedade e a proteção do Estado.

A oposição à velha ordem tinha na burguesia e nas classes subalternas o princípio da revolta contra a sociedade hierárquica de privilégio do clero e da nobreza e os diferentes segmentos sociais lutaram para a fundação de uma sociedade pautada na igualdade, liberdade e fraternidade, contudo com o avanço do capitalismo as contradições sociais começaram a se acirrar e o ideal proposto pela revolução tornava-se cada vez mais difícil de se concretizar.

De um lado tínhamos a burguesia, dona dos meios de produção, do outro, o proletariado dono exclusivamente de sua força de trabalho. O liberalismo enquanto ideologia da classe burguesa apresentava os pressupostos para a consolidação da sociedade capitalista e esse ideário aparece como expressão histórica necessária ao modo de produção e reprodução do capital.

Ao final do século XIX e início do XX, período de transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, o acirramento das contradições sociais e as reivindicações do proletariado levaram ao aparecimento de leis trabalhistas, direito de organização por parte dos trabalhadores e novas formas de relação do Estado com a sociedade civil. No entanto, é somente após a Primeira Guerra Mundial, com a forte crise vivenciada pelo capitalismo, que o pensamento liberal tradicional vê-se forçado a abandonar o *laissez-faire* do liberalismo

econômico proposto por Adam Smith<sup>11</sup>, que preconizava a idéia de harmonia econômica via livre atividade dos produtores individuais, em favor do liberalismo econômico keynesiano<sup>12</sup> que defendia a idéia da intervenção do Estado na economia de mercado com o objetivo de retomada do crescimento para evitar o colapso total do sistema. As medidas adotadas procuravam, dentre outras, diminuir o desemprego e aumentar a produção. Esse modelo vigorou por cerca de meio século, porém, como pontua Oliveira (1998):

*A regulação econômica Keynesiana funcionou enquanto a reprodução do capital, os aumentos de produtividade, a elevação do salário real se circunscreveram ao limites – relativos por certo – da territorialidade nacional dos processos de interação daqueles componentes de renda e de produto (Oliveira, 1998:26).*

Nas análises realizadas por Offe (1989) da crise do Estado de bem-estar social, o autor explicita os limites estruturais das políticas desse tipo de Estado advindas das funções conflitivas de, por um lado, atender as necessidades privadas do capital e, por outro as demandas sociais e públicas crescentes. Como afirma Offe (1989):

*A direita neoconservadora e liberal postula que o Estado de bem-estar social se tornou um peso muito grande para a economia, cujo crescimento potencial e a competitividade estariam,*

---

<sup>11</sup> Na obra *A riqueza das nações* (1996), Smith analisa os fenômenos econômicos como manifestações de uma ordem natural a ela subjacentes, governada por leis objetivas e inteligíveis, por meio de um sistema coordenado de relações causais. Para o autor, essa ordem natural requer, para sua operação eficiente, a maior liberdade possível na esfera das relações econômicas.

<sup>12</sup> O consenso keynesiano possui três pilares: 1. defesa da economia mista, com forte participação de empresas estatais e regulamentação das atividades do setor privado; 2. transferência de renda para alguns setores sociais, buscando algum tipo de justiça distributiva e 3. política macro-econômica ativa, através de estímulos fiscais e monetários. A esse respeito confira: Aguilar (2000:38).

*conseqüentemente, sofrendo os custos e rigidez excessivos impostos sobre o mercado pelas condições organizadas pelo Estado de bem-estar e pela organização da previdência social (Offe, 1989:272).*

Em virtude da natureza da crise o autor pontua que ela não comportaria saídas simples e sinaliza três movimentos de resistência que surgiram como alternativa. Uma delas seria a “democrática e socialista” que sabemos não foi a perspectiva adotada para a superação da crise; outra, seria aquela que postula a volta ao controle irrestrito do mercado na economia e ainda uma terceira incorporando as perspectivas da anterior que seria a do reforço ao corporativismo que buscaria, ao mesmo tempo, *revigorar os processos de mercado e neutralizar demandas políticas com o intuito de aliviar problemas fiscais* (Frigotto, 2000:75).

A alternativa que vigorou foi aquela que via no mercado e na livre concorrência a melhor opção para a revitalização do capitalismo. A partir da década de 1980, nos países de capitalismo avançado e ao final dessa mesma década e início dos anos de 1990, nos países em desenvolvimento<sup>13</sup> começa a se esboçar um modelo que se convencionou chamar de neoliberalismo.

O neoliberalismo<sup>14</sup> surge logo após a Segunda Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. É caracterizado como um fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século XIX. Seu surgimento foi uma reação teórica e política

---

<sup>13</sup> Exceção para o Chile cuja experiência neoliberal começou a ser implantada a partir da década de 1970.

<sup>14</sup> A economia política neoliberal teve origem com um grupo de economistas, políticos e filósofos – Popper, Lipman, entre outros – que se reuniram em Moint Saint Pelérin em torno dos economistas Milton Friedmam e Friederich Hayek, esse último fundador da sociedade Moint-Pelérin, e se opunham radicalmente ao estado de bem-estar de estilo keynesiano (Anderson, 1995; Bianchetti, 1996).

contra o Estado intervencionista e de bem-estar e conforme Anderson (1995):

*Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade não somente econômica, mas também política* (Anderson, 1995:9).

A saída para a superação da crise de 1929, também conhecida como *Grande Depressão*, foi que o Estado passasse a intervir mais diretamente na economia. Nesse período, a confluência entre os interesses capitalistas e a ação do Estado deu origem a um período marcado por grande desenvolvimento e por forte presença estatal no processo econômico e social (Rodrigues, 1997).

Segundo Bianchetti (1996), como consequência dessa relação entre capital e trabalho, mediada pelo Estado, organizaram-se relações sociais que conseguiram controlar, mediante a negociação política, a intensidade do conflito de classes, favorecendo tanto o processo de acumulação capitalista, quanto a conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores. Esse tipo de intervenção não era questionado pelos grupos hegemônicos, pois se por um lado havia redução das margens de lucro, por outro havia a garantia do processo de acumulação do capital.

A principal crítica a esse modelo, que ficou conhecido como Estado de bem-estar (*Welfare State*), era que, em sua forma de organização, ao propiciar o igualitarismo destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, algo considerado pelos neoliberais como fundamental para a prosperidade de todos. Contudo, como no período em que esse ideário era difundido o capitalismo vivenciava um dos seus melhores períodos (década de 1950 e 1960), não houve muita repercussão dessas idéias (Anderson, 1995; Frigotto 1995).

No entanto, entre as décadas de 1960 e 1970 o sistema capitalista experimenta uma nova crise de acumulação e a gestão econômica representada pelo keynesianismo começa a apresentar sinais de esgotamento.

É com a crise iniciada no ano de 1973, em que o capitalismo vivenciou uma longa e profunda recessão, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação que ressurgem com força e com possibilidade de aplicação o que defendiam os teóricos do neoliberalismo. Para eles a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Assim *seria necessária uma disciplina orçamentária, com contenção dos gastos do bem-estar e a restauração da taxa “natural” de desemprego (...)* (Anderson, 1995:11). Os gastos cortados eram justamente aqueles conquistados, não sem muita luta, pelos trabalhadores nas áreas sociais da saúde, previdência e educação.

Para os neoliberais a crise vivenciada pelo capitalismo era resultado do desvio do processo natural evolutivo de suas instituições e para a retomada do crescimento era necessário um amplo ajuste estrutural em que as relações mercantis fossem tomadas como referência. Esse modelo de gestão econômica prega a desregulamentação da economia, o *Estado mínimo* e o retorno à economia pura de mercado.

O ideário neoliberal atinge o auge quando Ronald Reagan e Margareth Thatcher assumem o poder nos Estados Unidos e na Inglaterra, respectivamente, e iniciam um amplo programa de reformas com: elevação das taxas de juros, redução dos impostos sobre altos rendimentos, abolição do controle sobre os fluxos financeiros, aumento significativo do desemprego, corte dos gastos sociais e um amplo programa de privatização. Para Anderson (1995:12) esse pacote de medidas foi *o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado*. Nos Estados Unidos,

mesmo com a aplicação de muitas das medidas descritas anteriormente, houve o diferencial da corrida armamentista iniciada com o governo de Reagan na década de 1980.

Segundo Anderson (1995) na Europa como um todo não houve uma inserção tão drástica do modelo neoliberal em suas economias como as praticadas pelas potências anglo-saxônicas. No entanto, o neoliberalismo alcançou grande hegemonia como ideologia, mesmo em países como França, Espanha, Portugal onde na década de 1980 assumiram governos de esquerda, mas aos poucos, por pressão dos organismos internacionais, tiveram que se ajustar ao modelo neoliberal. Outro fator importante que contribuiu para a hegemonia desse modelo foi a queda do comunismo na Europa Oriental e na (antiga) União Soviética. *A derrota do socialismo foi fundamental para a afirmação da nova hegemonia neoliberal no mundo* (Fernandes, 1995:59).

Na América Latina, o Chile, sob o regime ditatorial de Augusto Pinochet, é considerado como o pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea (Anderson, 1995; Torres, 1995). Nesse país, a implantação do ideário neoliberal teve início já na década de 1970, ocorreram de forma dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Essa experiência, de certa forma, foi importante para implantação do neoliberalismo nos países do Ocidente. Nos demais países da América Latina a implantação do modelo neoliberal começa a se efetivar ao final da década de 1980 e início da de 1990 em países como Argentina, México e Brasil. Os governos neoliberais propõem, segundo Torres (1995:114), *noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado*. Mesmo que, no âmbito econômico, houvesse o registro do fracasso das

teses do neoliberalismo, isso não impediu que esse modelo de gestão tivesse adesão em diversos países do mundo.

Para Frigotto (1995) o neoliberalismo é a alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo real do final do século. Essa alternativa deriva, segundo o autor, do “delírio da razão cínica” e, a partir disso, se desdobra em crises em diferentes planos.

A crise no plano teórico se traduz, segundo Frigotto (1995), pela crise da razão instalada pelas idéias do pós-modernismo, que nega: a possibilidade de uma esfera da objetividade; a possibilidade da razão captar uma continuidade temporal; as formas tradicionais de controle da sociedade e de categorias universais para leitura da realidade como universalidade, verdade e ideologia. Dando-se ênfase, dessa forma, *à diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sob o público* (Frigotto, 1995:80).

Na análise realizada por Chauí (1993) acerca do neoliberalismo e o pós-modernismo a autora ressalta que ambos são partes de uma mesma realidade social e afirma que o segundo é a ideologia do primeiro. Para a autora a crise da razão é apontada pelo pensamento pós-moderno como sendo aquela em que:

*Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micropoderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a*

*descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável* (Chauí, 1993:22-3).

No plano econômico, com a transnacionalização do capital e hegemonia do capital financeiro agrava-se a crise do modelo de regulação conhecido como Estado de bem-estar social. O abandono das políticas públicas voltadas à população gera, principalmente nos países pobres ou em desenvolvimento, situações de extrema desigualdade social, miséria, desemprego, violência etc. Vale ressaltar que na retórica neoliberal a desigualdade entre os homens é um fator importante, pois *é tal desigualdade que leva – supostamente – os indivíduos a melhorar, a se esforçarem e a competir* (Gentili 1995:242).

No plano ideológico a crise por que passa o capitalismo de final de século é, para o neoliberalismo, algo passageiro. Há, nessa retórica a defesa de que o modo de produção capitalista seja a única forma de relação historicamente possível. Busca-se, ainda, difundir a idéia de que o mercado deva ser o único instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais já que o Estado, pela sua ineficiência, é responsabilizado pela crise. A esse respeito Frigotto (1995) comenta:

*A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transporte público etc* (Frigotto, 1995:83-4).

Nesse contexto, o papel do Estado de mediador das relações entre os indivíduos e de regulador das distorções sociais é drasticamente reduzido. Muitas de suas funções, principalmente aquelas consideradas como direitos básicos de cidadania, são transferidas para o setor privado, que passa a administrá-las em consonância com as leis do mercado.

Nesta perspectiva prega-se que o Estado intervencionista deva retrair-se encolhendo ao “mínimo”, cedendo seu espaço para as intervenções privadas e deixando por conta do mercado o ajuste das questões sociais. Sendo assim, as relações mercantis passam a ser a principal referência no que diz respeito aos bens sociais, ou seja, aquilo que deveria ser dever do Estado – saúde, educação, moradia, previdência –, perde a característica de coisa pública e, de certa forma, adquire o caráter de mercadoria que deve ser consumida como qualquer outro produto. Por essa lógica, os indivíduos passam a usufruir desses bens a partir do que o seu próprio esforço permitir.

Nesta nova ótica, conforme Gentili (1995), o conceito de cidadania é esvaziado de seu caráter democrático e a melhor referência passa a ser a de consumidor, isso porque consumidor remete, *sem tanta retórica, a um universo naturalmente dualizado e segmentado: o mercado* (Gentili 1995:235).

Como se trata de operar pela lógica do mercado, competir passa a ser o valor que deve vigorar na sociedade. Negar o mercado como regulador de todas as instâncias, inclusive as sociais, seria um risco à democracia. A liberdade deve ser vista como a capacidade para comprar e vender, a democracia, como um sistema que permita aos indivíduos a capacidade de livre escolha na esfera do consumo.

Os neoliberais investem contra a forma histórica específica que assumiu a intervenção estatal no período fordista e, para tanto, difundem o discurso de um *Estado mínimo*, mas, na verdade, querem mascarar um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático, processo ocultado pelos discursos hegemônicos. Como ressalta Gentili (1995):

*(...) para destruir o modo de regulação política keynesiano e para desfazer-se do “bem-estar” que caracteriza aquele tipo de Estado, os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material como no simbólico (Gentili, 1995:237).*

Observamos, dessa forma, que a idéia de um *Estado mínimo* não passa de uma falácia. A intervenção amenizada é somente aquela que diz respeito às garantias de ordem social. Na verdade, os neoliberais necessitam de um Estado forte que mantenha e facilite a acumulação do capital, que *exerça a violência para garantir a violência do mercado* (Gentili, 1995:239).

No plano ético, como a idéia de que a igualdade e a democracia são nocivas à eficiência econômica e, portanto, o mercado deve ser o regulador das relações humanas, difunde-se que os planos e programas sociais de ação distributiva potencializam, ao invés de atenuar, os efeitos da desigualdade. Neste plano, o dado mais perverso é o da *naturalização da exclusão, das diferentes formas de violência, inclusive o puro e simples extermínio de grupos e populações* (Frigotto, 1995:84).

No artigo *A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal*, Borón (1995) denuncia as conseqüências perversas advindas da adoção do modelo neoliberal para os países da América Latina, dentre elas, o autor destaca o acirramento da desigualdade social e econômica,

principalmente, a partir da década de 1980. De acordo com Borón (1995), para o dogma neoliberal, a geração da desigualdade significa que se está no caminho certo, pois:

*A pobreza e os sofrimentos das massas têm um significado promissor: na realidade significa que “as forças do mercado” estão se movendo sem interferências e a reestruturação econômica procede tal qual se esperava, uma vez que o Estado se colocou de lado e o “instinto capitalista” se pôs em marcha, livre das regulações “artificiais” caprichosamente estabelecidas durante décadas por governos hostis (Borón, 1995:103).*

No plano educacional, no caso do Brasil, a crise que se vivencia é consequência da permanente readequação das políticas educacionais ao projeto conservador, via repressão dos movimentos sociais no período militar e incorporação das teorias economicistas nas reformas efetuadas nos diferentes níveis de ensino, passando pela direta intervenção do Estado no enquadramento das instituições educativas às leis de mercado. Acresce-se a isso um sistema de avaliação (SAEB, ENEM, ENC – provão)<sup>15</sup> que, a partir de seus resultados, possa “premiar” as escolas melhor enquadradas na lógica proposta (Frigotto, 1995).

No estado de São Paulo, por exemplo, há o SARESP<sup>16</sup> em que são aplicadas nos alunos avaliações padronizadas, elaboradas por instituições alheias à escola – em 2001 essa avaliação foi realizada pela VUNESP<sup>17</sup> – e conforme os rendimentos as escolas são classificadas com cores: azul (bem acima da média); verde (acima da média); amarela (na

---

<sup>15</sup> SAEB – Sistema de Avaliação Educacional no Brasil; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e ENC – Exame Nacional de Cursos.

<sup>16</sup> Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

<sup>17</sup> Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista.

média); laranja (abaixo da média) e vermelho (bem abaixo da média). As escolas, conforme as cores, recebem prêmios, incentivos e verbas, só que de forma descendente, isto é, da melhor para a pior. Esta prática incentiva a concorrência entre elas e, inclusive, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo orientou as instituições escolares para que exibissem em suas portarias a sua cor para que os pais de alunos pudessem escolher onde matricular seu filhos<sup>18</sup>. Tal recomendação não foi aceita, pois a maioria das escolas estava com péssimas avaliações. Este exemplo revela que o controle do governo está posto para que haja competitividade entre as escolas e para que busquem alternativas próprias para reverter o péssimo quadro em que se encontram, uma vez que melhores resultados significariam mais investimentos por parte do poder público numa nítida inversão de prioridades. *Ele [Estado] premiará as instituições responsáveis por produtos de melhor qualidade para a demanda do mercado sancionando as ineficientes, por meio da retirada de demanda* (Bianchetti, 1996:112).

A crise do sistema de ensino é vista pelos neoliberais como uma crise de eficiência e eficácia e, para eles, a ausência de um mercado educacional justificaria a crise de qualidade que se verifica atualmente nas instituições de ensino público do país. Nesta perspectiva, as instituições educacionais devem ser pensadas e reestruturadas a partir da lógica mercantil<sup>19</sup>. Assim, o conceito de “qualidade” é transferido diretamente das organizações empresariais para o cenário educacional e à escola cabe desenvolver nos alunos a capacidade de se ajustarem às demandas exigidas pelo mercado. Os alunos devem apropriar-se de um maior número de informações no menor tempo possível. Essas exigências

---

<sup>18</sup> O principal critério adotado pelas escolas para a matrícula das crianças é o local de moradia.

<sup>19</sup> Friedman (1980) considera que a escola é uma empresa como qualquer outra e deve ser regulada pelo mercado. Sua tese postula que o governo deveria distribuir “cupons” mediante os quais os pais buscariam no mercado educacional o tipo de escola que atenda melhor as suas expectativas.

estão relacionadas à alteração qualitativa na base técnica do processo produtivo implementadas pela ciência e pelas novas tecnologias.

No modelo de produção taylorista/fordista, em decorrência dos processos técnicos rígidos, padronizados e sincronizados, exigia-se um trabalhador altamente qualificado e, dessa maneira, a função da escola era formar indivíduos que pensassem e agissem de maneira adequadas à forma de trabalho e à organização da produção. Assim, de acordo com Kuenzer (2000):

*Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva (Kuenzer, 2000:36).*

Com o incremento das novas tecnologias ao sistema produtivo, que altera a configuração das relações de trabalho pela introdução de constantes inovações e processos flexíveis de produção, surge a exigência por um trabalhador que desenvolva “habilidades e competências” para adaptar-se a essa nova realidade. Dentre esses atributos podem-se destacar: capacidade de resolver problemas com agilidade; autodisciplina; criatividade; inteligência; capacidade de adquirir visão de conjunto do processo produtivo etc. Assim, demanda-se a necessidade por conhecimentos mais abrangentes por parte dos indivíduos e, ao invés de uma educação especializada, são promovidas reformas para que se tenha acesso a uma educação mais geral como forma de atender às exigências impostas por essa nova configuração do sistema produtivo. De acordo com Costa (1995):

*(...) ao invés do trabalho cada vez mais especializado e restrito, os requisitos agora estariam voltados para uma qualificação mais*

*universal, conversível, flexível. Demanda-se um trabalhador com maior capacidade de iniciativa, mais integrado e apto a trabalhar em grupo (Costa 1995:56).*

As habilidades acima referidas passam a ganhar maior importância que o simples adestramento para os postos de trabalho e é o desenvolvimento dessas habilidades que farão diferença em uma sociedade altamente automatizada e competitiva. Nessa perspectiva, *a integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos chaves para dar saltos de produtividade e competitividade (Frigotto, 1995:98).*

É nesse contexto que são gestadas as políticas educacionais, buscase, a partir delas, uma reconfiguração dos sistemas educacionais para que sejam enquadrados a essa mentalidade. Observa-se um crescente discurso pela valorização da educação básica, pois no atual cenário exige-se que as pessoas tenham conhecimentos mínimos para exercerem a cidadania. De acordo com essas premissas é que vemos expressas, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as orientações para a efetivação dessas diretrizes no interior das instituições de ensino.

Dessa forma, a escola, principal responsável pela socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, cada vez mais, em virtude da influência do ideário neoliberal em educação, tem restringido sua função à preparação dos indivíduos ao mercado de trabalho, ou seja, a dimensão adaptativa da educação é reforçada e, assim, quase não há espaço para que a dimensão emancipatória seja trabalhada.

Mesmo que nos discursos oficiais haja o predomínio de suposto engajamento com a formação de cidadãos críticos e participativos, essa preocupação está diretamente relacionada às necessidades demandadas pelo capitalismo de trabalhadores “flexíveis” e facilmente adaptáveis às

vertiginosas mudanças que ocorrem no mundo atual. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas e as orientações que chegam às escolas adquirem uma finalidade pragmática, pois há a exigência de que os indivíduos desenvolvam habilidades e competências e se tornem aptos a resolver problemas, sejam participativos, saibam trabalhar em grupo e que sejam cooperativos, características imprescindíveis à nova configuração do sistema produtivo.

Assim, se por um lado há a necessidade que os indivíduos tenham acesso a conhecimentos para que possam lidar com as novas tecnologias, por outro, esses mesmos conhecimentos devem ser mínimos, de maneira que não desenvolvam o pensamento crítico e, portanto, não permitam aos indivíduos questionar a realidade que os oprime.

Essa contradição parece ser dissolvida quando vemos se instalar, principalmente nos discursos oficiais, a indicação de que se deve trabalhar no interior das escolas a partir da realidade do aluno e encontramos diversas orientações didáticas que incentivam a práticas com situações concretas em que as crianças são estimuladas a resolver problemas da escola, ou mesmo, da comunidade. Incentiva-se a participação, a busca por soluções em conjunto, estuda-se o cotidiano, no entanto, ao agir assim, muitas vezes os conhecimentos ensinados/aprendidos não passam de uma “maquiagem” do conhecimento do senso comum, ou seja, muitas práticas pedagógicas se limitam a ensinar os alunos a lidarem com problemas concretos, porém sem possibilitar que eles reflitam o porquê de tais coisas acontecerem, qual a relação dos fenômenos entre eles e com a sociedade. A aparente abrangência dessas ações para a cidadania é, na verdade, a concretização da minimização dos conhecimentos e, por conseguinte, da capacidade de reflexão. Trabalha-se o imediato, informa-se sobre o necessário para aquela determinada situação e os alunos, por não terem a real dimensão da complexidade inerente às situações apresentadas, passam a ter a

ilusão de que por uma ação conjunta é possível resolver os problemas tanto da escola como da comunidade.

