

# PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

## TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Secretaria de Educação Fundamental  
**Iara Glória Areias Prado**

Departamento de Política da Educação Fundamental  
**Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha**

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental  
**Maria Inês Laranjeira**

## **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES)**

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.  
Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto  
ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros  
curriculares nacionais / Secretaria de Educação  
Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.  
174 p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de  
quinta a oitava séries. I. Título.

CDU: 371.214

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

# **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

**TERCEIRO E QUARTO CICLOS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

**Brasília**  
**1998**



## AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

**Paulo Renato Souza**

Ministro da Educação e do Desporto



# SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>Apresentação</b> .....  | 9  |
| <b>1ª PARTE</b> .....  | 13 |
| <b>Educação e cidadania — uma questão mundial</b> .....                                  | 15 |
| <b>Educação e cidadania — uma questão brasileira</b> .....                               | 19 |
| <b>Alguns dados recentes sobre a educação brasileira</b> .....                           | 23 |
| A questão do analfabetismo .....   | 23 |
| Taxas de escolarização .....   | 24 |
| Desempenho de alunos medido pelo SAEB .....  | 33 |
| Professores e sua formação .....   | 34 |
| A escola de oito anos .....  | 35 |
| As transformações necessárias na educação brasileira .....                               | 38 |
| <b>Ensino fundamental — uma prioridade</b> .....   | 41 |
| Papel da escola .....  | 42 |
| Acolhimento e socialização dos alunos .....  | 42 |
| Interação escola e comunidade .....  | 43 |
| Culturas locais e patrimônio universal .....   | 43 |
| Relações entre aprendizagem escolar e trabalho .....                                     | 44 |
| <b>2ª PARTE</b> .....  |    |
| <b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b> .....   | 47 |
| A importância de um referencial curricular nacional para o Ensino Fundamental .....      | 49 |
| Abrangência nacional .....   | 49 |
| Níveis de concretização .....  | 51 |
| Estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais .....                     | 52 |
| Objetivos do Ensino Fundamental .....  | 55 |
| A contribuição das diferentes áreas de conhecimento .....                                | 57 |
| Língua Portuguesa .....  | 58 |
| Matemática .....   | 59 |
| História .....   | 60 |
| Geografia .....  | 61 |
| Ciências Naturais .....  | 62 |
| Educação Física .....  | 62 |
| Arte .....   | 62 |
| Língua Estrangeira .....   | 63 |
| A abordagem de questões sociais urgentes: os Temas Transversais .....                    | 65 |
| Ética .....  | 66 |
| Saúde .....  | 66 |
| Orientação Sexual .....  | 67 |
| Meio Ambiente .....  | 67 |
| Trabalho e Consumo .....   | 68 |
| Pluralidade Cultural .....   | 68 |
| <b>A constituição de uma referência curricular</b> .....                                 | 71 |
| Concepção de ensino e de aprendizagem .....  | 71 |
| Objetivos .....  | 73 |
| Conteúdos .....  | 74 |
| Critérios de avaliação .....   | 80 |
| Orientações didáticas .....  | 81 |
| <b>3ª PARTE</b> .....  |    |
| <b>Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto educativo da escola</b> .....        | 85 |
| O projeto educativo: concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais na escola ..... | 85 |
| Pontos comuns de trabalho da comunidade escolar .....                                    | 89 |
| Autonomia .....  | 89 |
| Interação e cooperação .....   | 91 |
| Atenção à diversidade .....  | 92 |

|  |            |
|--|------------|
| Disponibilidade para a aprendizagem .....                              | 93         |
| Organização do trabalho escolar .....                                  | 94         |
| Gestão do tempo .....  | 94         |
| Organização do espaço .....  | 95         |
| Seleção de recursos didáticos .....                                    | 96         |
| Decisões sobre avaliação .....   | 97         |
| <br>   |            |
| <b>4ª PARTE</b>  |            |
| <b>Escola, adolescência e juventude .....</b>                          | <b>103</b> |
| Adolescência e juventude na sociedade atual .....                      | 104        |
| Delimitação do período da juventude e situação legal .....             | 104        |
| Juventude: como é vista e vivida .....                                 | 106        |
| A construção de identidades e projetos .....                           | 108        |
| Vivência da condição juvenil hoje .....                                | 110        |
| A imagem social da juventude .....                                     | 110        |
| A entrada na juventude .....   | 112        |
| Família .....  | 114        |
| Trabalho .....   | 115        |
| Cultura .....  | 116        |
| Lazer e diversão .....   | 117        |
| Os estilos .....   | 118        |
| A importância de pertencer a grupos .....                              | 118        |
| Roupas e imagem corporal .....   | 119        |
| Mídia .....  | 120        |
| O espaço da rua .....  | 120        |
| Experimentação, comportamento de risco e transgressão .....            | 121        |
| Vida Pública e participação .....                                      | 122        |
| Escola .....   | 123        |
| A escola como espaço de construção de identidades e projetos .....     | 126        |
| A escola: uma referência importante para adolescentes e jovens .....   | 126        |
| Espaços específicos para reflexão sobre questões juvenis .....         | 129        |
| <br>   |            |
| <b>5ª PARTE</b>  |            |
| <b>Tecnologias da comunicação e informação .....</b>                   | <b>133</b> |
| Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea ..... | 135        |
| Importância dos recursos tecnológicos na educação .....                | 138        |
| A tecnologia na vida e na escola .....                                 | 138        |
| Melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem .....                   | 140        |
| Potencialidades educacionais dos meios eletrônicos .....               | 142        |
| A televisão .....  | 142        |
| O videocassete .....   | 143        |
| A videogravadora .....   | 144        |
| A câmera fotográfica .....   | 144        |
| O rádio .....  | 145        |
| O gravador .....   | 145        |
| A calculadora .....  | 146        |
| O computador .....   | 146        |
| Alguns mitos e verdades que permeiam a comunidade escolar .....        | 154        |
| <br>   |            |
| <b>Bibliografia .....</b>  | <b>159</b> |



# APRESENTAÇÃO

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros.

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade.

São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes.

Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos há um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do ensino fundamental e, em função disso, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. A explicitação desses

itens é feita por ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental.

O desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer na medida em que cada escola os torne seus. Por isso, será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento.

Neste volume introdutório, a primeira parte é dedicada à análise de aspectos da conjuntura nacional e mundial e à necessidade de fortalecimento da educação básica. A segunda parte destina-se a apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais, seus propósitos e sua estrutura. A terceira parte procura trazer contribuições para o processo de elaboração e de desenvolvimento do projeto educativo da escola. A quarta parte pretende provocar a necessidade de conhecer melhor os alunos do ensino fundamental. Na quinta e última parte, é feita uma análise sobre o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação, tão importantes no mundo contemporâneo. Esses assuntos, tratados neste documento de introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, visam apresentar uma concepção geral, que será retomada de maneira específica nos documentos de áreas e temas transversais.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos

e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;

- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos.

**Secretaria de Educação Fundamental**



# INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

## 1ª PARTE



## EDUCAÇÃO E CIDADANIA — UMA QUESTÃO MUNDIAL

A educação está na pauta das discussões mundiais. Em diferentes lugares do mundo discute-se cada vez mais o papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Documentos de órgãos internacionais apresentam reflexões sobre a educação e fazem uma análise prospectiva em que destacam alguns aspectos.

- Neste final de milênio, os dividendos das importantes descobertas e dos progressos científicos da humanidade convivem com desencantamento e desesperança, alimentados por problemas que vão do aumento do desemprego e do fenômeno da exclusão, inclusive nos países ricos, à manutenção dos níveis de desigualdade de desenvolvimento nos diferentes países. O aumento das interdependências entre nações e regiões contribuiu para colocar o foco nos diferentes desequilíbrios, entre ricos e pobres, como também entre “incluídos” e “excluídos” socialmente, no interior de cada país; com a extensão dos meios de informação e de comunicação evidenciaram-se também modos de vida e de consumo de uma parcela dos habitantes do planeta em contraposição a situações de miséria extrema.
- Embora parte da humanidade esteja mais consciente das ameaças que pesam sobre o ambiente natural e da utilização irracional dos recursos naturais, que conduz a uma degradação acelerada do meio ambiente que atinge a todos, ainda não há meios eficientes para solucionar esses problemas; além disso, a crença de que o crescimento econômico pudesse beneficiar a todos e permitisse conciliar progresso material e equidade, o respeito da condição humana e o respeito à natureza, nem sempre exercido.
- Com o fim da guerra fria, vislumbrou-se a possibilidade de um mundo pacificado. No entanto, as tensões continuam a explodir entre nações, grupos étnicos ou a propósito de injustiças acumuladas nos planos econômico e social.
- Num contexto mundial, marcado pela interdependência crescente entre os povos, pressupõe-se que é preciso aprendermos a viver juntos no planeta. Mas como fazê-lo se não formos capazes de viver em nossas comunidades naturais de pertinência: nação, região, cidade, bairro, participando da vida em comunidade?

Diante de tantas questões, muitas das quais sem respostas definitivas, há pelo menos uma certeza: a de que as políticas para a educação não podem deixar de se interpelar por esses desafios. Contribuindo para tal reflexão, alguns documentos apontam tensões consideradas centrais e que merecem ser analisadas.

**A tensão entre o global e o local**, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância. No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra o “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida.

**A tensão entre o universal e o singular**, isto é, ao mesmo tempo em que é preciso considerar que a mundialização da cultura se realiza progressivamente, é preciso não esquecer das características que são únicas de cada pessoa: o direito de escolher seu caminho na vida e de realizar suas potencialidades, na medida das possibilidades que lhes são oferecidas, na riqueza de sua própria cultura.

**A tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos:** apropriar-se da modernização dos processos produtivos, fruto da evolução científica e tecnológica, assumindo papel tanto de usuário como de produtor de novas tecnologias, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais.

**A tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável:** num contexto em que uma imensa quantidade de informações e de emoções atuam sem cessar, faltam espaços para maior reflexão sobre os problemas e suas soluções; privilegiam-se opiniões, respostas e soluções rápidas, muito embora, para muitos problemas sejam necessárias estratégias pacientes e negociadas. Tal é o caso das políticas para a educação.

**A tensão entre o espiritual e o material:** freqüentemente, as sociedades, mesmo envolvidas cotidianamente com as questões materiais, desejam alcançar valores que podem ser chamados morais/espirituais; suscitar em cada um tais valores, segundo suas tradições e convicções, é uma das tarefas para a educação.

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis.

Além da análise da conjuntura mundial, os documentos também apresentam as seguintes recomendações:



- as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social;
- os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, de modo que, cada indivíduo, ao longo de sua vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo em constante transformação;
- essa educação, ao longo da vida está fundada em quatro pilares:
  - **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
  - **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
  - **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
  - **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.

Os sistemas educativos formais, cuja tendência tem sido a de privilegiar o acesso a um tipo de conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, devem conceber a educação de forma mais ampla, seja ao procederem reformas educativas ou ao elaborarem propostas curriculares.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender.



## EDUCAÇÃO E CIDADANIA – UMA QUESTÃO BRASILEIRA

A educação está na pauta das discussões também no Brasil. Nas universidades, nas secretarias de educação, nas escolas, nas instituições de estudos e pesquisas, nas organizações não-governamentais, nas associações e nos sindicatos, na mídia, educadores e profissionais de outras áreas debatem os problemas educacionais e apontam novas perspectivas para a educação brasileira.

No plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de “tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”.

O Brasil é também signatário da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo — em que reconhece a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural.

Por sua vez, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país.

Em termos legais, convém ressaltar que a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, é papel do Estado democrático facilitar o acesso à educação, investir na escola, para que esta instrumentalize e prepare crianças e jovens para as possibilidades de participação política e social.

Estabelecendo-se um paralelo entre a análise da conjuntura mundial, apresentada no item precedente e a conjuntura brasileira podemos dizer, em linhas gerais, que:

- neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência;

- embora a “modernização” no Brasil tenha acontecido de forma surpreendentemente rápida, pela importação de bens tecnológicos, ela não se fez acompanhar da construção de uma consciência em torno de um desenvolvimento auto-sustentado;
- ao lado de um progresso material “milagroso”, a injusta distribuição de renda aprofundou a estratificação social, fazendo com que parte considerável da população não tenha condições de fazer valer seus direitos e seus interesses fundamentais, tornando mais agudo o descompasso entre progresso econômico e desenvolvimento social;
- situações conflituosas foram emergindo, como válvula de escape das injustiças acumuladas nos planos econômico e social: violência no campo e na cidade, segregação entre grupos sociais, preconceitos de vários tipos, consumo de drogas;
- ao lado de uma enorme ampliação dos recursos de comunicação e informação, especialmente nos grandes centros, a solidariedade é pouco vivida nessas comunidades, assim como são pouco cultivados os bens culturais locais;
- embora os recursos naturais brasileiros sejam de grande importância para todo o planeta, levando-se em conta a existência de ecossistemas fundamentais, como as florestas tropicais, o pantanal, o cerrado, os mangues e restingas e até de uma grande parte da água doce disponível para o consumo humano, é preocupante a forma como eles ainda são tratados. Produtores, em geral, pouco conhecem e valorizam o ambiente em que atuam. A extração de determinados tipos de bens traz lucros para um pequeno grupo de pessoas, que muitas vezes nem são habitantes da região e levam a riqueza para longe e até para fora do país, deixando em seu lugar uma devastação que custará caro à saúde da população e aos cofres públicos;
- por outro lado, a degradação está também nos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se insere a maior parte da população brasileira e nos quais a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida estão fortemente presentes;
- o exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes

políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós;

- o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente.

Resumindo: em tempos de virada do milênio, é preciso questionar a posição que está reservada aos jovens na escola, nos grupos comunitários, na Nação.

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que 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 e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.



## ALGUNS DADOS RECENTES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O quadro educacional brasileiro é ainda bastante insatisfatório. Alguns indicadores quantitativos e qualitativos mostram o longo caminho a percorrer em busca da equidade. Comparações com outros países em estágio equivalente de desenvolvimento colocam o Brasil em desvantagem na área da educação.

Os dados revelam desigualdades regionais, baixo aproveitamento escolar, defasagem idade/série, índices de evasão e repetência. Esses resultados refletem o processo de extrema concentração de renda e de níveis elevados de pobreza ainda existentes no país.

A profunda segmentação social, decorrente da iníqua distribuição de renda, tem funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais, como o direito à educação.

No entanto, a análise sobre o recente desempenho do sistema de ensino também aponta avanços importantes e consistentes em direção à superação do atraso educacional. Em termos gerais, houve uma queda da taxa de analfabetismo, aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

### A questão do analfabetismo

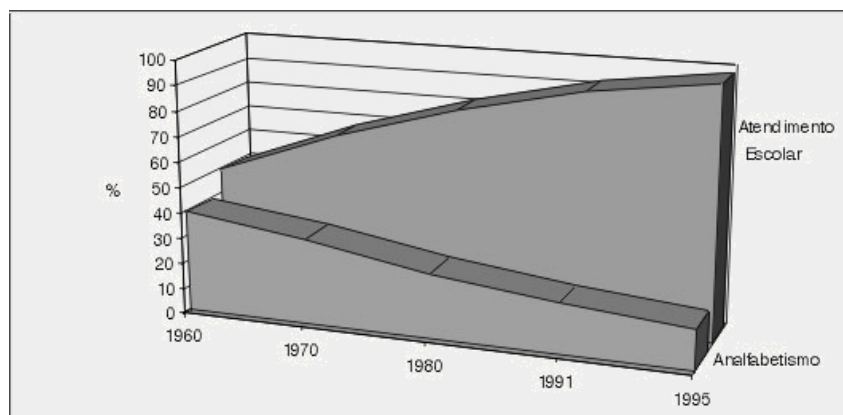
Pode-se dizer que o analfabetismo no Brasil é, hoje, um fenômeno localizado: enquanto a região Sudeste, por exemplo, apresenta uma taxa inferior a 5% de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, a região Nordeste apresenta, nessa faixa, uma taxa superior a 30%.

A progressiva queda das taxas de analfabetismo, de 20,1% para 15,6%, no período de 1991 a 1995, foi paralela ao processo de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória (Gráfico 1).

Contudo, a redução não ocorreu de forma homogênea em todo o país, permanecendo, ainda, agudas diferenças regionais. A região Nordeste, que conseguiu reduzir de 37,6% para 30,5% o número de analfabetos entre as pessoas com mais de 15 anos, continua ainda com quase o dobro da taxa média nacional e mais de três vezes as taxas das regiões Sul e Sudeste, reduzidas para 9,1% e 9,3%, respectivamente.

Gráfico 1

**TAXAS DE ANALFABETISMO (15 ANOS OU MAIS) E DE ATENDIMENTO ESCOLAR (7 A 14 ANOS)  
BRASIL - 1960/1995**



Fonte: IBGE - MEC/INEP/SEEC.

## Taxas de escolarização

De 1991 a 1996, houve ampliação das redes de ensino, expansão do atendimento, expressivo aumento do número de matrículas em todas as séries da educação básica — principalmente de quinta a oitava séries — e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

De 1990 a 1995, a média de anos de estudo aumentou de 5,1 para 5,4 entre os homens e de 4,9 para 5,7 entre as mulheres. Essa evolução também não se deu de forma homogênea em todo o país, permanecendo acentuados contrastes regionais, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional. Observam-se, ainda, grandes oscilações deste indicador em relação à variável racial (Tabela 1).

**Tabela 1: Número médio de anos de estudos, Brasil, 1960 a 1995**

|                    | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 1995 |
|--------------------|------|------|------|------|------|
| <b>Gênero</b>      |      |      |      |      |      |
| Homem              | 2,4  | 2,6  | 3,9  | 5,1  | 5,4  |
| Mulher             | 1,9  | 2,2  | 3,5  | 4,9  | 5,7  |
| <b>Cor</b>         |      |      |      |      |      |
| Branca             | 2,7  | ...  | 4,5  | 5,9  | ...  |
| Preta              | 0,9  | ...  | 2,1  | 3,3  | ...  |
| Parda              | 1,1  | ...  | 2,4  | 3,6  | ...  |
| Amarela            | 2,9  | ...  | 6,4  | 8,6  | ...  |
| <b>Regiões</b>     |      |      |      |      |      |
| Norte/Centro-Oeste | 2,7  | ...  | 4    | ...  | 5,6  |
| Nordeste           | 1,1  | 1,3  | 2,2  | 3,3  | 4,1  |
| Sudeste            | 2,7  | 3,2  | 4,4  | 5,7  | 6,2  |
| Sul                | 2,4  | 2,7  | 3,9  | 5,1  | 6,0  |

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/IPEA, 1996.

Nota: Dados de 1995 calculados pelo MEC/INEP/SEEC.



Os dados do Censo Escolar de 1996 mostram um aumento de 60% para 63% da população com um mínimo de 4 anos de estudo, entre os anos de 1993 a 1995. No mesmo período, a população com um mínimo de 8 anos de estudo passou de 26% para 28% e, com um mínimo de 11 anos, de 14% para 15%.

De 1991 a 1997, a taxa de escolarização líquida na faixa etária obrigatória, de 7 a 14 anos, passou de 86% para 91% (Tabela 2). Apesar de ser uma expansão significativa para o período, ainda existem cerca de 2,7 milhões de crianças nessa faixa etária fora das escolas, segundo apurou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Contagem da População de 1996.

**Tabela 2: Taxa de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 7 a 14 anos, 1994, 1996 e 1997**

| Ano   | População 7-14 anos | Matrícula fundamental | Bruta % | Mat. fundamental 7-14 anos | Líquida % |
|-------|---------------------|-----------------------|---------|----------------------------|-----------|
| 1994  | 28.931.666          | 32.132.736            | 111     | 25.782.541                 | 89        |
| 1996  | 28.525.815          | 33.131.270            | 116     | 25.909.860                 | 91        |
| 1997* | 29.108.003          | 33.722.787            | 116     | 26.372.448                 | 91        |

Fonte: MEC/INEP/SEEC/IBGE.

\* Dados estimados para matrícula.

Notas: 1. Projeção da população residente, 1994;  
2. Contagem da população, 1996, dados preliminares;  
3. Projeção da população residente, 1997.