Esse tipo de prática, muitas vezes, faz com que os conhecimentos historicamente produzidos nem sejam abordados, em detrimento do direcionamento para o trabalho com as coisas do cotidiano. O problema não é o fato de discutir questões da realidade do aluno, mas restringir-se a ela e não sair desse patamar, não contribui para que os alunos tenham acesso aos conhecimentos. Dessa forma, a educação a que estão submetidos não possibilita a reflexão da realidade, mesmo porque a reflexão tem sido relegada a um segundo plano no processo ensino-aprendizagem. Conforme Duarte (2001):

*(...) está sendo produzida (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou) uma mentalidade altamente pragmática, centrada apenas no hoje, no aqui e no agora (...) uma aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, uma aversão à teoria considerada como inútil e uma valorização do banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica e raciocínio (Duarte, 2001:68).*

Por essa lógica, a apropriação da cultura, via socialização do conhecimento historicamente produzido, é prejudicada e cria-se a ilusão de uma formação efetiva quando, na verdade, o que temos são apenas informações que se tornarão descartáveis à medida que o mercado exigir. Nesse sentido faz-se necessário refletir, no atual cenário do capitalismo monopolista, a influência das diretrizes educacionais nas instituições de ensino e, portanto, no processo de formação dos alunos.

### 1.1. As diretrizes educacionais

Ao longo de muitas décadas foi tradição no país que os sistemas estaduais de ensino elaborassem e implementassem as orientações curriculares às suas redes de escolas a partir de diretrizes e normas gerais provenientes da instância federal (Barreto, 1998). Foi a partir da Constituição Federal de 1988 em seu art. 201 que estabelece que *serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais* que o governo federal passa, em meados dos anos de 1990, a elaborar prescrições sobre o currículo.

Para consubstanciar esse objetivo, no ano de 1996 foi apresentada uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua elaboração teve como base o estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios e o contato com informações relativas a experiência de outros países. De acordo com Barreto (1998):

*A iniciativa de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais procura responder às novas demandas de qualidade do ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial. Guarda referências estreitas com iniciativas semelhantes, tomadas em diversos países europeus e da América Latina com o respaldo das agências internacionais (Barreto, 1998:36).*

O Brasil, portanto, acompanha a tendência mundial de adequar suas políticas educacionais às exigências do mundo globalizado. Nesse contexto, a característica sociopolítica da educação tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a

tarefa de transmitir valores, que devem ser traduzidos em ensinamentos sobre ética e convívio social.

Os PCN<sup>20</sup> objetivam ser uma referência para o ensino fundamental do país, a fim de garantir coerência dos investimentos no sistema educacional, socializar discussões, pesquisas e recomendações e também um conjunto de documentos que possibilite o contato daqueles professores mais afastados dos grandes centros com a produção pedagógica atual. Conforme explicitado no documento introdutório trata-se de uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículo. Um “guia” para autoridades governamentais, escolas e professores para subsidiar discussões com vistas à transformação da realidade. Dessa forma, esses documentos:

*Não se configuram como um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência política executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autoridade de professores e equipe pedagógica (Brasil, 1997a:13).*

Diversos especialistas<sup>21</sup>, que se debruçaram na análise dos PCN, contestam a afirmação de “não obrigatoriedade” proclamada por parte dos órgãos governamentais. Por especificarem minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e orientações didáticas pode-se caracterizá-los como um grande plano nacional de ensino que, por sua natureza, tenderá a ser uniformizador, hegemônico e burocratizante.

---

<sup>20</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão divididos em: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia; Arte; Educação Física; Apresentação dos temas transversais e Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural; Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

<sup>21</sup> Para um maior aprofundamento confira: AZEVEDO, José C., SILVA, Luís H., e SANTOS E. S. (orgs.). *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina: 1996.

O controle sobre a elaboração das propostas educativas nas escolas, também, torna-se evidente quando se observa, por exemplo, que os exames estaduais e nacionais de avaliação do ensino fundamental levam em conta os PCN como norteadores do sistema educacional.

Para justificar a necessidade de Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação brasileira, o documento introdutório traça um perfil estatístico da educação no país. Apresentamos uma síntese dessas justificativas.

- a educação brasileira apresenta altos índices de evasão e repetência no ensino fundamental e elevado tempo de permanência dos alunos nesse nível de ensino;
- muitos dos alunos que concluem essa etapa da escolarização não são capazes de demonstrar, no decorrer do curso ou mesmo ao final desse nível, índices desejáveis de competência, tanto no que diz respeito ao domínio interpretativo da língua nacional, quanto à competência de relacionar conhecimentos matemáticos aos fatos do cotidiano;
- o alto índice de evasão, repetência e exclusão dos alunos nas séries iniciais estão relacionados à baixa qualificação dos professores e aos métodos de ensino por eles empregados que não tornam atraente o aprendizado nessas séries da escolarização (Brasil, 1997a).

No decorrer do documento aparece, ainda, uma breve explanação das diferentes tendências pedagógicas<sup>22</sup> que nortearam a educação no Brasil. Segundo Duarte (2001) a caracterização dessas tendências está

---

<sup>22</sup> As correntes pedagógicas discutidas no documento introdutório são assim denominadas: pedagogia tradicional; pedagogia renovada; tecnicismo educacional; pedagogia libertadora e pedagogia crítico social dos conteúdos.

pautada na classificação proposta por José Carlos Libâneo na década de 1980. A partir dessa discussão são apresentadas as justificativas para adoção do construtivismo como abordagem que propiciaria a integração entre aquelas correntes pedagógicas com viés mais psicológico e aquelas com viés mais sociológico e político. A esse respeito Duarte (2001) comenta:

*Trata-se, nitidamente, de uma tentativa de difundir a interpretação de que o construtivismo teria significado, no cenário educacional brasileiro, a superação das polarizações entre indivíduo e sociedade, entre o psicológico e o sociopolítico no terreno das concepções pedagógicas. (...) O construtivismo [seria] a perspectiva que superaria a unilateralidade das concepções pedagógicas centradas no ensino e no professor (Duarte, 2001:58-9).*

A importância da adoção desse ideário no cenário educacional brasileiro possibilitaria uma educação permanente e, também, a formação de indivíduos criativos. Assim, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais:

*Trata-se de ter em vista a formação de estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com as novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e*

*mais do que nunca “aprender a aprender”*  
(Brasil, 1997a:34-5).

O que se observa, pelo explicitado acima, é o direcionamento de uma educação voltada à formação de indivíduos aptos a responderem ao processo de reestruturação produtiva. Percebemos que há, nas orientações das diretrizes educacionais, ênfase na preparação para o mercado de trabalho<sup>23</sup>, no entanto, em momento algum é discutido e refletido o caráter excludente da sociedade capitalista.

As diretrizes educacionais reforçam, a despeito de propagarem um discurso do desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos, a conversão da educação de um direito à formação em uma condição para competir no mercado.

## **1.2. Os temas transversais**

A introdução de temas transversais no contexto da educação brasileira é justificada pela necessidade de que questões sociais fossem abordadas pela escola com vistas a uma formação que propiciasse a reflexão dessas questões contemplando sua complexidade e dinâmica no tratamento didático.

Dessa forma, os temas transversais devem receber o mesmo tratamento que é dado às outras áreas do conhecimento, porém há algumas características que diferenciam um tema transversal. Uma delas diz respeito ao fato de se tratar de um assunto complexo, correspondendo a muitos temas presentes na vida social e cuja solução necessita de uma abordagem interdisciplinar. Outra, diz respeito ao fato de que neles há uma preocupação voltada para atitudes e conceitos atitudinais, ou seja,

---

<sup>23</sup> Vale ressaltar que a conversão da ciência e da tecnologia em forças produtivas fez com que houvesse uma drástica redução dos postos de trabalho, dessa forma, até mesmo uma formação voltada para a inserção no mercado de trabalho é bastante questionável.

desenvolver nos alunos comportamentos, atitudes e formas de agir que envolvam a temática abordada (Signorelli, 2001).

Os critérios considerados para a escolha dos temas transversais para a aprendizagem escolar foram:

- urgência social: por abranger questões graves que dificultam o pleno exercício da cidadania por parte de grande parte da população;
- abrangência nacional: por apresentar, mesmo que em maior ou menor medida e de forma diversificada, pertinência em todo o país;
- possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental: por serem temas do alcance de aprendizagem nesse nível de ensino;
- favorecer a compreensão da realidade e a participação social: por possibilitar que os alunos adquiram uma visão ampla da realidade brasileira com vistas à participação social (Brasil, 1997b:30-1).

Considerando esses critérios foram eleitos os seguintes temas transversais para serem abordados nas instituições de ensino do país:

### **1.2.1. Ética**

O tema transversal escolhido para ser o principal norteador dos demais é o tema da *ética* que diz *respeito às reflexões sobre as condutas humanas* (Brasil, 1997b:31). No interior da escola questões éticas aparecem nas relações estabelecidas com os membros dessa instituição – alunos, professores, funcionários e pais –, nas disciplinas componentes

do currículo e, também, nos demais temas transversais uma vez que esses tratam, em certa medida, de valores e normas. Assim, *a reflexão sobre as diversas condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com uma formação voltada para a cidadania.* (Brasil, 1997b:32). A *ética* dentro da escola deve envolver quatro pontos básicos: respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo que são considerados como conteúdos que não podem ser aprendidos simplesmente como regras teóricas de convivência, isto é, as pessoas precisam aprender a ser solidárias, a dialogar e a serem justas.

### **1.2.2. Meio ambiente**

No tema *meio ambiente* o objetivo é formar cidadãos aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental pensando tanto no bem estar individual quanto da sociedade. Esse objetivo será atingido se a escola se propuser a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (Brasil, 1997c). Esse tema é pautado por três conteúdos básicos:

- os ciclos da natureza: levar o aluno a compreender que os processos da natureza não são estanques e a influência do homem na alteração desses ciclos;
- sociedade e meio ambiente: refletir sobre as interações que os grupos humanos têm em seu ambiente de vida;
- manejo e conservação ambiental: mostrar as diferentes formas de se lidar com os recursos naturais; identificar formas inadequadas de manejo desses recursos e propor discussões junto à escola e à comunidade para reversão desse quadro (Brasil, 1997c).

Nesta perspectiva, o trabalho com o tema *meio ambiente* deve:

*Proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências e ensinar-lhes formas de participação, para que possam ampliar a consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente e assumir de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à sua proteção e melhoria (Brasil, 1997c:71).*

A partir dos conhecimentos adquiridos sobre a temática espera-se que os alunos possam propor soluções para problemas enfrentados na escola e na sua comunidade.

### **1.2.3. Pluralidade cultural**

A valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos que convivem no país, as desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira são o mote para o desenvolvimento do tema *pluralidade cultural*. As crianças e adolescentes precisam aprender que o Brasil é diverso.

*Para os alunos o tema pluralidade cultural oferece oportunidades de conhecimentos de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade (...) (Brasil, 1997d: 51).*

Os blocos de conteúdos a serem desenvolvidos a partir da temática da pluralidade cultural são:

- pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil: esse eixo procura tratar da diversidade sociocultural brasileira a partir dos elementos comuns aos grupos culturais, ou seja, vida sócio-familiar, temporalidade, organização política e educação. A abordagem dos conteúdos se centrará na vida da criança enfatizando suas relações com os entes familiares, as diferentes formas dos grupos se relacionarem com o espaço físico (formas de moradia, por exemplo) e a relação com o meio ambiente;
- constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual: conhecer os diferentes povos que aqui vivem a partir do estudo dos aspectos ligados às suas origens continentais (presença dos indígenas no país antes do descobrimento, a vida nos continentes de origem dos conquistadores e imigrantes);
- o ser humano como agente social e produtor de cultura: estudar as diferentes linguagens que são fatores de identidade de grupos e indivíduos para que, a partir do trabalho desenvolvido, seja possível criar atitudes de diálogo e respeito para com as diferentes manifestações culturais distintas das que a criança conhece;
- pluralidade cultural e cidadania: propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação pelo cumprimento de direitos e a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais (Brasil, 1997d).

A reflexão dessas questões tem como objetivo possibilitar que o aluno compreenda a sua inserção na sociedade, suas opções de trabalho ou de estilo de vida. Há de se considerar, ainda, aspectos dos direitos humanos, da cidadania e o conhecimento das leis relacionados aos temas abordados (Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo).

Na abordagem desse tema a escola, como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais, precisa colocar em análise suas relações, suas práticas, as informações e valores que veicula, pois *pela educação pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais* (Brasil, 1997d:52). Nessa perspectiva a escola deve ser local privilegiado de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (Brasil, 1997b).

#### **1.2.4. Orientação sexual**

A sexualidade, considerada como inerente à vida e à saúde, se expressa no ser humano de formas diferentes em cada etapa do desenvolvimento. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros para orientar o comportamento sexual dos indivíduos e, dessa forma, é importante abordar as questões da sexualidade da criança e do adolescente não apenas do ponto de vista biológico, mas também considerar os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade (Brasil, 1997d).

*A orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões*

*relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus, valores a ela associados (Brasil, 1997b:34).*

No trabalho com essa temática são propostos três blocos de conteúdos:

- corpo – matriz da sexualidade: trabalha o conceito de corpo como algo mais que organismo, pois isso permite envolver a dimensão social e psicológica do indivíduo e não apenas a questão biológica. O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia uma maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas como preventivas;
- relações de gênero: a discussão desse aspecto tem por objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de condutas estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação;
- prevenção às doenças sexualmente transmissíveis: trabalhar informações sobre as doenças sexualmente transmissíveis, em especial a AIDS, discutindo a discriminação e o preconceito sofrido pelos portadores de HIV e doentes de AIDS (Brasil, 1997d).

Na perspectiva adotada nos PCN a abordagem da sexualidade precisa ser:

*Explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir a sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem*

*e desenvolvimento crescentes* (Brasil, 1997d:127).

### **1.2.5. Saúde**

O conceito de saúde proposto pela Organização Mundial de Saúde em 1948 é o que orienta as proposições desse tema no ensino fundamental: *saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doença* (Brasil, 1997c: 89).

A escola, sozinha, não levará os alunos a adquirirem saúde, mas poderá lhes proporcionar elementos que os capacitem para uma vida saudável. Um dos objetivos do conteúdo de saúde é tornar o indivíduo responsável pela sua própria saúde, adotando hábitos que lhe permita respeitar as possibilidades e limites de seu corpo. Dessa forma:

*Não é pressuposto da educação para a saúde a existência do professor “especialista”; o que se pretende é um trabalho pedagógico cujo enfoque principal esteja na saúde e não na doença. Por isso, o desenvolvimento de conceitos deve ter como finalidade subsidiar a construção de valores e a compreensão das práticas de saúde favoráveis ao crescimento e desenvolvimento* (Brasil, 1997c:98).

Para a consecução da proposta foram eleitos os seguintes blocos de conteúdos:

- autoconhecimento para o autocuidado: conhecer as características e transformações do corpo, a importância da higiene e da alimentação e as conseqüências de condições inadequadas de saneamento para a saúde;

- vida coletiva: propiciar o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e de pequenas ações no cotidiano e nas interações na escola que contribuam para a melhoria desse ambiente; discutir questões relacionadas aos riscos à saúde a que as crianças estão expostas (doenças transmissíveis, acidentes domésticos ou de trânsito); abordar questões relacionadas ao uso de drogas e às doenças sexualmente transmissíveis (Brasil, 1997c).

Nessa perspectiva, abordar questões relacionadas à saúde na escola tem a finalidade de:

*(...) possibilitar aos alunos o entendimento de que saúde tem uma dimensão pessoal que se expressa no espaço e no tempo de uma vida, pelos meios que cada ser humano dispõe para trilhar seu caminho em direção ao bem estar, físico, mental e social. (...) que se apropriem dos meios para tomar medidas práticas de autocuidado em geral e, especificamente diante de situações de risco (Brasil, 1997c:106).*

#### **1.2.6. Trabalho e consumo**

A abordagem desse tema deve ser feita com vistas a demonstrar aos alunos que em todo o produto ou serviço consumido existe trabalho social. Nesse tema serão tratados as relações de trabalho, o conhecimento dos direitos trabalhistas e a história desses direitos. Pretende-se que os alunos discutam as formas de realização e organização do trabalho e do consumo, dilemas e direitos vinculados e valores atribuídos, objetivando a valorização de formas de ação que propiciem uma melhor distribuição de riquezas. O acesso ao consumo

aparece como um direito fundamental de cidadania e é importante que na escola haja a vivência de situações simuladas para que o aluno saiba qual o comportamento do consumidor, quais as perguntas a serem feitas na hora de uma compra ou na escolha de um financiamento. A dramatização desses elementos tem a finalidade de que o estudante adquira competência prática.

De acordo com os PCN, a inclusão dos temas transversais para serem trabalhados nas instituições de ensino não tem o objetivo de criar novos conteúdos, mas explicitar nos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que as questões acima esboçadas estão presentes ao longo da vida escolar e da vida em sociedade. Nessa perspectiva, a educação a ser ministrada nas escolas, para a formação de seus alunos, deve proporcionar não somente o contato com aqueles conteúdos, mas também deve abordar questões mais amplas que, em linhas gerais, contribuam para que os estudantes desenvolvam competências nessas diversas áreas. Aos professores é lançado o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que permitam aos alunos o acesso a um universo de informações que permeiam as questões acima relatadas.

## **CAPÍTULO II**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE SEMIFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO**

A educação, em seu sentido mais amplo, que se realiza em diferentes instâncias como na escola, família, meios de comunicação, deve ser entendida como um processo que contribui para a formação cultural contemporânea. No entanto, em virtude das condições vigentes, ela também passa a ser foco de disseminação da semicultura e, portanto, vislumbra-se como um desdobramento da crise da formação cultural.

Ao discutir a crise da formação, Adorno (1996) enfatiza que ela não seria equacionada por reformas pedagógicas, afirma, também, que tais tentativas podem agravar ainda mais o problema, pois podem mascarar a real dimensão da questão. Sua perspectiva é a do entendimento de como a formação cultural, que propiciou a ascensão da burguesia ao poder e era partidária da idéia de uma humanidade sem *status* e sem exploração, se converteu em semiformação socializada.

A principal questão que Adorno levanta é compreender como, apesar de toda a informação que hoje se difunde, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual. Seu alerta também é de que tal estado de coisas, em que grande massa da população tem acesso a bens culturais, não significa que haja condições para a elevação do

espírito, muito pelo contrário, essa mesma democratização tem levado a seu oposto, isto é, democratização da semiformação.

Na perspectiva de Adorno, há necessidade de desenvolver uma teoria abrangente que, a partir do movimento social e até mesmo do conceito de formação cultural, permita pesquisar como se sedimenta *uma espécie de espírito objetivo negativo* (Adorno, 1996:389).

Adorno (1996), ao historicizar o conceito de formação cultural, afirma que este se emancipou com a burguesia. Essa classe conseguiu emancipar-se graças à formação cultural, pois necessitava dela para exercer suas funções econômicas e administrativas. Sem essa formação o burguês não teria se desenvolvido como empresário, gerente ou funcionário.

Com a ascensão da burguesia ao poder, se contrapondo à rigidez hierárquica do sistema feudal, vislumbrava-se a possibilidade da realização de uma sociedade de seres livres e iguais, pois na idéia da formação cultural estava presente a possibilidade de *uma sociedade sem exploração e sem status* (Adorno, 1996:392). A cultura burguesa continha a promessa de que os direitos sociais fossem universalizados, porém essa promessa não se concretizou uma vez que essa mesma cultura é gestada a partir da contradição social entre trabalho manual e espiritual, que fez com que ela sozinha não pudesse criar a sociedade pretendida. Mesmo assim, conforme Pucci (1997), a tensão entre a dimensão conservadora e emancipatória da cultura estava presente, mas a impotência da cultura em realizar a promessa de igualdade fez com que ela se satisfizesse de si mesma e se convertesse em um valor. Nesse sentido, Adorno (1996) afirma que quando a cultura, satisfeita de si mesma, se afasta das condições sociais que a produziram e se converte em um valor reforça a semiformação.

Com a consolidação da sociedade burguesa ocorre a transformação em termos de classe social. Aquela formação que tinha como pressuposto a aspiração de uma sociedade formada por indivíduos livres e pensantes, converte-se em seu contrário e *o sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição* (Adorno, 1996:392). A classe ascendente passa a ter o monopólio da formação, assim, foram negadas aos trabalhadores as condições necessárias para a formação.

*A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente construída* (Adorno, 1996:393).

A submissão dos homens ao modo de produção capitalista imposto pela burguesia retirou dos trabalhadores a possibilidade de se constituírem como seres autônomos. A classe dominante, dona dos meios de produção, nega ao proletariado as condições que possibilitariam usufruir os bens culturais.

*O desmedido prolongamento da jornada de trabalho e o deplorável salário durante os decênios, a que se referem O Capital e a A condição das classes trabalhadoras na Inglaterra,*

*os mantiveram ainda mais excluídos da nova situação (Adorno, 1996: 394).*

É certo que com a implantação dessa nova realidade ficava difícil para os trabalhadores o acesso aos bens culturais que propiciassem a formação e, de acordo com Adorno (1996), a formação cultural fica “travada” em uma sociedade em que perduram as desiguais relações de classe. No entanto, é na promessa contida no objetivo da formação que se devem converter os esforços para que ela possa vir a se efetivar.

A contradição entre formação e sociedade não se revela apenas pela negação de formação aos excluídos, mas na mediocridade da formação que é fornecida a eles. Essa característica é mascarada pela ideologia que consegue seu intento ao *ajustar o conteúdo da formação pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados (Adorno, 1996:394).*

Justamente ao oferecer esses bens culturais, a estrutura social nega a eles o processo real da formação. O mais grave, segundo Adorno, não é o fato de milhões, que antes não tinham acesso a esses bens, não estarem psicologicamente preparados para recebê-los, mas o fato de as próprias condições de produção material dificilmente tolerarem que se tenham experiências com os conteúdos formativos tradicionais, ou seja, a apreensão da formação cultural exige condições objetivas para tal. Contudo, a ideologia trata de mascarar a diferença entre o poder e a impotência econômica e utiliza a semiformação para convencer esses mesmos excluídos de que todos têm acesso à cultura.

*Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe*

*de muito elevado ou caro. (...) A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens (Adorno, 1996:394).*

Com a elevação do nível de vida, resultante do desenvolvimento das forças produtivas, aumentaram as exigências por formação como forma de ser considerado pertencente à camada superior, assim, passam a ser oferecidos às massas bens culturais que antes estavam reservados à elite, porém, a massificação da produção cultural, nas condições vigentes, em que tais bens estão subsumidos à lógica da padronização e funcionalidade como qualquer outra mercadoria, leva, na verdade, à produção e reprodução da semicultura. A esse respeito Zuin (1997) afirma que:

*(...) o processo de massificação da produção cultural não significa uma real democratização dessa mesma produção, ainda que a maioria possua alguma forma de acesso aos produtos culturais. Na realidade, tal processo de massificação redundará na produção e reprodução da semicultura (Zuin, 1997:122).*

Adorno (1996) enfatiza como o progresso evidente – produzido pela racionalidade tecnológica resultante da consolidação dos ideais da racionalidade burguesa – transformou a formação cultural em semiformação socializada, advinda da transformação da cultura em mercadoria.

*(...) a semiformação ampliou o reino secreto para todos – reino este do qual muitos foram excluídos injustamente –, os quais por isso*

*mesmo tiveram seus direitos negados. Dessa forma, todos podem participar; todos podem fazer parte dessa sociedade mas como pseudo-indivíduos. Estes não podem ser possuidores da autonomia, da liberdade que evolui na relação com o objeto, tal como certa vez a idéia da formação conservou em si própria (Adorno, 1998:01).*

Reforçada nessas condições, a semiformação é socialmente mais aproveitável, ela é o *espírito conquistado pelo caráter do fetiche da mercadoria* (Adorno, 1996:400) e a produção simbólica convertida em mercadoria, tendo exacerbada sua condição de valor de uso em detrimento do valor de troca, estabelece as bases para a consolidação da semiformação.

Cabe, então, à indústria cultural fornecer bens esvaziados de seu caráter formativo como as biografias romanceadas, os resumos das ciências e, dessa forma, garantir que o indivíduo tenha a sensação de adquirir formação. Portanto, *a alegre e despreocupada expansão da formação cultural nas condições vigentes é, de modo imediato, sua própria aniquilação* (Adorno, 1996:402).

A dinâmica da vida capitalista não propicia aos homens as condições subjetivas e objetivas para a apropriação do conteúdo cultural para o estabelecimento de uma real formação.

A busca e necessidade de bens congelados e petrificados são induzidas pela indústria cultural, que cria e alimenta nos indivíduos a ânsia por semicultura. O consumo desses produtos culturais não constitui um momento para a formação, na verdade contribui para a sua não efetivação, pois *elementos que penetram na consciência sem fundir-se com sua continuidade, transformam-se em substâncias tóxicas* (Adorno,

1996:402). Esses elementos formativos inassimilados convertem-se em focos de “contaminação” que se põem contra a formação.

Diante desse processo temos a propagação da semicultura em que, diferentemente da não cultura, na qual ainda vislumbrava-se a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica, há o ofuscamento da consciência que dificulta para o indivíduo a reflexão da realidade.

*A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia — qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados —, podia elevá-los à consciência crítica (Adorno, 1996:397).*

A semicultura, na verdade, propicia a integração total do homem e intensifica esse intento ao socializar os seus conteúdos adaptados a todos os “interessados”. Com isso o indivíduo passa a acreditar que os bens culturais verdadeiros são aqueles que estão de antemão aprovados pela sociedade administrada. Cria-se um clima em que não há espaço para o novo, os indivíduos não compreendem mais o diferente e passam a considerar tudo semelhante. Nesta perspectiva, o indivíduo que não consegue distanciar-se da realidade, para refletir criticamente, é cada vez mais engolfado pela lógica da sociedade vigente e não tem apenas suas capacidades reflexivas rebaixadas, mas também há adulteração em sua vida sensorial. Incapacitado de resistir torna-se presa fácil para ser submetido às imposições dos produtos semiculturais. Nesse sentido:

*O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a*

*formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação (Adorno, 1996:405).*

Vale lembrar que as conseqüências resultantes desse processo não atingem somente os dominados se estende também aos dominantes. Nas atuais condições ficam travadas as possibilidades de formação e há a perda da experiência que é *substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (Adorno, 1996:405)*. O volume de informações adquiridas em um menor tempo possível dificulta ao indivíduo a percepção de que sua apropriação da cultura é superficial. Essa característica faz com que haja o retrocesso da consciência e se crie a necessidade por semicultura. Dessa forma, a relação que os indivíduos mantêm com a cultura é como se ela fosse apenas bens de consumo e, portanto, destituída de conteúdo crítico.

A semiformação não possibilita que as pessoas desenvolvam plenamente suas potencialidades e com isso possam colaborar na transformação social. Propicia, na verdade, um verniz formativo que conduz cada vez mais à integração ao existente. Para Zuin (1999:65) *a semiformação reflete um estado de coisas no qual a dimensão emancipatória da racionalidade é obstaculizada, imperando sua dimensão instrumental voltada para a exploração e dominação.*

Valer ressaltar que mesmo diante desse quadro, Adorno (1996) pontua que há alguns indivíduos que ainda não caíram nas malhas da semiformação, quer por suas características singulares quer por exigências profissionais cujas necessidades os obrigam a ter conhecimentos específicos das ciências naturais e da matemática.

*Um profissional que conserta rádios ou é mecânico de automóveis é considerado inculto, dentro dos critérios tradicionais e, no entanto, precisa, no cotidiano de sua profissão, dominar muitos conhecimentos e destrezas que não poderia adquirir se lhe faltasse todo o saber matemático e das ciências da natureza (...)*  
(Adorno 1996:393).

Na dialética da formação cultural, que outrora tivera na produção e reapropriação dos bens culturais a base para se concretizar, começa a imperar o momento da adaptação voltado para a dominação e exploração e, com isso, aumentam as dificuldades para a possibilidade de uma real formação.

Com o predomínio do momento adaptativo que leva à difusão da semicultura, a proposta de Adorno é o esforço para o resgate da tensão entre os dois momentos constitutivos da cultura: autonomia e adaptação. Momentos antagônicos e complementares da formação cultural. A hipóstase de um deles conduz à semiformação, contudo não podemos esquecer que a cultura seria impotente e enganosa se ignorasse sua dimensão de adaptação e não preparasse os homens para a realidade. Por sua vez seria falsa e incompleta se limitasse a ajustar os homens à realidade e não desenvolvesse neles a desconfiança, a negatividade, a capacidade de resistência (Pucci, 1997).

Segundo Adorno (1996) o aspecto da adaptação é imprescindível para obter a domesticação do animal homem mediante convivência com seus pares. Seria necessária a sublimação dos impulsos para que o homem, a partir do controle de sua natureza interna, pudesse viver em sociedade. Dessa forma, a formação cultural apresenta um pólo subjetivo que abarca as coisas espírito e, também, um objetivo que diz respeito à

adaptação do homem ao existente. Essa dialética é constitutiva da formação, no entanto:

*Quando o campo de forças que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (Adorno, 1996:390).*

Evidencia-se que, se há o predomínio de um pólo sobre o outro, ocorre o travamento do processo formativo e, na sociedade atual, a absolutização do momento adaptativo leva ao esquema da dominação progressiva, à conformação ao existente. *O véu da integração encobre as possíveis manifestações de autonomia do sujeito, impedindo que os homens eduquem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real, favorecendo formações irracionais (Pucci, 1997:91).*

Adorno insiste na urgente necessidade de refletir sobre o contexto da semiformação. É na denúncia do atual estado de coisas que se pode vislumbrar caminhos para o resgate e incentivo à formação cultural. Para Adorno (1996:395) *é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada.* Urge a necessidade de contrapor o conceito de formação cultural, cujo pressuposto era a defesa de uma sociedade justa e igualitária, à falsidade de que tal promessa esteja cumprida.

Vimos que no atual cenário de difusão da semicultura faz-se necessária e urgente a reflexão crítica sobre as atuais condições em que impera o aviltamento do indivíduo, que preso nas malhas da semiformação, acredita-se “formado” pelo imediatismo das respostas que possa emitir em virtude do alargado conhecimento que possui sobre os

mais diferentes assuntos. Esse comportamento, na verdade, revela que na configuração da sociedade atual, os indivíduos são dispensados do pensar, pois a indústria cultural, responsável pela propagação de bens culturais padronizados, exige apenas a reprodução do semiconhecimento e a integração ao existente. Em relação a esse aspecto Maar (1995) afirma:

*A indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito. Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo (Maar, 1995:25-6).*

Percebe-se, portanto, que não é possível o acesso à formação a partir do consumo dos produtos culturais fornecidos pela indústria cultural. Além disso, esses mesmos bens contribuem para que os indivíduos, ao se enquadrarem nos ditames da sociedade administrada, percam a possibilidade de desenvolverem a capacidade de reflexão, a autonomia e a autodeterminação.

Diante desse quadro *a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu* (Adorno, 1996:410). Evidencia-se, dessa forma, a necessidade do exercício do pensamento crítico para que a formação, como apropriação subjetiva da cultura historicamente produzida, possa sobreviver, pois a semiformação, ao propiciar a regressão da consciência e ao gerar nos indivíduos o conformismo, faz com que esses ajam mais a favor do que contra o sistema. Essa condição

também é responsável por promover um clima cultural propício às práticas sociais fascistas.

Nesse contexto, em que a autonomia individual é subsumida pela heteronomia social, o indivíduo não tem consciência da perda de liberdade, ou melhor, só conhece aquela liberdade definida pela racionalidade instrumental que é a liberdade de consumo.

Assim, Adorno coloca-nos o desafio de pensarmos que a educação, como constituinte do processo de formação cultural, teria de garantir a formação do indivíduo que, ao desenvolver a capacidade de resistência e de reflexão, possa desvendar a aparência da realidade estando consciente de suas ações e limites. Nesse sentido, um dos pressupostos básicos da educação é o de proporcionar condições para que haja o resgate da experiência formativa para que os indivíduos, mais esclarecidos, tornem-se emancipados.

### **2.1. A educação para a emancipação**

Para Adorno, a educação, na configuração da sociedade atual, deve ter como objetivo a emancipação do homem. O frankfurtiano, ao fazer referência a esse objetivo, retoma a proposta de Kant de que o esclarecimento possibilitaria a saída do homem da menoridade e, ao fazer uso de seu próprio entendimento, não necessitaria da direção de outrem (Cf. Kant, 1985).

Sem a tutela e guiado pelo pensamento crítico, Adorno acredita que os indivíduos possam reformular o pensamento com vistas à reflexão das condições vigentes. Para ele qualquer meta educacional deve ter no horizonte que não haja a recaída na barbárie representada pelo horror de Auschwitz, ou seja, a emancipação e a desbarbarização do homem e do

mundo é algo em que, necessariamente, a educação deve contribuir. A esse respeito comenta:

*A tese que gostaria de discutir é que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio de educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie (Adorno,1995:155).*

Adorno, no entanto, não deixa de ressaltar, reportando-se a Freud, que a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório e, portanto, os indivíduos ao serem tomados por um impulso destrutivo põem em risco a própria sobrevivência da humanidade. Dessa forma, o combate à reincidência da barbárie requer tanto a análise das condições objetivas quanto subjetivas, pois a conjugação de ambas é que levaram à ascensão do nazismo.

No texto *O que significa elaborar o passado* Adorno (1995:43) afirma que *a sobrevivência do fascismo e o insucesso de tão falada elaboração do passado, hoje desvirtuada em sua caricatura como esquecimento vazio e frio, devem-se à persistência dos pressupostos sociais e objetivos que geraram o fascismo.*

Os nazi-fascistas foram responsáveis pelo extermínio de milhões de pessoas – aqueles que eram contrários ao sistema, homossexuais, ciganos e judeus – e criaram diversos campos de concentração com essa finalidade, dentre eles, Auschwitz foi o principal.

Esse acontecimento nefasto da história humana não pode ser esquecido. No entanto, lembrá-lo não deve ser visto como algo que sirva para a busca de justificativas para o que aconteceu, nem ao menos ser considerado como um “acidente” relacionado a determinado período histórico. Lembrar os acontecimentos de Auschwitz deve sim, servir

como alerta para o fato de que as condições objetivas que geraram aquele horror perduram até os dias atuais.

Como o próprio autor atesta, há grandes dificuldades em se mudar as condições objetivas que possibilitaram a ocorrência do horror dos campos de concentração, contudo não podemos deixar de efetivar a crítica e a denúncia das irracionalidades do todo, pois na sociedade administrada cada vez mais é tolhida a possibilidade de intervenção do indivíduo como sujeito autônomo, isso porque, como já visto, pela difusão da semicultura e sua interface subjetiva – a semiformação –, há a integração do homem ao existente e com o predomínio da adaptação voltada para a exploração e dominação gera-se um potencial totalitário.

Vale lembrar que para Adorno (1995) todos os indivíduos estão inseridos em um contexto de culpabilidade do sistema social vigente e nesse sentido nenhum de nós está isento de traços de barbárie. No entanto, conduzir esses traços contra o princípio da barbárie ao invés de permitir sua ampliação seria um dos objetivos das ações educacionais.

A educação sozinha não pode alterar as condições objetivas que possibilitaram o retorno à barbárie, porém tem fundamental importância na criação de condições que permitam a reflexão da situação vigente com vista a fortalecer a resistência e, com isso, possibilitar a crítica ao existente.

Como assevera Adorno (1995) faz-se necessário atentar-se para as condições subjetivas que levaram os indivíduos a praticarem atos bárbaros, deve-se revelar a eles os mecanismos que os conduziram a essas ações com vistas a impedir que voltem a praticá-los e, também, há a necessidade de se despertar uma consciência geral acerca desses mecanismos. Nesse sentido, a psicologia profunda pode ser uma forte aliada em contribuir para que a educação seja *dirigida para uma reflexão crítica* (Adorno, 1995:121). É preciso, também, que haja a assimilação

do passado como esclarecimento, pois ao se ultrapassar o remorso e a resistência ao horror, a elaboração do passado contribuiria para o fortalecimento da autonomia do indivíduo e possibilitaria a eliminação das causas do que aconteceu. Nesta perspectiva, *a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu* (Adorno, 1995:48).

Uma educação que busque incentivar a desbarbarização e emancipação não pode se orientar por ações voltadas à disciplinarização através da dureza. Desenvolver a capacidade de suportar a dor propicia condições para que os indivíduos tornem-se indiferentes à dor do outro. Seria uma forma de masoquismo que se identifica com muita facilidade ao sadismo.

*Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la. (...) Quando o medo não é reprimido, quando nos permitirmos ter tanto medo quanto essa realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido* (Adorno, 1995:128-29).

Suportar a dor é algo que não deve ser incentivado, pois certamente o que foi reprimido tende a ser exteriorizado em forma de agressão e, geralmente, agressão contra um outro. Sublimar a agressão

pode contribuir para o fortalecimento do ego e pode produzir uma certa imunidade diante de posturas bárbaras na vida adulta.

Há ainda que se voltar para a educação daquelas pessoas que apresentam o que Adorno (1995) denomina consciente coisificado. São pessoas com tendência a fetichização da técnica e que têm dificuldade em desenvolver experiências humanas em virtude da quase total ausência de emotividade.

*Elas são extremamente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, elas precisam aplicá-las aos meios (Adorno, 1995:133).*

Esses indivíduos tendem a equiparar-se a coisas e igualarem os outros também a coisas, assim, apresentam grande dificuldade em desenvolverem vínculos afetivos, pois o pouco que lhes resta de emotividade é absorvida pela técnica. Absolutizar a técnica como um fim em si mesma, como alude Adorno (1995), fez com que aquelas pessoas que aprimoraram o sistema ferroviário para levar, de forma mais rápida, os judeus aos campos de concentração não se preocupassem com o que iria ocorrer a eles.

Outro ponto de destaque para o objetivo de desbarabarização diz respeito à socialização na primeira infância. O autor enfatiza que nesse momento a criança ao identificar-se com a figura do pai, uma autoridade, interiorizando-a e, posteriormente, por um processo um tanto doloroso descobrindo que essa figura não corresponde ao eu ideal, pode, então se libertar e tornar-se uma pessoa emancipada. Esse processo é muito importante para a consolidação de um ego fortalecido que mantém sua

capacidade de resistência. A frustração advinda da não correspondência com o objeto idealizado permite que o ego, ao contestá-la, possa tomar contato com outras figuras socializadoras e, dessa forma, consiga desenvolver certa autonomia na ordenação dos processos psíquicos. A ausência de modelos de autoridade para a criança coloca em risco a formação de sua própria identidade. Para o frankfurtiano *a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização* (Adorno, 1995:167).

A referência à questão da autoridade também é aludida por Adorno no texto *Teoria da semicultura*. A autoridade, que fazia a mediação entre a tradição – condição social imprescindível para a formação – e os sujeitos, ao ser descartada pelas reformas escolares enfraqueceu *mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual (...)* (Adorno, 1996:397). O autor afirma que o processo de formação se desenvolvia socialmente como o princípio de autonomia do ego se dava pela identificação com a figura paterna.

De acordo com Pucci (1994), a atuação da educação na infância seria um momento importante, pois nesse período as influências da semicultura ainda não estão universalizadas. As crianças melhor esclarecidas poderiam formar egos que possibilitassem futuramente a concretização de um ambiente mais humano, pois é nesse momento que se evidencia não só adequações sociais, mas também adaptações decisivas das disposições anímicas. Essa idade seria um período importante para deixar as agressões se expressarem e ao mesmo tempo iniciar a sua elaboração.

Se a educação na infância é enfatizada como importante, Adorno não deixa de dar destaque à dos adultos. Refere-se, por exemplo, à necessidade de voltar-se à educação do campo, pois a história mostrou

que muitos dos executores dos assassinatos nos campos de concentração eram filhos de camponeses e isso demonstrou que a educação que ali se efetivou não contribuiu para que se criasse nos indivíduos uma predisposição contrária à violência. Esse fato sugere que a desbarbarização no campo não foi bem sucedida. A diferença cultural persistente entre a cidade e o campo, mesmo não sendo a única nem a mais importante, constituiu uma das condições para o horror. Diante disso, pondera que é necessário antes de mais nada um estudo do estado de consciência e do inconsciente da população rural. Além disso, faz uma série de sugestões práticas que, aplicadas no campo, poderiam auxiliar a redução da diferença cultural anteriormente citada.

*O planejamento de transmissões de televisão atendendo pontos nevrálgicos daquele peculiar estado de consciência. (...) formação de grupos e colunas educacionais móveis de voluntários que se dirijam ao campo e procurem preencher as lacunas mais graves por meio de discussões, de cursos e de ensino suplementar (Adorno, 1995:126).*

No entanto, não podemos nos esquecer que Adorno considera que a educação não deve caracterizar-se pela modelagem das pessoas nem tampouco ser instrumento de mera transmissão de conhecimentos. Aliás, na atualidade essa tem sido a principal tendência na educação, ajustar as pessoas às exigências do mercado e, sob os auspícios da semicultura, incentiva-se a apropriação do maior número de informações no menor tempo possível. Como afirma Maar (1995):

*É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e*

*ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado* (Maar, 1995:27).

Observamos, assim, que a educação como mera apropriação de instrumental técnico com vistas à adaptação ao existente não se configura como algo que contribui para a formação dos indivíduos, na verdade, tende a dificultar a compreensão de outros aspectos das produções humanas, pois esse tipo de educação se constitui, de maneira geral, em uma espécie de “adestramento” que não enfatiza o comportamento autônomo como outra dimensão do pensamento.

Dessa maneira, vislumbra-se a necessidade de refletir sobre o que se aprende, é imprescindível a recuperação dos vínculos temporais dos objetos de estudo e, também, o conhecimento da relação dialética entre os acontecimentos. Uma prática educativa com essas características poderia contribuir para a formação de indivíduos que soubessem se posicionar criticamente frente aos acontecimentos e, por pensarem por si próprios, reforçar a resistência para contrapor-se às condições vigentes.

Vale lembrar que, para Adorno (1995), a educação possui um momento de distanciamento da realidade e também a dimensão da adaptação. Devemos nos atentar para esse duplo caráter da educação – emancipação e adaptação –, ou seja, não podemos ter a ilusão de que ela não sirva para a adaptação. A educação conserva uma ambigüidade que é, por um lado, contribuir para a produção de uma consciência verdadeira e, por outro, o de adaptação dos homens para que esses possam se orientar no mundo.

*Quando Adorno diz que a educação seria impotente e ideológica caso ignorasse o objetivo de adaptação, está fazendo uma alusão ao necessário processo de estranhamento do espírito, presentes na construção de formação. No mesmo movimento está também ciente do*

*perigo de absolutização da subjetividade que nega a história humana responsável por sua produção (Zuin, 1999:123).*

Para que o processo educacional não seja falso há de se considerar essa ambigüidade, pois, como ocorre atualmente, ao nos restringirmos à etapa adaptativa teremos apenas a produção de pessoas ajustadas à sociedade administrada que, devido à dominação exercida pela racionalidade da sociedade capitalista, não conseguem desenvolver a capacidade de refletir a realidade. Dessa forma, para Maar (1994):

*(...) o sentido presente da educação estaria na crítica e na resistência às formas pelas quais a racionalidade social é instrumentalizada com o objetivo de manutenção de determinada estrutura de dominação (Maar 1994:79).*

Assim, a idéia de emancipação precisa ser inserida no pensamento e na prática educacionais para enfrentar a realidade da ideologia e a decisiva pressão exercida pela sociedade sobre as pessoas e o processo educacional. De acordo com Maar (1995), em Adorno a educação se caracteriza pelo aspecto ético e político. Na perspectiva ética está implícita a necessidade que a educação deva ter como meta primeira a desbarbarização, ou seja, os envolvidos com a educação devem voltar os esforços para que se reflita e combata os atos de barbárie e violência cometidos contra o ser humano, nesse movimento está implícito seu caráter político, visto que tal prática tem como condição necessária algum nível de transformação individual. Para Adorno (1995), a educação como produção de uma consciência verdadeira é uma exigência política.

*(...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia*

*só pode ser imaginada enquanto uma sociedade  
de quem é emancipado* (Adorno, 1995: 141-2).

Converter esforços para que a educação se transforme em um elemento que contribua para a desbarbarização e emancipação das pessoas e da sociedade é o principal desafio a ser enfrentado por aqueles que acreditam que uma educação verdadeira, na atual configuração da sociedade capitalista, é aquela que contribua para a formação de indivíduos com capacidade de contestação e resistência.

### **CAPÍTULO III**

## **O ENSINO PARTICULAR EM PIRACICABA E A ESCOLA PESQUISADA**

Diante do interesse em realizar a pesquisa em uma instituição particular de ensino fundamental de primeiro ciclo da cidade de Piracicaba-SP, fizemos um levantamento junto às escolas para averiguar como se estruturavam e como eram propostas as ações educativas.

Primeiramente, solicitamos à Diretoria de Ensino uma listagem de todas as escolas particulares que atuavam na educação básica. A partir dessa lista entramos em contato com as instituições e colhemos dados junto à coordenação pedagógica e/ou direção sobre o funcionamento da escola como: tempo de atuação no mercado; clientela atendida; valor das mensalidades, recursos pedagógicos utilizados, metodologia de ensino adotada e informações gerais sobre a proposta pedagógica. Esses dados possibilitaram traçar um panorama do ensino oferecido na rede particular do município. Após esse levantamento elegemos uma escola para a realização da pesquisa. A escolha se deu, principalmente, pelo tempo de atuação da instituição no mercado educacional e por ser considerada “tradicional” na cidade.

Realizamos os primeiros contatos nessa escola com a coordenação pedagógica e fomos orientados a encaminhar à diretoria uma solicitação com esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos a serem adotados na pesquisa. Apresentamos, também, documentos que comprovavam nossa vinculação com o programa de pós-graduação da UFSCar.

Com a aprovação da direção iniciamos a coleta de dados a partir da análise dos documentos da escola. Assim, foram lidos na íntegra os seguintes documentos: regimento escolar; proposta pedagógica; planos de ensino (1º ciclo) e o material didático utilizado. As dúvidas que surgiam a partir da leitura desses documentos eram esclarecidas com a coordenadora pedagógica. Os dados coletados possibilitaram traçar uma caracterização geral da instituição e, também, trouxeram elementos para subsidiar as entrevistas com os professores.

As entrevistas foram semidirigidas (anexo), gravadas com autorização e posteriormente transcritas. A leitura das transcrições possibilitou identificar como são desenvolvidas as atividades pedagógicas na escola e, especificamente a abordagem dos temas transversais. Apresentamos a seguir a sistematização dos dados coletados.

### **3.1. O ensino particular no município de Piracicaba**

O levantamento realizado nos apresentou o seguinte quadro. A cidade conta com vinte e seis escolas<sup>24</sup> particulares responsáveis pelo ensino fundamental, médio, especial, supletivo e profissionalizante.