A média de alunos, no ensino fundamental, por escola é de 169,2. Os estabelecimentos com mais de 250 alunos, que correspondem a apenas 19,4% do total, são responsáveis pelo atendimento de 76,7% dos alunos matriculados no ensino fundamental (Tabela 3). As escolas de maior porte, que atendem em média a 669,7 alunos, estão localizadas majoritariamente nas áreas urbanas, o que resulta do intenso processo de urbanização experimentado pelo país nas últimas décadas.

**Tabela 3: Ensino fundamental, número de estabelecimentos, alunos e média de alunos, segundo o porte dos estabelecimentos, Brasil, 1996**

| Porte dos estabelecimentos (número de alunos) | Estabelecimentos Total (A) | %            | Alunos Total (B) | %            | Média de alunos/Estabelecimentos (B/A) |
|---|----------------------------|--------------|------------------|--------------|--|
| <b>Brasil</b>                                 | 195.767                    | <b>100,0</b> | 33.131.270       | <b>100,0</b> | <b>169,2</b>                           |
| Até 30 alunos                                 | 85.288                     | <b>43,6</b>  | 1.431.172        | <b>4,3</b>   | <b>16,8</b>                            |
| De 31 a 150 alunos                            | 60.496                     | <b>30,9</b>  | 3.937.534        | <b>11,9</b>  | <b>65,1</b>                            |
| De 151 a 250 alunos                           | 12.060                     | <b>6,2</b>   | 2.365.732        | <b>7,1</b>   | <b>196,2</b>                           |
| Mais de 250 alunos                            | 37.923                     | <b>19,4</b>  | 25.396.832       | <b>76,7</b>  | <b>669,7</b>                           |

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Em 1996, o ensino fundamental atendia a 33,1 milhões de alunos, dentre os quais 88,8% freqüentavam escolas públicas. O ensino fundamental é ofertado em 195.767 estabelecimentos, predominantemente públicos (91,9%). Apesar de a maioria absoluta dos alunos freqüentarem escolas localizadas em áreas urbanas (82,6%), mais de dois terços das escolas são rurais (Tabela 4). Na verdade, essas escolas concentram-se na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento no processo de expansão da rede física.

**Tabela 4: Ensino fundamental, estabelecimentos de ensino e distribuição por dependência administrativa e localização, Brasil, 1960 a 1996**

| Ano  | Total   | Dep. administrativa (%) |         | Localização (%) |       |
|------|---------|-------------------------|---------|-----------------|-------|
|      |         | Pública                 | Privada | Urbana          | Rural |
| 1960 | 99.996  | 88,1                    | 11,9    | 26,5            | 69,4  |
| 1965 | 130.178 | 89,8                    | 10,2    | 25,6            | 70,1  |
| 1970 | 154.881 | 90,9                    | 9,1     | 22,2            | 72,2  |
| 1975 | 188.260 | 93,6                    | 6,4     | 24,1            | 75,9  |
| 1980 | 201.926 | 94,0                    | 6,0     | 23,1            | 76,9  |
| 1984 | 191.004 | 94,6                    | 5,4     | 22,6            | 77,4  |
| 1991 | 193.700 | 93,8                    | 6,2     | 27,1            | 72,9  |
| 1996 | 195.767 | 91,9                    | 8,1     | 31,5            | 68,5  |

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Embora a oferta de vagas esteja praticamente universalizada no país, o maior contingente de alunos fora da escola encontra-se na região Nordeste.

Nas regiões Sul e Sudeste há desequilíbrio na localização das escolas e, no caso das grandes cidades, insuficiência de vagas, provocando a existência de um número excessivo de turnos e de escolas unidocentes ou multisseriadas.

No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, ao todo 195.767, mais de 70% das escolas são rurais, apesar de responderem por apenas 17,5% da demanda de ensino fundamental.

A mudança mais importante a ser observada no ensino fundamental foi o aumento das matrículas de quinta a oitava séries (10%), o que se deve à redução das taxas de repetência nas séries iniciais (Tabela 5). No mesmo período, as matrículas de primeira a quarta séries apresentaram uma variação de apenas 1,9%, percentual que está muito próximo do crescimento demográfico do país. Portanto, à medida que o acesso ao ensino fundamental está sendo universalizado, desenha-se um quadro de estabilização do número de matrículas nas séries iniciais e uma tendência sistematicamente ascendente de expansão das matrículas nas séries finais (Gráfico 2).

**Tabela 5: Ensino fundamental, matrícula por série, 1994, 1996 e 1997**

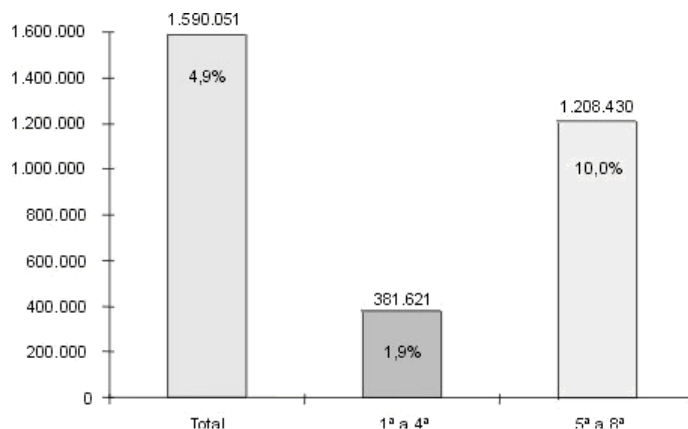
| Ano               | Total      | Matrícula por série |      |            |      |
|-------------------|------------|---------------------|------|------------|------|
|                   |            | 1ª a 4ª             | %    | 5ª a 8ª    | %    |
| 1994              | 32.132.736 | 20.012.450          | 62,3 | 12.120.286 | 37,7 |
| 1996              | 33.131.270 | 20.027.240          | 60,4 | 13.104.030 | 39,6 |
| 1997*             | 33.722.787 | 20.394.071          | 60,4 | 13.328.716 | 39,6 |
| Cresc. Abs. 94/97 | 1.590.051  | 381.621             |      | 1.208.430  |      |
| Cresc. % 94/97    | 4,9        | 1,9                 |      | 10,0       |      |

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

\* Dados estimados: utilizou-se a mesma distribuição por série de 1996.

**Gráfico 2**

**ENSINO FUNDAMENTAL - CRESCIMENTO DA MATRÍCULA POR SÉRIE, 1994/1997\***



Fonte: MEC/INEP/SEEC

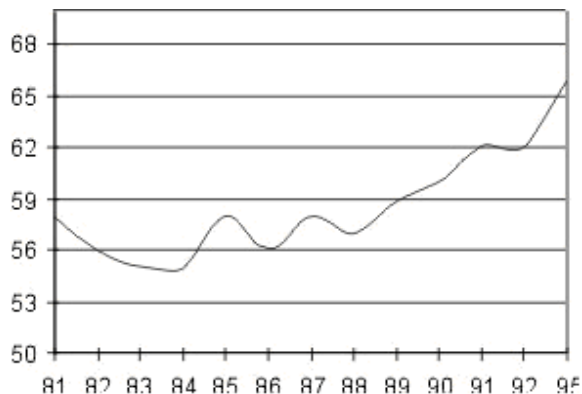
\* Dados estimados

Outro aspecto interessante de ser observado diz respeito à mudança verificada nas últimas duas décadas, na participação dos níveis de ensino no total de matrículas iniciais. O ensino fundamental que, em 1970, respondia por cerca de 90% do total de matrículas, vem diminuindo sua participação no conjunto do sistema, ao lado da progressiva expansão dos demais níveis de ensino. Assim, em 1994, observava-se o seguinte quadro: 72% do total de matrículas referiam-se ao ensino fundamental, 13% ao pré-escolar, 10% ao ensino médio, e cerca de 4% ao nível superior.

A dinâmica desse movimento de expansão vertical do sistema educacional brasileiro é determinada pela contínua expansão e melhoria do desempenho do ensino fundamental. De fato, em relação às taxas de transição, houve melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão. Verifica-se uma curva ascendente das taxas de promoção — que sobe de 62% em 1991, para 66% em 1992 —, acompanhada de queda razoável das taxas agregadas de repetência e evasão, atingindo, respectivamente, 30% e 4% em 1995 (Gráficos 3, 4 e 5).

Gráfico 3

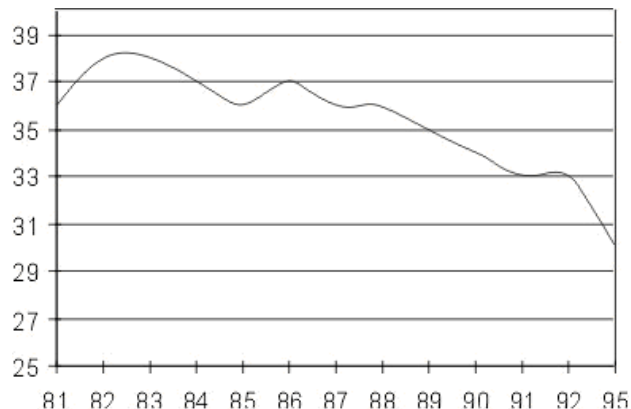
**TAXAS AGREGADAS DE PROMOÇÃO  
NO ENSINO FUNDAMENTAL (%)  
BRASIL - 1981-1995**



Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Gráfico 4

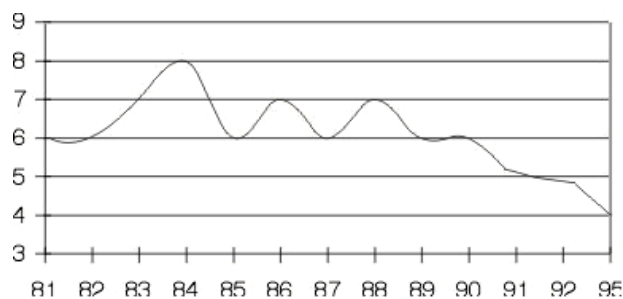
**TAXAS AGREGADAS DE REPETÊNCIA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL (%)  
BRASIL - 1981-1995**



Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Gráfico 5

**TAXAS AGREGADAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL (%)  
BRASIL - 1981-1995**



Fonte: MEC/INEP/SEEC.

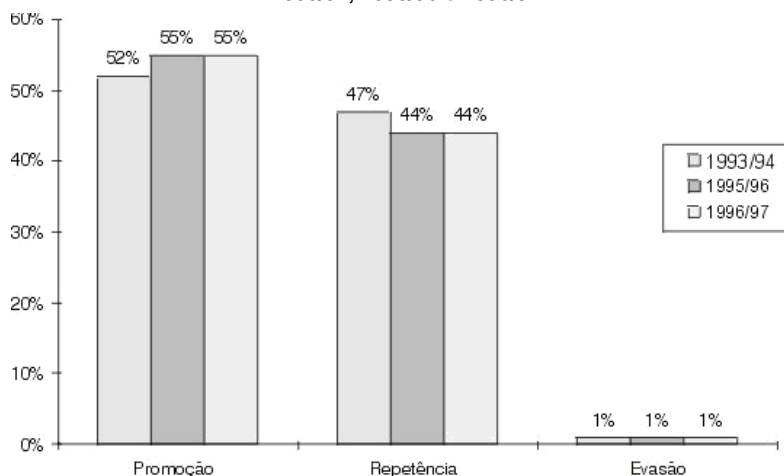
Apesar da melhoria observada nos índices de evasão, o comportamento das taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental ainda está longe do desejável: apenas 55% do total de alunos são promovidos, reproduzindo assim o ciclo de retenção, com 44%, que acaba expulsando as crianças da escola (Gráfico 6).

Outro gargalo do ensino fundamental situa-se no final da quinta série, na qual a taxa de promoção é de 61%, persistindo uma elevada taxa de repetência de 34% (Gráfico 7).

A entrada dos alunos na quinta série tem sido marcada por dificuldades de integração às novas exigências, nem sempre explicitadas pela escola e que muitas vezes acabam interferindo no seu desempenho escolar. Basicamente dois fatores concorrem para tais fatos. Por um lado, os alunos (em sua maioria) são adolescentes, vivendo grandes transformações e procurando construir sua identidade. Por outro lado, são diferentes professores tratando, como especialistas, as áreas de conhecimento, sem preocupação com

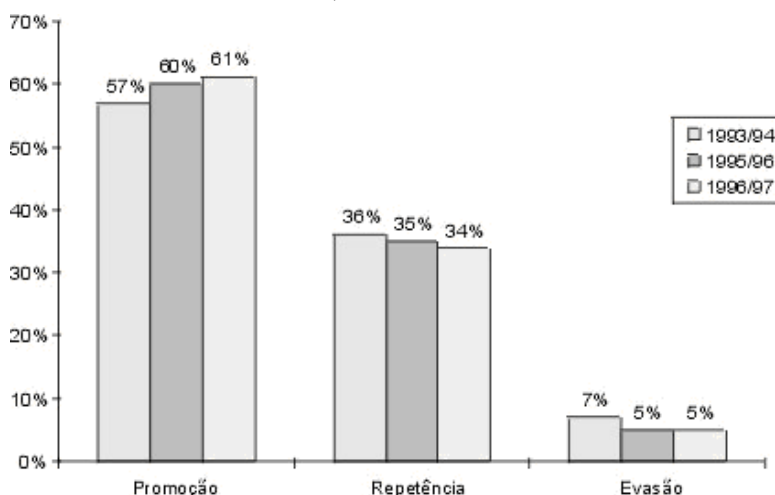
outras questões presentes no cotidiano escolar. Isso acaba fazendo com que os alunos, progressivamente, percam seu vínculo com a escola, anulando as expectativas iniciais (aprender coisas novas, vivenciar experiências diferentes) e provocando o distanciamento entre seus objetivos e os da escola.

**Gráfico 6**  
**ENSINO FUNDAMENTAL - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE TRANSIÇÃO NA 1ª SÉRIE**  
**1993/94, 1995/96 e 1996/97**



Fonte: MEC/INEP/SEEC  
 Nota: Taxas Estimadas por Ruben Klein - LNCC

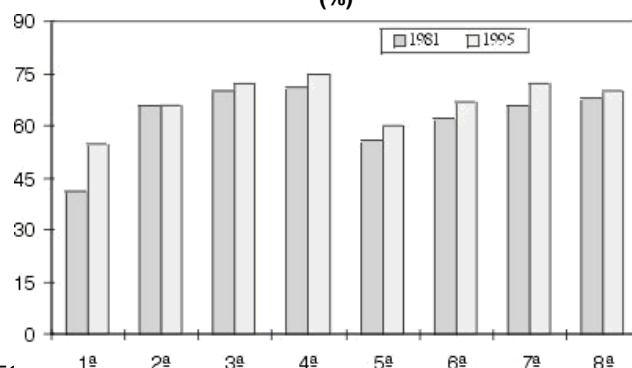
**Gráfico 7**  
**ENSINO FUNDAMENTAL - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE TRANSIÇÃO NA 5ª SÉRIE**  
**1993/94, 1995/96 e 1996/97**



Fonte: MEC/INEP/SEEC  
 Nota: Taxas Estimadas por Ruben Klein - LNCC

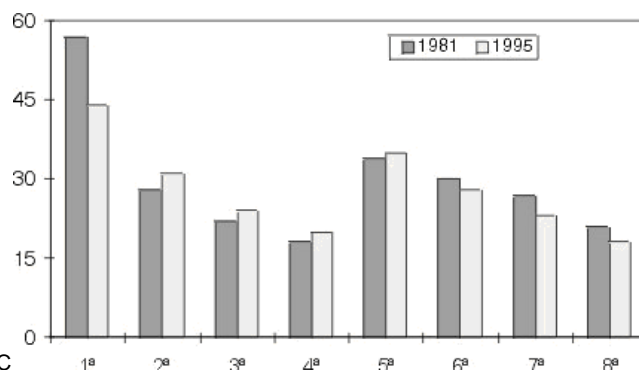
A evasão está diretamente associada à repetência. A primeira e a quinta séries representam os principais obstáculos no percurso escolar dos alunos do ensino fundamental (Gráficos 8, 9 e 10).

**Gráfico 8**  
**TAXAS DE PROMOÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE**  
 (%)



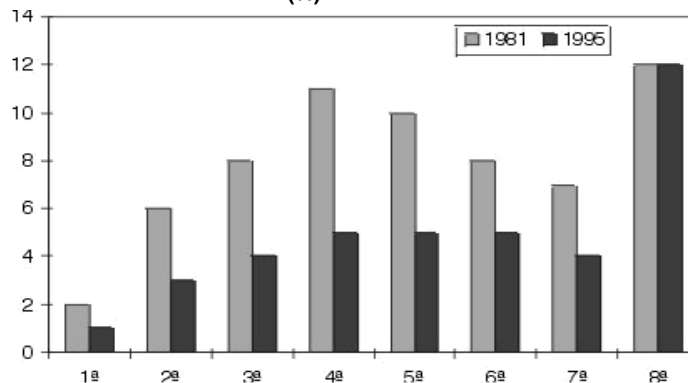
Fonte: MEC/INEP/SEEC

**Gráfico 9**  
**TAXAS DE REPETÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE**  
 (%)



Fonte: MEC/INEP/SEEC

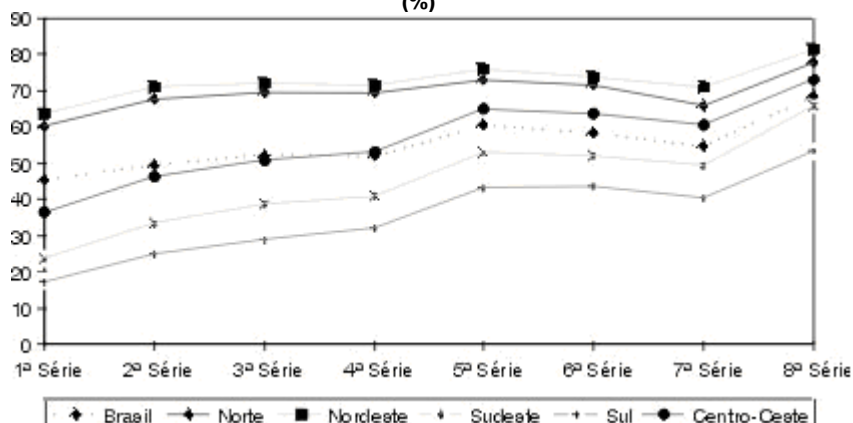
**Gráfico 10**  
**TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE**  
 (%)



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Uma das conseqüências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade/série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país. Basta observar que mais de 60% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série, e na região Nordeste chega a 80% (Gráfico 11).

Gráfico 11  
TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE (%)



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Além do prejuízo que o atraso na progressão escolar ocasiona aos próprios alunos, estimulando a evasão e a tentativa de ingresso no mercado de trabalho sem a necessária qualificação, as elevadas taxas de repetência criam custos adicionais para os sistemas de ensino. Verifica-se que a matrícula do ensino fundamental é 30% superior à população na faixa etária de 9 a 14 anos.

Esses dados indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do país, uma vez que os alunos passam, em média, 5 anos na escola antes de se evadirem e levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória.

Isso mostra que a sociedade brasileira valoriza a educação como registro fundamental de integração social e inserção no mundo do trabalho. No entanto, a maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores sociais e econômicos que obrigam boa parte ao trabalho precoce.

As taxas de repetência mostram a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantirem a permanência do aluno, penalizando principalmente aqueles de níveis de renda mais baixos.

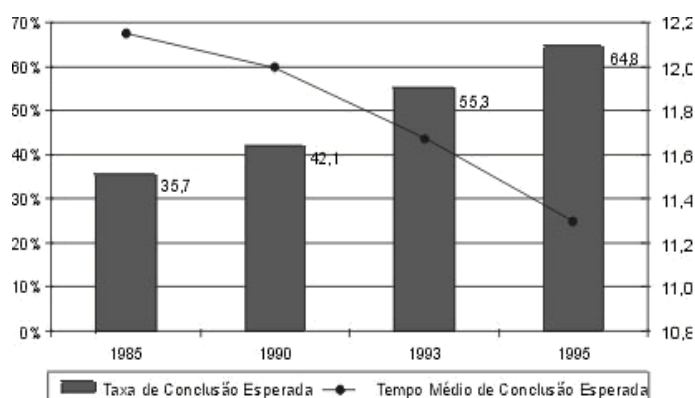
Não há dúvida que são as crianças e jovens dos setores populares os que apresentam um percurso escolar com interrupções e também os que acabam sendo excluídos da escola. São muitos os fatores que interferem nesse processo tumultuado de escolarização: os problemas podem ser ligados a transferências motivadas por mudanças constantes das famílias (movimentos migratórios), ou ao fato de muitos deles precisarem trabalhar para ajudar no sustento familiar ou para se manter, ou ainda ao fato de terem tarefas obrigatórias excessivas dentro de casa (em especial, as meninas). Mas, as condições de ensino oferecidas e a conflituosa relação desses alunos com a escola acabam sendo fatores também decisivos.