---

<sup>24</sup> Os dados foram levantados junto a Diretoria Regional de Ensino – Região de Piracicaba-SP e se referem ao ano de 2000. Esses dados não foram atualizados porque serviu para delimitar o quadro do município e para traçar critérios para a escolha da a escola a ser pesquisada.

Destas, o ensino fundamental de primeiro e segundo ciclos é oferecido em nove escolas, sendo que uma ainda, atendia de 1ª a 3ª e, outra, de 1ª a 5ª séries por terem iniciado a prestação desses serviços educacionais há pouco tempo, pois anteriormente, só trabalhavam com o ensino infantil; doze trabalham com ensino fundamental e médio, sendo que três possuem ensino profissionalizante. Há na cidade duas escolas que oferecem exclusivamente o supletivo e uma o ensino profissionalizante. Em relação à educação especial, a rede particular de ensino conta com duas instituições voltadas ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais<sup>25</sup>.

As escolas particulares se encontram, em sua maioria, na região central da cidade ou em bairros próximos ao centro. Algumas atendem bairros mais distantes, onde reside uma população de classe média e média alta.

Com relação à variação das mensalidades, nota-se que tendem a ser mais elevadas nas escolas consideradas tradicionais na cidade e que afirmam utilizar, nas séries iniciais (1ª a 4ª), (...) *uma metodologia mais pautada no construtivismo* (...). Entretanto, observa-se que, com relação ao ensino médio, as mensalidades aumentam nas escolas conveniadas às franquias empresarias de renome no Estado (Objetivo e Anglo, por exemplo) e cujo ensino pauta-se pelo “conteudismo” voltado para o vestibular. Constatamos a tendência de a maioria das escolas particulares, que oferecem ensino médio, orientar suas práticas pedagógico/educacionais para a aprovação no vestibular. Assim, a qualidade do ensino oferecido é anunciada por meio da quantidade de alunos ingressantes nas universidades públicas, o que, por sua vez, serve como propaganda para atrair um maior número de clientes/consumidores.

---

<sup>25</sup> A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 os alunos que necessitam de atendimento especializado são considerados como alunos portadores de necessidades especiais e nas mais recentes publicações oficiais são denominados alunos com necessidades educacionais ou educativas especiais.

Na totalidade das instituições particulares de ensino existentes na cidade há o oferecimento, a partir das séries iniciais, de cursos de informática e inglês. Esses “cursos” parecem constar no projeto pedagógico como parte do currículo. Em algumas escolas encontramos opções extras como aulas de música, teatro, esportes, pintura, artesanato etc. Essas aulas constam da mensalidade, porém são opcionais e ocorrem em horário diferente ao das disciplinas curriculares.

Observamos que na educação infantil e no ensino fundamental das escolas particulares já tem início o “marketing” utilizado como artifício do que se deve conceber como uma “boa educação”. Geralmente, a publicidade é composta de vários recursos para atrair a clientela. Assim, aparece o oferecimento de cursos de informática, dança, artes, ensino de línguas etc; tais recursos não fazem parte do currículo oficial, mas servem como estratégia para caracterizar uma formação cultural mais abrangente, possivelmente como forma de competir no mercado. *Se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados* (Gentili,1995:51).

É interessante ressaltar que a maioria das escolas particulares<sup>26</sup> atesta trabalhar, nas séries iniciais, com o construtivismo combinado com o “método tradicional”. Porém, na continuidade do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e médio as escolas afirmam um trabalho mais orientado pelo “método tradicional” e informam adotar apostilas como principal recurso didático.

Outro ponto que chama a atenção diz respeito às atividades extra curriculares que denotam ser um diferencial comprometido com a

---

<sup>26</sup> Levantamento realizado nas instituições de ensino particular junto aos coordenadores pedagógicos e/ou diretores.

formação integral da criança, mas que, na verdade, parece mais uma alternativa para a disputa de clientela no mercado educacional.

E, por fim, um aspecto bastante significativo, diz respeito à maneira como as escolas particulares referem-se ao projeto pedagógico norteador das ações educativas desenvolvidas no cotidiano institucional. Percebe-se, de imediato, a inexistência de uma proposta educacional consistente, dadas as confusões teórico/metodológicas relativas às concepções que alicerçam as práticas dos professores. A afirmação da maioria das escolas de que trabalham, nas séries iniciais, com uma combinação entre o construtivismo e o método tradicional, revela contradições de ordem epistêmica nas propostas que embasam a formação dos alunos, uma vez que o construtivismo, ao pautar-se por uma pedagogia centrada na criança, opõe-se ao chamado “método tradicional” em que o professor é o principal agente na transmissão do saber.

A fragilidade das propostas também se esboça na forma como são utilizados os recursos didáticos para a efetivação das ações educativas no interior das escolas. Em muitas delas afirmou-se que o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas se dava a partir da utilização de apostilas e/ou livros didáticos e o trabalho com os temas transversais, que diziam respeito à formação para o exercício da cidadania, era desenvolvido a partir da execução de projetos. Os temas transversais, segundo as informações colhidas, eram trabalhados de acordo com a necessidade do momento ou utilizados para equacionar algum problema do cotidiano da instituição (indisciplina dos alunos, por exemplo). Essa característica dá indícios de que a inserção dessas temáticas não constava na proposta pedagógica das escolas e, muitas vezes, não era desenvolvida de forma articulada com os demais conteúdos.

Parece que as escolas interpretam de forma equivocada o que preconizam os PCN no que tange aos temas transversais, pois, como dito anteriormente, deveriam ser trabalhados de forma a colocar as crianças em contato com um conteúdo que as áreas convencionais não abordam<sup>27</sup> e não se inserirem no contexto da instituição como uma atividade complementar para o equacionamento de problemas enfrentados no cotidiano.

Se os temas transversais não forem trabalhados de forma articulada com a proposta educativa da escola, sendo abordados apenas em situações de necessidade, a tendência, na tentativa de articulação com os conteúdos das disciplinas, é que nem um nem outro sejam trabalhados satisfatoriamente. Assim, esse caráter pragmático que é dado ao assunto, também, pode ser um agravante que impede uma melhor formação.

A inserção de diferentes temas no cotidiano das instituições particulares parece se configurar como uma forma pragmática de cumprimento das diretrizes educacionais. No entanto, o desenvolvimento desses temas se caracteriza como mais uma exigência a ser cumprida, sem articulação com as propostas educacionais, e se volta a proporcionar aos alunos um maior número de informações para cumprir determinações oficiais e não para uma educação comprometida com a formação.

Vale lembrar que a transformação do saber em quantidade de informações, adquiridas num menor tempo possível, dificulta ao indivíduo a percepção de que sua apropriação da cultura é superficial uma vez que lhe cabe apenas internalizar conhecimentos utilitários, facilmente descartáveis e rapidamente substituíveis conforme as necessidades do mercado. Por essa lógica, a apropriação da cultura através da socialização do conhecimento historicamente produzido é prejudicada e cria-se a ilusão de uma formação efetiva quando, na

---

<sup>27</sup> Certamente, apenas o contato com esses conteúdos não garante sua apreensão.

verdade, o que temos são apenas informações que se tornarão descartáveis à medida que o mercado exigir.

### **3.2. Caracterização da escola pesquisada**

Localizada na região central da cidade a escola chama a atenção, em um primeiro momento, pela sua arquitetura, parte dela foi construída na última década do séc. XIX e, graças ao trabalho de restauração, conserva as características peculiares daquele período.

Como suas instalações ocupam metade de um quarteirão, ao observarmos de uma determinada rua a sensação que se tem é de retorno no tempo. Uma construção antiga que conserva a imponência de um prédio que se caracteriza pela beleza das linhas e solidez da construção. Da outra rua, as marcas dos tempos modernos se fazem presentes, são portões eletrônicos e portas automáticas que se destacam diante dos olhos. Porém, é no seu interior, ao chegarmos ao pátio central, que presente e passado disputam nossa atenção. De um lado, encontramos o prédio antigo, três andares com algumas de suas salas com grandes janelas de madeira que se abrem para o pátio, todavia basta um desvio do olhar para encontrarmos construções mais modernas. Uma lanchonete, com máquinas de refrigerantes e mesas coloridas, contrasta com o ambiente de imponência e sobriedade do prédio antigo. A escola incorporou as transformações dos “tempos modernos”, porém muito daquilo que a caracteriza como uma instituição com mais de cem anos está preservado.

Sua fundação data do final do séc. XIX e sua história e ideais de educação estão vinculados à congregação religiosa a que pertence. No início, a proposta educacional tinha como idéia fundamental a liberdade, compreendida como liberdade individual de consciência, expressão e ação. A prática pedagógica era exercida para educar os alunos para que

fossem atores de mudança e se tornassem forças motoras da prosperidade e do progresso. Na época, mantinha o curso primário completo. Privilegiava-se como método de ensino a observação e a prática. Havia, ainda, grande preocupação com a qualificação do corpo docente, o que fez com que fosse aberto um curso de formação de professores e, também, era prática enviar os melhores alunos para aperfeiçoamento dos estudos nos Estados Unidos.

Em meados da década de 1950 contava com 1600 alunos distribuídos pelos diferentes níveis de ensino: escola maternal e jardim da infância; primário e admissão (diurno e noturno); colégio (diurno e noturno); escola normal; preparatório para cursos superiores; pintura; música; datilografia e economia doméstica.

Na década de 1970, foram criados os cursos técnicos e o oferecimento dos cursos primário, ginásio e normal fora suspenso. Essa alteração visava atender à demanda do mercado de trabalho. No final da década, em 79, foi criado o curso supletivo gratuito. Os cursos de educação infantil e de 1º grau só voltaram a ser oferecidos a partir de 1982. A proposta foi a implantação série a série com estrutura física e pessoal altamente técnico.

No ano de 2002, a instituição mantinha os cursos de: educação infantil; ensino fundamental<sup>28</sup> e médio e habilitações profissionais de técnico em informática, contabilidade e administração/gestão. Nos documentos consultados não havia a caracterização da clientela atendida pela escola. Aparece, genericamente, que o público que a freqüentava compunha-se predominantemente dos filhos de famílias com atividades econômicas voltadas para o comércio, indústria, profissionais liberais,

---

<sup>28</sup> A instituição oferece, ainda, o curso integral no qual podem ser matriculadas crianças que cursam de 1ª a 4ª série e, também, aquelas do último período da educação infantil. Nesse curso são oferecidas atividades esportivas, iniciação musical, artes visuais, cozinha experimental, informática e orientação aos estudos.

professores etc. Em relação à procedência dos alunos é citado que a maioria é de bairros com localização privilegiada do ponto de vista de infra-estrutura e, também, de municípios próximos a Piracicaba.

Desde as teorias mais liberais passando pelas tendências procedentes daquilo que se convencionou chamar de Escola Nova e, desde às teorias histórico-críticas às teorias da complexidade, sua proposta educacional sempre esteve articulada ao pensamento da congregação que a mantém.

No entanto, de acordo com seu histórico, nem sempre a abertura e receptividade às distintas e diferentes teorias se deram de maneira crítica. Influenciada pelas idéias das filosofias liberais a instituição desenvolveu uma educação com características individualistas. Porém, a partir de 1982, pautados na tradição educacional da igreja, foram elaboradas as diretrizes que regeriam as práticas educativas de todas as instituições de ensino vinculadas a ela. Assim, a escola, segundo sua proposta pedagógica<sup>29</sup>, deve ser entendida a partir da confessionalidade – que reúne elementos essenciais da fé e da cultura na busca por respostas ao desafio de cada época – e procura:

*(...) produzir e reproduzir o saber humano, com qualidade, para novas gerações, dentro de um ambiente de liberdade, respeito mútuo, de criatividade e de participação. Tal natureza visa à construção de uma sociedade digna, justa solidária, o mais igualitária possível (Proposta pedagógica, 2001:10).*

---

<sup>29</sup> A proposta pedagógica da instituição, datada de 1989, foi reelaborada a partir de discussões efetuadas durante todo o ano de 2000. Para sua concretização foram estabelecidos cinco grupos de trabalho (GT) e em cada um deles havia pelo menos um representante dos diferentes níveis de ensino que ficaram responsáveis em estudar e apresentar para os demais os seguintes temas: currículo e avaliação; temas transversais; legislação; confessionalidade e ensino profissionalizante. A socialização das reflexões subsidiaram a elaboração da nova proposta que foi promulgada no ano de 2001.

Esse objetivo para ser atingido fundamenta-se na perspectiva da indissociabilidade entre as dimensões pedagógicas e administrativas tendo como referências os documentos produzidos pela igreja no que diz respeito à educação e às diretrizes educacionais propostas nos documentos oficiais.

*[A escola] buscará sempre estar atenta às tendências de governos e concepções política e econômicas, sem, no entanto, renunciar ao compromisso de promover educação que contemple a formação nas diversas dimensões da vida cidadã, referenciada em princípios de valorização da vida e das relações democráticas de acordo com seus pressupostos confessionais (Proposta pedagógica, 2001:19).*

Contrastando com a exigência de uma formação para a existência humana no mundo em sua complexidade, proposta pelas diretrizes da igreja aparece, também, o preparo para o vestibular como uma exigência da cultura educacional do país. É nessa tensão e, em virtude das mudanças ocorridas nos últimos anos que a instituição procura adequar-se e a exigência de novos saberes faz com que a educação e pedagogia exercidas busquem levar os educandos a desenvolverem a autonomia. Autonomia considerada como saber imprescindível para o exercício da cidadania. Para atingir essa meta é considerada como fundamental a participação do educando, do educador e da família.

Em relação ao educando esse deve ter papel ativo e dinâmico no processo de aprendizagem e isso será alcançado quando for possível a ele expressar suas experiências, pensamentos e questões. Assim, espera-se que o sujeito perceba-se como participante do referido projeto, *envolva-se com a vida comunitária institucional, tenha clareza de seus direitos e deveres, e ao longo de seu processo de desenvolvimento, tenha*

*a capacidade de assumir de forma responsável seu percurso de vida, à luz dos princípios éticos, estéticos e confessionais (...)* (Proposta pedagógica, 2001:23). Essa formação deve proporcionar que o educando desenvolva um olhar crítico e que os conhecimentos internalizados, por meio da ação mediadora do educador, possibilitem que as relações sejam estabelecidas de maneira articulada e, assim, criem condições para que sejam propostas alternativas para as situações que ocorrem no cotidiano. Essa forma de apreensão do conhecimento objetiva que o aluno saiba planejar, trabalhar e decidir em grupo para que, ao interagir com os colegas, possa identificar e selecionar metas de aprendizagem, definindo estratégias e métodos necessários e adequados para a elaboração de pesquisa.

Quanto ao educador a postura a ser adotada é a de diálogo e de intervenção nos processos formativos do educando e para isso é imprescindível que suas ações potencializem o processo ensino-aprendizagem. Esse profissional deve estar em permanente processo de formação e por isso deve ser capaz de perceber os limites em relação aos princípios norteadores da ação pedagógica e buscar em si ou no coletivo o desenvolvimento de competências para melhor efetivá-la.

Considerando o processo educativo como dinâmico e versátil a ação docente deve ser compreendida *na perspectiva de promover situações inusitadas e desafiadoras que provoquem a criatividade, em benefício de novas descobertas, e crescimento individual e coletivo* (Proposta pedagógica: 2001:24).

No que diz respeito à família, por essa ser considerada como o primeiro núcleo educativo da vida dos alunos, cabe a ela, ao confiar nos processos de intervenção que a instituição desenvolve, contribuir para a formação dos seus filhos, com obrigações que dizem respeito principalmente à organização e acompanhamento dos estudos e também

propiciar condições para que os alunos respeitem as regras de convivência e assumam de forma responsável os seus compromissos.

Evidencia-se, portanto, que na proposta da escola aparece como prioritária a participação coletiva no desenvolvimento de suas ações educacionais. Esse aspecto não se restringe apenas aos envolvidos diretos com o processo ensino-aprendizagem, mas, por considerar a família como fator importante no seu desenvolvimento, pode-se inferir que é atribuída a ela co-responsabilidade pelo sucesso das ações desenvolvidas pela escola.

A prática educacional está pautada na perspectiva de que os alunos constituirão novos conceitos para além dos consolidados na experiência humana, a partir da inserção em um dado contexto e na interação com outros membros do grupo. Para tanto, as ações significativas que contribuirão nesse processo são: a prática do diálogo; as atividades extraclasse e atividades investigativas.

A prática do diálogo é compreendida como aquela que propicia aos alunos a oportunidade de verbalizar suas vivências, compartilhar seus conhecimentos e desenvolver atitudes de respeito e solidariedade, possibilitando ao professor mediar as informações ampliando, aprofundando e relacionando-as com o conteúdo proposto para aquela série/grupo.

As atividades extraclasse têm como finalidade propiciar aos alunos o contato com os imbricamentos sociais do cotidiano para que, ao se confrontarem com a realidade dos fenômenos estudados, possam levantar dados para complementar seus estudos, confirmarem ou negarem hipóteses rumo à sistematização de novos conhecimentos.

Já as atividades investigativas são consideradas como ponto alto das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino da escola. Essa

prática tem como pressuposto que durante a investigação os alunos sejam orientados pelos professores quanto a referências bibliográficas, levantamento de dados em campo, sistematização de dados, dentre outros procedimentos. Esse recurso possibilitaria que o professor trabalhe não só o conhecimento científico (conteúdo factual/conceitual) mas, também, o conteúdo procedimental compreendido pelo saber fazer, bem como o atitudinal relacionado aos princípios valorativos da solidariedade, cooperação, bem comum, respeito mútuo e responsabilidade.

Diante desses procedimentos a escola busca desenvolver nos educando habilidades e competências, tais como:

*Dominar a leitura, a escrita e as diversas linguagens usadas pelo ser humano [por ser] uma das formas de inserir uma pessoa na sociedade. Assim, espera-se que todos alcancem a habilidade de se comunicar, usando palavras, números e imagens.*

*Fazer cálculos e resolver problemas capacita a pessoa a tomar decisões. [Pois] socialmente é preciso dar soluções rápidas aos problemas enfrentados e às crises.*

*Analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações. [São] aspectos essenciais para que a pessoa possa expor o próprio pensamento, oralmente ou por escrito. Lidar com símbolos, signos, dados, códigos é a base da participação ativa na sociedade global. (Proposta pedagógica, 2001:29 – grifos nossos).*

Percebemos, portanto, que a instituição está afinada com as tendências do momento, ou seja, o discurso pregado na sociedade atual do desenvolvimento de habilidades e competências para que os alunos

utilizem *habilmente os conhecimentos* para dar respostas rápidas aos problemas de um mundo que assim o exige, com vistas a uma *participação ativa na sociedade global*.

Em consonância com esses objetivos a escola busca estar atenta às transformações que determinam o momento sócio-político atual a fim de cumprir todos os dispositivos previstos pela legislação em vigor. Nessa prática procura manter um movimento de coerência e sintonia com os documentos norteadores da educação publicados pela mantenedora.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à *Constituição Federal* procura desenvolver projetos voltados ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em relação à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* busca elaborar um projeto contextualizado e fundamentado em ideais de solidariedade humana. Com isso procura atender irrestritamente o dispositivo legal que determina que a elaboração da proposta pedagógica deve ser realizada com ampla participação de todos os envolvidos no processo educacional. Quanto às *Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional*, em todos os níveis de ensino constata-se que a escola busca nortear suas ações pedagógicas por princípios éticos, estéticos e políticos conforme a determinação legal. No que diz respeito aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* busca referendar-se em uma prática que leve em conta os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e quanto aos *Temas Transversais*, na elaboração do currículo, *valoriza-se a perspectiva dialética na compreensão do conhecimento, desvinculando-o da histórica fragmentação que o superficializou em regiões e especialidades que pouco contribuem para a dimensão da formação de cidadãos (...)* (Proposta pedagógica, 2001:18).

A viabilidade de efetivação da proposta nesses moldes implica considerar a necessidade de uma política de formação continuada de

professores, com objetivo de propiciar condições para o desenvolvimento de projetos que *adquiram a dimensão do trabalho interativo com as várias áreas do conhecimento* (Proposta pedagógica, 2001:18).

Essa é uma caracterização geral da instituição pesquisada. Nos ateremos agora ao ensino fundamental, especificamente o de primeiro ciclo (quatro séries iniciais), que corresponde ao nível que trabalhamos em nossa pesquisa.

Os objetivos apresentados para o ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries são aqueles nos quais a formação básica dos alunos proporcione condições para o desenvolvimento da capacidade de aprender, apropriando-se de conhecimentos sistematizados e significativos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Esses objetivos são os mesmos encontrados na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*.

No ano de 2002, a instituição contava com duas salas de 1<sup>a</sup> série, duas de 2<sup>a</sup> série, uma de 3<sup>a</sup> série e duas de 4<sup>a</sup> série. Com exceção da turma de 3<sup>a</sup> série que apresentava cerca de trinta e cinco alunos nas demais esse número variava entre vinte e vinte e cinco crianças. As aulas eram ministradas no período vespertino e assim distribuídas: sete aulas de Língua Portuguesa; seis de Matemática; duas de História; duas de Geografia; três de Ciências; duas de Educação Física e uma de Educação Artística. Havia ainda o oferecimento de uma aula de língua estrangeira (Inglês), uma de Ensino Religioso e uma de Teatro. Tanto nestas aulas como nas de Educação Física e Educação Artística havia um professor específico para ministrá-las.

Dos professores que atuavam no ensino fundamental de primeiro ciclo, todos possuíam curso superior em: pedagogia, letras, educação física e educação artística, um deles era mestre em educação.

Para a concretização da proposta pedagógica os principais recursos utilizados são: apostilas; livro didático e os projetos<sup>30</sup>. Nas disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências são utilizadas apostilas, elaboradas pelos professores, para o desenvolvimento dos conteúdos. As apostilas apresentam três grandes temas e contêm textos dos respectivos assuntos a serem tratados e um rol de questões para serem respondidas pelos alunos. A adoção de apostilas garante que todo o conteúdo estabelecido nos planos de ensino seja contemplado. Para as disciplinas de Matemática e Inglês são adotados livros didáticos.

Outro recurso utilizado para o desenvolvimento dos conteúdos são os projetos. No ano em que a pesquisa foi realizada, por exemplo, o ensino fundamental desenvolveu atividades em torno do aniversário da escola, na mostra científico cultural e nas mostras de teatro e coral.

A instituição lança mão de vários recursos/estratégias para a concretização de sua proposta pedagógica e procura não apenas abordar as questões relacionadas aos conteúdos acadêmicos encontradas nos livros didáticos e/ou apostilas. Para isso utiliza-se de outras atividades (música, teatro, passeios) como forma de complementar o ensino oferecido.

Nos planos de ensino das disciplinas são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento das aulas, que são: debates; discussão; pesquisas individuais e em grupo e

---

<sup>30</sup> Segundo a coordenação pedagógica os temas dos projetos são retirados no início do ano letivo quando do planejamento e a partir deles são desenvolvidas atividades que contemplem tanto os conteúdos das séries como os temas transversais. Alguns projetos são desenvolvidos contando com a participação dos alunos de todos os níveis de ensino, outros são mais específicos e nem todas as séries participam. De acordo com as professoras, no decorrer do ano letivo também são introduzidos outros projetos para serem trabalhados.

recursos como leitura de textos diversos; coleta de material em livros, revistas; aulas expositivas; utilização de laboratórios; atividades complementares etc.