A defasagem idade/série também acaba trazendo desafios adicionais ao trabalho escolar na medida em que, tendo, numa mesma série, crianças e adolescentes com

motivações, interesses e necessidades muito diferentes, torna-se difícil, por exemplo, a escolha de textos para leitura, a seleção de situações-problema em matemática etc., de forma a que todos os alunos atribuam sentido ao que aprendem.

Apesar desse quadro de distorção idade/série, observa-se uma tendência moderada de redução do tempo médio de conclusão do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se verifica uma expressiva elevação das taxas de conclusão esperadas, que evoluíram de 55% em 1994, para 65% em 1996 (Gráfico 12). Outro aspecto positivo a ser destacado é o progressivo aumento do número médio de séries concluídas e do tempo médio de permanência dos alunos no ensino fundamental (Gráfico 13).

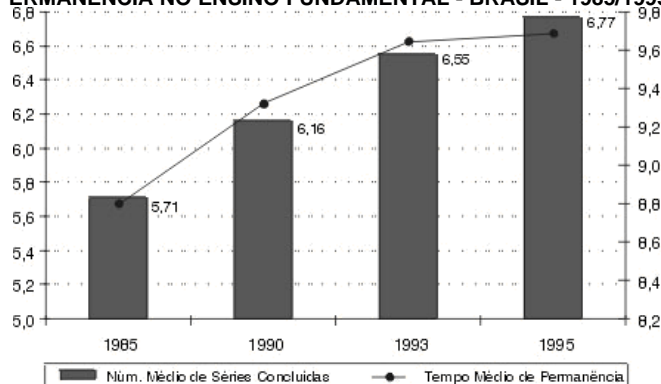
**Gráfico 12**  
**EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE CONCLUSÃO ESPERADA E TEMPO MÉDIO DE CONCLUSÃO**  
**NO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL - 1985/1995**



Fonte: MEC/INEP/SEEC

- Nota: 1) Taxas obtidas por simulação de fluxo, considerando uma coorte de 1.000 alunos que ingressam na 1ª série do ensino fundamental.  
 2) Para essa simulação foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein - LNCC.

**Gráfico 13**  
**EVOLUÇÃO DO NÚMERO MÉDIO DE SÉRIES CONCLUÍDAS E DO TEMPO MÉDIO**  
**DE PERMANÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL - 1985/1995**



Fonte: MEC/INEP/SEEC

- Nota: 1) Taxas obtidas por simulação de fluxo, considerando uma coorte de 1.000 alunos que ingressam na 1ª série do ensino fundamental.  
 2) Para essa simulação foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein - LNCC.



## Desempenho de alunos medido pelo SAEB

O principal instrumento utilizado para avaliar o ensino fundamental em todo o país é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado a partir de 1990 e realizado com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios. Os levantamentos de dados são realizados a cada dois anos, abrangendo uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal. O sistema tem como objetivos aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino — condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos.

A análise dos resultados desses levantamentos permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e do desempenho apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores. Além disso, permitem à sociedade conhecer alguns aspectos do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas.

Em 1995, dois tipos de resultados foram apresentados: a proficiência média e o aproveitamento médio. O primeiro instrumento descreve o conjunto de habilidades demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa — habilidade de leitura — e em Matemática. Os resultados dos alunos são apresentados em uma escala única e devem ser compreendidos não como uma formulação teórica do que eles devem saber, mas sim como o conjunto de habilidades latentes apresentadas nas áreas curriculares examinadas.

Já o aproveitamento curricular médio expressa a probabilidade de resposta correta de um aluno, ou de grupos de alunos, a um item ou a um conjunto de itens do teste, baseada em sua proficiência, permitindo a análise dos conteúdos curriculares testados em função dos resultados dos alunos (Tabelas 6 e 7).

**Tabela 6: Proficiência média e aproveitamento médio, Brasil e regiões, 1995, leitura (Língua Portuguesa)**

| Região     | Proficiência média |                |                | Aproveitamento médio (%) |                |                |
|------------|--------------------|----------------|----------------|--------------------------|----------------|----------------|
|            | Séries             |                |                | Séries                   |                |                |
|            | 4 <sup>a</sup>     | 8 <sup>a</sup> | 3 <sup>a</sup> | 4 <sup>a</sup>           | 8 <sup>a</sup> | 3 <sup>a</sup> |
| <b>BR</b>  | 177                | 252            | 277,0          | 49,4                     | 65,9           | 66,1           |
| <b>N</b>   | 154                | 238            | 262,0          | 44,4                     | 61,4           | 61,6           |
| <b>NE</b>  | 160                | 227            | 253,0          | 46,4                     | 57,2           | 59,3           |
| <b>SE</b>  | 187                | 262            | 285,0          | 51,5                     | 69,3           | 68,6           |
| <b>S</b>   | 181                | 257            | 283,0          | 50,5                     | 68,2           | 67,8           |
| <b>CO*</b> | 185                | 252            | 283,0          | 50,7                     | 66,4           | 68,1           |

Proficiência média: escala única de 0 a 375; aproveitamento médio: escala por série de 0 a 100 / SAEB.

\* Centro-Oeste

**Tabela 7: Proficiência média e aproveitamento médio, Brasil e regiões, 1995, Matemática**

| Região     | Proficiência média |     |     | Aproveitamento médio (%) |      |      |
|------------|--------------------|-----|-----|--------------------------|------|------|
|            | Séries             |     |     | Séries                   |      |      |
|            | 4ª                 | 8ª  | 3ª  | 4ª                       | 8ª   | 3ª   |
| <b>BR</b>  | 174                | 253 | 290 | 29,5                     | 35,8 | 35,6 |
| <b>N</b>   | 145                | 237 | 271 | 26,1                     | 31,1 | 32,2 |
| <b>NE</b>  | 153                | 230 | 266 | 27,2                     | 30,4 | 32,5 |
| <b>SE</b>  | 188                | 262 | 298 | 31,2                     | 38,4 | 36,8 |
| <b>S</b>   | 181                | 259 | 301 | 29,6                     | 36,6 | 36,5 |
| <b>CO*</b> | 182                | 253 | 295 | 29,9                     | 35,5 | 37,2 |

Proficiência média: escala única de 0 a 375; aproveitamento médio: escala por série de 0 a 100 / SAEB.

\* Centro-Oeste

## Professores e sua formação

De acordo com o Censo Escolar de 1996, o sistema de ensino fundamental brasileiro ocupa 1.388.247 “funções docentes”, das quais 85% são exercidas em escolas públicas e apenas 15% em estabelecimentos privados (Tabela 8). Cabe, porém, esclarecer que esse número não corresponde ao total de professores, que tende a ser significativamente menor. Na realidade, isso ocorre porque um professor pode exercer mais de uma função docente, sendo bastante comum a existência de duplo contrato de trabalho. Essa prática é estimulada por dois fatores: por um lado, o regime de trabalho dos professores, que é na grande maioria de um turno semanal de 20 a 25 horas-aula, permitindo dupla jornada; por outro lado, a desvalorização salarial do magistério, acumulada ao longo dos anos, impondo a procura de duplo emprego como condição de sobrevivência.

Do total de funções docentes, 79,7% estão em escolas urbanas e as demais em escolas rurais. Observa-se que essa distribuição apresenta ligeira diferença quando comparada com as proporções de alunos que freqüentam escolas urbanas (82,6%) e rurais (17,4%). Isso se dá em razão de predominar nas áreas rurais escolas unidocentes, com reduzido número de alunos. Conforme já mencionado, os estabelecimentos rurais são bastante numerosos, embora a clientela seja pequena.

**Tabela 8: Ensino fundamental, funções docentes e distribuição por dependência administrativa e localização, Brasil, 1960 a 1996**

| Ano  | Total     | Dep. administrativa (%) |         | Localização (%) |       |
|------|-----------|-------------------------|---------|-----------------|-------|
|      |           | Pública                 | Privada | Urbana          | Rural |
| 1960 | 284.115   | -                       | -       | -               | -     |
| 1965 | 446.290   | -                       | -       | -               | -     |
| 1970 | 653.800   | 81,2                    | 18,8    | 76,2            | 23,8  |
| 1975 | 896.652   | 84,7                    | 15,3    | 78,2            | 21,8  |
| 1980 | 884.257   | 85,7                    | 14,3    | 76,6            | 23,4  |
| 1984 | 1.016.175 | 86,5                    | 13,5    | 76,4            | 23,6  |
| 1991 | 1.295.965 | 86,7                    | 13,3    | 78,4            | 21,6  |
| 1996 | 1.388.247 | 85,0                    | 15,0    | 79,7            | 20,3  |

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Em relação às funções docentes, verifica-se uma gradativa diminuição dos professores sem a titulação mínima exigida — denominados professores leigos —, cuja presença está concentrada na região Nordeste, principalmente nas escolas municipais. O número de professores que possuem escolaridade inferior ao ensino fundamental sofreu uma redução de 11,8% de 1991 a 1996. No mesmo período, aumentou em 14,4% o número de professores com ensino superior completo (Tabela 9). De acordo com o último levantamento, 91% dos professores do ensino fundamental possuem formação secundária completa ou ensino superior.

**Tabela 9: Ensino fundamental, funções docentes por grau de formação, Brasil, 1991 e 1996**

| Grau de formação   | 1991<br>Valor absoluto | %            | 1996<br>Valor absoluto | %            | Crescimento<br>(%) |
|--------------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|--------------------|
| <b>TOTAL</b>       | <b>1.295.965</b>       | <b>100,0</b> | <b>1.388.247</b>       | <b>100,0</b> | <b>7,1</b>         |
| 1º grau incompleto | 72.285                 | 5,6          | 63.783                 | 4,6          | -11,8              |
| 1º grau completo   | 67.087                 | 5,2          | 60.859                 | 4,4          | -9,3               |
| 2º grau completo   | 624.639                | 48,2         | 655.004                | 47,2         | 4,9                |
| 3º grau completo   | 531.954                | 41,0         | 608.601                | 43,8         | 14,4               |

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

A LDB 9.394/97 coloca como meta que, num prazo de dez anos, todos os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tenham formação em nível superior. A extensão do número de anos da formação precisa ser acompanhada de um processo intenso de discussão sobre o conteúdo e a qualidade dessa formação.

A formação de professores de quinta a oitava séries também precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos.

## A escola de oito anos

O ensino de primeiro grau, com duração de oito séries, foi criado no Brasil pela Lei

Federal nº 5.692, de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB —, com caráter de obrigatoriedade e de gratuidade na escola pública.

Essa lei, reflexo da luta pela ampliação do número de anos da escolaridade obrigatória, pela expansão da rede pública, pela oferta de vagas, provocou demandas como a construção de prédios, a distribuição da merenda escolar, a compra de livros didáticos.

Assim, se a tônica da política educacional brasileira recaiu, durante anos, sobre a expansão das oportunidades de escolarização, hoje ela é posta na necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Uma análise breve do que ocorreu ao longo dessas últimas décadas, revela que as portas das escolas brasileiras foram abertas para as camadas populares sem a devida preparação das mudanças que ocorreriam. Abandonadas à própria sorte, sem os investimentos necessários, tanto em recursos humanos como em recursos materiais, muitas escolas ficaram atônitas, sem clareza de qual seria sua função.

Não tendo um projeto claro, pouco a pouco, baixaram-se as expectativas dos objetivos a serem atingidos por se prejulgar que a clientela era “fraca”; simplificaram-se os conteúdos, mas sem alterá-los significativamente; as metodologias preferenciais foram aquelas em que se poderia tornar tudo mais “fácil e simples”; para avaliação usaram-se os mesmos referenciais e indicadores de outros tempos e de outras circunstâncias.

Limitando-se quase sempre a transmitir alguns conhecimentos, de relevância por vezes questionável e de forma bastante rudimentar, as escolas foram se distanciando da possibilidade de fazer com que seus alunos tivessem condições de compreender as transformações à sua volta ou de interpretar a massa de informações com que se deparavam diariamente.

Assim, apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos vindos de meios desfavorecidos — múltipla repetência, abandono dos estudos etc. —, não receberam, em contrapartida, colaboração efetiva para enfrentar os problemas causados pela vulnerabilidade social desses meninos e meninas.

A relação da escola com esses alunos e essas comunidades nem sempre foi cooperativa. Embora sendo uma instituição tradicionalmente valorizada pela população brasileira, as escolas tiveram sua credibilidade posta em xeque, uma vez que essa população nem sempre conseguiu ver muito sentido no trabalho feito.

Ao invés de um espaço de convivência social, em que pessoas cooperam, constroem sua identidade, preservam suas especificidades culturais, respeitam o pluralismo, as escolas,

isoladas por altos muros, grades e cadeados, foram muitas vezes vistas como corpos estranhos à comunidade.

Durante esse período, muitas escolas reagiram à situação e buscaram novas formas de atuação, tendo como base ideais sociais e políticos e conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

A partir desses referenciais, elaboraram-se modelos explicativos, cuja finalidade era compreender o fenômeno educacional e apontar diretrizes de atuação.

Os ideais de construção de uma sociedade mais igualitária, com liberdade de expressão, e as evidências do insucesso no aproveitamento escolar tiveram fortes repercussões no meio educacional. Questionaram-se os valores culturais e sociais vigentes que orientavam a escolha e o tratamento dos conteúdos. O papel do professor e do aluno passaram a ser revistos. O respeito às necessidades individuais e o trabalho cooperativo passaram a ser o grande lema. O ideário político pedagógico trouxe expressamente para a escola um basta ao autoritarismo existente. Esse ideário foi incorporado em algumas escolas, identificadas como “escolas alternativas”.

Uma outra forma de atuação no espaço escolar bastante difundida, foi a que buscava criar meios eficientes para o tratamento dos conteúdos escolares utilizando técnicas de estudo dirigido e recursos tecnológicos, como a televisão e técnicas audiovisuais. Embora utilizando recursos modernos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, seguia o modelo didático de explicar os conteúdos e solicitar a execução de muitos exercícios para sua fixação, desconsiderando, dessa maneira, a contribuição e a participação do aluno no processo de aprendizagem e ignorando os aspectos socioculturais.

As reflexões e experiências ao longo dos últimos trinta anos foram intensas e extremamente relevantes para o momento atual, pois de modo geral indicam que é preciso romper com práticas inflexíveis, que utilizam os mesmos recursos independentemente dos alunos, sujeitos da aprendizagem.

Elas apontam que, para analisar e propor novas atuações em educação, é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais, antropológicos e psicológicos. Só considerando os distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno é que o processo de escolarização pode passar de fato a colaborar para a atuação autônoma dos alunos, na construção de uma sociedade democrática.

É preciso conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos.

## As transformações necessárias na educação brasileira

Os dados apresentados evidenciam os desafios a serem enfrentados pelo Poder Público, pela sociedade e, de modo mais particular, pelas comunidades, famílias e escolas. A exclusão da escola, particularmente na faixa de 7 a 14 anos, é uma forma perversa e irremediável de exclusão social, por negar o direito elementar de cidadania e por reproduzir, desse modo, o círculo da pobreza e da marginalidade, alienando qualquer perspectiva de futuro para crianças e jovens, vítimas desse processo. A existência de crianças e jovens fora da escola é um indicador de que as taxas de analfabetismo e as que medem o nível de escolarização de nossa população continuarão inaceitavelmente elevadas.

A garantia do acesso e da permanência dependem da solução de problemas variados dentre os quais se destacam os ligados à repetência, que produz a distorção idade/série e/ou a evasão. Desse modo, as ações referentes à oferta de vagas são ainda necessárias, mas as políticas educacionais não podem ficar restritas a elas.

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investimentos.

A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno. É preciso criar uma cultura em todo o país, que favoreça e estimule o acesso dos professores a atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, como meio de interação social.

É preciso também melhorar as condições física das escolas, dotando-as de recursos didáticos e ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação. Finalmente, é preciso estimular, de fato, o envolvimento e a participação

democrática e efetiva da comunidade e dos pais nas diferentes instâncias do sistema educativo e, especialmente, criar mecanismos que favoreçam o seu envolvimento no projeto educativo das escolas.





## ENSINO FUNDAMENTAL - UMA PRIORIDADE

O ensino fundamental compõe, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, o que a Lei Federal nº 9.394, de 1996 — nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, nomeia como educação básica e que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A LDB determina, ainda, que a educação dos alunos que apresentam necessidades especiais deva ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim sendo, os serviços de educação especial se inserem nos diferentes níveis de formação escolar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior) e na interatividade com as demais modalidades da educação escolar, favorecendo alunos e professores, dentro dos princípios da escola inclusiva, entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças, garante uma dinâmica curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos.

De acordo com a LDB, o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

Pela nova Lei de Diretrizes e Bases, os estados e municípios incumbem-se de definir formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, o que pode trazer grandes benefícios, pois ações conjuntas — bem planejadas, renovadas em seu espírito e reforçadas em seus meios — podem permitir uma recuperação do nosso sistema educativo.

A lei destaca o papel importante que a escola desempenha no processo educacional e lhe confere uma grande autonomia de organização. Também incentiva os sistemas de ensino a desenvolverem projetos que possibilitem a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Assim, a escola pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade,

competência e em outros critérios, sempre que for interesse do processo de aprendizagem. Também os calendários escolares podem ser estabelecidos de forma a adequar-se às peculiaridades locais.

## Papel da escola

A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia.

Ao delinear o papel da instituição escolar não se está buscando uma uniformização dos estabelecimentos escolares, uma vez que cada escola tem sua história, suas peculiaridades e sua identidade. O objetivo é identificar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas brasileiras responsáveis pela educação fundamental.

## Acolhimento e socialização dos alunos

A permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira: órgãos governamentais, comunidades e equipes escolares. Embora as causas da não permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajudas externas.

A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda sua vida, podendo redundar em exclusão social.

O acolhimento requer compromisso político com a educação manifestado em uma série de medidas concretas que, embora não sejam de responsabilidade exclusiva das escolas, precisam ser assumidas por elas.

A postura de acolhimento envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada aluno como o processo de socialização. Valorizar o conhecimento do aluno, considerando suas dúvidas e inquietações, implica promover situações de aprendizagem que façam sentido para ele. Exercer o convívio social no âmbito escolar favorece a construção de uma identidade pessoal, pois a socialização se caracteriza por um lado pela diferenciação individual e por outro pela construção de padrões de identidade coletiva.

Contribuir para o processo de acolhimento dos alunos não é tarefa simples, pois envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, suas responsabilidades e compromissos.

## Interação escola e comunidade

A realização do acolhimento e da socialização dos alunos pressupõe o enraizamento da escola na comunidade. A interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno. A separação entre escola e comunidade fica demarcada pelas atribuições e responsabilidades e não pela realização de um projeto comum.

A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar.

O relacionamento entre escola e comunidade pode ainda ser intensificado, quando há integração dos diversos espaços educacionais que existem na sociedade, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social.

## Culturas locais e patrimônio universal

A função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos

capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

É igualmente importante que ela favoreça a produção e a utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, sem perder de vista a autonomia intelectual e moral do aluno, como finalidade básica da educação.

## Relações entre aprendizagem escolar e trabalho

O conhecimento é apontado por especialistas como recurso controlador e fator de produção decisivo de inserção social. Esse fato tende a mudar fundamentalmente a estrutura da sociedade, criar novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas políticas. Hoje em dia não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional.

Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender” parece se impor à máxima “aprender determinados conteúdos”.

Isso significa novas demandas para a educação básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo favoreçam o aprendizado de que o processo de aprender é permanente. Para tanto, é necessária a utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.

Metodologias que favoreçam essas capacidades favorecem também o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o sentimento de segurança em relação às suas

próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho.



# INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

## 2ª PARTE





## A importância de um referencial curricular nacional para o ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apóiam-se em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual.

O Plano Decenal de Educação, à luz da Constituição de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Também a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.

O termo “parâmetro” visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras.

O termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais.

### Abrangência nacional

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir.

Se existem diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno

de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

O estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania.

Esses referenciais buscam orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contacto com a produção pedagógica atual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Embora, numa sociedade democrática, a igualdade política possa estar assegurada pelas instituições, sabe-se que para assegurar os princípios básicos da equidade é preciso garantir o acesso dos cidadãos ao conjunto dos bens públicos, dentre os quais insere-se o dos conhecimentos socialmente relevantes.

Assim, é importante que haja parâmetros a partir dos quais o sistema educacional do país esteja organizado, a fim de garantir que, para além das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla e complexa, estejam também garantidos os princípios democráticos que definem a cidadania.

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.

É também por valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não um acúmulo de informações, que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais

não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem atravessá-las, buscam apontar caminhos para enfrentar os problemas do ensino no Brasil, adotando como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Assim, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento.

## Níveis de concretização

A construção de uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi concebida de modo a possibilitar sua discussão e tradução em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros.

O primeiro nível de concretização consistiu, a princípio, na elaboração de documentos, em versões preliminares, que foram analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas foram incorporadas aos documentos, compondo sua versão final. O estabelecimento desses Parâmetros Curriculares Nacionais constituem subsídios importantes para outras ações do Ministério da Educação e do Desporto, tais como a elaboração de referenciais para a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e de outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional.

O segundo nível de concretização é o que ocorre no âmbito dos estados e municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados pelas secretarias de educação como recursos para revisões, adaptações ou elaborações curriculares, em processos definidos e desenvolvidos nessas instâncias. A intenção do Ministério da Educação e do Desporto é a de que os Parâmetros Curriculares Nacionais possam “dialogar” com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica em cada estado e município brasileiros.

O terceiro nível de concretização curricular refere-se ao uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais na elaboração do projeto educativo de cada escola, expressão de sua identidade, construído num processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua.

Esse processo deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, buscando um comprometimento desses profissionais com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe escolar discutem e organizam objetivos, conteúdos, abordagens metodológicas e critérios de avaliação para cada ciclo.

O quarto nível de concretização curricular é a realização do currículo na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, elabora seu planejamento, adequando-a àquele grupo específico de alunos. Esse planejamento busca garantir uma distribuição equilibrada das aulas, organização dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução.

## Estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Na estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental constituem a referência principal para definição de áreas e temas.

Tais objetivos indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos.

Os documentos das áreas têm uma estrutura comum: iniciam com a exposição da concepção da área, para o ensino fundamental; segue-se a definição dos objetivos gerais da área, que expressam capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, explicitando a contribuição específica dos diferentes âmbitos do conhecimento.

Tanto os objetivos gerais do ensino fundamental, como os gerais de área, estão formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais.

Os objetivos e conteúdos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em quatro ciclos, sendo que cada um corresponde a duas séries do ensino fundamental. Esse agrupamento tem como finalidade evitar a excessiva fragmentação de objetivos e conteúdos e tornar possível uma abordagem menos parcelada dos conhecimentos, que permita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem deles.

Embora a organização e o funcionamento da escola estejam estruturados em anos letivos, é importante uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam

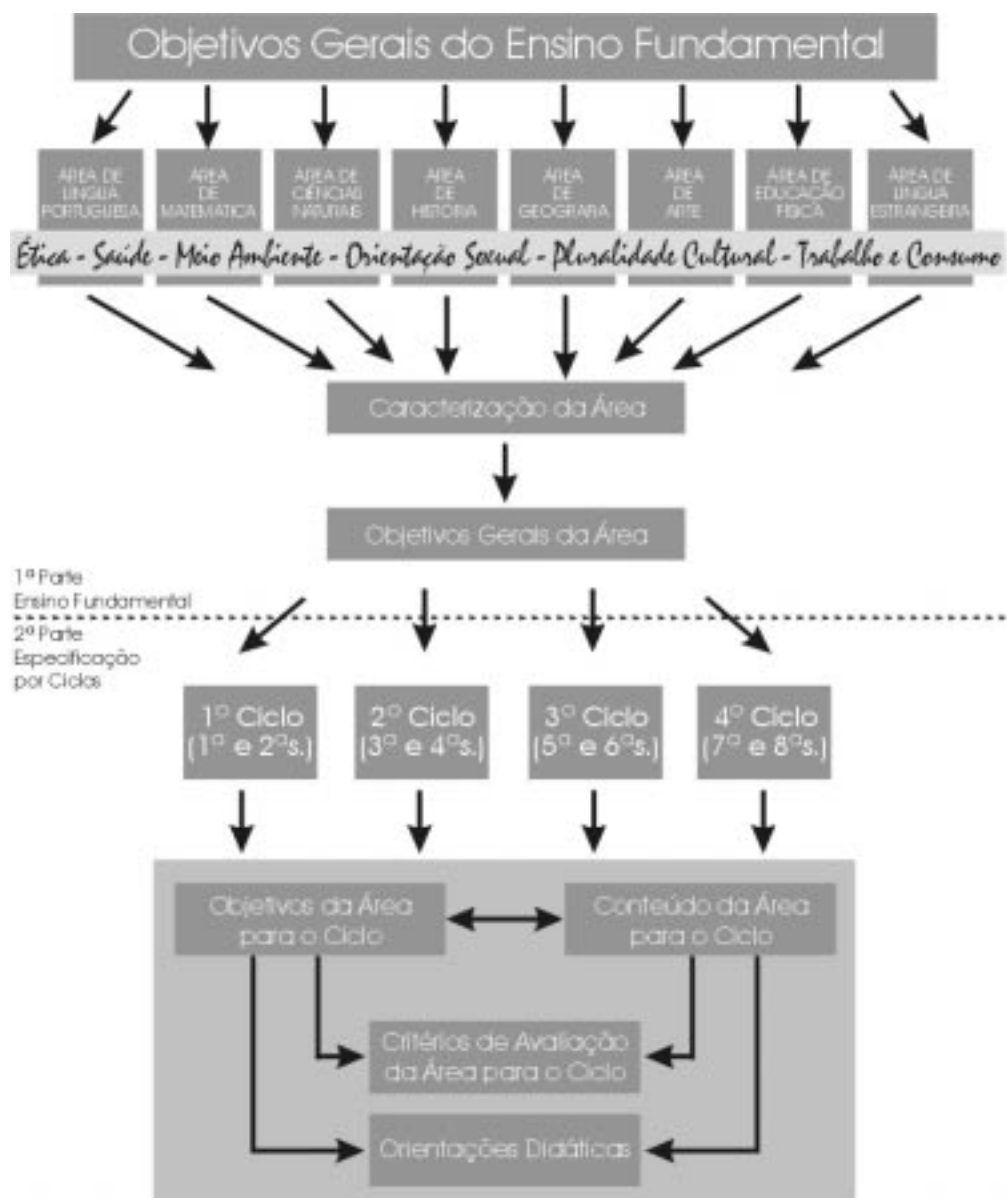
ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais amplas e flexíveis, com o envolvimento de todos os professores responsáveis por um determinado ciclo, na consecução dos objetivos propostos.

Segue-se a apresentação dos conteúdos, organizados a partir de blocos ou eixos temáticos, em função das especificidades de cada área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam Critérios de Avaliação das aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Tais critérios, porém, não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos.

Finalmente, o item Orientações Didáticas discute questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos, como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada nos documentos.

## ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



## OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir,

expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.



## A CONTRIBUIÇÃO DAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO

A proposta de organização do conhecimento, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, está em consonância com o disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, que assim se pronuncia:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Os diferentes parágrafos desse artigo apresentam as diretrizes gerais para a organização dos currículos do ensino fundamental e médio:

- devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos;
- a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos;
- o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia;
- na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

A LDB deixa expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política, dando especial enfoque ao ensino da história do Brasil, sob a justificativa da necessidade de conhecer nossas matrizes

constituintes e sentir-se pertencente à nação. Explicita também a necessidade de haver uma base comum de conhecimentos para todos e o tratamento de questões específicas de cada localidade. É nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados em áreas e temas transversais, prevendo adequações às peculiaridades de cada local.

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.

É conveniente esclarecer a escolha da denominação “áreas”. Na concepção da legislação complementar à Lei Federal nº 5.692/71, os termos “atividades”, “áreas de estudo” e “disciplina” foram usados para definir o tratamento metodológico a ser dado aos conteúdos, em função das séries em que eram abordados. As atividades eram definidas como experiências vividas, as áreas de estudo eram constituídas pela integração de áreas afins e as disciplinas eram compreendidas como conhecimentos sistemáticos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. O tratamento dos conteúdos deve integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos.

As áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, e encontram-se sintetizadas a seguir. Em todas, buscou-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades.

## Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania.

Em outras palavras, propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno

possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável.

## Matemática

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Matemática constituem um referencial para a construção de uma prática que favoreça o acesso ao conhecimento matemático que possibilite de fato a inserção dos alunos como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura. Os parâmetros destacam que a Matemática está presente na vida de todas as pessoas, em situações em que é preciso, por exemplo, quantificar, calcular, localizar um objeto no espaço, ler gráficos e mapas, fazer previsões. Mostram que é fundamental superar a aprendizagem centrada em procedimentos mecânicos, indicando a resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática a ser desenvolvida em sala de aula.

A Matemática também faz parte da vida das pessoas como criação humana, ao mostrar que ela tem sido desenvolvida para dar respostas às necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e aqui leva-se em conta a importância de se incorporar ao seu ensino os recursos das Tecnologias da Comunicação.

Para cumprir seus propósitos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática:

- incorporam o estudo dos recursos estatísticos constituindo um bloco de conteúdos denominado Tratamento de Informação;
- indicam aspectos novos no estudo dos números e operações, privilegiando o desenvolvimento do sentido numérico e a compreensão de diferentes significados das operações;
- propõem novo enfoque para o tratamento da álgebra, apresentando-a incorporada aos demais blocos de conteúdos, privilegiando o desenvolvimento do pensamento algébrico e não o exercício mecânico do cálculo;
- enfatizam a exploração do espaço e de suas representações e a articulação entre a geometria plana e espacial;
- destacam a importância do desenvolvimento do pensamento indutivo e dedutivo e oferecem sugestões de como trabalhar com explicações, argumentações e demonstrações;
- apresentam uma graduação dos conteúdos do segundo para o terceiro ciclo que contempla diferentes níveis de aprofundamento, evitando repetições;
- recomendam o uso de calculadoras nas aulas de Matemática.

Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem e explicitam algumas alternativas para que se desenvolva um ensino de Matemática que permita ao aluno compreender a realidade em que está inserido, desenvolver suas capacidades cognitivas e sua confiança para enfrentar desafios, de modo a ampliar os recursos necessários para o exercício da cidadania, ao longo de seu processo de aprendizagem.

## História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações.

Procuram valorizar o intercâmbio de idéias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc. —, a comparação

entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento.

Incentivam, desse modo, uma formação pelo diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações.

## Geografia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorreram no interior dessa disciplina. Entre eles, destacam-se as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar de Geografia Humanista e Geografia da Percepção. Sem abandonar as contribuições da Geografia Tradicional, de cunho positivista, ou da Geografia Crítica, alicerçada no pensamento marxista, essas novas “geografias” permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele.

Torna-se importante que os alunos possam perceber-se como atores na construção de paisagens e lugares; que possam compreender que essas paisagens e lugares resultam de múltiplas interações entre o trabalho social e a natureza, e que estão plenos de significados simbólicos decorrentes da afetividade nascida com eles.

Vale destacar que uma das grandes contribuições dadas pelas novas correntes fenomenológicas da Geografia foi a de buscar explicar e compreender o espaço geográfico não somente como produto de forças econômicas ou de formas de adaptações entre o homem e a natureza, mas também dos fatores culturais.

O documento procura valorizar as atitudes e procedimentos que os alunos podem adquirir estudando seu cotidiano com a Geografia. Ao observar, descrever, indagar e representar a multiplicidade de paisagens e lugares, eles estarão compreendendo o seu papel como atores coadjuvantes dos processos que estão constantemente transformando essas paisagens e lugares.

Com essa proposta, os alunos estarão aprendendo uma Geografia que valoriza suas experiências e a dos outros, e ao mesmo tempo estarão aprendendo a valorizar não apenas o seu lugar, mas transcendendo a dimensão local na procura do mundo.

Assim, os eixos temáticos e suas interações interdisciplinares com os temas transversais e demais áreas foram propostos com o objetivo de auxiliar o professor a ensinar uma Geografia em que os alunos possam realizar uma leitura da realidade de forma não fragmentada, para que seus estudos tenham um sentido e significado no seu cotidiano, e

no qual a sua vida no lugar possa ser compreendida interagindo com as pluralidades dos lugares, num processo de globalização, fortalecendo o espírito de solidariedade como cidadão do mundo.

## Ciências Naturais

Para o ensino das Ciências Naturais, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem conhecimentos em função de sua importância social, de seu significado para os alunos e de sua relevância científico-tecnológica, organizando-os nos eixos temáticos “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade” e “Terra e Universo”.

O aprendizado é proposto de forma a propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão do mundo que lhes dê condições de continuamente colher e processar informações, desenvolver sua comunicação, avaliar situações, tomar decisões, ter atuação positiva e crítica em seu meio social.

Para isso, o desenvolvimento de atitudes e valores é tão essencial quanto o aprendizado de conceitos e de procedimentos. Nesse sentido, é responsabilidade da escola e do professor promoverem o questionamento, o debate, a investigação, visando o entendimento da ciência como construção histórica e como saber prático, superando as limitações do ensino passivo, fundado na memorização de definições e de classificações sem qualquer sentido para o aluno.

## Educação Física

A Educação Física, dentro do que se propõem nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde.

Para tanto, rompe com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, busca garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania.

## Arte

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte têm como objetivo levar as artes visuais,

a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar.

O aluno aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupos, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional.

Aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas.

## Língua Estrangeira

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana.

Além disso, ainda que seja desejável uma política de pluralismo lingüístico, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo.





## ABORDAGEM DE QUESTÕES SOCIAIS URGENTES: OS TEMAS TRANSVERSAIS

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e freqüentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área.

A Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Os conteúdos relativos a esses temas, bem como o enfoque adotado em cada tema, estão explicitados nos documentos de áreas. Para aprofundar os assuntos, há textos de fundamentação que também podem contribuir para o desenvolvimento de projetos específicos que a escola tenha necessidade e interesse em desenvolver.

O conjunto de documentos de temas transversais discute a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania.

Os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial.

Essa abrangência não significa que os temas transversais devam ser tratados igualmente em todos os lugares. Ao contrário, podem exigir adaptações para que correspondam às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As questões ambientais, por exemplo, ganham características diferentes nos campos de seringais, no interior da Amazônia, e na periferia de uma grande cidade.

Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam desenvolvidos temas locais. Por exemplo: muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo. Outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas, podem se constituir em subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural.

## Ética

A questão central das preocupações éticas é a análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que envolvem a moral e a afirmação de princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais. Na escola, o tema ética se encontra nas relações entre os agentes que constituem essa instituição, alunos, professores e pais, e também nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo tipo.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que a ética — expressa na construção dos princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade — seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas e que a escola considere o convívio escolar como base para sua aprendizagem, não havendo descompasso entre “o que diz” e “o que faz”. Partindo dessa perspectiva, o tema transversal Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, o qual depende mais de experiências de vida favoráveis do que de discursos e repressão. No convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situações de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que pensa, submeter suas idéias ao juízo dos demais e saber ouvir as idéias dos outros.

## Saúde

O nível de saúde das pessoas reflete a maneira como vivem, numa interação dinâmica entre potencialidades individuais e condições de vida. Não se pode compreender ou transformar a situação de um indivíduo ou de uma comunidade sem levar em conta que

ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural. Falar de saúde implica levar em conta, por exemplo, a qualidade do ar que se respira, o consumismo desenfreado e a miséria, a degradação social e a desnutrição, formas de inserção das diferentes parcelas da população no mundo do trabalho, estilos de vida pessoal.

Atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância, pela identificação com valores observados em modelos externos ou em grupos de referência. A escola cumpre papel destacado na formação dos cidadãos para uma vida saudável, na medida em que o grau de escolaridade em si tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Mas a explicitação da Saúde como tema do currículo eleva a escola ao papel de formadora de protagonistas — e não pacientes — capaz de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. Portanto, a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

## Orientação Sexual

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social.

As crianças e adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, além do que recebem pelos meios de comunicação. A Orientação Sexual deve considerar esse repertório e possibilitar reflexão e debate, para que os alunos construam suas opiniões e façam suas escolhas.

A escola não substitui nem concorre com a família, mas possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de valores. Em nenhuma situação cabe à escola julgar a educação que cada família oferece a seus filhos. Como um processo de intervenção pedagógica, tem por objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos.

## Meio Ambiente

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha

a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um grande desafio para a educação.

Comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia-a-dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso.

## Trabalho e Consumo

A finalidade deste tema é indicar como a educação escolar poderá contribuir para que os alunos aprendam conteúdos significativos e desenvolvam as capacidades necessárias para atuar como cidadãos, nas relações de trabalho e consumo.

Os dilemas, incertezas e transformações do mundo do trabalho, a desigualdade de acesso a bens e serviços e o consumismo fazem parte do cotidiano escolar. De forma implícita ou explícita, as práticas escolares são permeadas por concepções, posicionamentos e valores sobre o trabalho e o consumo. Todos trazem imagens já construídas de valorização de profissões e tipos de trabalho, assim como sua tradução na posse ou não de objetos, de “marcas” com alto valor simbólico. São questões que permeiam a dinâmica escolar, interferindo diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Crianças e adolescentes vivem a expectativa sobre a futura — ou a presente — inserção no mundo do trabalho, assim como os dilemas frente aos apelos para o consumo de produtos valorizados por seu grupo etário. Se não são todos os que já participam de alguma forma do mercado de trabalho ou têm um lugar no trabalho doméstico, todos refletem, em sua atuação escolar, a situação de trabalho e emprego das famílias, a luta cotidiana para conquistar o direito de usufruir de bens e serviços produzidos socialmente.

O tema Trabalho e Consumo considera questões centrais que envolvem direitos já formulados em lei e que são objetos de mobilização social para se concretizarem: a erradicação do trabalho infantil, a mobilização contra as discriminações de gênero, de raça e idade nas relações de trabalho, a defesa dos direitos especiais dos portadores de deficiência e a defesa dos direitos dos consumidores.

## Pluralidade Cultural

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. No que se refere à composição

populacional, as regiões brasileiras apresentam diferenças entre si; cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos diferenciados.

Essa diversidade etnocultural freqüentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está presente em nosso país como resultado da injustiça social. Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação.

Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no interior de cada escola, no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira.



# A CONSTITUIÇÃO DE UMA REFERÊNCIA CURRICULAR

## Concepção de Ensino e de Aprendizagem

Por muito tempo a pedagogia valorizou o que deveria ser ensinado, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano.

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, das pesquisas que buscam apontar como o sujeito conhece, das teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender, indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino<sup>1</sup>.

O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros.

A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-a física e/ou mentalmente. A atividade de interação permite interpretar a realidade e construir significados, permite também construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.

Nesse processo de interação do sujeito com o objeto a ser conhecido, o primeiro constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e que se orientam por uma lógica interna que faz sentido para o sujeito. Essas idéias, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressões de uma construção inteligente por parte do sujeito. No entanto, muitas vezes são incoerentes aos olhos de outros sujeitos que as interpretam como erros.

A tradição escolar — que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem, erros construtivos, e simples enganos ou desconhecimentos — trabalha

---

<sup>1</sup> A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a *teoria genética*, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a *teoria da atividade*, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a *teoria da aprendizagem verbal significativa*, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência.

com a idéia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, o erro construtivo é interpretado como algo inerente ao processo de aprendizagem e fator de ajuste da ação pedagógica.

O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

A abordagem construtivista afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.

A organização de atividades de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais, influenciam o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares.

A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência das ações propostas pelo professor, pelos colegas e também dos meios de comunicação, dos pais, irmãos, dos amigos, das atividades de lazer, do tempo livre etc. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagens significativas.

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno.