Como visto anteriormente, a escola pauta-se em uma prática pedagógica em que é atribuída importância significativa na atuação do educando na construção do conhecimento. Essa característica faz com que muitos dos seus procedimentos metodológicos para a socialização dos conhecimentos exijam uma participação ativa do aluno nesse processo. Ao professor cabe organizar e planejar ações educativas que incentivem os alunos na busca e construção do conhecimento.

### **3.3. O desenvolvimento dos temas transversais.**

As professoras que atuavam na instituição tinham mais de dez anos de experiência no magistério e todas já trabalharam no ensino público. Com exceção de duas que ingressaram há três anos, as demais já estão na escola há mais de dez.

Para ministrarem suas aulas usavam as apostilas<sup>31</sup>, o livro didático de Matemática e os projetos que eram inseridos para complementar algum assunto a ser estudado. As apostilas eram o principal recurso que orientava a prática pedagógica e foram elaboradas a partir de três eixos temáticos: identidade, vegetais e animais<sup>32</sup>.

Cada eixo temático era abordado durante um trimestre. A partir deles as professoras procuravam desenvolver os conteúdos propostos nos planos de ensino e os temas relacionados a esses eixos, segundo elas, eram trabalhados de forma interdisciplinar.

---

<sup>31</sup> Existe material apostilado elaborado pelos professores para as seguintes disciplinas: Português; História; Geografia e Ciências.

<sup>32</sup> No decorrer do trimestre são abordados sub-temas relacionados ao eixo principal.

*(...) trabalhamos com o tema tempo e dentro desse tema tempo, ele é muito amplo, então dá para você trabalhar em todas as áreas. Em Língua Portuguesa trabalhamos textos que abordem o tema tempo (...) a idade de cair o dente, a idade do crescimento. Trabalhamos em História e Geografia o tema tempo também, o tempo passado, o tempo presente e o futuro (...). Em Ciências trabalhamos com o tempo relógio, horas, minutos, trabalhamos também a questão do tempo... clima, as estações do ano, as maneiras de se marcar o tempo, então a gente faz um resgate histórico com a criança, a utilização da ampulheta, o relógio de sol e depois o relógio de ponteiro e o digital. (...) As demais séries também trabalham com esses temas, cada um dentro do seu aprofundamento. Lá na 4ª série também trabalha o tema tempo só que com uma profundidade maior, trabalha, por exemplo, que a semana tem sete dias, trabalha a questão das fases da lua, como surgiu o calendário, eles aprofundam um pouco mais (C. 2ª série).*

*O primeiro projeto foi identidade que a gente sentiu assim bem destacado durante o ano. Depois foi o tema dos vegetais que a gente trabalha e no final os animais que são três temas assim que estão bem explícitos no programa do colégio. Mas tem coisas que estão ocultas ali que você vai trabalhando (A. 1ª série).*

A perspectiva da interdisciplinariedade é algo que permeia todo o trabalho pedagógico da escola, ou seja, há a preocupação em abordar os assuntos de maneira que eles sejam contemplados nas diferentes disciplinas.

*(...) por sermos professoras que trabalhamos com todas as disciplinas básicas nós fazemos esse exercício de uma estar sendo usada, não sei esse é o termo, para resgatar conhecimentos que a outra propôs e eu acho que a gente faz essa relação... (A. 1ª série).*

*A apostila, a gente segue a apostila, é ela que direciona, que é apostila que já está formada, então ela tem esse elemento, uma ligando com a outra, História e Geografia, Português, Ciências e Matemática, a gente faz a amarração (B. 1ª série).*

Para algumas professoras no próprio conteúdo das disciplinas já estão contidos os temas transversais, assim, quando esse conteúdo é trabalhado, naturalmente, se aborda o tema transversal correspondente.

*(...) aquela questão do meio ambiente a gente vai entrar agora na segunda unidade que é cuidando de sua saúde, saúde alimentar, corporal e dos ambientes, então eu tenho dentro do meu conteúdo de Ciências já os temas transversais. (...) A gente não pára para dar aulas sobre os temas transversais, ele já está no próprio processo e como você tem conhecimento do que é você já vai adaptando (D. 2ª série).*

*Então, na própria apostila os conteúdos e os textos estão todos em cima dos temas transversais, então do que a gente está planejando enquanto escola, baseado também, óbvio, em cada série (G. 4ª série).*

*(...) normalmente já é inerente àquele contexto porque eu já tenho aqueles conteúdos, então o tema vai estar presente (A. 1ª série).*

Para elas é a prática que permite que essas questões sejam abordadas dessa maneira, inclusive essa forma de trabalhar dificulta diferenciar o que se trata de conteúdo específico das disciplinas e o que se refere ao tema transversal.

Nos projetos propostos nas reuniões de planejamento e naqueles que surgem no decorrer do ano letivo também são abordados os temas transversais.

*Nós temos grandes projetos que discutimos no planejamento (...) então hoje o mais importante é fazer o planejamento juntos, é estar todos os professores, é discutido, é colocado, então no começo do ano a gente já tem alguns projetos, por exemplo, meio ambiente é uma questão que permeia o trabalho do ano todo, cidadania, direitos e deveres isso para a gente já está em todos... (D. 2ª série).*

*Nós temos alguns projetos que envolvem o colégio todo e em cima desses projetos vêm os temas transversais para que a gente possa estar trabalhando (C. 2ª série).*

Vale ressaltar que a maioria das professoras afirma em seus relatos que não realizou um estudo aprofundado de cada tema transversal. O contato com esse material se deu a partir da apresentação realizada pelos professores que fizeram parte do grupo de trabalho responsável pela abordagem dessa questão. Inclusive, uma delas, que fazia parte do grupo, só se aprofundou no estudo de um tema e, posteriormente, apresentou para os demais.

*Nos trabalhamos assim, quando teve os GT para estudo dos projetos nós fizemos grupos, então, vamos supor, eu tive acesso, mas eu não li tudo, eu li a parte que eu tinha que apresentar que era da saúde. (...) então a gente estudou e cada uma apresentou, mas ler mesmo apenas a parte da saúde que eu e a outra professora apresentamos e ficou dessa forma (F. 3ª série).*

*Nós lemos, nós discutimos, mas não com aprofundamento, porque é assim, foram formados grupos de estudo e alguns se aprofundaram mais nos temas transversais e em outro momento se compartilhou e foi a partir daí que a proposta da escola foi sendo revista e foi sendo escrita (A. 1ª série).*

*Foi através do GT, a apresentação do grupo, e algumas coisas a gente já vinha caminhando, como eu disse para você, para quem participou, por exemplo, meu GT de currículo e avaliação ele foi ótimo para mim, mas eu não sei se quando eu passei, eu passei tudo que eu podia aprender. Às vezes a gente sentia a necessidade disso, talvez um revezamento, porque nós ouvimos o outro grupo, mas nós não tivemos total acesso ao que eles tiveram e como eram temas muito amplos nós não tivemos condição de participar de todos, a gente precisou optar por um deles (D. 2ª série).*

Em sala de aula muitas questões a serem abordadas são direcionadas pelos alunos, assim, em algumas situações a aula planejada sofre alterações para que se introduza aquilo que a criança gostaria de saber.

*Os critérios, normalmente, eles ajudam a estabelecer. Isso eu acho muito bonito, quando eu proponho um trabalho e a gente conversa sobre alguns critérios para a realização daquele trabalho, então eu não chego com a minha aula fechada, vamos conversar, vamos discutir, pensei em tais atividades podemos começar por tal? Naquele momento pode ser possível, então a gente tá dialogando (C. 2ª série).*

*(...) a gente tem algo preparado, aqueles textos que eu vou trabalhar substantivo, mas se a criança surge com um texto, ela vem e me traz, muitas vezes ocorre isso, ela me traz um texto sobre sexualidade, ela quer aprender porque ocorreu aquela gravidez na adolescência, o que está acontecendo... agora eu posso pegar aquele texto e utilizá-lo, então vamos lá ler o texto, sabe? (...) É claro que foge do que a gente programou, mas não deixa de ser dado também e ao mesmo tempo estar suprindo o que a criança está pedindo (G. 4ª série).*

*Então naquele momento o primeiro plano era compartilhar com o grupo porque essa era a expectativa do meu aluno, de como os demais colegas foram fazendo durante a semana, então a minha aula vai começar a partir do momento que eu esgotei com a classe a curiosidade em relação àquele trabalho, que eu retomei... esse trabalho é um trabalho de Matemática para através das formas sólidas... então depois que eu explorei aquilo ali eu vou iniciar minha aula, poderia ter sido uma hora nesse processo, eu não começaria naquele momento a minha aula de Matemática, porque naquele momento o interesse estava voltado para uma outra atividade que é processual, ela vem acontecendo a quinze dias (A. 1ª série).*

Ancorada em uma concepção de educação em que o papel do professor pode se resumir a apenas organizar ambientes para que os alunos, a partir da ação no meio, construam o seu conhecimento, as professoras desenvolvem sua ação docente.

*Dessa forma que é feita aqui a criança vai construindo o seu conhecimento, a gente não precisa dar para ela as informações, a gente simplesmente só mostra o caminho para ela e ela vai seguindo, então, porque eu que trabalho com uma 4ª e eles já têm o hábito de estar fazendo isso. (...) Então eu acho que*

*essa forma tem contribuído muito para a formação dessas crianças nesse sentido, sabe? Elas ficam mais autônomas, mais independentes mesmo, porque simplesmente você está falando de um livro, de uma situação e a criança já vem com uma outra que vai acrescentar, então só pode ser favorecedor essa maneira de a gente estar trabalhando (G. 4ª série).*

*Então eu acho que a criança acaba tendo a possibilidade de se informar mais, trabalhar melhor a própria formação, eu acho que esse espaço possibilita isso, então a sala de aula não é mais centralizadora, ela é, eu diria assim, nós temos a função de mediar o processo, filtrar algumas coisas, trabalhar mais profundamente outras, é claro que passa pela personalidade do professor, a própria formação do professor, mas de um modo geral a nossa linha é no processo (A. 1ª série).*

Um aspecto que chama a atenção, principalmente no que diz respeito à abordagem dos conteúdos é o caráter de aplicabilidade que eles devem adquirir na vida das crianças.

*(...) na questão, quando nós discutimos a cesta básica e várias questões em cima dela, você poderia estar indo ao supermercado e visto a Matemática na vida. Essa atividade foi inteirinha planejada, mas não deu tempo de fazer, de sair para o supermercado. Eles tinham recolhido folheto de jornal, comparado preço, trabalhado várias coisas com a Matemática ali na sala de aula e eu planejei para fechar no supermercado, que a gente ia comprar, cada equipe ia comprar uma cesta, íamos fazer uma série de coisas... (E. 3ª série).*

*O que nós precisamos muito trabalhar com as crianças a questão da alimentação, a questão da higiene e saúde que a gente percebe que essa idade é uma idade que a criança já... a questão da higiene o lavar a mão, o escovar os dentes que a gente percebe que está um pouquinho mais distante deles, ficam um pouco mais resistentes para isso... (C. 2ª série).*

O caráter de aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos em sala é uma constante na fala das professoras, percebe-se que elas buscam sempre que possível demonstrar para as crianças que os conceitos

aprendidos devem ter uma utilidade prática. O aprendizado como forma de aprimorar o intelecto parece ser secundarizado em detrimento dessa orientação para as coisas da “vida”.

*Aqui nós não trabalhamos só conteúdo em si, nós trabalhamos como os conteúdos contribuem na vida da criança e eles participam muito desse processo de formação, de elaboração. As atividades que nós elaboramos elas não vêm fechadas, prontas para a criança apenas responder, mas sim para que ela investigue, pesquise, participe desse conteúdo para que possa fazer sentido na vidinha dela (C. 2ª série).*

*Na verdade é assim, quando você vai ver um conteúdo eu penso muito assim o que eu quero que ele aprenda com isso. Que adianta eu trabalhar o texto do Marianinho que tem as idéias diferentes e o que eu quero com isso? Que ele saiba sinônimo, antônimo, que ele saiba... então eu vou pensar na extrapolação... o que eu quero que ele reflita, que mais do que a reflexão do texto que isso traga em uma ação. Então, a maior parte das vezes o que eu procuro fazer ao preparar a aula é pensar o que eu posso fazer para transformar uma reflexão em uma ação (...) Qual essa a ação? Eu chegar no supermercado e, de repente, quando eu estou como minha mãe ou meu pai saber o valor do dinheiro eu falar assim: isso não dá para comprar, com isso eu posso comprar outras coisas. Acho que é uma espécie de ação (E. 3ª série).*

Essa característica faz com que a atuação do professor, muitas vezes, se resuma a ser um informante sobre diversos assuntos. O papel de mediador do conhecimento torna-se secundário e o conhecimento erudito necessário para o exercício da profissão é dispensado. Estar informado e informar sobre os mais variados assuntos passa a ser mote para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

*Eu tenho que estudar bastante, eu tenho que fazer bastante leitura, eu tenho que me preparar, eu tenho que me preparar muito mais do que aquilo que eu vou passar para a criança, que nós vamos discutir em sala porque, na verdade, essas crianças de hoje, eles têm muito conhecimento, eles têm muitos meios para*

*ter informações e eles chegam na classe com um bombardeio de perguntas, então você tem que estar bastante preparada, a gente procura ler muito, estudar muito para enfrentar, na verdade, essas perguntas do dia a dia da gente. Então eu tenho que me preparar com muita leitura, depois que eu comecei a dar aula eu comecei a ler jornal, porque antes eu não lia jornal, foi depois que eu comecei a dar aula que eu comecei a ler jornal e eu vi o quanto é importante a gente ter informações a mais (G. 4ª série).*

*(...) então eu acho assim, nós na sala de aula temos a responsabilidade de trabalhar o que temos de conteúdo, o que temos proposto no currículo, mas estar atento à leitura que a criança está fazendo do mundo, do universo onde ela vive, então a partir do momento que eu ouço uma informação que ela trouxe que eu possa compartilhar com o grupo até mediando essa informação com alguns elementos que possam ser importantes ou interessantes para o grupo. (...) por isso que eu acho que o processo é tão rico porque as crianças fazem com que você não pare. Você tem que estar sempre perguntando, sempre buscando informações, sempre se autoformando para ter os elementos senão chega uma hora que você... não que você tenha que ter todas as respostas, não é isso. Mas algumas pelo menos (A. 1ª série).*

*A gente tem que estar sempre pesquisando, buscando coisas novas, tem que ler no jornal, porque sempre tem idéias novas, idéias assim... (...) A gente tem que estar sempre bem informado, às vezes, as crianças vêm com um assunto que você tem que estar preparada e se não tiver tem que buscar... (F. 3ª série).*

Diante de tantas exigências e necessitando responder e dar conta de diversas questões que envolvem a ação docente uma das dificuldades apontadas diz respeito à necessidade de mais tempo para a execução do trabalho pedagógico

*Eu acho que hoje a maior dificuldade que a gente tem é a questão do tempo. Eu acho que é uma proposta bastante exigente, você tem que ter tempo disponível, às vezes o tempo... então você se sente assim, correndo atrás, a cabeça... preciso trabalhar tal coisa, como é que eu vou fazer? Não deu certo no*

*passado eu preciso mudar. Às vezes você está em casa fazendo o almoço e você está pensando. A questão do tempo é realmente crucial e eu acho que a questão do tempo é uma das mais sérias (D. 2ª série).*

*Acho que o tempo é uma coisa muito complicada. Eu pelo menos encaro a coisa assim, porque a gente faz todo um trabalho, porque tem atividade que tem que fazer um trabalho de auto correção, você vai lá corrige tudo, faz a leitura, erros de ortografia todos os tipos de erros que possam ter. Se a criança tem que rever aquela resposta, ela vai rever, a gente não fecha nada. E tudo isso leva tempo, vai, volta, vai e volta (E. 3ª série).*

*A questão do tempo de trabalho com a hora aula que é muito curta. Eu acho que a gente tem do meio dia a cinco e meia para desenvolver um monte de conteúdo e isso é dificuldade, eu acredito, posso estar sendo contraditória com algumas coisas que eu estou dizendo, mas eu acho que o período de aula é muito curto e a gente tem muitas especializadas, a gente não está o tempo todo em sala de aula, eu acho que isso é uma dificuldade (G. 4ª série).*

Nas questões que dizem respeito aos temas transversais também se evidencia um caráter informacional e, ao serem trabalhados, a complexidade inerente a cada tema, muitas vezes, deixa de ser abordada. No que diz respeito ao tema *saúde*, por exemplo, o que prevalece no tratamento dado ao assunto são os cuidados de higiene do corpo e dos alimentos.

*Quando a gente trabalha o conteúdo do 2º e 3º trimestre, nós estamos trabalhando plantas no 2º e animais no 3º, aí a gente trabalha a questão da saúde, na questão da alimentação, na questão da relação com o ambiente, quando preparamos a salada de fruta nós estamos trabalhando princípios básicos de higiene e saúde com eles, quando a gente trabalha o bichinho, que eles trazem o bicho para a sala de aula, então vem o cachorro, vem o gato, vem a tartaruga a gente trabalha sobre a vida do bicho e as relações dele com esse bicho, os cuidados que ele tem que ter, o animal que exige vacina, então estamos trabalhando saúde. Agora se você questiona a criança sobre uma pergunta mais fechada sobre saúde, talvez ele não tenha uma resposta, se você*

*conduz o processo num diálogo, numa linguagem... trazendo situações concretas eles vão saber do que você está falando... (A. 1ª série).*

*Saúde a gente não trabalha... saúde a gente trabalha saúde do alimento, a gente até fala do corpo em algumas situações mas é mais sobre alimentação, não deixar coisas destampadas, não comprar lata amassada, um trabalho sobre alimentação... (F. 3ª série).*

Abordar um tema como *saúde*, partindo da premissa de orientações básicas sobre higiene parece corresponder à necessidade de que os conteúdos estudados possam ter utilidade. No entanto, uma das professoras considera que para se trabalhar um assunto como esse seria necessário o auxílio de pessoas de fora (especialistas) para tratarem com maior profundidade essa questão.

*Era importante assim, vir agentes da saúde para falar dessas epidemias... dengue a gente até trabalha, mas quando a criança vê, parece que eles dão mais valor, trazem cartazes, o mosquito, sabe coisas assim? para concretizar o que a gente trabalha em sala. (...) Eu acho que tem muita coisa ainda para mexer, essa parte aí da orientação sexual e da saúde ainda está parado e eu acho que precisa ter mais alguém que fique ali, pronto e responsável para estar fazendo essas pontes (F. 3ª série).*

Vale ressaltar que a professora em questão participou do grupo de trabalho responsável pela discussão dos temas transversais e teve que apresentar o tema *saúde* para os demais professores.

Outro tema apontado como de difícil abordagem é a questão da *sexualidade*, inclusive, o tratamento dessa temática perpassa por outros agentes educacionais.

*O que a gente já consegue... por exemplo, eu acho que a gente ainda... nós não olhamos, não olhamos, mas eu acho que a gente não tem um grande projeto de orientação sexual, mas se você tem algum problema em sala de aula, você não deixa... não é*

*porque não há esse grande projeto que você vai deixar passar. Então, você procura a coordenação, procura a orientação educacional, com todo esse problema como é que eu faço? Porque simplesmente você não pode deixar passar, então às vezes a dificuldade é essa de articular mesmo, só que a gente tem essa estrutura com essas pessoas perto, você não vai deixar, o problema está ali, você está vendo, às vezes coisas até mais sérias que a criança traz, alguma coisa, comenta alguma coisa de casa. Como é que você vai mexer numa questão familiar? Então são coisas difíceis de serem trabalhadas (D. 2ª série).*

*Eu acho que em alguns temas a gente não tem o preparo para trabalhar, às vezes quando surge, a gente lê livros, mas eu acho que falta alguma coisa, alguém estar falando algo mais para a gente. Porque que tem que trabalhar, como começar. Porque não é só jogar o tema lá e dizer vamos trabalhar orientação sexual, porque não é só isso, eu acho que você tem que ter informação e saber o que você está falando, porque as crianças fazem algumas perguntas e você fica com medo de falar alguma coisa e a criança entender de outro jeito, falar de outro jeito em casa, tem isso (F. 3ª série).*

*O único que nós não conseguimos encaixar é orientação sexual, que é um tema mais complicado e saúde do corpo que não é um assunto da 3ª, não tem um tema para trabalhar saúde, trabalha o tema do alimento (E. 3ª série).*

Parece que as dificuldades em tratar de forma mais abrangente temas como *saúde* e *sexualidade* pode estar relacionado ao fato de que esses assuntos, para serem abordados, necessitam de conhecimentos mais específicos.

O tema do *meio ambiente* aparece como sendo um dos mais trabalhados. Em vários assuntos estudados é possível introduzir discussões sobre a temática, porém a questão da reciclagem do lixo é algo que mais se evidencia.

*(...) na verdade o meio ambiente acontece, acontece assim, as crianças vêm desde a 1ª série já vem com aquela conscientização que é importante reciclar,*

*que é importante ter cuidados com o meio ambiente, então a gente já vem trazendo isso e chega numa 4ª série e eles já têm muito para contribuir sobre esses assuntos... (...) Surge um assunto: ah! vamos falar sobre meio ambiente, você está falando lá sobre as rochas, por exemplo, aí surge a importância do meio ambiente e a gente vai trabalhando (...) eles vão acontecendo (G. 4ª série).*

*Para a gente as grandes questões de meio ambiente a gente tá sempre resolvendo, está trabalhando. (...) meio ambiente é uma questão que permeia o trabalho do ano todo (A. 1ª série).*

*Há um projeto grande de meio ambiente que está na mão da assessoria de área, aí sim ela pode chegar, ela conversou com a gente semana passada, nós vamos trazer os latões assim, assim, então isso vai ter que ser incorporado. As crianças vão acompanhar a pesagem do lixo? É isso que a gente quer que eles vejam, o que está sendo reciclado, quanto que isso dá em dinheiro, que vai vender. Então aí a gente incorpora (D. 2ª série).*

O objetivo apontado pelas diretrizes educacionais para o trabalho com os temas transversais é o de contribuir para a formação para o exercício da cidadania. Esse aspecto é apontado, pelas professoras, como sendo trabalhado no dia a dia.

*(...) quando a gente faz com as crianças no 1º ou 2º dia de aula, a gente conhece o grupo e já começa a trabalhar a questão das regras, então aí você já vê, cidadania é aquilo. Eu saber que eu não posso gritar em uma sala de aula, tenho que sair andando, mas isso a gente vai tirando do próprio grupo (D. 2ª série).*

*Para mim tudo que a gente faz está voltado para a cidadania, até é difícil eu dizer uma coisa específica do que a gente faz para a cidadania, tudo no dia a dia da gente é voltado para que a criança tenha uma formação de cidadão. O que é ser cidadão? Sabe a gente cobra muito deles o que é ser um cidadão. O que a gente precisa fazer para ser respeitado? Para a gente respeitar? Tudo isso, na verdade, se a gente for resumir tudo.. o que é ser cidadão? É saber respeitar, é saber... Os nossos deveres, os nossos direitos, conhecer então o ECA, quer dizer a gente*

*conhecer um pouco os nossos direitos e o que a gente tem que fazer também para poder cobrar os nossos direitos. Acho que diretamente a gente está fazendo esse trabalho com eles, não em uma hora específica. Agora a gente vai trabalhar com cidadania, é direto isso (G. 4ª série).*

*Eu acho que cotidianamente a gente está falando sobre isso, principalmente porque nessa faixa etária você precisa estar trabalhando a todo o momento o respeito pelo outro, o espaço do outro, então quando a gente senta na roda da conversa e estabelece regras de convivência para que eu possa estar bem naquele ambiente, naquele espaço eu estou trabalhando cidadania (A. 1ª série).*

*A gente tem muita campanha aqui, para doação de roupas, agasalhos é um exercício de cidadania e isso é tão visível, reflete tanto na criança que quando ele chega na 4ª série a gente percebe assim, é tão espontâneo, eles querem fazer um ato de solidariedade, a gente percebe assim, eles como o cidadão deve ser, essa questão de problemas sociais como o trabalho infantil, pessoas desempregadas e a gente percebe o quanto eles têm conhecimento sobre isso, o quanto eles querem contribuir com isso (G. 4ª série).*

*(...) primeiro passo quando eu chego na sala de aula são as regras de convivência que a gente tem, isso é onde você vai trabalhar o respeito, valores, o que eu posso fazer, o que não, porque tem que fazer isso, porque a gente vive na sociedade, só isso pode fazer na sala de aula? Não. Então, isso é desde o primeiro dia de aula até o último, então nesse momento sempre trabalha com isso. Quando você trabalha assim... (...) será que todas as crianças têm ovo de páscoa para comer? Quando essa criança não tem o que a gente pode fazer por ela. Então, todo o momento você vai falando com eles dessa parte de cidadania, o que você pode fazer para melhorar? (B. 1ª série).*

O que se observa pelo exposto anteriormente é que a concepção de cidadania que é abordada diz respeito a seu caráter legalista, conhecimento de direitos e deveres e respeito às regras de convivência. Uma visão assistencialista do exercício da cidadania também perpassa a abordagem do tema.

Como visto, as professoras procuram desenvolver os conteúdos das disciplinas articulados com os temas transversais. Esses temas permeiam praticamente toda a prática pedagógica e sua abordagem tem a finalidade de proporcionar aos alunos condições para o exercício da cidadania.

No próximo capítulo, analisamos as implicações que as ações docentes, exercidas pelas professoras a partir dos temas transversais, apresentam para a formação cultural das crianças.

## **CAPÍTULO IV**

### **A FORMAÇÃO CULTURAL E OS TEMAS TRANSVERSAIS**

No capítulo anterior apresentamos breve caracterização do ensino particular do município de Piracicaba-SP, destacando o trabalho desenvolvido na escola pesquisada e relacionando-o com o desenvolvimento dos temas transversais. Neste capítulo, apresentamos as reflexões analíticas sobre o trabalho educacional realizado nessa instituição.

Abordar os temas transversais nas escolas, como forma de contribuir na formação para o exercício da cidadania, é o principal argumento utilizado nas diretrizes educacionais para a inserção desses temas no cotidiano escolar. A partir de uma perspectiva interdisciplinar do trabalho educativo, tais temas devem permear as demais disciplinas para que os alunos tenham contato com conteúdos que contribuam para melhor compreensão da realidade e, dessa forma, desenvolvam o pensamento crítico.

Vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais alertam para a complexidade inerente a cada tema transversal e sugerem que a prática pedagógica deve ser realizada por meio de questões de interesse

dos alunos, lhes proporcionando condições de se posicionarem e atuarem ante os problemas sociais de maneira autônoma.

O caráter necessariamente pragmático observado nas orientações com relação aos temas transversais reflete o mote que rege o trabalho dos profissionais que atuam na educação, uma vez que as diretrizes curriculares indicam que os conteúdos de todas as disciplinas devem ser desenvolvidos pelos professores a partir do cotidiano do aluno, a fim de que os conhecimentos aprendidos tenham utilidade prática.

Na perspectiva da interdisciplinaridade, procura-se mostrar aos alunos os vários aspectos que envolvem os temas transversais abordados. Certamente, desenvolver o trabalho nesses moldes exige do professor atenção redobrada para que a especificidade das disciplinas não se perca e, dessa forma, seja possível garantir a apreensão dos conteúdos referentes a cada uma delas. A introdução de temas transversais, além de exigir mudanças na prática pedagógica dos professores, impõe-lhes a condição de que possuam conhecimentos sobre os mais variados assuntos para que possam desenvolver os conteúdos desses temas. Ao propor essa forma de trabalho, fica implícita a necessidade de professores com uma formação profissional que garanta aos alunos uma formação abrangente.

Conforme os dados coletados na escola pesquisada, observamos que partir da realidade do aluno, possibilitar que os conhecimentos aprendidos tivessem alguma utilidade prática, garantir os conteúdos propostos nos planos de ensino e trabalhar de forma interdisciplinar esses conteúdos com os temas transversais, eram as principais referências para a atuação pedagógica das professoras.

Como visto no capítulo anterior, no que se refere ao trabalho com os temas transversais, os mais comumente abordados foram: *saúde*; *sexualidade* e *meio ambiente*. Segundo as professoras, a questão da *cidadania* permeava não só esses temas, mas toda a prática pedagógica.

Temas transversais não citados nas entrevistas foram: *ética; pluralidade cultural e trabalho e consumo*, esse último aparece de forma indireta em algumas atividades citadas.

Com relação à especificidade de cada tema, no que se refere à *saúde* constatamos que sua abordagem estava ligada a assuntos relacionados a condições básicas de higiene do corpo e dos alimentos. Ao trabalhar essa temática a preocupação das professoras era a de que os conceitos estudados pudessem ser utilizados nas ações cotidianas. Nessa forma de agir as conceituações referentes aos assuntos em pauta eram secundarizadas.

Vale lembrar que temas como *sexualidade e saúde* foram apontados como não sendo trabalhados em todas as séries. A necessidade de dominar conhecimentos específicos e os tabus associados ao tema da *sexualidade* pareciam se configurar como impeditivos para que alguns assuntos relacionados àqueles temas não recebessem o mesmo tratamento que os demais. Essa característica deixava transparecer o receio das professoras em tratar de assuntos para o qual não se sentiam preparadas, assim consideravam importante que pessoas mais capacitadas trabalhassem algumas das questões relacionadas a essas temáticas. Contudo, mesmo percebendo essa limitação, tal constatação não as conduzia para a reflexão da prática pedagógica uma vez que conteúdos mais simples, que supostamente dispensavam um saber específico, eram utilizados para que cumprissem o exigido.

Em termos de *meio ambiente*, apesar de ser um dos temas mais citados, as discussões se restringiram à conservação da limpeza e reciclagem de lixo. Sabemos da importância de abordar tais assuntos porém, as professoras por não enfatizarem a relação entre o problema da degradação do meio ambiente e da poluição com questões de ordem política e econômica – resultado da forma predatória que na sociedade

capitalista os homens se relacionam com a natureza – tendiam a descaracterizar os diferentes aspectos que envolvem a temática.

Certamente, crianças que freqüentam o ensino fundamental de primeiro ciclo não possuem os atributos necessários para a compreensão das complexas relações da sociedade, mas seu espírito não pode ser cultivado partindo-se da premissa, como indicam as diretrizes, que bastaria o esforço de ações conjuntas para equacionar os problemas do meio ambiente. Essa orientação reducionista transforma em engodo práticas educativas que se dizem comprometidas com a formação de indivíduos críticos, na medida em que pode dissimular contradições sociais.

Observamos que o trabalho com a questão da *cidadania* foi o tema mais recorrente nas falas das professoras e quando se referiam a esse conceito manifestavam incompreensões. A concepção de cidadania utilizada com as crianças era a de que ser cidadão, em linhas gerais, significava discutir, elencar e ensinar aos alunos a obedecerem às regras de convivência estabelecidas com o grupo.

Outra característica marcante atribuída ao conceito de cidadania era o crivo assistencialista de ajuda ao próximo. Ficava evidente, portanto, que não estava no horizonte das reflexões realizadas problematizar as origens e causas dos problemas sociais. Nas afirmações das professoras parece que a obediência às regras de convivência e a participação em campanhas de solidariedade seriam suficientes para que a formação para a cidadania estivesse garantida.

Dessa maneira, esse conceito era tomado sob o ponto de vista da integração e não como aquele relacionado ao princípio da liberdade e da autonomia, revestindo-se, assim, de um outro caráter, qual seja, tornar a criança participativa. Resolver problemas cotidianos, se engajar em campanhas e participar do coletivo escolar sem que a formação seja

suficientemente sólida para o desenvolver o potencial de reflexão, está distante da construção de indivíduos autônomos.

Vale ressaltar que o conceito de autonomia implícito nos parâmetros curriculares dá margem para a interpretação de que aluno autônomo é aquele que atua e colabora na superação dos problemas cotidianos. Isso empresta ao conceito um caráter eminentemente pragmático, afastando-o do seu sentido universal – capacidade de pensar por si mesmo.

Essa perspectiva conceitual pressupõe a participação das crianças na resolução de diferentes questões sociais, porém como alerta Brayner (2001), nessa postura:

*(...) o mais grave é que, ao atribuir a qualidade de cidadão aos nossos alunos (ou desejar que eles já o sejam), estamos sobrecarregando-os de uma responsabilidade de agir em um mundo e de resolver problemas que fomos nós, adultos, que criamos (Brayner, 2001:209).*

Constatamos que havia o esforço das professoras em abordar os temas transversais de forma interdisciplinar com vista a cumprir com os conteúdos das disciplinas propostos nos planos de ensino. Porém, a maneira como esse trabalho interdisciplinar era desenvolvido impunha-lhes a necessidade de constantemente estarem relacionando “tudo com tudo”. Tal procedimento conduzia a uma miscelânea de conceitos científicos e opiniões do senso comum o que descaracterizava os conteúdos trabalhados.

Embora a proposta pedagógica da escola tivesse nos temas transversais uma das referências para a condução do trabalho educativo, vale destacar que a maioria das professoras afirmou não ter realizado uma leitura aprofundada dos documentos que a eles se referem. O

contato mais sistemático com esse material só se deu a partir da apresentação realizada pelo grupo de trabalho que discutiu os temas transversais quando da elaboração da proposta. Esse fato revela a contradição de que, apesar da ênfase recair no trabalho com os temas transversais, a precariedade de sua inserção no cotidiano escolar expressava maior preocupação com o cumprimento das exigências das diretrizes do que realmente com a formação da criança.

A contradição acima observada tem origem nas próprias diretrizes educacionais, pois, se por um lado apontam a necessidade de um “super professor”<sup>33</sup> para efetivar as orientações curriculares, por outro, as mesmas diretrizes, dão margem para que, sem formação específica e estudo aprofundado, qualquer um aborde os assuntos concernentes aos conhecimentos das ciências humanas, o que necessariamente implica uma desvalorização dos saberes produzidos por essa área do conhecimento.

Observa-se que a partir dos parâmetros oficiais muitos educadores são impelidos a trabalhar os conteúdos superficialmente, pouco contribuindo para que se transcenda a aparência dos fenômenos e as relações sociais a eles vinculados se revelem.

Referendados nesse modo de agir, também, não permitem que se evidenciem os aspectos de temporalidade e continuidade dos objetos de estudo colaborando para que o processo educativo torne-se falso por solapar na base as características fundamentais para a formação cultural. Conforme Zuin (1999):

*A continuidade refere-se à importância que os conteúdos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo ensino aprendizagem. (...)*

---

<sup>33</sup> Aquele com profundos conhecimentos, tanto específico das diferentes disciplinas componentes do ensino fundamental, como conhecimentos da filosofia e diferentes ciências – antropologia, psicologia, sociologia, ecologia, dentre outras – envolvidas nos temas transversais.

*a temporalidade relaciona-se à necessidade que sejam considerados os vínculos temporais entre os objetos de estudo (Zuin, 1999:118).*

Na medida em que as diretrizes possibilitam limitar a abordagem dos diferentes aspectos da realidade estudada e dão margem para que haja reducionismos em conceitos importantes para a compreensão dos fenômenos, podemos indagar: uma formação, realizada por meio dos temas transversais, que se pretende abrangente, não estaria *a-priori* fadada ao malogro?

Destacamos, a partir das entrevistas, que as ações pedagógicas das professoras refletiam as contradições inerentes ao trabalho com os temas transversais. Como vimos anteriormente, ao acreditarem possibilitar aos alunos uma educação para o exercício da cidadania, tendiam a simplificar a abordagem das questões sociais ligadas aos temas transversais e ao tratá-los a partir de sua utilidade prática reduziam em demasia sua complexidade.

Constatamos que as incompreensões ou até mesmo falta de conhecimentos para abordar os temas transversais não as impediam de realizar o que era solicitado em termos de execução pedagógica, buscando desenvolver um trabalho que acreditavam comprometido com a educação de seus alunos.

No entanto, as exigências cotidianas acrescidas à precária formação a que foram submetidas impossibilitavam que refletissem sobre o trabalho desenvolvido fazendo com que o ato de ensinar se consubstanciasse na reprodução de um conhecimento vazio, que pouco pode contribuir para a formação cultural das crianças.

Nas observações realizadas na escola, vimos que em termos de ensino havia recursos e condições de trabalho para garantir ao aluno uma

formação de qualidade<sup>34</sup>. Contudo, as entrevistas revelaram que, conforme as orientações das diretrizes, a maior preocupação das professoras era garantir a dimensão de aplicabilidade cotidiana aos conhecimentos ensinados. Entretanto, ao tentarem direcionar os conteúdos para serem aplicados em situações práticas os descaracterizavam, empobrecendo os conhecimentos ministrados que eram substituídos, devido à determinação dos parâmetros curriculares, por um saber considerado como válido somente se tivesse alguma utilidade imediata.

Outro aspecto do trabalho pedagógico que chamou nossa atenção foi o direcionamento das ações educativas que, em muitas situações, era dado pelo aluno. A autonomia das professoras – que deveriam ser as responsáveis por selecionar o conteúdo e as metodologias de ensino – era transferida, freqüentemente, para as crianças que não tinham preparo suficiente para tomar decisões em relação ao que aprender. Essa pretensa relação de democracia, que pressupõe participação mais efetiva dos alunos nas decisões referentes aos conteúdos a serem aprendidos, debilita o processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o empobrecimento da formação cultural.

Embora a participação do aluno seja importante no desenvolvimento das ações educativas, quando esta se torna o principal parâmetro que orienta a prática dos professores descaracteriza o ato de ensinar, refutando o papel do professor e imputando ao aluno uma responsabilidade que não é e não deve ser sua. Assim, a realidade fragmentada trazida pelas crianças é tomada como referência para ação docente e ao ser captada é devolvida na forma de conhecimentos indispensáveis para se orientarem no mundo.

---

<sup>34</sup> A escola, além de possuir estagiárias, denominadas de professoras auxiliares, para cada sala de aula e uma orientadora educacional para auxiliar o trabalho pedagógico, conta ainda com recursos como: biblioteca infantil, sala de tv/vídeo, sala de artes, retroprojetores, laboratório de ciências e informática, dentre outros.

Esse tipo de prática, tida como progressista, torna mais violento o aspecto adaptativo da educação que na conjuntura da sociedade atual exacerba o preparo para o mercado de trabalho – cada vez mais restrito e seletivo – propiciando a total identidade do indivíduo com a realidade social. Desse modo, as ações das professoras passam a ser regidas pelo mecanismo da falsa projeção<sup>35</sup>, ou seja, devolvem ao real o mesmo que receberam, sem nenhum acréscimo de reflexão.

Na situação hodierna, o avanço tecnológico permite que as crianças tenham acesso, por diferentes canais, a um universo de informações inimagináveis há alguns anos. Essa realidade possibilitava aos alunos da escola pesquisada obter informações sobre vários temas, fazendo com que surgissem, no decorrer das aulas, perguntas sobre os mais diversos assuntos.

Constatamos, através das entrevistas, que as professoras, muitas vezes, não respondiam às indagações dos alunos a partir do conhecimento que possuíam e tentavam sempre estar mais informadas, porém, procurando respostas nas mesmas fontes que as crianças tinham acesso, como jornais e revistas. Conseqüentemente, essa busca tornava-se incessante, pois a cada nova questão eram obrigadas a adquirir outras informações uma vez que as anteriores não eram suficientes para atender aos novos questionamentos. A busca incessante por informações caracteriza a forma como se difunde a semicultura pois:

---

<sup>35</sup> A projeção é um mecanismo de defesa utilizado pelo indivíduo para atribuir ao externo algo que não aceita como próprio, permite, também, delimitar o mundo interno e externo. No caso da projeção normal, o sujeito diferencia entre sua contribuição e a do real na estrutura do objeto percebido e, por meio do trabalho de reflexão, elabora o material recebido e o restitui sob a forma de percepção estruturada. Na falsa projeção *o real se oferece diretamente à percepção e prescinde do trabalho de reflexão subjetiva pelo qual o indivíduo colabora, por assim dizer na construção do real. O indivíduo percebe um real já pronto e acabado, que é absorvido sem qualquer refração, e devolvido sem ser transformado. O que a consciência projetiva põe no real é exatamente o que já estava nele* (Rouanet, 1989:146).

*Ela exige a memorização de fórmulas, datas e nomes que serão rapidamente esquecidos, mediante a apresentação de um “novo” conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente (...). Entretanto, não se deve esquecer que a assimilação dos conhecimentos fica irremediavelmente prejudicada, na medida em que os processos reflexivos subjugam-se ao imperativo da substituição e reposição urgente de conceitos que são quase que imediatamente esquecidos (Zuin, 1999:118).*

A característica de saber de tudo um pouco, dispensa o conhecimento erudito – imprescindível para a prática do professor, pois lhe possibilitaria mostrar os nexos e relações dos objetos de estudo – que é substituído pelo conhecimento do senso comum. Meras informações se incorporam às práticas dos professores sendo devolvidas aos alunos na forma de (pseudo) conhecimentos.

Nesse contexto, talvez não seja exagero afirmar que o universo ampliado de informações a que as crianças têm acesso e a formação empobrecida a que os professores em nosso país têm sido submetidos colocam, de maneira geral, adultos e crianças em um mesmo nível de conhecimento, pois como afirma Zuin (1997):

*Atualmente o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível, mediante consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas (Zuin, 1997:118).*

Observamos que muitas das ações pedagógicas das professoras, sem que elas percebessem, contribuíam para que fossem aliadas na

perpetuação de um cotidiano fragmentado povoado pelos produtos semiculturais e, segundo Adorno (1996), o contato com esses produtos impede, ao invés de facilitar, o acesso à formação cultural.

Dessa maneira, a conversão da função do professor de sujeito na transmissão do saber para o de organizador de ambientes a fim de que o aluno construa o conhecimento – a partir do contato com os objetos do meio – colabora com a inserção permissiva dos produtos da indústria cultural no cotidiano das aulas e minimiza sua autoridade no que diz respeito ao conhecimento.

Segundo Adorno (1996:397), a autoridade fazia a mediação entre a tradição – condição imprescindível para a formação – e o sujeito, mas *as reformas escolares ao descartarem a antiquada autoridade (...) também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual.*

No caso das professoras, constatamos que as reformas escolares e, principalmente, as diretrizes que orientam suas práticas têm contribuído para o processo aludido por Adorno, pois ao direcionarem as ações pedagógicas para atenderem às solicitações dos alunos elas, também, substituíam a autoridade em termos do saber por uma miríade de informações que dificultava aos alunos o acesso aos conteúdos que, de fato, contribuíssem com a formação.

Embora Pucci (1994) afirme que a semicultura na infância ainda não se universalizou e é possível nesse período efetuar uma educação que permita a formação visando maior autonomia, os dados obtidos na pesquisa demonstraram que as diretrizes educacionais, ao legitimarem a inserção dos produtos da indústria cultural na escola, socializam esse processo no âmbito da educação formal e a escola, que deveria ser o lugar propício para o aprendizado e reflexão dos conhecimentos, adquire

um caráter de mera integração e a ação docente passa a se constituir pela reposição do sempre-idêntico.

A velocidade de reposição das informações torna-se uma exigência de autoconservação para participação na sociedade e, em tempos de disseminação dos produtos semiculturais, cada vez mais os indivíduos são dispensados do pensar, pois *elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação* (Adorno, 1996:403).

Se partirmos da premissa que no trabalho com os temas transversais esses elementos descritos anteriormente fazem parte do processo ensino-aprendizagem, podemos então dizer que o compromisso de formação para o exercício da cidadania, como autonomia e liberdade, torna-se um *slogan* político falso e a formação pretendida se converte em semiformação socializada.

A partir da análise dos documentos dos temas transversais, constatamos que a pretensão de uma formação abrangente com objetivo de abordar os fenômenos via utilização dos conhecimentos das diferentes disciplinas corrobora para dissimular a exigência que na sociedade atual se caracteriza pela reposição constante de “conhecimentos”, fornecendo condições mínimas para que os indivíduos ingressem no universo do consumo, ao acreditarem que estão usufruindo os bens fornecidos pela cultura. Dessa forma, o trabalho com os temas transversais, contribui para a manutenção do *status quo*, uma vez que não possibilita o acesso dos indivíduos a conhecimentos que permitam reflexões além do dado imediato.

A nosso ver, abordar os temas transversais no interior das escolas apresenta praticamente as mesmas conseqüências comentadas por Adorno (1996) quando faz referência, no texto da *Teoria da semicultura*, à colocação de letras nos principais temas sinfônicos para que fossem

reconhecidas pelos indivíduos. Para o autor, os temas introduzidos pelas letras, que não tinham nada a ver com a obra, ao deslocar a atenção para as melodias isoladas descaracterizavam o curso estrutural da música como um todo e *sabotavam o próprio conteúdo que queriam difundir*. O autor prossegue sua análise alertando para o fato de que *muito dificilmente alguém que tenha memorizado esses temas com tais letras horripilantes conseguirá depois libertar-se de semelhantes palavras e escutar a música como ela é, um todo harmonioso* (Adorno, 1996:404).

Arriscamos dizer que os assuntos trabalhados a partir dos temas transversais parecem sofrer esse mesmo processo. Ao serem atrelados à proposta educacional, via meios de comunicação de massa como jornais, revistas, *internet*, são sabotados em sua dimensão reflexiva, o que dificulta aos alunos a compreensão crítica dos fenômenos em sua essência e múltipla determinação, pois os conteúdos de tais temas, substituídos por informações fragmentadas e descontextualizadas da totalidade social, ao se transformarem em meras informações, prejudicam o pensamento e impedem o desenvolvimento da autonomia.

Para finalizar, salientamos que as constatações da pesquisa revelam que nas próprias diretrizes que orientam o trabalho com os temas transversais se encontram os impeditivos para a efetivação de uma educação com vistas a garantir aos indivíduos condições para o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, como demonstraram os dados coletados, apesar dos esforços das professoras em desenvolver práticas pedagógicas – referendadas nos temas transversais – a fim de contribuir para o processo formativo dos seus alunos, tais esforços resultavam justamente no contrário: corroboravam com o processo de semiformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As constantes reformas efetuadas no sistema de ensino do nosso país são justificadas como necessárias para que haja melhoria no atendimento educacional oferecido para a população. Por meio das propostas e iniciativas implementadas pelo governo para melhorar a qualidade de ensino recai a ênfase no discurso de igualdade e equidade de oportunidades, visando formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel social. Muitos, principalmente dos órgãos governamentais, vêm com otimismo o fato de que em termos de anos de escolaridade os alunos têm permanecido mais tempo na escola e em relação ao analfabetismo, o Brasil vem reduzindo os altos índices que apresentava há alguns anos.

Em consonância com o propósito de melhoria da qualidade da educação o governo lançou uma série de documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientarem as políticas educacionais de Estados e Municípios e subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas das escolas.