Se a aprendizagem for uma experiência bem-sucedida, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz de aprender. Se, ao contrário, for uma experiência malsucedida, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia



necessária à aprendizagem se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse.

Existem ainda outros aspectos da influência educativa, como a organização e o funcionamento da instituição escolar, a participação da comunidade na elaboração e implementação do projeto educativo e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola. Embora ainda se desconheça como esses aspectos influenciam a aprendizagem, é sabido que, nas escolas que os consideram relevantes, os alunos têm um aproveitamento melhor.

As reflexões sobre a atuação em sala de aula, os debates e as teorias ajudam a conhecer os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. Ao serem considerados, provocam mudanças significativas no diálogo entre ensino e aprendizagem e repercutem de maneira positiva no ambiente escolar, na comunidade, na família, pois os envolvidos passam a atribuir sentido ao que fazem e ao que aprendem.

## Objetivos

Na exposição de objetivos, é importante que se considere, em primeiro lugar, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que exige uma atenção especial, por parte da equipe escolar, para que todos possam se integrar no processo de aprender.

A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental.

Ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, o aluno faz aquisições dos domínios cognitivo e lingüístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas.

A essa aprendizagem integra-se o desenvolvimento de capacidades estéticas, que permitem realizar produções cada vez aprimoradas, sejam elas no campo da língua, das ciências ou no campo da arte, incluindo ainda a apreciação de múltiplas produções artísticas ligadas a diferentes culturas e momentos históricos.

Simultaneamente, desenvolve capacidades físicas, que lhe possibilitam expressar emoções e utilizar o corpo, de modo seguro e adequado, em diferentes atividades de trabalho e lazer.

Nesse processo, o aluno irá aprender a lidar com motivações, auto-estima, a adequar atitudes no convívio social, a valorizar o trabalho escolar. Essas aprendizagens o levarão a compreender a si mesmo e aos outros, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, com suas distinções, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento dessa capacidade implica levar o aluno a colocar-se do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos.

A ética será outra capacidade a ser desenvolvida. Por meio da ética, é possível reger as próprias ações e tomadas de decisão, levando-se em conta um sistema de princípios, segundo o qual os valores — e as opções que envolvem — são analisados, nas diferentes situações da vida. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, conseqüências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais.

Todas as capacidades mencionadas estão na raiz da capacidade de inserção social, que supõe que o aluno se perceba como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e se comprometa, pessoalmente, com questões que considere relevantes para a vida pessoal e coletiva. Sendo essa capacidade nuclear ao exercício da cidadania, seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar, no cotidiano ou na vida política, levando em conta a dimensão coletiva.

As capacidades expressas nos Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referenciais gerais e demandam ações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das secretarias estaduais e municipais, bem como das escolas, a fim de atender às demandas específicas de cada localidade. Essa adequação pode ser feita por meio da redefinição de graduações e de prioridades, desenvolvendo-se alguns aspectos e acrescentando-se outros que não estejam explícitos.

Os objetivos, ao indicarem as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, orientam a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento dessas capacidades e encaminhamentos didáticos que permitam que isso ocorra.

## Conteúdos

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir.

Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola se realizam. Dessa forma, a seleção, a organização e o tratamento que será dado aos conteúdos devem ser precedidos de grande discussão pela equipe escolar.

A organização dos conteúdos, tradicionalmente, tem sido marcada pela linearidade e pela segmentação dos assuntos.

No entanto, para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade.

Um desenho curricular pode ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos, ligados entre si por uma pluralidade de ramificações ou caminhos, em que nenhum ponto (ou caminho) é privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles. Nem sempre um caminho mais “curto” é aquele que leva em conta o processo de aprendizagem dos alunos. Trilhando percursos ditados pelos significados, há condições de se fazer com que o estudo dos diferentes conteúdos seja significativo para os alunos e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo.

A seleção de conteúdos, pela equipe escolar, deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esses dois critérios podem guiar as escolhas que precisam ser feitas, em função das capacidades que se pretende desenvolver e da ampla gama de assuntos possíveis de serem tratados no âmbito de cada área de conhecimento.

É importante deixar claro que, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel, não somente dos conteúdos de natureza conceitual — que têm sido tradicionalmente predominantes —, mas também dos de natureza procedimental e atitudinal.

Os conteúdos de natureza conceitual, que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, idéias, imagens que permitem representar a realidade.

A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências etc.

A aprendizagem de conceitos muitas vezes pressupõe o trabalho com fatos (nomes, imagens, representações), o que pode ocorrer, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização, vista como recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica (memória significativa) para poder relacioná-las com outros conteúdos, é um aspecto inerente à aprendizagem, desde que não seja vista como mecânica e sem significado para o aluno.

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações e fatos, notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo sínteses ou análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido.

Assim, por exemplo, para compreender o que vem a ser um texto jornalístico é necessário que o aluno tenha contato com esse texto, use-o para obter informações, conheça seu vocabulário, conheça sua estrutura e sua função social.

Tal aprendizado está diretamente relacionado à segunda categoria de conteúdos: a de natureza procedimental. Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula.

No entanto, conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, não sendo tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais; outras vezes, ensina-se procedimentos acreditando estar ensinando conceitos.

A realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. Um exemplo dessa abordagem pode ser dado em relação ao ensino das operações: o fato de uma criança saber resolver contas de adição não corresponde necessariamente à compreensão do conceito de adição.

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar e criticar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem.

Para realizar uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, o aluno pode copiar um trecho da enciclopédia, embora esse não seja o procedimento mais adequado. É preciso auxiliá-lo, ensinando os procedimentos apropriados, para que possa responder à tarefa que lhe foi proposta. Também é necessário que o aluno aprenda a pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas para produzir um texto de pesquisa. Dependendo do tipo de pesquisa a ser realizada, é possível orientá-lo para fazer entrevistas e organizar os dados obtidos, procurar referências em diferentes jornais, em

filmes, comparar as informações obtidas para apresentá-las num trabalho coletivo, produzir um texto.

Ao exercer um determinado procedimento, é possível ao aluno, com ajuda ou não do professor, analisar cada etapa realizada para adequá-la ou corrigi-la, a fim de atingir a meta proposta. A consideração dos conteúdos procedimentais no processo de ensino é de fundamental importância, pois permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como documentação, organização, comparação dos dados, argumentação, verificação, revisão de textos escritos, dentre outros.

Ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de agir, de pensar e produzir conhecimento.

Assim, outro exemplo, ao se tomar o Meio Ambiente como foco de preocupação fica clara a necessidade de que, ao aprender sobre essa temática, os alunos podem também aprender práticas que concorram para sua preservação, como a organização e a participação em campanhas contra o desperdício.

Em Matemática, uma das questões centrais do trabalho, refere-se ao procedimento de validação. Trata-se de o aluno saber por seus próprios meios se o resultado que obteve é razoável ou absurdo, se o que utilizou é correto ou não, se o argumento de seu colega é consistente ou contraditório. Ao longo da escolaridade os alunos podem aprender a praticar ações cada vez mais complexas, com maior autonomia e maior grau de sociabilidade.

A inclusão de tais conteúdos permite, portanto, tomar a prática como objeto de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade dos alunos a uma participação ativa e transformadora.

A terceira categoria diz respeito aos conteúdos de natureza atitudinal, que incluem normas, valores e atitudes, que permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida — acabam por serem aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento.

Por isso, é imprescindível que a equipe escolar adote uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite, explícita e implicitamente, por meio de atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possa adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

As atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças), quanto os afetos (sentimentos e preferências) e as condutas (ações e declarações de intenção).

Normas e regras, por sua vez, são dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros de um grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise. Vale lembrar que existem diferenças e até conflitos entre sistemas de normas na sociedade, que respondem de maneiras diversas às diferentes visões e interpretações do mundo.

Há valores e atitudes que dizem respeito aos conteúdos específicos das diferentes áreas (como, por exemplo, a valorização da literatura regional brasileira na área de Língua Portuguesa), cuja aprendizagem acontece simultaneamente a dos conceitos e procedimentos daquelas áreas, por meio de atividades sistematizadas e planejadas.

No entanto, outros não se restringem à especificidade das áreas; estão presentes no convívio social mais amplo que ocorre na escola, como é o caso do respeito às diferenças étnicas e culturais entre as pessoas, da escolha do diálogo para esclarecer conflitos, do cuidado com o espaço escolar e no próprio exercício do papel de estudante (como, por exemplo, no cuidado com o material, na cooperação com outros alunos nas atividades escolares, no empenho nas atividades para realizá-las o melhor possível).

A aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes. Conhecer doenças sexualmente transmissíveis e saber de suas conseqüências para a vida humana é importante para promover uma atitude de cuidado e atenção a essas questões, valorizando ações preventivas.

A informação é necessária para poder concretizar uma atitude de forma eficaz, mas é verdade também que somente a informação não é suficiente para ensinar valores e atitudes. Existem fatores culturais importantes que determinam a impossibilidade de existência de uma relação direta entre informação e mudança de atitudes; é fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem de valores. É necessário atentar para as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais. As dimensões culturais não devem ser nunca descartadas ou desqualificadas, pois respondem a relevantes padrões de identificação coletiva. Elas são o ponto de partida do debate e da reflexão educacional.

Pensar sobre atitudes, valores e normas leva imediatamente à questão do comportamento. As atitudes, alvo da atenção educativa, são disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos. Entretanto, há que se considerar que inúmeros fatores interferem nessa expressão e que um comportamento, em si, não reflete necessariamente a atitude de alguém.

No cotidiano, tem-se por vezes comportamentos incoerentes, contraditórios, distanciados das atitudes e valores que se acredita corretos. Isso significa que a coerência absoluta não existe, e que na formação de atitudes vive-se um processo não linear. Assim, o fato de dois alunos brigarem não significa que sejam violentos ou que estejam

desenvolvendo a atitude da violência como traço de sua personalidade. Ou ainda, quando um quebra uma planta para brincar, não se pode deduzir imediatamente que tenha uma atitude de desrespeito à natureza.

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças.

Essas considerações são especialmente importantes na educação fundamental, já que os alunos estão conhecendo e construindo seus valores e sua capacidade de gerir o próprio comportamento a partir deles.

Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o controle de comportamento dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social.

Embora esteja sempre presente nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos referentes a atitudes não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo de forma direta no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro *status* no rol dos conteúdos a serem abordados.

Considerar procedimentos e atitudes como conteúdos do mesmo nível que os conceitos não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula; o que acontece é que, na maioria das vezes, não estão explicitados nem são tratados de maneira consciente. A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser contemplada de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem e não em atividades específicas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes estão presentes nos documentos tanto de Áreas quanto de Temas Transversais, por contribuírem para a aquisição das capacidades definidas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental.

A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, em que se vise um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola. Eles são apresentados nos blocos de conteúdo.

Os blocos de conteúdo e os eixos temáticos são agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem. Distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto

do trabalho, tanto para o aluno como para o professor, pois é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo.

Os blocos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a serem “revisitados”, em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos.

Para o tratamento didático dos conteúdos é preciso considerar também o estabelecimento de relações internas ao bloco e entre blocos. Exemplificando: os blocos de conteúdo de Língua Portuguesa são língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua; é possível aprender sobre a língua escrita sem necessariamente estabelecer uma relação direta com a língua oral; por outro lado, não é possível aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral, ou da escrita. Dessa forma, a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo professor.

Dada a diversidade existente no país, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro de conteúdos proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais tendo em vista que a definição dos conteúdos a serem tratados, em cada sala de aula, deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. Assim, a definição de conteúdos neste documento é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos.

## Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.

Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, eles devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes), e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem.



É importante assinalar que os critérios de avaliação, expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, representam as aprendizagens essenciais ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas.

Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno desenvolveu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido.

Os critérios de avaliação definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por área e por ciclo, ainda que indiquem o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os alunos tenham realizado a respeito dos diferentes conteúdos, apresentam formulação suficientemente ampla para ser referência para as adaptações necessárias em cada escola, de modo a poderem se constituir em critérios reais para a avaliação.

A adequação dos critérios estabelecidos nestes parâmetros e dos indicadores especificados ao trabalho que cada escola se propõe a realizar não deve perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem explicitada na presente proposta.

## Orientações didáticas

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo.

A análise das diferentes relações que ocorrem entre alunos-professor-saber e de diferentes variáveis didáticas presentes no processo de ensino e aprendizagem é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como orientações didáticas. Não são receitas de “como ensinar”, mas, fundamentalmente, reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem.

Em cada área de conhecimento ou tema transversal, as orientações didáticas permeiam as explicações sobre o ensinar e o aprender, sobre os blocos de conteúdo ou eixos temáticos, uma vez que a opção de seleção de conteúdos para uma situação de ensino e aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área.



# INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

## 3ª PARTE



## OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA

As escolas responsáveis pelo ensino fundamental no Brasil nasceram de uma junção: as antigas escolas primárias foram agregadas as séries finais, ou a escolas ginasiais foram agregadas classes de séries iniciais. Esse fato fez com que “duas escolas”, com concepções, estrutura e forma de atuação em geral bastante diferentes, passassem a partilhar o mesmo espaço, com coincidências de horário ou não.

As tentativas de aproximação dos dois modelos levaram escolas a antecipar, para as séries iniciais (em geral a partir da terceira), o trabalho com mais de um professor por turma, sendo que cada um desenvolvia uma ou um grupo de áreas do conhecimento. Algumas outras escolas fizeram exatamente o contrário: estenderam a presença do professor polivalente até a quinta série. O fato é que essas medidas podem não ter os resultados esperados, pois, de um modo ou de outro, sempre haverá momentos em que adaptações irão acontecer.

O que parece essencial é que a equipe escolar desenvolva um projeto coletivamente elaborado, para que da primeira à última série do ensino fundamental existam objetivos comuns a serem alcançados; é importante levar em conta experiências anteriores tanto de professores das séries iniciais como dos das séries finais, mas é preciso agregar novos elementos: o projeto educativo é um instrumento importante para isso.

### O projeto educativo: concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais na escola

Fortalecer a escola como unidade do sistema escolar, conferir-lhe autonomia financeira e, principalmente, credenciá-la para a elaboração e execução de um projeto educacional, é condição essencial para a efetivação dos princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e constitui, sem dúvida, o mais importante nível de sua concretização.

Toda escola desenvolve uma proposta educativa, mesmo quando não a explicita; a falta de consciência (ou de explicitação) sobre a própria proposta não permite a realização de um trabalho coletivo da equipe escolar, uma vez que este depende diretamente da clareza que todos os envolvidos precisam ter, em relação aos princípios e as metas que orientam suas ações. Daí, a importância de que cada escola concretize sua proposta educativa num projeto, que sirva como norteador de seu trabalho.

O projeto educativo não é um documento formal elaborado ao início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, em que a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados.

Nesse processo, a equipe escolar produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente na sala de aula, com base em estudos teóricos na área de educação e em outras áreas, na troca de experiências entre pares e com outros agentes da comunidade, incluindo-se aí alunos e pais.

Sabe-se que cada escola tem identidade própria. Essa identidade é constituída por uma trama de circunstâncias em que se cruzam diferentes fatores. Cada escola tem uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições, condições, historicamente construídos, a partir de contribuições individuais e coletivas. No interior de cada escola, realidades econômicas, sociais e características culturais estão presentes e lhe conferem uma identidade absolutamente peculiar.

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e expõe, de forma clara, valores coletivos, delimita prioridades, define os resultados desejados e incorpora a auto-avaliação ao seu trabalho, em função do conhecimento da comunidade em que atua e de sua responsabilidade para com ela.

Ao atuar para que os alunos possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas, e desse modo, poder construir suas identidades e seus projetos de vida, de forma refletida e consciente, é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais, culturais e suas individualidades. Nesse processo, serão compartilhados saberes diferenciados, de professores e alunos, de adultos e crianças, adolescentes e jovens, ou seja, de indivíduos com histórias diversas, o que propicia a construção de conhecimentos diferenciados. Ao considerar essas diferenças e semelhanças, em seu projeto educativo, a escola colabora para aproximar expectativas, necessidades e desejos de professores e de alunos.

O trabalho da equipe escolar com objetivos claros provoca o estudo e a reflexão sobre problemas reais, organiza o planejamento que dá sentido às ações cotidianas, reduz a improvisação, o arbítrio das imposições e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são incoerentes com os objetivos educacionais compartilhados. Daí a importância fundamental de jornadas de trabalho que incluam tempo específico para uma atuação coletiva da equipe escolar.

A perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaboração e desenvolvimento de seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativo e financeiro como também no pedagógico.

Projetos educativos claramente definidos permitem investimentos que estejam de acordo com as diferentes necessidades de cada localidade e que busquem, cada vez mais, um equilíbrio entre as condições de trabalho de cada escola.

O processo de elaboração e de desenvolvimento do projeto educativo de cada escola pressupõe alguns aspectos, dentre os quais se destacam:

- repensar sobre o papel e sobre a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade, seus valores é uma necessidade essencial; isso significa considerar características, anseios, necessidades e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. A escola tem de encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos, dos pais e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar um ambiente que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão. O confinamento das decisões ao interior da escola e a não previsão de espaço para a participação de alunos, pais, membros da comunidade e pesquisadores pode comprometer os projetos escolares;
- o projeto educativo precisa ter a dimensão de presente: a criança, o adolescente, o jovem vivem momentos muito especiais de suas vidas; vivenciam tempos específicos da vida humana e não apenas tempos de espera ou de preparação para a vida adulta. Daí a importância de a equipe escolar procurar conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Quando alunos percebem a escola atenta a suas necessidades, a seus problemas, a suas preocupações, desenvolvem autoconfiança e confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar. Isso vale também para os adultos, que trabalham na escola ou que estão, de alguma forma, envolvidos com ela: professores, funcionários, diretores e pais;
- ao mesmo tempo, o projeto educativo precisa ter a dimensão de futuro, inerente ao ato de projetar, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais, das culturas e do trabalho. Para tanto, as pessoas envolvidas precisam estar atentas para não se deixarem contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, atuando defensivamente em relação a mudanças. Ao elaborar seu projeto, a escola propõe algo que ainda não existe, mas que é uma possibilidade real, da qual possa se aproximar gradativamente. Isso supõe um posicionamento político da equipe escolar, para uma visão do ideal de organização da convivência social e de um posicionamento pedagógico a fim de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições escolares numa

perspectiva de fazer com que o possível e desejável se tornem realidade;

- repensar sobre a sistemática de planejamento, definindo metas a serem atingidas, em cronogramas exeqüíveis, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos necessários, utilizando de forma plena, funcional e sem desperdícios, os recursos disponíveis, definindo um acompanhamento e uma avaliação sistemática e não realizar o planejamento como tarefa burocrática, legalmente imposta, alienada, sem criatividade, desprovida de significado para os que dela participam. Muitas vezes, valoriza-se o documento (plano) em detrimento do planejamento (processo) e a atividade central é o preenchimento de formulários;
- a elaboração e o desenvolvimento do projeto educativo requer tempo para sua análise, discussão e reelaboração contínua, um clima institucional favorável, além de condições objetivas de realização. Deve-se ressaltar que uma prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para a outra e que a escola é uma realidade complexa, não sendo possível tratar as questões como se fossem simples de serem resolvidas;
- a contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Para os professores, a feitura e execução do projeto dá coerência às atividades desenvolvidas, e, principalmente, contribui de forma efetiva com sua formação profissional, pois favorece a reflexão e atuação sobre a realidade com a qual trabalha. A experiência acumulada dos profissionais da escola é a base para a reflexão e elaboração do projeto educativo.

Ao elaborar e desenvolver o projeto educativo, é fundamental que a equipe escolar conheça de fato seus alunos, reconheça suas necessidades, sua situação socioeconômica, suas expectativas, seu dia-a-dia, o que fazem fora da escola; para isso, precisa coletar dados e organizá-los.

O projeto educativo deve procurar articular propostas com vistas a garantir a aprendizagem significativa pelos alunos dos diferentes conteúdos selecionados, em função dos objetivos que se pretende atingir. Para isso, é preciso usar estratégias de atuação que garantam a participação dos alunos em diferentes projetos a serem desenvolvidos, criando condições para que possam manifestar suas preocupações, seus problemas e seus interesses.



É fundamental organizar a escola como um espaço vivo, onde a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja aprendida, fazendo com que os jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola.

Outras fontes importantes para a definição de um projeto educativo são o contato com outras experiências educacionais, a bibliografia especializada e, em especial, referências curriculares oficiais; nos diferentes documentos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, são discutidos os múltiplos aspectos a serem analisados pela escola na elaboração e no desenvolvimento de seu projeto educativo.

Alguns desses aspectos não são específicos de uma dada área ou de um dado tema transversal, mas são questões relevantes que precisam ser analisadas e discutidas por toda a comunidade escolar. Por isso são abordados neste documento introdutório. Dentre eles destacam-se interação e cooperação, respeito à diversidade, desenvolvimento da autonomia, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo e do espaço escolar, seleção de material e avaliação. Ao falar desses vários aspectos, a referência é feita aos alunos; no entanto, é importante que a equipe escolar faça uma avaliação para verificar se sua atuação é coerente com esses princípios.

Assim, por exemplo, questões apontadas a respeito da integração e cooperação, respeito à diversidade, desenvolvimento da autonomia, podem ser pensadas dentro da dinâmica de trabalho do diretor, do coordenador, dos professores, dos funcionários e dos pais, pois um projeto educativo só se realiza se os adultos envolvidos conseguirem atuar de maneira integrada e cooperativa. Mesmo em relação à disponibilidade para a aprendizagem, é importante que ela se estenda a todos os envolvidos no projeto educativo: é preciso estar aberto ao que há de novo, no mundo e na área educacional.

## Pontos comuns de trabalho da comunidade escolar

### Autonomia

A autonomia moral e intelectual é uma capacidade a ser desenvolvida pelos alunos, e seu desenvolvimento se dá em função de uma prática educativa exercida coerentemente com essa finalidade.

O desenvolvimento da autonomia como princípio educativo considera a atuação do aluno, valoriza suas experiências prévias, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o é dirigido por outras pessoas, a situações dirigidas pelo próprio aluno.

A autonomia refere-se à capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter

discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. É importante ressaltar que a construção da autonomia não se confunde com atitudes de independência. O aluno pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto seus recursos internos para se governar são ainda incipientes.

A autonomia do aluno em relação à construção do conhecimento (que se traduz, por exemplo, por saber o que quer saber, como fazer para buscar informações, como desenvolver um dado conhecimento, como manter uma postura crítica, comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão) depende fundamentalmente do desenvolvimento da autonomia moral e emocional, que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança e sensibilidade.

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes — tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas — é meio para a construção da autonomia. Procedimentos e atitudes dessa natureza são objeto de aprendizagem escolar, ou seja, a escola pode ensiná-los, planejada e sistematicamente, criando situações que auxiliem os alunos a se tornarem progressivamente mais autônomos. Por isso é importante que desde as séries iniciais as propostas didáticas busquem, em aproximações sucessivas, cada vez mais essa meta.

A aprendizagem da autonomia inclui a noção da responsabilidade pelos próprios atos. Ao optar por determinadas atitudes, diante de situações concretas, a pessoa se faz responsável pela escolha assumida.

O desenvolvimento da autonomia depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais. No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos, estabelecimentos de etapas para a realização das atividades.

Também é preciso considerar tanto o trabalho individual como o coletivo-cooperativo. O trabalho individual é potencializado pelas exigências feitas aos alunos para se responsabilizarem por suas ações, suas idéias, suas tarefas, pela organização pessoal e coletiva, pelo envolvimento com o objeto de estudo. O trabalho em grupo, ao valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, exige que os alunos considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras atitudes que propiciem o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal.

É importante salientar que a autonomia não é um estado psicológico geral que, uma vez atingido, esteja garantido para qualquer situação. Por um lado, por envolver a necessidade de conhecimentos e condições específicas, pois uma pessoa pode ter autonomia para atuar em determinados campos e não em outros; por outro, por implicar no estabelecimento de relações democráticas de poder e autoridade, pois é possível que alguém exerça a capacidade de agir com autonomia em algumas situações e não noutras, nas quais não pode interferir.

É necessário, portanto, que a escola busque sua extensão aos diferentes campos de atuação. É necessário também que as decisões assumidas pelo professor auxiliem os alunos a desenvolver essas atitudes e a aprender os procedimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada por meio de investimentos sistemáticos ao longo de toda a escolaridade.

## Interação e cooperação

O sucesso de um projeto educativo depende do convívio em grupo produtivo e cooperativo. Dessa forma, são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade.

A criação de um clima favorável a tal aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos.

Assim, a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupam papel de destaque no trabalho em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceber a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos.

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo

interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido.

Em síntese, a disponibilidade cognitiva e emocional dos alunos para a aprendizagem é fator essencial para que haja uma interação cooperativa, sem depreciação do colega por sua eventual falta de informação ou incompreensão. Aprender a conviver em grupo supõe um domínio processual de procedimentos, valores, normas e atitudes.

A organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem e pode ser otimizada quando o professor interfere na organização dos grupos. Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas; por isso, é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento de seus alunos.

Nas escolas multisseriadas, as decisões sobre agrupamentos adquirem especial relevância. É possível reunir grupos que não sejam estruturados por série, mas por objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um.

O convívio escolar pretendido depende do estabelecimento de regras e normas de funcionamento e de comportamento que sejam coerentes com os objetivos definidos no projeto educativo. A comunicação clara dessas normas possibilita a compreensão pelos alunos das atitudes de disciplina demonstradas pelos professores dentro e fora da classe.

## Atenção à diversidade

A educação escolar, ao considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial para a aprendizagem, atende às necessidades singulares de determinados alunos, analisa as possibilidades de aprendizagem de cada um e avalia a eficácia das medidas adotadas.

Estar atento à diversidade é considerar não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, ao contrário, fator de seu enriquecimento.

No âmbito da sala de aula, o professor leva em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor, mental ou psíquico, ou de superdotação intelectual.

Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por

meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

A atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

## Disponibilidade para a aprendizagem

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. Essa disponibilidade exige ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos.

O aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para a aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no “contrato didático” estabelecido. O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja a responsabilidade de gerenciar como cada um age diante do outro e do saber.

Assim, se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, precisa, então, propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade, valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização, e esperar estratégias criativas e originais, e não a mesma resposta de todos.

Alguns fatores interferem diretamente na disponibilidade para a aprendizagem:

- conhecimento do objetivo da atividade, pelo aluno;
- atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado;
- tempo adequado para realização de atividades.

No entanto, mesmo se garantindo essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realização da tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar um bloqueio para aprender.

Quando o sujeito está aprendendo, o que está em jogo não é somente a dimensão cognitiva. Sua auto-imagem é influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e que, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Falta de respeito e forte competitividade, se estabelecidas na classe, podem reforçar os sentimentos de incompetência de certos alunos e contribuir de forma efetiva para consolidar o seu fracasso.

Aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Isso não fica garantido somente pelas ações do professor. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido seja, de fato, instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem.

## Organização do trabalho escolar

### Gestão do tempo

O tempo é sempre colocado como um problema a ser enfrentado pela equipe escolar. Falta tempo para se ensinar tudo o que é necessário, falta tempo para um convívio escolar mais intenso, falta tempo para trabalhar coletivamente, seja no planejamento das atividades escolares, seja dentro da sala de aula. Falta tempo para ouvir os alunos, os pais, prestar atenção neles. Falta tempo, finalmente, para olhar para o próprio trabalho e para redirecioná-lo.

Evidentemente, a garantia de jornadas diárias mais longas para os alunos e de horários especiais para o trabalho conjunto dos professores são metas associadas à qualidade de ensino. No entanto, a gestão do tempo envolve outros aspectos a serem considerados.

A organização do planejamento das aulas, por exemplo, reduz a improvisação que, muitas vezes, é um dos fatores da falta de tempo. Também é importante que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto.

O aproveitamento do tempo em que o aluno permanece na escola em atividades extraclasse é outra importante tarefa a ser organizada. As formas de chegar à escola, o uso

dos diversos ambientes escolares (biblioteca, laboratórios, quadras), o aproveitamento dos intervalos, a utilização de todos os espaços de convívio escolar, precisam ser planejados.

A gestão do tempo é também uma variável que interfere na construção da autonomia do aluno; ele precisa aprender a controlar o tempo de realização de suas atividades, o que não quer dizer que arbitrem a respeito de como e quando atuar na escola; o professor é também um orientador do uso do tempo, ajudando os alunos nessa utilização.

## Organização do espaço

Também a organização do espaço reflete a concepção educativa adotada pelos professores e pela escola. Assim, numa sala de aula, a simples disposição das carteiras pode facilitar o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários não trancafiados podem ajudar a desenvolver a autonomia do aluno, como também favorecer o aprendizado da preservação do bem coletivo. É importante, por exemplo, que os alunos tenham acesso aos materiais de uso freqüente, que as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos e murais.

Nessa organização é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela disposição, ordem e limpeza da classe, bem como pela organização de murais para exposição de trabalhos, jornais, programação cultural. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá através de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade.

Os espaços existentes fora da sala de aula também podem ser aproveitados para realizar atividades como ler, contar histórias, fazer desenho de observação e buscar materiais para coleções. Muitas vezes, a aprendizagem de determinados conteúdos requer a exploração de espaços da comunidade, o que implica em visita a museus, teatro, cinema, fábricas, marcenarias, estabelecimentos comerciais, postos de saúde etc.

Os alunos reconhecem a escola como importante espaço de convivência com seus iguais, sentem necessidade de pertinência de buscar alternativas para manifestar seus anseios e sua cultura, ao seu grupo. É comum solicitarem um local para se reunirem (normalmente uma sala para o grêmio), para produzirem jornais, ensaiar peças de teatro, danças, organizar campeonatos, exporem seus trabalhos. Ao realizarem essas atividades, experimentam possibilidades de planejar, executar e apresentar um projeto, conhecendo assim seus limites e potencialidades, reconhecendo novos caminhos de superação das dificuldades encontradas e replanejando criticamente seus passos. Ampliam seu repertório de valores e atitudes: dão-se limites e exigem limites, ensaiam novos papéis e modos de ser e estar em um grupo de trabalho. São possibilidades de autogestão, fundamental para a construção de suas identidades e projetos.

Embora em muitas escolas os espaços físicos sejam restritos, é necessário investir na sua reorganização, visando criar momentos e/ou locais para atender as solicitações dos alunos, discutindo normas claras de uso — o que pode e o que não pode —, horários de utilização e sua conservação. Ao apoiar e valorizar as iniciativas, a escola conquista importante espaço educativo para construção de valores e atitudes solidárias e também se valoriza aos olhos dos alunos e suas famílias.

## Seleção de recursos didáticos

Os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho.

Quando a seleção de recursos didáticos é feita pelo grupo de professores da escola, cria-se uma oportunidade de potencializar o seu uso e escolher, dentre a vasta gama de recursos didáticos existentes, quais são os mais adequados à sua proposta de trabalho.

Atualmente, a tecnologia coloca à disposição da escola uma série de recursos potentes como o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, além de gravadores e toca-fitas, dos quais os professores devem fazer o melhor uso possível. No entanto, é igualmente importante fazer um bom uso de recursos didáticos como quadro de giz, ilustrações, mapas, globo terrestre, discos, livros, dicionários, revistas, jornais, folhetos de propaganda, cartazes, modelos, jogos e brinquedos. Aliás, materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar.

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas.

Dentre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.



## Decisões sobre a avaliação

A avaliação é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos:

- o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;
- obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como;
- reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

É uma ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho e que envolve não somente o professor, mas também alunos, pais e a comunidade escolar.

As expectativas de aprendizagem que se têm para os alunos, devem estar claramente expressas nos objetivos e nos critérios de avaliação propostos, assim como na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos, surge o juízo de valor.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentaliza o professor para pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. O professor, informando-se sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, pode estruturar seu planejamento, definir os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados.

É importante ter claro que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

A avaliação inclui a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou seqüência didática.

A avaliação final é subsidiada pela avaliação contínua, pois o professor recolhe todas as informações sobre o que o aluno aprendeu ao acompanhá-lo, sistematicamente. Esses momentos de formalização da avaliação são importantes por se constituírem em boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido.

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem é necessário considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo, e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.

É fundamental a utilização de diferentes linguagens, como a verbal, a oral, a escrita, a gráfica, a numérica, a pictórica, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates.

Considerando essas preocupações, o professor realiza a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado,

além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;

- atividades específicas para a avaliação: os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso, é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente realizadas em sala de aula; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, estarão mais atentos a esses aspectos.

A avaliação, apesar da responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens. A auto-avaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor.

Tão importante quanto “o que” e “como” avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação; elas orientam a reorganização da prática educativa do professor no seu dia-a-dia e ações como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, a constituição de grupos de apoio, as lições extras, dentre outras que cada escola pode criar, incluindo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho.

É importante ressaltar que a não realização das aprendizagens esperadas, muitas vezes não é problema do aluno, mas tem suas origens em problemas do próprio sistema educacional, que precisam ser identificados e solucionados.



# INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

## 4ª PARTE



## ESCOLA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

Um processo pedagógico se realiza por meio da relação que se estabelece entre professores e alunos e, em uma relação como essa, estão envolvidas as múltiplas dimensões que formam cada ser humano. Daí decorre a importância, reiterada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de que os professores conheçam seus alunos nos mais diferentes aspectos.

Em condições ideais, a faixa etária dos alunos dos terceiro e quarto ciclos seria a de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência. No entanto, em função da acentuada defasagem entre série e idade, esses ciclos são freqüentados também por alunos mais velhos (mais de 60% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série), com idades muito diferenciadas, sobretudo nas séries finais e nos cursos noturnos. Assim, atualmente, o universo dos alunos de terceiro e quarto ciclos das diversas escolas brasileiras pode ser caracterizado como juvenil, pois a noção de juventude compreende tanto os adolescentes como aqueles mais velhos.

Mas uma reflexão sobre os alunos exige ir além das características etárias: é preciso considerar também as diferentes situações socioeconômicas em que vivem, as múltiplas experiências em função das localidades em que residem, as diferentes influências étnicas e culturais, as diferenças individuais.

Esta parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais não se propõe a caracterizar o aluno, nem em termos cognitivos, nem em termos atitudinais, pois tal pretensão seria um erro. O que se propõe aqui é uma reflexão sobre a tarefa de levar em conta alguns aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são jovens e que vivenciam um momento importante do ponto de vista da construção de suas identidades e de elaboração de projetos de inserção na sociedade. A escola não pode ignorar as singularidades dessa fase, sob risco de perder sua função de mediar o processo de construção de cidadania de seus alunos.

A discussão aqui apresentada, sobre diferentes aspectos da condição juvenil, tem o objetivo de fornecer elementos que contribuam com a reflexão dos professores, para que possam buscar a compreensão de seus alunos como sujeitos inseridos no mundo. Estão expostas algumas das questões que vêm sendo discutidas por diferentes áreas do conhecimento. Infelizmente, os conhecimentos produzidos sobre a juventude no Brasil ainda são parcos e dizem respeito sobretudo às experiências juvenis dos grandes centros urbanos, não dando conta da diversidade que caracteriza a juventude: quase nada se sabe, por exemplo, acerca da vivência juvenil no meio rural. Ainda assim, esses conhecimentos podem ser de grande utilidade, pois é no espaço urbano que está concentrada a maior parte da população juvenil; além disso, as experiências dessa parcela da juventude têm sido amplamente difundidas e se tornado referências também para outras parcelas.

Assim, a discussão aqui apresentada, tem o intuito de oferecer um referencial de forma a contribuir para que cada escola desenvolva uma caracterização e análise das

experiências dos seus alunos. Ao mesmo tempo, chama a atenção para a importância da escola organizar-se, em todas as suas dimensões, de forma a contribuir para o processo de construção de identidades e projetos de seus alunos.

Os termos juventude e jovens serão utilizados em sentido amplo, estando compreendidas as noções de adolescência e adolescentes. A adolescência aparecerá tratada de forma diferenciada quando for o caso de abordar as características peculiares da primeira fase da juventude. Mas os termos adolescentes e jovens serão muitas vezes utilizados conjuntamente, com o intuito de lembrar que parte desses jovens — os adolescentes até 18 anos — gozam de direitos específicos socialmente reconhecidos, que estão consolidados no Estatuto da Criança e do Adolescente.

## Adolescência e juventude na sociedade atual

### Delimitação do período da juventude e situação legal

O modo como se compreende cada fase da vida (a infância, a juventude, a maturidade, a velhice) é fruto de processos históricos de transformação da humanidade. Cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos que a constituem, define a duração, as características e os significados desses tempos da vida. E não é em todas as sociedades que a juventude aparece como uma fase claramente destacada da infância e da maturidade.

No ocidente europeu, durante a Idade Média, por exemplo, não havia uma especificidade da infância. As crianças viviam misturadas aos adultos, participando de seus trabalhos e jogos indistintamente, e assim aprendiam a ser adultos. A separação do mundo infantil do mundo adulto só começa a ocorrer nas sociedades européias no século XVII, e o surgimento da juventude, como etapa socialmente distinta, somente no século XX.

As sociedades que consideram esses momentos como fases distintas estabelecem diferentes marcas para os limites entre uma e outra. As culturas indígenas brasileiras, assim como outras no planeta, possuem ritos que demarcam com clareza a passagem da condição de criança para a de adulto. Geralmente, ao atingir a maturidade sexual e, portanto, a capacidade de reprodução, o adolescente deve executar algumas tarefas específicas, para comprovar sua capacidade de se comportar como adulto. Ultrapassadas as provas, o indivíduo passa a ser considerado adulto, com direitos e responsabilidades claramente estabelecidos. Dessa forma, a passagem da infância à maturidade é feita de forma clara, institucionalizada e ritualizada.



Mas nas sociedades modernas, altamente diferenciadas, esse processo ocupa um período bem mais longo e se desenvolve de forma bem menos ritualizada, com papéis menos definidos, o que o torna mais difícil e conflituoso. Nessas sociedades, ainda que persistam ritos referentes à passagem para a idade adulta, esses não têm a força e o caráter normativo que possuem nas sociedades tradicionais.

O uso de calças compridas pelos meninos e de salto alto pelas meninas, bem como os diplomas conferidos pelo cumprimento de etapas da vida escolar, até pouco tempo atrás, eram símbolos de passagens, representavam rituais sinalizadores de mudanças de *status*. Atualmente, essas marcas estão mais diluídas, o que dificulta estabelecer claramente quando começa e quando termina esse período.

A entrada na juventude se faz pela adolescência, mas não se pode definir uma idade para a sua chegada. Além do fato de que os indivíduos têm ritmos diferenciados de desenvolvimento fisiológico (por exemplo, a idade da primeira menstruação nas meninas pode variar), as diferentes experiências vividas no círculo familiar e social mais próximo e, principalmente, os diferentes contextos socioculturais determinam diferentes ritmos e vivências da adolescência. Assim, por exemplo, mesmo considerando uma mesma idade, é bem diferente a noção do que é o adolescente, de como vivencia essa fase e de como é tratado em famílias de classe média ou das camadas mais populares, em um grande centro urbano ou no meio rural.

Menos definidas ainda são as idades de saída da juventude. Vários estudos apontam que a definitiva entrada no mundo adulto se dá pela associação de cinco condições: deixar a escola, ingressar na força de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer uma nova unidade doméstica. Mas mesmo essas condições são relativas. No Brasil, a entrada no mercado de trabalho não significa necessariamente o final da juventude; pelo contrário, no mais das vezes é o trabalho que permite que o jovem tenha acesso ao consumo e ao lazer característicos da vivência juvenil. Boa parte dos estudos sobre os jovens no Brasil, principalmente sobre os jovens das camadas populares, apontam o estabelecimento de uma nova unidade doméstica como o fator que marca a entrada no mundo adulto.

O que fica claro é que a juventude, apesar de todas as transformações físicas que a acompanham, é um fenômeno social e não há definições rígidas do seu começo e do seu final. Tais definições dependem do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada jovem.

O momento histórico atual aponta avanços significativos na valorização dos momentos da vida humana. Até recentemente o ciclo de vida do ser humano era visto como o encadeamento de três etapas, cada uma delas com uma função definida: a etapa de formação (compreendendo a infância, a adolescência e a juventude), a etapa do trabalho (a vida adulta) e a etapa do repouso (a velhice). Nesse modelo, a criança era considerada como um protótipo do adulto e assim era tratada; e, no outro extremo, o idoso era considerado o aposentado, do trabalho e da vida, sem direito a iniciativas e projetos. Atualmente, porém,

assististe-se a uma busca de valorização da infância e da velhice como momentos específicos, nos quais cada um tem o direito de vivenciar as possibilidades humanas.