Com o objetivo de que as escolas formem seus alunos para o exercício da cidadania, os parâmetros sugerem a introdução do trabalho com questões sociais para que, ao serem abordadas, possam desenvolver nos alunos a aprendizagem e a reflexão. Essas questões sociais teriam

sua abrangência e complexidade tratadas a partir do trabalho com os temas transversais. Essa orientação, adotada nos níveis fundamental e médio de ensino, tanto em escolas do setor público quanto do setor privado, é incorporada às propostas pedagógicas das instituições e passa a direcionar a prática dos professores, que convertem esforços para que seja garantida uma formação para o exercício da cidadania.

A oportunidade que tivemos de analisar, nessa pesquisa, como o trabalho desenvolvido a partir dessas orientações era realizado em uma escola particular e nossa experiência no ensino público possibilitaram-nos constatar que, apesar das especificidades em termos de prática pedagógica, não havia diferenças significativas em relação à ação das professoras da escola pesquisada e das que atuavam no ensino público, como relatado na introdução desse trabalho.

Os dados revelaram que as professoras da escola particular apresentavam praticamente as mesmas incompreensões conceituais, confusões metodológicas e inseguranças quanto ao ato de ensinar. O diferencial é que em termos de condições de trabalho a escola particular oferecia um aparato tanto técnico como profissional que contribuía para uma melhor efetivação da proposta pedagógica. Aspectos como participação coletiva na elaboração da proposta, uso de diversos recursos pedagógicos e um envolvimento maior com o trabalho davam sustentação para uma melhor efetivação da ação docente. As professoras se mostraram envolvidas com seu trabalho, procuravam enfrentar os desafios quanto à limitação de conteúdos por meio da busca de informações e estudo e havia a preocupação para que, a partir do trabalho com os temas transversais, fosse alcançado o objetivo de formar para o exercício da cidadania.

No entanto, ao seguirem orientações educacionais que apresentam contradições que impelem para a não concretização daquilo que

prometem – uma formação abrangente e de qualidade –, a ação educativa desenvolvida por elas ficava comprometida. O que observamos é que nas próprias diretrizes educacionais se encontra o âmago da semiformação socializada.

As práticas pedagógicas que delas derivam colaboram para deturpar o processo ensino-aprendizagem, pois no pólo do ensino, ao descartarem a autoridade do professor em termos do saber, permitem que os meios de comunicação de massa passem a ser os principais mediadores no processo de aprendizagem dos alunos e, no pólo da aprendizagem, ao colocarem o aluno como principal agente desse processo, tendem a facilitar a inserção dos produtos semiculturais, trazidos pela criança, no cotidiano da sala de aula e, ao não ter o professor como uma referência de saber, a tendência é a apropriação de conhecimentos do senso comum mascarados como conhecimento científico. A banalização do saber e a superficialidade na sistematização de conteúdos são impeditivas para que os alunos tenham experiências significativas com os conteúdos científicos.

Vale lembrar que as avaliações realizadas pelo próprio governo têm demonstrado que, ao final do ensino fundamental da escola pública, muitos adolescentes com mais de oito anos de escolarização não dominam sequer os conhecimentos essenciais da língua materna e da matemática. Em termos da apropriação de conhecimentos, os dados encontrados em muitas escolas particulares não diferem significativamente dos encontrados nas escolas públicas<sup>36</sup>. Esses dados revelam que, apesar da democratização do ensino ter possibilitado o acesso à educação para um número cada vez maior de pessoas, isso não

---

<sup>36</sup> Segundo os dados do ENEN-2002, na redação e na parte objetiva, a média dos estudantes dos estabelecimentos privados foi de 63,9 e 58, 9, respectivamente. Os participantes de escolas da rede pública obtiveram o conceito 57,8 na redação e 44, 1 na parte objetiva. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao>

tem significado a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelos indivíduos.

Contudo, não podemos restringir nosso olhar apenas para dados estatísticos, pois eles precisam ser compreendidos como parte de um contexto em que os produtos da indústria cultural, veiculados pelos meios de comunicação de massa, ao serem incorporados e trabalhados na escola por muitos educadores com fins didáticos, colaboram ainda mais para a degradação da educação. As reiteradas tentativas de abrandar a crise por meio de reformas e a adoção de novas pedagogias e metodologias, ao invés de reverterem o quadro de falência do ensino, têm contribuído, na verdade, para mascarar e aprofundar o fracasso da educação formal em nosso país.

O agravamento desse processo se efetiva justamente porque nas próprias orientações das diretrizes educacionais há o incentivo para que a realidade do aluno seja tomada como referência. Assim, temos como consequência, em termos de aprendizagem, a constante reposição dos mesmos produtos semiculturais que povoam a sociedade de consumo. Dessa forma, a escola, que deveria ser uma das instituições responsáveis pela perpetuação da nossa cultura, torna-se, oficialmente, um dos braços da indústria cultural.

É comum encontrarmos no discurso daqueles que defendem a introdução dos temas transversais na escola a afirmativa de que os alunos só aprendem quando agem na resolução de problemas de natureza diversas. O caráter pragmático que o conhecimento deve possuir, de acordo com as orientações, destaca um dos aspectos da configuração da sociedade atual: a partir da constante reposição de conhecimentos é possível encontrar repostas para todos os problemas.

Nesse contexto, a educação que se apresenta sob a égide de uma formação voltada para o exercício da cidadania se traduz por uma

participação imediata do indivíduo na esfera do trabalho alienado e no mercado consumidor. A garantia desse objetivo é alcançada quando observamos a perda substancial dos conteúdos das disciplinas na tentativa de articulação com os temas transversais.

Observamos que trabalhar os temas transversais na escola segue a perspectiva apontada pelas diretrizes educacionais, isto é, a fragmentação do cotidiano, que deve ser tomado como referência para desenvolvimento das ações pedagógicas, faz com que os conteúdos não possam mais pretender à universalidade. Nessa perspectiva, cabe ao professor desenvolver habilidades e competências nos alunos para que eles possam lidar mais facilmente com as “coisas da vida”. Existe um pretensível caráter progressista nessas afirmativas, porém ao negarem a importância da apropriação dos conhecimentos científicos contribuem para a desqualificação do profissional, pois sua ação pedagógica passa a ser guiada pelo senso comum e, dessa forma, sua atuação se restringe a um ato assistencialista de ensinar.

As diretrizes curriculares, ao retirarem do professor a chance de exercer sua profissão de forma a ser o responsável pela transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, o convertem em mero informante sobre os mais variados assuntos. Em relação aos alunos, dificulta a eles o acesso aos bens culturais que poderiam contribuir para uma formação em que não só o aspecto adaptativo prevalecesse, mas que aos poucos pudesse proporcionar-lhes conhecimentos que servissem de base para que, futuramente, desenvolvessem o raciocínio crítico e ao perceberem as contradições da realidade, tivessem melhores condições de resistir ao avassalador processo de integração a que todos estamos submetidos.

Como vimos, o trabalho com os temas transversais, introduz focos de contaminação na ação pedagógica que, ao invés de proporcionarem o

acesso à formação, dificultam ainda mais essa possibilidade. Se a principal agência educativa responsável para esse fim fica impossibilitada de contribuir para a formação cultural, qual será o destino dessas crianças que passaram por processo tão avassalador em suas subjetividades? O que fazer para reverter o quadro de semiformação socializada que tem justamente em diretrizes que pregam o discurso de uma formação abrangente – por isso seduz tanto –, o principal foco de disseminação da semicultura?

Se o trabalho realizado não pode fornecer respostas positivas para essas questões, que ao menos contribua para a reflexão dos educadores de que, ao seguirem tais orientações educacionais, pretendem formar seus alunos, quando, na verdade, tornam-se veículos de disseminação justamente daquilo que deveriam combater: uma formação empobrecida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Introdução ao pensamento de T. W. Adorno e suas contribuições para a educação contemporânea.** (Dissertação de Mestrado). São Carlos/SP: UFSCar, 1993.

ADAM, Smith. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os Pensadores).

ADORNO, Theodor. W. A teoria da semicultura. In: **Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. Campinas/SP: Cedes/Papirus, (nº 56, Ano XVII Dez. 1996). pp. 388-411.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural In: COHN, Gabriel. (org.). **Theodor W. Adorno.** São Paulo: Ática, 1986. (Coleção grandes cientistas sociais). pp. 92-99.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Introdução à uma discussão sobre a “teoria da semicultura”. Tradução de Antônio Álvaro Soares Zuin e revisão técnica de Newton Ramos-de-Oliveira e Bruno Pucci. São Carlos, UFSCar: 1998. (publicação interna).

AGUILAR, Luis Henrique. **Estado Desertor:** Brasil – Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2000.

AZEVEDO, José C., SILVA, Luís H. e SANTOS E. S. (orgs.). **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 9-23.

AQUINO, Julio Agripino. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. 2ª edição. São Paulo: Summus, 2000.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental do Brasil. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/SP: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. pp. 5-42.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1996. (Coleção questões da nossa época).

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. 3ª edição. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 63-118.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997d.

BRAYNER, Flávio. Da criança cidadã ao fim da infância. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas/SP: Cedes/Papirus, (nº 76, vol. 22, Out. 2001). pp. 197-211.

CAMPOS, Nilce Maria A. S. de Arruda. **Da produção do fracasso escolar à degeneração da cultura: implicações da massificação do**

ensino para a prática da Psicologia na educação. (Tese de Doutorado). Piracicaba/SP: UNIMEP, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. In: **Revista Educação Brasileira**, 15 (31): 2º semestre 1993. pp. 11-26.

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães, LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco e PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria Crítica, ética e educação**. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação). pp. 43-76.

DUARTE, Newton. **Vigostki e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES Luis. Neoliberalismo e reestruturação econômica In: SADER, Emir e GENTILI Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 54-61.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

FRIEDMAN, Milton e FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação). pp. 77-108.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação). pp. 228-70.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GOLDSCHMIDT, Mírian Helena. **Parâmetros Curriculares Nacionais: uma reflexão.** (Dissertação de Mestrado). Piracicaba/SP: UNIMEP, 2002.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. W., **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

KANT, Immanuel. Resposta a pergunta: o que é esclarecimento. In: **Textos Seletos.** Edição bilingüe. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

LOCKE, John. **O segundo tratado sobre o governo civil.** Tradução de Anoar Aiex e Jacy Monteiro. 2ª edição. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção os Pensadores).

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 11-28.

\_\_\_\_\_. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno. (org.). **Teoria crítica e educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis/RJ: Vozes/EDUFSCar, 1994. (Ciências sociais da educação). pp. 59-81.

MARQUES, Carla Gonçalves. **A semiformação institucionalizada em um projeto de semiprofissionalização.** (Dissertação de Mestrado). Piracicaba/SP: UNIMEP, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

SIGNORELLI, Vinícius Ítalo. Temas transversais – perspectivas da transversalidade nos PCN. In: SOUZA MAIA, Almir de. (org.). **Perspectivas da educação fundamental.** Piracicaba/SP: UNIMEP, 2001. pp. 131-42.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado:** transformações contemporâneas do trabalho e da política. Tradução de Wanda Caldeira e Revisão de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor:** a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: \_\_\_\_\_, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes/EDUFSCar, 1997. pp. 89-116.

\_\_\_\_\_. Teoria Crítica e educação. In: PUCCI, Bruno. (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis/RJ: Vozes/EDUFSCar, 1994. (Ciências sociais da educação). pp. 11-58.

RODRIGUES, Alberto José. Neoliberalismo: gênese, retórica e prática. In: **Filosofia, Sociedade e Educação**. Pós-graduação em Educação: Unesp/Marília. Ano I, nº 1, 1997. pp. 193-225.

ROUANET, Paulo Sérgio. **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SCHNEIDER, Marlei de Fátima. **A prática pedagógica e as adaptações curriculares no processo de inclusão do aluno deficiente mental**. (Dissertação de Mestrado). Piracicaba/SP: UNIMEP, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação). pp. 109-32.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio Álvaro Soares e RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes/EDUFSCar, 1997. pp. 117-37.

# **ANEXOS**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

1. A proposta educativa da escola pontua que é a partir dos projetos que são desenvolvidos os temas transversais. Como foram definidos os temas transversais a serem trabalhados no segundo semestre do ano passado?
2. O que você entende por temas transversais?
3. Como são planejadas as atividades pedagógicas a partir dos projetos?
4. Há um rol de conteúdos nos planos de ensino que precisam ser tratados em sua aula, como você articulou os conteúdos com os temas anteriormente relatados?
5. Quando você elabora seu plano de aula como você pensa que os temas transversais devam ser trabalhados e por quê?
6. Que contribuições você acha que essa forma de trabalhar teve para a formação dos seus alunos?
7. Quais foram as dificuldades encontradas para executar o que você tinha planejado?
8. Como você articula os temas transversais com o conteúdo das disciplinas que você ministra em sua série?
9. Quais dificuldades encontradas para trabalhar os conteúdos junto com temas transversais?
10. Como são definidos os temas transversais a serem trabalhados em suas aulas?
11. Você trabalha com material apostilado e livro didático. Como você planeja suas aulas para trabalhar com os projetos.
12. Que contribuição você considera que os temas trabalhados por você trouxeram para a formação dos seus alunos?
13. A formação para o exercício da cidadania é o principal objetivo preconizado pelas diretrizes educacionais, como você acha que em suas aulas você contribui para essa formação.
14. O que você entende por formação para o exercício da cidadania?

Entrevista professora B. – 1ª série.

Atua em sala de aula há 6 anos, mas antes de ingressar na escola ministrou aulas por um ano na rede municipal e, também, já atuou no ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Formou-se em 1980 no magistério, conclui o curso de Pedagogia na Unimep em 1998 e fez, também o curso de especialização em gestão escolar nessa faculdade. Posteriormente, fez os cursos de especialização em alfabetização na Unesp, psicopedagogia em Limeira e, atualmente, cursa psicomotricidade em Campinas. Segundo ela, esses cursos são feitos para que possa trabalhar melhor com as crianças. Na escola particular sempre atuou com 1ª e 2ª séries, na parte de alfabetização que lhe chamava a atenção porque nessa fase a criança tem bastante dificuldade e se pode trabalhar muitas coisas para o desenvolvimento dela. Considera esse período muito importante, pois vê o desenvolvimento de crianças que entram sem saber nada de leitura e escrita e saem sabendo ler e escrever. Para ela atuar no ensino público não há respaldo tanto financeiro quanto de apoio pedagógico, para ela a possibilidade de trabalhar com todas as disciplinas tornava o trabalho com multidisciplinaridade era mais fácil, porque era possível “amarrar” todas as disciplinas, apesar de ser desgastante trabalhar com 35 crianças. Já na escola particular, o contato com as outras disciplinas se dá na prática. Sabe-se, por exemplo, o que o professor de Educação física e Artística trabalham e isso é aproveitado em sala de aula. Na sua opinião, o trabalho não acontece na hora, porém é possível vê-lo acontecer no dia a dia.

**Você começou a ministrar aulas no momento da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais na escola, como foi isso para você?**

Eu peguei esse momento e ao mesmo tempo que assustou, ao mesmo tempo deu uma base porque, como eu falei para você, para mim que trabalhava em todas as disciplinas, foi fácil essa inserção, para mim dava para fazer essa amarração, continuidade. As crianças elas diziam assim: mas isso a gente viu ontem lá no Português e eles mesmos faziam a ligação, então não foi tão assustador. Mas aquilo que eu falei para você, ao mesmo tempo que você levava a proposta, material, e como eu dava aula de Educação física, tinha professores que chegavam e davam material e diziam: brinquem aí! Então eu procurava levar o conteúdo de Matemática, fazer os conjuntos, trabalhar que um time de futebol é um conjunto, buscava dessa forma trabalhar de maneira multidisciplinar e isso ajudou muita coisa em minha prática porque você tem que buscar, tem que buscar conteúdo, tem que buscar atividades novas, tem que ler muito, né? Foi aí que eu comecei a ver que a gente tinha que buscar mais coisas para estar auxiliando.

**Você falou dessa coisa de trabalhar dessa forma mais multidisciplinar e aqui na escola o trabalho com temas transversais é desenvolvido a partir de projetos, quais foram os temas transversais abordados por você no semestre passado?**

Então, quando eu entrei aqui na escola já tinha a proposta pronta e eu tive que andar conforme o barco estava andando. No início a gente trabalhou bastante com identidade da criança, é o primeiro projeto que a gente trabalha, onde a gente trabalha a parte de História, o conhecimento, o nome, sobrenome, identificação, depois em Matemática, tamanho, onde mora e estamos sempre trabalhando dentro do tema proposto. Em Português é o nome, a construção da letra, construir a partir do alfabeto, então assim, o primeiro projeto foi identidade que a gente sentiu assim bem destacado durante o ano. Depois foi o tema dos vegetais que a gente trabalha e no final os animais que são três temas assim que estão bem explícitos no programa da escola. Mas tem coisas que estão ocultas ali que você vai trabalhando.

**E os temas transversais que vocês trabalharam quais foram os que vocês elencaram como norte, no semestre passado?**

(silêncio)

**Acho que primeiro eu te pergunto o que você entende por tema transversal?**

É um tema central que você possa estar trabalhando ele de forma, assim, tanto em Português, em Matemática, em Ciências, é um eixo e nesse eixo você vai poder distribuir essas atividades. O tema central, vamos dizer assim, que era identidade, esse tema dava para direcionar para todas as disciplinas. Vegetais você também direcionava para outros temas e sempre buscando assim, a partir do tema você vai trabalhando, assim, a parte da sociedade, das diferenças, então, tem coisas ocultas que você trabalha... valores aí junto que você vai construir as regras, e regras cada um tem que respeitar, então você trabalha do mínimo até o máximo e trazendo aquele máximo para tá vendo como aquele mínimo é importante.

### **Como você pensa a sua aula a partir dos projetos?**

Eu sempre procuro ir vendo assim a partir do grupo que eu tenho, sabe Osvaldo eu tive experiência de três turmas, a primeira foi muito difícil, a segunda foi bastante agitada e esse ano eu peguei, assim, umas crianças bem imaturas, então, assim, eu tento conduzir no ritmo dentro do objetivo que eu tenho, mas eu tento respeitar o ritmo deles, exigindo, mas de forma que eles não assustem para trabalhar, assim, bem gostoso e dentro desses projetos, a identidade que a gente já está trabalhando, buscando com eles a construção você... eu procuro assim... que nem na elaboração do nome, o nome, a identificação de pai e mãe, então a partir do nome quais as atividades que eu posso estar trabalhando com ele para ajudar a construir, tirar dúvidas do alfabeto, é caça palavras, é diagrama, é cruzadinha, você buscar recorte, você diversificar o quanto mais para criança ter realmente aquela construção, né? Eu planejo diariamente e eu tenho a preocupação de diariamente ver o que eu trabalhei antes, no dia anterior, para ver se eu posso dar continuidade e semanalmente eu vejo aquele conteúdo e eu quero trabalhar tal atividade, tal página e vamos ver se dá. Diariamente, como hoje eu tinha planejado duas atividades de Matemática e uma de História e Geografia e não deu para dar. Deu uma só de Matemática e uma de História e Geografia, então eu vou rever o que não deu certo, quais foram as maiores dificuldades das crianças e procurar, no dia seguinte, ver o que pode estar melhorando.

### **Nos planos de ensino de cada série na proposta pedagógica há um rol de conteúdos que precisam ser tratados em sua aula, como você articula os temas transversais com os conteúdos.**

Na primeira série a própria forma como foi montado facilita isso, a identidade para nós não tem grandes problemas porque você vai partir do nome da criança e do nome dá para trabalhar um monte de coisas, a única dificuldade que tem para você estar colocando nas outras disciplinas é o tema dos animais, que foi o terceiro projeto, que é um tema que você tem que introduzir porque não partiu de assunto que veio. O nome você, a partir da identidade, você direciona, dos vegetais também porque você está nos objetos e vai para... direcionando para a natureza tudo, os animais eu acho que fica assim... a gente introduzir buscando encaixar no conteúdo mesmo, seria dos seres vivos e não está tão assim fora, mas você acaba encaixando ele né? O que era mesmo?

### **Como você articula com os temas transversais?**

É como eu falei para você, quando você planeja, você sempre tem, assim, o objetivo que você quer para aquela atividade, aonde você vai trabalhar aquele conteúdo, que caminho seguir, sempre estar buscando um elo, uma coisa com a outra e eu tenho sido feliz... como eu planejo semanalmente e estou sempre revendo diariamente, então, às vezes, quando tem uma atividade, um assunto que surge na classe e dá para encaixar, que tem haver com aquele assunto que você está trabalhando dá para você dar atividades. Por exemplo, semana passada eu estava trabalhando adição e senti que minhas crianças estavam com dificuldades na horizontal e na vertical, então o que eu programei para elas eu já preparei uma atividade para trabalhar mais esse assunto para poder chegar para dezena porque senão não adianta você caminhar conteúdo, o conteúdo que é o objetivo que a ... vai terminar o trimestre com objetivos ainda... devido ao próprio ritmo da minha classe mesmo, sem, assim, tá pronto... eu até já falei para a coordenação: olha não vou atropelar bois, tô indo no ritmo, acompanhando porque eu se amarrar bem o assunto depois vai caminhar bem. Então assim essa é a vantagem que eu sinto, do conteúdo, sempre procurando amarrar o assunto para dar continuidade ao outro.

### **Você teve acesso ao material dos temas transversais?**

Tive, na outra escola, aqui a gente trabalhou um pouco na parte do planejamento, mas assim bem pouco. Mas é o mesmo, porque lá você tem a visão diferente do que é aqui, a proposta é diferente, lá você tem uma visão diferente do que tem aqui. Eu acho que é assim...a visão é diferente busca-se trabalhar de forma transdisciplinar, você buscar o conteúdo, você dá uma aula mais prática, você dá coisas que é do interesse das crianças, mas assim, a visão é diferente, não sei se os professores influenciam o outro, então você acaba ficando um pouco amarrada né? E eu penso que aqui você tem mais liberdade para você...e por ser uma escola particular devia ser o contrário, você se sentir mais amarrada, mas eu sinto mais liberdade para você poder buscar, lógico que ai entra a estrutura que fornece para você trabalhar melhor.

### **O que você acha que essa forma de trabalhar traz para a formação dos seus alunos?**

Muitas, muitas, que nem assim você precisa trabalhar um conceito de Matemática, então eu desço lá no almoxerifado eu tenho o material dourado a vontade, eu posso trazer sucata, porque lá a dificuldade que eu tinha era juntar sucata com eles. Na escola pública, parece que não, mas na escola de periferia não tinha danone... rolo de papel higiênico e jornal tinha de monte, então você tinha que trabalhar com

aquilo, elaborar a partir disso, então aqui você vê que tem recursos. A partir do momento que você tem recursos você pode estar variando sua aula de mil maneiras.

**Traz contribuições pelos recursos. Quais são as dificuldades encontradas para executar isso que você planejou?**

Dificuldades... eu sinto assim, eu sinto as crianças... é diferente cada grupo é diferente... a maior dificuldade que eu sinto, assim, é de ver as crianças despreparadas totalmente que nem assim, quando você está em uma 1ª série numa escola pública é outra realidade de você estar em uma 1ª de escola particular, na escola pública...