Um dos componentes do momento histórico, que reflete inclusive a correlação de forças entre padrões e concepções a respeito do que é cada um desses momentos da vida, são os direitos sociais conquistados e as normas jurídicas que orientam o tratamento legal do assunto. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma conquista que marca um significativo avanço social e jurídico, na medida em que garante legalmente os direitos da infância e da adolescência. Para efeitos legais, é importante e necessário definir as faixas etárias correspondentes: todos os indivíduos de 0 a 18 anos de idade são considerados pessoas em condição peculiar, visto que estão ainda em desenvolvimento. Por esse estatuto, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece, juridicamente, que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos: direito à vida e à saúde, à educação, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária. São reconhecidos os direitos a brincar, a praticar esportes, a divertir-se, à informação, à cultura, ao lazer, a buscar refúgio, auxílio e orientação, da mesma forma que o direito a expressar suas opiniões e participar da vida política, na forma da lei.

O respeito à criança e ao adolescente significa garantir-lhes a inviolabilidade de sua integridade física, psíquica e moral, preservando-os de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

No que tange à educação, esta deve assegurar-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis; o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Como se vê, o Estatuto da Criança e do Adolescente, bastante recente, ainda pouco conhecido e, muitas vezes, mal compreendido, segue a tendência histórica mundial de reconhecimento das especificidades da infância e da adolescência. A escola precisa conhecer e divulgar o estatuto e perguntar-se se esse reconhecimento tem encontrado lugar em suas práticas. E a escola precisa também, antecipando-se mesmo a qualquer estatuto jurídico, buscar compreender as especificidades de toda a juventude (não apenas da adolescência, sua primeira fase).

## Juventude: como é vista e vivida

Há diferentes interpretações a respeito da juventude. Mas a visão que ainda predomina é a da juventude compreendida apenas como uma etapa de transição, uma

situação de passagem que antecede a entrada na vida social plena. Pouca atenção se presta à vivência juvenil, às suas especificidades, e encara-se a juventude como uma fase praticamente sem sentido em si mesma, uma fase cuja razão de ser encontra-se fora, na etapa seguinte, na vida adulta, socialmente considerada como a plenitude da vida.

Como etapa de transição, a juventude parece ser um período de inserção incompleta na vida social: ainda que trabalhem, consumam, participem, os jovens são considerados de certa forma “externos” à sociedade, tanto do ponto de vista material (considera-se que ainda não estão claramente inseridos no processo produtivo) como do ponto de vista dos hábitos e valores sociais (ainda não cristalizados). A partir dessa visão, os jovens sofrem um processo de marginalização: suas capacidades e potencialidades não são socialmente aproveitadas.

Os adolescentes e jovens, por sua vez, cada vez mais vivenciam a juventude como o tempo presente. As recentes mudanças no corpo, a conquista de novas competências e de maior liberdade ampliam sua visão do mundo e ao mesmo tempo provocam fascínio pelo novo momento de vida. Todo seu esforço se volta à conquista desse novo *status*, é preciso descobrir todo o seu potencial, explorá-lo ao máximo, esgotando todas as suas possibilidades, para reconhecê-lo como conquistado, como seu. Esse momento da vida é intenso e envolvente, tanto no prazer quanto no sofrimento, configurando o que os adultos denominam de apego ao presente — apego ao presente diz respeito à vivência do momento e não ao momento em si. Essa forte relação com o tempo presente é ainda mais acentuada pelo fato de que o futuro se apresenta como cada vez mais incerto e a experiência dos adolescentes e jovens de gerações anteriores parece muito distante daquela dos jovens de hoje — o mundo dos filhos, para a maior parte da população, é bastante diferente daquele vivenciado pelos pais. É preciso aprender com a própria experiência; por isso, os adolescentes e jovens reivindicam para si o direito a escolhas provisórias e reversíveis.

A intensidade dos desafios e das descobertas leva a uma extrema valorização do convívio entre os próprios adolescentes e jovens, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central na vivência juvenil: os grupos de amigos, os grupos de pares, constituem-se um importantíssimo espaço em que vão buscar respostas para suas questões. É nesse espaço, entre iguais, que podem vivenciar novas experiências, criar símbolos de identificação e de laços de solidariedade, meios tipicamente juvenis para realizar descobertas (sobre o mundo e sobre si mesmo) necessárias à elaboração de identidades e projetos de vida.

As peculiaridades desse momento da vida, no entanto, têm sido ignoradas, ou mesmo combatidas pela escola, o que traz conseqüências sérias. Privilegiando quase sempre uma concepção do que o adolescente e o jovem precisarão na vida adulta, ela pouco se pergunta o que precisam para agora, sobre as dimensões humanas, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dessa fase da vida. Dessa forma, a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja.

## A construção de identidades e projetos

Desde criança, por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, o ser humano constrói sua identidade: a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais, e de acordo com os valores, idéias e normas que organizam sua visão de mundo. É na relação com os outros que a identidade se desenvolve, pois não há um “eu” ou um “nós” senão frente a outrem. Ninguém pode construir a sua identidade independentemente das relações estabelecidas com os outros e da representação que os outros possuem a seu respeito. Para cada um se constituir em sua singularidade é fundamental a visão que os outros têm de sua pessoa. Um jovem que convive em um ambiente em que todos o vêem como incompetente tende a se identificar como incompetente, produzindo uma identidade inferiorizada.

Na contemporaneidade, cada vez mais a singularidade de cada indivíduo aparece como um valor e a construção da identidade se apresenta, então, como um processo que envolve a ação do próprio indivíduo. Cada indivíduo dispõe hoje de uma gama bastante ampla de informações (ainda que de qualidades muito diversas) que apresentam diferentes modos de ser, diferentes modos de viver. Mesmo o ser homem ou mulher, dimensão básica de constituição da identidade, é objeto de diferentes representações, diferentes modelos que se apresentam a cada um. Por meio da intensificação da velocidade das informações, adolescentes e jovens entram em contato e de alguma forma interagem, simultaneamente, com as dimensões locais e globais, que determinam-se mutuamente, mesclando singularidades e universalidades, interferindo diretamente nos processos de identificação dos jovens. Como exemplo, pode-se observar, nas mais diferentes regiões do planeta, o desenvolvimento de identidades em torno do *rock*, do *rap*, do *reggae*, do basquete, sem que isso signifique uma aniquilação das singularidades individuais.

São as referências socioculturais, locais e globais, o campo de escolhas que se apresenta ao indivíduo, e dessa forma, amplia-se a esfera da liberdade pessoal e o exercício da decisão voluntária. A resposta às perguntas “quem sou eu?”, “com quem me reconheço?” e “de quem me diferencio?” não está dada: ela deve ser construída. A identidade é vivenciada, assim, como uma ação e não tanto como uma situação; é o indivíduo que constrói a sua consistência e seu reconhecimento, no interior dos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais. É uma interação social na qual o indivíduo não se sente ligado aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque esta é a condição para que possa reconhecer o sentido do que faz e afirmar-se como sujeito de suas ações.

A identidade é construída em um processo de aprendizagem, o que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual.

Na adolescência e juventude atuais, o processo de construção de identidade iniciado na infância torna-se particularmente crítico. As transformações no corpo do adolescente e

a percepção de diferentes modos de ser — esta última possibilitada pela ampliação de sua autonomia, pela ampliação dos espaços de circulação e pelo desenvolvimento de sua capacidade reflexiva — afetam a sua auto-imagem e sua compreensão do mundo. Os mais diferentes espaços e meios apresentam-lhe um volume crescente de informações e apelos, cada qual com projetos e valores peculiares, o que gera uma tensão permanente diante da questão “quem sou eu?”. A pergunta remete a uma identidade subjetiva, mas também a uma identidade cultural, ao auto-reconhecimento como parte de um grupo social, com tradição e valores próprios.

Dessa maneira, pensar na identidade do adolescente e do jovem demanda entender quais as esferas da vida que se tornam significativas, bem como compreender o significado de cada uma delas na construção da sua auto-imagem.

Para que a escola possa ser um espaço privilegiado na construção de referências para os alunos, é preciso que ela compreenda onde e como eles vêm construindo suas identidades para, a partir daí, ampliar seu campo de possibilidades e propor reflexões. A escola não pode perder de vista que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade inferiorizada. Essa cultura está presente nas mais diferentes instâncias, inclusive na escola, e impede o desenvolvimento pleno de cada um.

A identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta “quem sou eu?” que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também “por onde e para onde vou?”. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos e direções de vida a partir do presente, nos limites dados pela estrutura social.

A elaboração da identidade e do projeto de vida implica construir um conjunto de valores que oriente a perspectiva de vida: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da sociedade e do lugar social em que está inserido.

Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos, uma orientação, fruto de escolhas racionais, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das possibilidades oferecidas socialmente. Essas escolhas são ancoradas em avaliações da realidade, seja ela qual for, nos limites do grau de compreensão que ele tenha de si mesmo e da realidade em que esteja inserido. Falar em projeto, é importante frisar, não significa apenas uma elaboração para o futuro distante, mas implica um posicionamento no presente, em relação ao meio social em que se insere, à realidade com que se depara, e os meios que encontra para lidar com o seu cotidiano.

Os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades, ou seja,

do contexto socioeconômico e cultural concreto em que cada jovem se encontra, e que circunscribe suas possibilidades de experiências. Os projetos são dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou nas mudanças no campo de possibilidades.

A questão do projeto de vida se torna mais complexa na medida em que os adolescentes e jovens são cada vez mais bombardeados com informações e apelos de toda ordem, expostos a diferentes projetos de socialização: da família, da escola, dos meios de comunicação, da igreja, das gangues etc. O acesso às informações é de fundamental importância nesse processo, mas não basta. Como entendê-las? Como hierarquizá-las? Como estabelecer relações entre as diferentes informações e entre elas e a experiência individual? Que modelo seguir? Com quem, e em quais espaços, dialogar e elaborar essa gama de informações?

A escola, com certeza, influencia esse processo e, pelas suas características de instituição pública e educacional, pode constituir-se em uma instância privilegiada de reflexão e problematização, contribuindo para o amadurecimento dos projetos de vida dos alunos.

Essa questão é particularmente aguda entre os adolescentes e jovens empobrecidos, pois, nesses casos, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de sobrevivência e também, na maior parte das vezes, uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações socioculturais. Esse conjunto de adversidades resulta numa extrema dificuldade, quando não na impossibilidade, de construção de projetos que afirmem sua dignidade. A escola pode desempenhar um importante papel de resgate da auto-estima desses alunos e de construção de referências para a elaboração de projetos, por meio de um trabalho orientado pelos valores assumidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## Vivência da condição juvenil hoje

São apresentadas a seguir algumas das principais questões que marcam as experiências dos adolescentes e jovens e que vêm sendo objeto de estudos e pesquisas. As questões apresentadas não refletem um perfil comum a todos os adolescentes e jovens, ou pelo menos, não da mesma forma. Assim, elas devem funcionar como apoio de análise, de forma a auxiliar a escola na tarefa de compreender seus alunos e o mundo em que vivem. Somente uma análise acurada em cada escola poderá traçar o perfil e as questões mais importantes da vivência de seus alunos.

## A imagem social da juventude

A imagem que a sociedade constrói acerca da juventude se apresenta como uma das dimensões nas quais os jovens constroem suas identidades.

Hoje, na sociedade brasileira, os adolescentes e jovens são objetos de um imaginário social contraditório: ao mesmo tempo que exaustivamente utilizados pela publicidade como padrão de beleza e de vida prazerosa, são quase sempre noticiados como “aborrecentes”, irreverentes, desrespeitosos e transgressores. De forma geral, a adolescência e a juventude que aparecem associadas à idéia de beleza são aquelas de melhor poder aquisitivo e branca. E ainda que jovens das classes médias e das elites também possam praticar atos violentos e criminosos, são os jovens empobrecidos e do sexo masculino que são associados à idéia de perigo para a sociedade. No primeiro caso, a violência é vista como fruto de casos isolados; no segundo, trata-se de uma associação coletiva.

Esse imaginário discriminatório em relação aos adolescentes e jovens pobres, ainda mais aguçado quando se trata de jovens negros, tem conseqüências sérias. A discriminação abrange tanto o descrédito em relação às suas potencialidades e capacidades quanto a criação de situações constrangedoras, ou mesmo a eliminação física do adolescente ou do jovem: não é à toa que, hoje, os homicídios são a principal causa de mortalidade juvenil.

Na verdade, esse processo é complexo e apresenta diferentes faces. A associação da juventude à permissividade, à diversão sem reservas, à busca de intensidade, ao prazer e à liberdade, à irreverência, traz à luz a face da condição juvenil como etapa de alegria e beleza, rica em descobertas e com maior liberdade de experimentação, que carrega consigo um rico potencial de inventividade e criatividade, tanto no plano individual quanto no social. Mas, nessa imagem, pouco aparecem as dificuldades e as dores também envolvidas nas descobertas, no confronto com os limites dados pela história individual, pelo contexto familiar e pelo contexto social.

Por sua vez, a associação da juventude à idéia de idade difícil, de crises potenciais em diversos planos (da auto-estima à revolta contra as normas sociais e autoridades), de rupturas abruptas e profundas que podem levar à rejeição dos valores e normas familiares e sociais, cria o chamado “pânico moral” com relação à juventude, como se ela tivesse em si uma tendência ao desregramento. Obscurece-se, assim, o fato de que não são todos os adolescentes e jovens, nem em todas as situações, que questionam normas e valores; ao contrário, muitos jovens filiam-se a tendências e grupos de forte inspiração conservadora. E obscurece-se também o valor positivo de parte desses questionamentos: a produção de utopias, a busca de estilos de vida diferenciados, a criação artística.

É comum o estabelecimento de comparações valorativas entre as juventudes de diferentes épocas, caracterizando umas como conscientes e outras como alienadas. O que se esquece é que, independentemente do fato de cada um identificar-se mais com um ou outro grupo, não se pode comparar respostas para questões de natureza distinta. As atitudes dos jovens respondem, de diferentes formas, às questões colocadas pelo momento histórico em que vivem. Compreender a adolescência e a juventude na sua diversidade significa compreender a sociedade nos desafios do tempo presente.

Não é possível entender a juventude de hoje invocando as lembranças da própria juventude; para se compreender os jovens da atualidade, é preciso despir-se de modelos e preconceitos e analisá-los à luz das transformações socioculturais, compreendendo que a diversidade é uma marca desse tempo.

## A entrada na juventude

A entrada na juventude — adolescência — é marcada por transformações biológicas, psicológicas e das formas de inserção social. Essas transformações são experimentadas pelos adolescentes de maneiras muito distintas, de acordo com o contexto social e cultural em que vivem e também segundo o seu histórico de vida pessoal.

O início da adolescência se caracteriza por modificações biológicas que ocorrem no corpo infantil: glândulas até então adormecidas começam a despejar seus hormônios, provocando crescimento acelerado, reestruturação das proporções ósseas e as transformações necessárias à reprodução. O adolescente sente-se mudando, vê seu corpo se transformando a tal velocidade que, muitas vezes, mal consegue reconhecer-se na imagem que o espelho lhe devolve. Surge a necessidade de renovação, de reestruturação da imagem de criança para jovem, de ocupação de novos espaços e experimentação de novas emoções.

O crescimento acelerado, conhecido como segundo estirão de crescimento, pode ser considerado marco exterior para o início da adolescência. Como consequência da velocidade em que se processa e por não ser sincrônico, o estirão de crescimento gera novas proporções que demandam tempo para ser assimiladas pelo adolescente. Junto com o crescimento desenfreado, ocorrem outros processos significativos: o aparecimento de pêlos púbicos e axilares, modificações nos órgãos sexuais e nas proporções ósseas, a menarca (primeira menstruação) nas meninas e o início da ejaculação nos meninos, o surgimento dos seios e o arredondamento do corpo feminino. Essas mudanças mobilizam sentimentos ambíguos e até antagonísticos: a alegria de se perceber como jovem mescla-se ao temor pelo desconhecimento da nova sensualidade.

A adolescência feminina quando comparada à masculina, é precoce: meninas crescem primeiro, adquirem características sexuais e se interessam pela descoberta da própria sensualidade e sexualidade antes dos meninos. Mas essas são apenas as modificações biológicas, outras modificações compõem essa metamorfose: o adolescente começa a experimentar, juntamente ao reconhecimento do seu novo corpo, a consciência de si em relação ao seu próprio passado, o seu presente e o seu futuro e a consciência de si em relação ao outro. Como nas transformações biológicas, os tempos femininos são diferenciados dos masculinos, as meninas “amadurecem” primeiro.

O corpo adquire significado especial e mobiliza a atenção e emoções do adolescente. Questionamentos sobre como será sua nova imagem provocam temor, angústia e,



dentro da ambivalência característica dessa fase, alegrias pela descoberta de novas emoções.

Novas relações se estabelecem entre os sexos, os adolescentes iniciam um período de intensa experimentação de sua capacidade de atrair e ser atraído, há necessidade de concretizar novas possibilidades de relacionamentos. Surgem as primeiras paixões e a necessidade de falar sobre o amor, e as novas emoções que fazem os adolescentes sentirem necessidade de encontrar confidentes — os melhores amigos ou os diários — e experimentarem-se nas conversas, nos toques, nas insinuações, chamando a atenção para si.

A necessidade de falar sobre a sexualidade, entendendo-a e assumindo valores e atitudes, revela a importância do projeto pedagógico da escola voltar-se às questões colocadas no documento Orientação Sexual.

A adolescência é um momento de constante oscilação. Os adolescentes querem e ao mesmo tempo temem ser independentes; querem ser adultos e crianças; querem namorar e brincar. Nesse período de ambivalência podem surgir saltos repentinos de humor: ora querem se unir a colegas que têm o mesmo sentimento, ora querem o isolamento total, podendo passar da euforia a uma indisposição difusa, sem causa aparente.

Este período também é marcado por novas possibilidades de compreensão do mundo em função do desenvolvimento do pensamento lógico-formal. O adolescente, em contato com situações estimulantes nos espaços de convivência e na escola, torna-se, gradativamente, capaz de formular hipóteses sofisticadas e de acompanhar e elaborar raciocínios complexos.

As novas possibilidades de compreender o mundo que são descortinadas provocam deslumbramento, mas também assustam. As fronteiras de seu horizonte se expandem, o que faz com que o mundo pareça cada vez mais complexo. O adolescente torna-se capaz de refletir sobre a dimensão social e de se ver como um indivíduo que dela participa, recebendo e exercendo influências. O exercício dessas novas formas de pensar, que possibilitam a abertura para novas idéias, é uma conquista fundamental para toda a vida.

Mas essas novas possibilidades estão em construção e por isso, muitas vezes, o adolescente não consegue sustentar seus argumentos e confunde suas hipóteses com “verdades”. A criança é capaz de se apaixonar por pessoas e objetos; o adolescente torna-se capaz de se apaixonar por idéias. O fascínio por essas idéias implicam muitas vezes um apego vital a elas, provocando um fechamento para o diálogo com quem tem idéias diferentes das suas. Não é fácil, para ele, colocar-se no lugar do outro e poder entender diferentes pontos de vista como opiniões a serem respeitadas. Em função disso, as idéias e crenças dos adolescentes são normalmente pouco flexíveis, o que acaba por marcar um comportamento questionador e de discussões acaloradas.

É comum também a atenção do adolescente acompanhar o seu movimento de introspecção: em muitos momentos, a intensidade das novas emoções e descobertas

concentra praticamente todas as suas atenções. Situações exteriores se tornam interessantes e atraentes quando possibilitam que o adolescente se posicione em relação a elas. É como se ele se perguntasse a toda hora “como eu me sinto e me vejo em relação a isto?”.

A ambivalência da adolescência pode ser difícil tanto para os adolescentes como para quem convive com eles. Os adultos, acostumados com sua imagem infantil, não os reconhecem na sua nova situação e assumem, tal como os adolescentes, posições ambíguas: pais e professores esperam, em certas ocasiões, que se comportem como adultos, enquanto, em outros momentos, não hesitam em tratá-los como crianças.