**O que eu queria saber é quais são as dificuldades que você encontra aqui, na particular.**

A dificuldade que eu encontro é pela proposta que eles exigem é o número maior de alunos na sala de aula eu acho que é assim é um trabalho... a exigência que você tem de trabalhar individualmente com cada criança, você tem a inclusão que nós temos na sala de aula, então minha maior dificuldade é o número muito... de alunos na sala de aula, na parte da alfabetização, então você se desdobra e não acaba atendendo todos e eu fico até chateada com isso porque são crianças que precisam de um atendimento diferenciado, acho que isso não acontece na outra escola, mas eu acho que a escola particular deveria estar oferecendo isso. A gente busca sanar tudo mas assim é difícil, fica lacunas mesmo.

**Você está me trazendo um outro elemento de em uma sala com 26 crianças em que surge a necessidade de um atendimento mais individualizado, como é articular temas transversais que envolvem conhecimentos variados sobre pluralidade cultural, cidadania, meio ambiente, saúde para articular com os conteúdos. Não há dificuldade nessa articulação?**

Então, como eu falei, a dificuldade maior é na parte da alfabetização, nessa parte de trabalhar cidadania, valores, as regras que você trabalha, essa parte do respeito com eles ajuda no sentido de que fica mais diversificado, uma atividade que nós fizemos... é que ainda não... da apostila.. trabalhar as formas geométricas, o cubo, a esfera..., então você vê que é um tema comum, na sala de aula em que cada criança vem com uma resposta, leva para casa e volta, com uma noção, e é aí que eu falo para você que é difícil fazer uma amarração com todos. Então, você vê que uma criança pega mais fácil, outras não, outras com dificuldade, então aí você tem... é aí que eu falo dessa atenção maior para essa criança, então tem momentos que dá certo você propiciar isso, outras não.

**Como que você define os temas que você vai trabalhar com as crianças, como surgem?**

A apostila, a gente segue a apostila, é ela que direciona, que é apostila que já está formada, então ela tem esse elemento, uma ligando com a outra, história e Geografia, português, Ciências e Matemática a gente faz a amarração.

**As temáticas já vem mais ou menos direcionadas...**

Na apostila, no material didático.

**Você trabalha com apostila e com livro didático, como você planeja sua aula para trabalhar com os projetos?**

As apostila segue os mesmos projetos, que nem da História e Geografia, assim tem o começo da identidade, depois vem a parte dos vegetais, vai amarrando, nos vegetais o que você vai trabalhar, explorar o meio, a localização, o espaço, tá tudo ligado. Quando eu entrei já tava tudo pronto, então você tem que buscar coisas para trabalhar melhor aquele assunto.

**Então, na apostila contem os projetos, é isso? Não são três coisas distintas?**

Não.

**Eu estava entendendo que são as apostilas, o livro didático e alguns projetos e a partir desses projetos... agora eu vou desenvolver cidadania, vou desenvolver meio ambiente...**

Então, não. É ligado, porque esse tema meio ambiente você trabalha as diferenças de cada criança, você esta trabalhando a parte de identidade, construindo o boneco com eles, o que eu falei para você, não é assim, num projeto você vai trabalhar só aqui. Identidade a gente trabalha um período bem grande com ele, na construção dos bonecos, vai trabalhar depois a questão da alimentação, o que cada um se alimenta, você vai trazer as diferenças para a sala de aula, então, sabe assim, não tem uma amarração, você vai dando continuidade.

**Tentando garantir tanto os conteúdos, como os temas transversais...**

Nós trabalhamos reciclagem com eles, fala da coleta seletiva, tem o trabalho da amostra onde a gente faz o plantio. Então, sabe, tem várias coisas que vai recheando. Tanto o projeto, né, é esse ano que a gente tá realizando, que eu percebi nas reuniões, o projeto mesmo. A gente tá tirando do que a gente

trabalha, para montar o projeto. Então a partir da nossa prática montar a parte teórica do projeto. Porque isso você faz na prática, não tem uma coisa... Agora é isso, tá...

**E aí você considera... como você considera que essa forma de trabalhar contribui para a formação dos seus alunos?**

Eu acho que é uma forma, assim, que você vai dando para eles, ainda mais com a primeira série, condições para que ele cresça e eu acho que é assim, como tem uma seqüência, a 1ª série trabalha uma coisa, a 2ª vem complementar a 1ª, a 3ª ... eu sinto que aqui na escola é uma seqüência ... não vai fechar todo um assunto. Vai dar noções para a criança para que na segunda ela aumente, ela vai num sentido crescente. Eu acho que para a criança isso é muito bom, porque ela se torna... que nem assim, a preocupação nossa, quando eles vieram da educação infantil, lá eles trabalham muito jornal. Nós estávamos tentando fazer o projeto do jornal com eles, não teve condições. Por quê? Porque já tem aquele conteúdo que a gente trabalha da identidade, então é assim, é um tema que a gente trabalha o trimestre quase todo, aí o segundo trimestre os vegetais e o terceiro os animais, mas sempre buscando uma ligação um com o outro.

**A formação para o exercício da cidadania é o principal objetivo preconizado pelas diretrizes educacionais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como você acha que em suas aulas você contribui para essa formação? Que ações e formas de trabalho de articulação de conteúdos dos temas transversais que você acredita que contribui para a formação do seu aluno?**

O primeiro passo, quando eu chego na sala de aula, são as regras de convivência, que a gente tem isso, é onde você vai trabalhar o respeito, valores, o que eu posso fazer, o que não, porque tem que fazer isso, porque a gente vive na sociedade, só isso pode fazer na sala de aula? Não. Então, isso é desde o primeiro dia de aula até o último, então nesse momento sempre trabalha com isso. Quando você trabalha assim... com os nomes, que traz o resgate de como era antes, como que era agora, depois o resgate... da alimentação porque uns podem comer adequadamente e outros não tem nem o que comer. Sabe, a todo momento trabalhando com eles as formas da sociedade, porque a sociedade é assim, o que fazer para melhorar.. agora o tema da paz que a gente escreveu as frases sobre a paz... será que todas as crianças tem ovo de páscoa para comer, quando essa criança não tem o que a gente pode fazer por ela? Então, todo o momento você vai falando com eles dessa parte de cidadania, o que você pode fazer para melhorar? Eu falo muito isso na sala de aula: olha você não está colaborando muito hoje, o que você pode fazer para melhorar e nossa sala ficar boa? Então a partir dessas pequenas coisas para poder aos poucos ir crescendo .

**O que você entende por formação para o exercício da cidadania?**

Formação para a cidadania? Que ele tenha essa responsabilidade de fazer alguma coisa pela comunidade, pelo mundo que nós vivemos, pelo próximo a partir dele... eles só vão poder fazer alguma coisa se fizerem a parte deles, por ele também, não adianta você só criticar se você não pode respeitando o que o outro tenha a falar, só pode a partir do momento do respeito. Acho que é isso.

**Você acha que o trabalho com as crianças de 1ª série com essa diversidade de formas de trabalhar, tentando articular conteúdos, temas e temas transversais ela possibilita essa formação para o exercício da cidadania?**

Sim. Sim.

**Em virtude da forma de trabalhar...**

Da forma de trabalhar, da realidade que cada um tem e as crianças trazem muito dela, do que ela vive para a sala de aula e eu procuro usar isso a todo o momento com eles. Então eu acho assim, a sala de aula é o espaço mais rico para trabalhar, trabalhar com ele essa parte da nossa realidade, porque quando eles trazem a gente procura trabalhar com eles.

**Agradecimentos.**

Professora F. – 3ª série.

Formada no magistério em 1988 e em pedagogia em Tatuí-Sp. Atuou no Estado até 1992 e desde 1993 atua no colégio com 2ª e 3ª séries, atualmente ministra aula para uma 3ª série.

**Que alterações você sentiu depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para sua ação pedagógica?**

Acho que ficou mais claro para a gente Na escola particular é mais fácil, porque a gente tá sempre estudando. No Estado é mais complicado porque a gente recebe criança de lá sem saber ler nem escrever, que eu tive que alfabetizar, na verdade. Para a gente que está na particular muda muito, você está sempre lendo, sempre juntando as coisas né? As leis, ali junto com a gente, com a nossa prática a gente fala muito, estuda muita e faz muito, só que a prática é tão natural para a gente que a gente nem liga muito para... quando a gente vai ver a gente já fala: a gente já faz isso. Mas foi importante, eu acho que é crescimento, acrescenta muito para o nosso dia a dia.

**E em termos de ação pedagógica?**

Também, eu acho também, porque assim, a gente vê tudo com outros olhos. Tanto os temas você pode ver o que você pode trabalhar, juntar uma coisa com a outra, meio ambiente eu já trabalho em sala, mas eu posso buscar mais, acho que tem... fazer vivências, atividades extra classe.

**Uma abertura maior para...**

Eu acho, eu acho, dentro da sala, junto com os alunos, eles entendem melhor, eu acho.

**Como assim?**

Eles entendem melhor, que você pode usar o meio ambiente não só em Ciências, você pode trabalhar também Português junto com um textos. Se eu trabalho um texto de Meio ambiente, ele sabe que tem ligação com o Português. Mesmo caso do Português nosso, a gente trabalha lenda do Salto de Piracicaba, é uma história, mas tem haver com a História de Piracicaba. Tem que trabalhar lá em História e Geografia, é tudo como se fosse uma ponte, uma coisa ligando com a outra.

**A proposta educativa da escola pontua que é a partir de projetos que vocês devem estar desenvolvendo os temas transversais. Como foram definidos os temas a serem trabalhados?**

Como eu falei para você, tá tudo muito junto com o que a gente já trabalha. O único tema que a gente não conseguiu encaixar na série que eu trabalho é a orientação sexual, que eu acho que é um tema um pouquinho mais difícil de trabalhar, porque eu acho que tem que ser mais estudado, ter mais alguém... ter alguém de fora que traga mais informação para a gente poder trabalhar, mais segurança para não passar qualquer coisa, mas o mesmo tempo, Meio ambiente, Saúde a gente já trabalha junto, dentro dos próprio textos que a gente tem. Então, a gente não separa assim, hoje nós vamos trabalhar o tema transversal tal, tá dentro. Quando eu trabalho cidadania lá, o que ser cidadão, em História e Geografia, identidade do aluno, a gente trabalha muito isso, qual o nome dele, qual o significado, identidade, certidão de nascimento... eu já estou trabalhando Ética, regras a gente vai trabalhar, mas a gente não fala para ele, hoje nós vamos trabalhar o tema transversal tal, não! Mas a gente trabalha isso em conjunto, ligando uma matéria com a outra, como eu falei para você.

**Como você pensa, planeja sua aula para trabalhar dessa forma?**

É assim... Como é que eu vou explicar? Como eu planejo a minha aula? É duro de explicar porque é tão assim na prática... vou trabalhar hoje com cidadania , então eu tenho um livrinho, que fala o que é ser cidadão, eu conto a história para eles, leio para eles, a gente discute, eles levantam algumas questões e daí a gente passa o que é ser cidadão, procura no dicionário, faz grupinho e eles lêem o texto, se tem alguma fita que se encaixe com aquilo que eu estou trabalhando, a gente vem para sala de vídeo e assiste. É tudo um conjunto mesmo e a partir daí eu vejo lá no texto de Português, que tem um texto que fala sobre identidade, que discute porque não pode escolher o próprio nome. Então, eu vou puxando, às vezes leva dois, três dias, às vezes uma semana, dependendo do tema, às vezes eles trazem questões e a gente volta a falar, é uma coisa assim, a gente vai trabalhando sempre.

**Conforme vai surgindo?**

Conforme vai surgindo. Tem atividades, tem textos, tem matéria que esgota, aí eles nem buscam mais, agora tem atividades que a gente vê o ano inteiro. Piracicaba, que eles curtem, eles estão fazendo o ano inteiro, é recorte, é colagem, procura matéria no jornal. e é dessa forma, às vezes de um tema dá para a gente elaborar um problema de matemática, da estatística. A gente está trabalhando um projetinho da nutricentro, então, nós estamos lanchando com eles uma vez por semana, eles anotam tudo que comeram e tomaram, cada um anota o seu e aí no final do mês nós vamos fazer um gráfico de barras

mesmo para eles verem tudo aquilo que estão consumindo, valor calórico, então, tudo ligado a Ciências e eu nem entrei em alimentação ainda, mas eu vou puxando para a matéria porque é uma coisa que está acontecendo, então é dessa forma.

**Há um rol de conteúdos em cada disciplina que você tem que desenvolver, que precisam ser tratados em sua aula, como você faz essa articulação entre os conteúdos com os temas transversais.**

Na verdade não faço correlação, eu trabalho em conjunto. Como eu falei para você, quando eu estou trabalhando lá cidadania eu já estou entrando no tema transversal, quando eu tô entrando na Saúde, Saúde a gente não trabalha... Saúde a gente trabalha saúde do alimento, a gente até fala do corpo em algumas situações, mas é mais sobre alimentação, não deixar coisas destampadas, não comprar lata amassada, um trabalho sobre alimentação, então eu já estou fazendo junto. O único que nós não conseguimos encaixar é Orientação sexual, que é um tema mais complicado e saúde do corpo que não é um assunto da 3ª, não tem um tema para trabalhar Saúde, trabalha o tema do alimento. É único, agora o Ética entra, alimentação eles vão comprar uma coisa de qualidade, será que está caro será que não? O que a gente tem que exigir quando faz uma compra? Então a gente acaba trabalhando. É concomitante mesmo, é junto. Não dá para separar, eu não consigo separar. É tão junto que a gente acaba trabalhando, puxando um assunto no outro, que a gente não separa.

**Que dificultadores você acha que é trabalhar dessa forma.**

A gente tem que estar sempre pesquisando, buscando coisas novas, tem que ler no jornal, porque sempre tem idéias novas, idéias assim... surgiu um assunto aqui... porque outro dia a gente estava trabalhando sobre História de Piracicaba mesmo, e daí tinha uma atividade de qual era o pico mais alto? E aí surgiu uma criança dizendo que o pico mais alto era o pico da neblina, sabe assim! Aí a gente teve que pesquisar, então eu acho isso. A gente tem que estar sempre bem informado, às vezes, as crianças vem com um assunto que você tem que estar preparada e se não tiver tem que buscar, e eu acho que isso dificulta um pouquinho.

**O que você acha que essa forma de trabalhar traz para a formação de seus alunos?**

Eu acho que eles adquirem uma visão global, porque tudo está encaixado até na vida da gente, quando você vai no supermercado, quando você vai comprar um alimento, eles transportar aquilo que eles fazem em casa para a sala de aula. Eu acho, eu acho que eles usam muito isso, eles sabem que Meio ambiente não é só trabalhado em sala de aula, que ele tem que proteger lá fora também, que é vida dele, eu acho que isso é importante, saber ligar tudo isso. Eu acho que eles conseguem entender, conseguem trazer para a gente informações até da casa, porque quando a gente trabalha água, por exemplo, o aluno vem e fala: F. a gente sabe que não pode desperdiçar a água, mas eu falo para a minha mãe que não pode escovar o dente com a torneira aberta, mas ela não me ouve!. Então, eles entendem, o que dificulta também é os pais né? Porque na verdade eles parecem que estão mais longe da gente, quando a criança fala isso para um pai, isso significa que ele tem a consciência de preservar e de não desperdiçar, mas na própria casa ele vê coisas erradas que a família faz e ele não acha justo. Acho que isso dificulta um pouquinho. E é uma gracinha, eles entendem, eles contam para os pais o que a gente trabalha e os pais vem e dizem que eles estão entendendo bem e isso é graficante, sabem que é bem trabalhado.

**As dificuldades são....**

Os pais estarem acompanhando, que tem pai que não... qual é o outro?

**As contribuições...**

As contribuições de os filhos falando para os pais o que a gente trabalha em sala e a dificuldade de os pais estarem contribuindo com a gente.

**Como são definidos os temas a serem trabalhados em sua aula?**

Olha, desde que estou na 3ª a gente... teve uma reformulação na verdade, porque tinha choque de conteúdos parecidos ou iguais. Então, a gente senta em conjunto com os assessores de área definimos o que era para cada série e o que desse continuidade de uma matéria para outra e não ficasse isolado, fragmentado e que todas as séries trabalhassem. A gente ia trabalhar a História de Piracicaba, iria pesquisar alguma coisa que eu queria que meus alunos entendessem sobre o assunto. Eu ia ver atividades e textos para incrementar a aula de Português e aí foram surgindo as apostilas e elas já organizadas. Quando a gente dividiu em trimestre, a gente ficou um pouquinho na área de Português, que Português tem muito texto, então, quando eu começo, agora, no segundo zona rural e zona urbana eu tenho que trabalhar mais um texto, por exemplo, eu tenho que trabalhar o texto que ficou da

História de Piracicaba, eu tenho que ir puxando porque Português ficou muito longo, mas eu estou trabalhando concomitante em História de Piracicaba eu trabalho lendas, faço alguns problemas de matemática, em Ciências trabalho estação de tratamento das água do município, tudo puxando para o município, então tá dividido assim, para que cada disciplina trabalhasse em conjunto.

**Vocês trabalham com material apostilado, livro didático e também os projetos, como é trabalhar com projeto?**

O projeto na verdade, a gente trabalha assim, mostra de ciência e a semana de literatura. Semana de literatura é uma coisa que a gente trabalha o ano inteiro, textos, produções, a gente escolhe alguém para vir para cá, o ano passado foi Carlos Drumond, trabalhamos poemas com eles, então já assim, é uma coisa a ser trabalhada, então você só incrementa, vai anotando, vai fazendo outras leituras, não tem um texto de Drumond em minha apostila, é um texto à parte mas às vezes a gente faz a leitura, tem a leitura do livro da semana e eles levam e depois conta na sala. No projeto de ciências são atividades que você já trabalhou durante o ano, então não é difícil. O ano passado eu trabalhei vegetais, fotossíntese esse ano, nós vamos mostrar. Como a gente já trabalha, é um material que eles já estão produzindo e vai para a mostra, então são conteúdos que eles trabalham, estudam e aí eles apresentam o que eles aprenderam, eles ficam na bancada contando, uma turma vai falar sobre a História de Piracicaba, outra turma vai falar sobre os pontos históricos, cada um fala um pouquinho do que aprendeu, então é uma coisa que a gente não pára para fazer o projeto, é junto.

**Que contribuições você acha que essa forma de trabalhar traz para o seu aluno?**

Eu acho que eles aprendem a lidar com todo o mundo, acho que eles desenvolvem a auto-estima e aí a pessoa vem e ele conta e eles ficam admirados. O ano passado um aluno que estudava no Dom Bosco ouviu um aluno falar da fotossíntese para ele, na escola dele ele não tinha estudado isso, e ele ficou admirado com a explicação do nosso aluno. A gente aqui trabalha através de experimento mesmo, não fica só na teoria. Esse episódio demonstra que ele aprendeu e isso eleva a auto-estima, eles sabem falar, não têm vergonha. O aluno vai lá na frente e fala, e mesmo que eles errem, eles sabem que estão aqui para aprender. Então eu acho isso muito importante!

**As diretrizes orientam uma formação voltada para a cidadania, como você acha que suas aulas contribuem para a formação para a cidadania?**

Porque é assim, a gente trabalha regras na sala, como conviver, como se comportar e eu acho que a partir do momento que você está falando com eles, eles estão ouvindo, eu tenho um aluno assim, muito difícil de comportamento desde o ano passado e esse ano ele me dá trabalho, mas eu converso muito com ele e falo que não é com agressividade, porque era só esbarrar nele que ele já batia, não é assim que resolve, a gente está aqui para conversar, se alguém te fizer alguma coisa você tem que procurar alguém, e agora ele já está melhor. Ele olha para mim e já sabe o que vai fazer e ele olha e pára. Pede desculpa, lógico que só o fato de você trabalhar em sala, ler o texto, você fazer, você respeitar o aluno da maneira como... como ele é, e conversar com ele, qualquer coisa a gente tá sentando para conversar lembrando a regra, olha lá, vocês que fizeram aquelas regras. Quando vai para um passeio tem que respeitar as regras, tem que saber ouvir o outro, respeitar os mais velhos, a gente sempre tá falando isso a todo momento e eles vão ouvindo e isso contribui.

**O que você entende para a formação do exercício da cidadania?**

Respeitar o outro, o indivíduo, ajudar, participara das coisas da comunidade, acho que é tudo isso.

**Vocês tiveram acesso ao material dos temas transversais?**

Nos trabalhamos assim, quando teve os GT, para estudo dos projetos, nós fizemos grupos, então, vamos supor, eu tive acesso, mas eu não li tudo, eu li a parte que eu tinha que apresentar que era da Saúde, a gente discutiu que a saúde precisava pessoas de fora, dos postos para fazer um trabalho conjunto com as escola e isso era uma necessidade, de eles estarem junto com a gente, na Orientação sexual ter alguém, um psicólogo, para orientar a gente, quando uma criança pergunta alguma coisa, para a gente não ficar chocada. Porque é uma coisa difícil, porque de repente pergunta e pega a gente desprevenida, porque a criança pega o ponto fraco da gente, então, tudo isso saiu desses temas aí, então a gente estudou e cada uma apresentou, mas ler mesmo apenas a parte da Saúde que eu e a outra professora apresentamos e ficou dessa forma.

**O que, na sua visão ,alterou a partir dessa introdução dos temas transversais?**

Eu acho que tem muita coisa ainda para mexer, essa parte aí da Orientação sexual de da Saúde ainda está parado e eu acho que precisa ter mais alguém que fique ali, pronto e responsável para estar fazendo essas pontes. Apesar de que a gente já tentou fazer algumas palestras com pais, mas eles não

vieram muito, por isso que eu falo, os pais aqui não participam muito, então, eu acho que se eles se envolvessem o trabalho era mais fácil.

**Para a concretização dos temas transversais em sala de aula quais seriam as maiores dificuldades?**

É chamar essas pessoas aí para vir falar com a gente, para a gente se sentir mais segura, saber realmente o que você está falando, para falar com a gente, ou falar com os pais ou preparar a gente para falar com eles. Se a gente se sentir segura para falar com os pais, nós mesmos podemos desenvolver esse trabalho.

**Você acha que alguns temas transversais você sente dificuldade para trabalhar...**

Mais em Orientação sexual, a Saúde eu acho que a gente lê, a gente consegue fazer isso. Era importante assim, vim agentes da saúde para falar dessas epidemias. Dengue a gente até trabalha, mas quando a criança vê, parece que eles dão mais valor, trazem cartazes, o mosquito, sabe coisas assim, para concretizar o que a gente trabalha em sala, agora Orientação sexual é uma coisa que deveria ser mais trabalhada.

**Então, no geral você consegue trabalhar, mas quando é uma coisa mais específica...**

Teria que ter uma coisa mais junto com a gente ali, trabalhando junto. Pensar algumas coisas com gente, vamos trabalhar com dinâmica, os pais vão estar juntos ou não, questionar se está acontecendo em casa. Porque tem classe que é tranquilo nessa parte, tem classe que não, aí você tem que procurar ajuda, agora se essa ajuda viesse para todas as séries eu acho que facilitaria. Daí daria para fazer os ganchos e eu acho que em alguns temas a gente não tem o preparo para trabalhar, às vezes quando surge, a gente lê livros, mas eu acho que falta alguma coisa, alguém estar falando algo mais para a gente. Por que trabalhar, como começar, por que não é só jogar o tema lá e dizer vamos trabalhar orientação sexual, porque não é só isso, eu acho que você tem que ter informação e saber o que você está falando, porque as crianças fazem algumas perguntas e você fica com medo de falar alguma coisa e a criança entender de outro jeito, falar de outro jeito em casa, tem isso.

Já nos outros temas eu não sinto isso, agora Orientação sexual é uma coisa que eu sinto dificuldade.

**Agradecimentos.**