Na adolescência, a oposição ao outro aparece como uma necessidade para o próprio reconhecimento de si. Ao comparar-se com o outro, o adolescente mapeia semelhanças, diferenças, novos modos de ser e pensar, ampliando seu repertório de possibilidades para a reconstrução da imagem que tem de si mesmo. Nessa oposição curiosa, está procurando se encontrar, se posicionar.

Esta oposição muitas vezes torna difíceis as relações entre adultos e adolescentes e é comum que adultos refiram-se aos adolescentes como “aborrecentes”, como aqueles que “reclamam só por reclamar”. Esse estereótipo em nada facilita a relação, pois, a partir dele, os adultos desqualificam as idéias e opiniões dos adolescentes, eximindo-se de escutá-los atentamente e truncando ainda mais o já difícil diálogo.

## Família

Os problemas da adolescência e juventude são comumente associados a uma crescente desestruturação das famílias. A idéia de desestruturação familiar é mais forte quando se trata de adolescentes e jovens dos setores populares em que se vêem mais freqüentemente mães solteiras, pais separados, pais alcoólicos, desempregados etc. No entanto, essas características também estão presentes nas outras classes sociais.

Na idéia de desestruturação está contido um modelo de família em que não só os pais vivem juntos aos filhos como lhes oferecem fortes referências para a construção de suas identidades e de seus projetos de vida. No entanto, esse modelo tem encontrado dificuldades para se viabilizar. O número de lares organizados de forma distinta do modelo é tão alto que se mostra mais apropriado tratá-los como novas formas de organização familiar, e não como modelos desestruturados.

O convívio com pais separados, ou que sequer chegaram a viver juntos, ou mesmo o desconhecimento do pai, é uma realidade para grande parte dos adolescentes e jovens. E não se pode afirmar que os que vivem com pai e mãe necessariamente vivam melhor que os outros. Uma grande quantidade de mulheres vêm empreendendo uma árdua luta e conseguido, sozinhas, dar conta das mesmas responsabilidades atribuídas aos casais e garantido um ambiente familiar acolhedor.

Com a velocidade das transformações no mundo contemporâneo, muitos pais e mães (vivendo juntos ou não) vêem questionados alguns de seus próprios valores e vários dos projetos que fizeram para si, tornando-se de certa forma incapacitados de propor aos filhos modelos de identificação, sistemas de valores adaptados às transformações sociais, pois são variados os caminhos que se abrem e torna-se difícil saber como será o mundo quando os filhos forem adultos.

Mas, mesmo com todas as inseguranças que possam ser vividas pelos pais, a família continua sendo, para a grande maioria dos adolescentes e jovens, um espaço onde se sentem seguros. Se na década de 60 o conflito de gerações ganhou destaque, hoje a relação entre os jovens e o grupo familiar caracteriza-se menos pelo conflito aberto e mais pelo estabelecimento de um *modus vivendi*: cientes do ritmo de mudança, as famílias vêm cada vez mais tolerando as diferenças e a convivência tem se tornado viável por intermédio de inúmeras negociações. Mesmo o discurso juvenil muito crítico quanto ao mundo adulto geralmente se mostra mais compreensivo em relação à própria família.

Apesar da variedade de tipos de organização familiar no Brasil, apesar das diferenças e das crises que se instalam, de forma geral, a família continua sendo um espaço valorizado pelos adolescentes e jovens, sobretudo porque, diferentemente do espaço público, ela aparece como um espaço de solidariedade. Mesmo quando agressiva, a família continua sendo sonhada como espaço de acolhimento.

## Trabalho

A relação com o trabalho tem se mostrado uma das mais complexas para os adolescentes e jovens.

A entrada precoce no mercado de trabalho é uma das características da vivência juvenil no Brasil: em 1995, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), 56,6% dos jovens entre 15 e 19 anos faziam parte da População Economicamente Ativa (PEA). E para milhares de crianças e adolescentes a realidade do mercado de trabalho, bem como da responsabilidade pelas tarefas domésticas, vem se colocando antes mesmo dos 14 anos de idade, impedindo o acesso à escolarização e aos demais direitos reconhecidos à infância. O tema transversal Trabalho e Consumo amplia essa questão e fornece mais instrumentos de trabalho para o professor.

Mas o trabalho não tem o mesmo significado para todos os adolescentes e jovens. Para grande parte daqueles que se encontram fora dos limites mais estreitos da pobreza, a ética do trabalho — o trabalho como fonte de dignidade — vem sendo substituída por uma ética do consumo. Ainda que trabalhem, o trabalho ocupa papel secundário na construção das identidades desses adolescentes e jovens: eles se vêem como jovens que trabalham (ou jovens que trabalham às vezes) e não como trabalhadores jovens. Se tradicionalmente

o trabalho era considerado como oposição à vivência juvenil, para muitos adolescentes e jovens, o trabalho é parte dessa mesma vivência, pois passa a ser condição para o acesso ao consumo ligado ao lazer, espaço fundamental de vivência juvenil.

Estudos realizados em diferentes regiões do país mostram que o trabalho vem assumindo novos significados para muitos jovens. Aponta-se que, hoje, uma das características da vivência de grande parte dos jovens dos setores populares é a intermitência: alternam continuamente situações de inatividade, com outras de dupla atividade (escola e trabalho) ou atividade única (escola ou trabalho). De um lado, os empregos oferecidos aos adolescentes e jovens caracterizam-se pela crescente precariedade: muito pouco qualificados e muito pouco remunerados. Mas alia-se a essa precariedade do trabalho uma relação instrumental por parte dos adolescentes e jovens, pois, nesse caso, os empregos são encarados como temporários por eles mesmos e não como um passo rumo a um objetivo profissional pretendido.

Para esses adolescentes e jovens, o trabalho, apesar de colocá-los numa situação de exploração, aparece como o passaporte para a liberdade, no qual o salário representa uma ampliação de sua autonomia, pois permite tomar decisões sobre a própria vida. É o salário que permite o acesso ao consumo dos bens culturais que os identificam como jovens, é o trabalho que permite o acesso ao lazer. Muitas vezes, o trabalho também é buscado como ampliação da sociabilidade: sair de casa, sair do bairro em que mora, ir ao trabalho representa a possibilidade de novos colegas, novas amizades, novas experiências de solidariedade. Nesse caso, o trabalho vincula-se menos a uma estratégia de construção de uma trajetória profissional e mais a uma estratégia de fruição imediata da vivência juvenil, ele é sempre avaliado frente aos resultados imediatos. O trabalho aparece como uma necessidade premente, mas com um significado diferente de outrora. Os adolescentes e jovens se sentem distantes das questões do mundo do trabalho; não conseguem e nem se sentem motivados a vislumbrar um projeto de inserção profissional.

Essa relação com o trabalho é, muitas vezes, fonte de conflitos entre os jovens e os pais, ou mesmo entre os alunos e os professores, que vêem no trabalho, e não no consumo, o caminho necessário para a construção da dignidade.

## Cultura

A cultura ocupa um espaço central na vida dos adolescentes e jovens tanto pela fruição de bens culturais quanto pela produção de cultura (música, dança, teatro, grafite, estilos visuais etc.).

Há hoje uma cultura juvenil internacionalmente incentivada pela indústria, pelo comércio e pela publicidade, que produzem bens específicos para esse público e influem no estabelecimento dos símbolos juvenis. Essa cultura identifica a juventude

fundamentalmente ligada ao seu tempo de lazer e ao consumo a ele relacionado: os jovens são associados à liberdade e à autonomia, buscando no prazer e no consumo uma gratificação imediata. A propagação veloz dessa cultura pelos mais diversos países permite que adolescentes e jovens de diferentes grupos sociais e em diferentes locais do mundo de alguma forma partilhem um mesmo universo cultural juvenil.

No entanto, essa cultura não anula, de forma alguma, as diferenças socioculturais, e os jovens dela se apropriam de diferentes formas, dando lugar a uma multiplicidade de vivências culturais — as chamadas culturas juvenis. Ainda que os jovens valorizem o lazer, por exemplo, o tempo a ele dedicado e suas características diferem entre os diversos grupos sociais e ao longo da história.

Mas a cultura não pode ser analisada apenas pela dimensão do consumo, pois é na dimensão da produção cultural que podemos perceber mais claramente a grande efervescência criativa juvenil, seu enorme potencial de inovação social. Os grupos culturais juvenis espalham-se por quase todas as cidades do país, em torno das mais diferentes expressões: do teatro, da dança e da música.

Junto com seus iguais, com seus amigos, distante do controle mais estreito dos adultos, consumindo ou produzindo cultura, eles podem mais livremente manifestar suas dúvidas e angústias, trocar conhecimentos, buscar realizar seus desejos, testar suas opiniões, experimentar novos comportamentos e atitudes. Esse é o espaço privilegiado pelos jovens para a elaboração de suas identidades e de seu modo de relação com o mundo. Em torno das atividades culturais os adolescentes e jovens adquirem e difundem informações (incluindo também aqui a TV, as revistas etc.), desenvolvem a imaginação e expressam suas questões, das convicções às dúvidas mais profundas.

Fica evidente que não se pode falar de uma adolescência, de uma juventude brasileira: existem juventudes, no plural, numa enorme diversidade de formas de expressão. Mas algumas características vêm ganhando destaque na vivência da condição juvenil contemporânea.

## Lazer e diversão

No processo de estruturação das identidades — individuais e coletivas — o lazer aparece, para os adolescentes e jovens, como um espaço particularmente importante. Por ser menos disciplinado que a família, a escola e o trabalho, o lazer propicia o desenvolvimento de relações de sociabilidade e de experimentação, fundamentais para esse processo. O lazer permite também que os adolescentes e jovens expressem seus desejos e aspirações e projetem outros modos de vida. Por todos esses aspectos, o lazer se evidencia como uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil.

Boa parte da diversão dos adolescentes e jovens tem na música um dos seus principais elementos, seja para ouvir, para dançar, para cantar ou tocar. A música está presente e acompanha quase todos os momentos de lazer, seja sozinho em casa, no encontro com amigos, nas festas e, obviamente, nos bailes. Sempre que possível, a música acompanha também o tempo de trabalho e estudo. Aparelhos de som, discos e fitas são um dos principais elementos de consumo.

O gosto musical aparece como sinalizador da adesão a um certo conjunto de referências culturais, funcionando, portanto, como demarcador de identidades no interior do universo juvenil, mesmo quando o estilo musical compõe-se a partir da fusão de diversos outros estilos.

## Os estilos

Particularmente nos centros urbanos, proliferam grupos juvenis que se articulam em torno de preferências, ligadas ao gosto musical, ao lazer, ao consumo. Esses grupos constroem uma identidade em torno de alguns elementos, o chamado “estilo”, expressando no gosto musical, nas gírias, nas formas de vestir e de se comportar, nas letras das músicas que cantam ou que vários deles produzem, uma compreensão e um posicionamento frente ao mundo, bem como as questões com as quais se debatem.

Esses agrupamentos constituem uma forma alternativa de ação coletiva; significam também a vivência de uma dimensão que se contrapõe ao individualismo, a busca de um sentimento de ligação, a ânsia de fazer parte de um determinado grupo. Os adolescentes e jovens investem tempo e afetividade nesses agrupamentos, mostram-se orgulhosos em ostentar os símbolos das “tribos”, espaço onde falam de si e do mundo, trocam idéias, elaboram projetos; antes de tudo, se sentem companheiros de uma causa, seja ela qual for.

Os grupos de estilo desempenham um forte papel na construção de identidades coletivas. E se, por um lado, eles parecem significar uma revitalização das formas de solidariedade, resposta possível à individualização crescente da sociedade, por outro, eles também podem significar um fechamento em si mesmos, promovendo a intolerância e até mesmo a violência com relação aos outros estilos.

## A importância de pertencer a grupos

Muitos adolescentes e jovens participam de grupos e, para grande parte deles, pertencer a um grupo não significa mais fidelidade total, podendo-se transitar por vários grupos ao mesmo tempo. Também não significa, necessariamente, estar ligado a um território, local ou nacional: é possível pertencer mesmo à distância. Um jovem pode simultaneamente participar de um grupo da sua rua ou bairro, usar as vestimentas

características da tribo internacional do *rock*, fazer parte de um grêmio estudantil, de uma torcida organizada e integrar comitês de ações de solidariedade, ou não pertencer a nenhum grupo. E o efêmero convive com o permanente, pois grupos são formados e desfeitos, ampliados e reduzidos, conforme as ocasiões em que se apresentam. As tribos são fluidas e existe uma constante reelaboração dos grupos de acordo com especificidades das suas propostas.

Mas certos grupos juvenis comportam também uma dimensão da violência, fazendo do combate a outros grupos um eixo de sua existência, por meio das brigas e outras atitudes violentas promovem a consciência de pertencimento e elaboram a identidade do grupo.

## Roupas e imagem corporal

Junto com os objetos de diversão, os artigos de vestimenta compõem os principais itens de consumo entre os adolescentes e jovens.

A roupa e a imagem corporal têm uma particular importância para eles, pela preocupação com a própria imagem, acirrada pela transformação recente do próprio corpo, e pela grande atenção que o adolescente volta para si mesmo. A exibição de sinais visíveis de pertencimento a um determinado grupo faz parte do processo de definição de identidade característico dessa fase.

Nos últimos anos, a roupa passou a ser muito associada às marcas, que acabam por estratificar as pessoas. Nos centros urbanos, entre os jovens dos estratos de baixa renda, verifica-se muitas vezes um enorme esforço para poder ostentar uma roupa de marca, ou um tênis de marca. A partir do que se percebe como um aumento da criminalidade juvenil, jovens pobres nas ruas, particularmente rapazes e negros, são sempre considerados suspeitos. Nesse contexto, a roupa “de marca” passa a ser associada com cidadania, quase como condição para a circulação no espaço público; com ela, busca-se apagar as marcas da pobreza que gera a discriminação.

Não é à toa que os tênis de marca sejam um dos alvos preferenciais de roubo e assalto praticados por adolescentes e jovens, evidenciando a condição, ambígua e contraditória, de inserção e exclusão relativas enfrentada pelos adolescentes e jovens de baixa renda do universo juvenil urbano.

A diversão, a roupa e o consumo compõem um universo interligado. O consumo de certos bens permite, por um lado, uma identificação com uma imagem genérica de juventude, valorizada socialmente; por outro, e da mesma forma que o gosto musical, também cumpre um importante papel na constituição de distintas identidades no interior do próprio universo juvenil.

Ultimamente, também os jovens das periferias das grandes cidades aparecem como criadores de moda e estilo, que passam a ser incorporados por muitos jovens de classe média. Trata-se de estilos que, ao invés de procurar esconder a condição social com uma roupa “insuspeita”, acentuam os traços socialmente associados à marginalidade, fazendo da roupa uma espécie de denúncia, de caricatura da imagem que lhes é associada.

## Mídia

É evidente a importância dos meios de comunicação no cotidiano dos adolescentes e jovens. O rádio e a televisão, ao lado das revistas, constituem-se nas principais fontes tanto de fantasia quanto de informação acerca do que se passa no mundo. A qualidade da maior parte das programações é, sem dúvida, muito discutível. Informações tendenciosas, tanto naquilo que é dito quanto naquilo que deixa de ser dito; produções artísticas pouco elaboradas; incentivo ao consumo desenfreado; valorização de atitudes violentas e discriminatórias. No entanto, a mídia oferece a cada um, e não só aos jovens, a possibilidade de distrair-se de suas preocupações, informar-se e até mesmo de resignar-se com as dificuldades enfrentadas em face da enxurrada de tragédias alheias. Por isso, a estratégia de alguns educadores de tratar a mídia como adversária acaba funcionando como um distanciamento entre esses e os alunos. A mídia pode ser uma grande aliada no processo educacional: é importante aproveitar o conhecimento que ela propicia e propor trabalhos de reflexão sobre as programações, incentivando um olhar crítico. Do ponto de vista educativo, o problema não está no consumo, mas no consumo passivo de tudo que é veiculado.

Numa época em que a imagem é particularmente valorizada, a influência da televisão entre os jovens vem crescendo acentuadamente. A ampla difusão, pela televisão, do que acontece com os adolescentes e jovens no mundo inteiro influencia a produção dos estilos em todos os níveis, contribuindo decisivamente para que um mesmo estilo possa ser encontrado nos mais diversos continentes. A partir dessa amplitude, os jovens são criticados como meros consumidores, como meros imitadores. E aqui é preciso cuidado: o que se observa é uma relação complexa, pois os jovens, ao mesmo tempo que assimilam, fazem uma reelaboração do bem cultural. A mídia tem se mostrado extremamente eficaz e rápida na percepção e apropriação de elementos culturais inovadores produzidos por certos grupos juvenis, dando a falsa impressão de ser a autora das inovações.

## O espaço da rua

A rua, particularmente nas cidades médias e grandes, representa um espaço de duplo sentido, temido pelas famílias e desejado por grande parte dos adolescentes e jovens. Espaço



público que permite o encontro com os iguais e com os diferentes, a rua aparece como um espaço a ser disputado.

Sem outros espaços para o encontro, adolescentes e jovens empobrecidos vêm na rua um espaço privilegiado de sociabilidade, ali podem estabelecer relações entre si, vivenciar novas experiências, experimentar os iguais e os diferentes, apropriar-se de novos símbolos e criar outros. É comum haver pedaços da cidade tomados pelos jovens. Em certas ruas, em certas esquinas podemos encontrar grupos reunidos para conversar, ouvir música, andar de *skate*, de bicicleta, paquerar, tocar, cantar, jogar futebol, vôlei. A rua diferencia-se da família, da escola, do trabalho; por ser um espaço menos vigiado, permite conhecer pessoas e viver novas experiências de forma mais livre. A rua aparece como espaço público a ser ocupado e disputado; contra a segmentação entre classes sociais, adolescentes e jovens circulam fora de seus bairros. A rua é um espaço dinâmico, vivo, que pode propiciar aprendizagens imediatas e atraentes.

Ao mesmo tempo, a rua é também um espaço violento, pois ali se está exposto à criminalidade, às brigas de turma, à violência policial. Em certos bairros, de certas cidades brasileiras, a sensação de perigo é tamanha que não se sai à noite. Muitos adolescentes e jovens, particularmente as jovens, trabalhando de dia, deixam de freqüentar a escola, pois a circulação à noite é extremamente insegura. Mas, para além dessas situações extremas, a rua é associada ao perigo e, por isso mesmo, mais fortemente associada ao mundo masculino. A chamada cultura da rua se faz bem mais forte entre os meninos que entre as meninas.

## Experimentação, comportamento de risco e transgressão

A experimentação se torna um importante instrumento para a elaboração de uma identidade e de um projeto de inserção social. A busca de novas sensações e emoções, que trazem conhecimento sobre si e sobre o mundo, pode levar a diferentes experiências (às vezes simultâneas): música, dança, religião, sexo, esportes, álcool, outras drogas.

Nessa busca, muitos adolescentes e jovens ou desconsideram o risco intrínseco a vários comportamentos (é o momento da crença na onipotência), ou deliberadamente desafiam o perigo; outros procuram se preservar evitando situações que consideram perigosas.

A abertura para novas experiências pode aliar-se à crítica a certas normas e regras, a certas instituições, e provocar intensos processos de mobilização pela conquista ou garantia de direitos: da rejeição a um professor considerado injusto à exigência de *impeachment* presidencial. Nas grandes manifestações políticas de rua dos últimos anos, a juventude era presença maciça e contribuiu decisivamente para muitas das conquistas democráticas desse período.

Mas a disponibilidade para correr perigo e contrapor-se às instituições pode desembocar também em pequenos atos de confronto com as regras estabelecidas (como as escolares) ou na transgressão da lei, podendo ir de um pequeno delito eventual à adesão ao crime organizado.

Não é pequeno o número de adolescentes e jovens que, mesmo trabalhando, mesmo freqüentando a escola, envolvem-se em situações de pequenos delitos, de violência, de risco. Nessas situações-limite é como se cada um caminhasse sobre uma linha entre dois mundos, colocando o pé ora de um lado, ora de outro. De que lado ficará afinal, dependerá, em muito, das respostas que recolher de suas experimentações e do apoio que encontrar entre os grupos de pares e, fundamentalmente, dos adultos.

No entanto, é importante diferenciar o confronto às regras estabelecidas e algumas experiências de transgressão da opção de adesão ao mundo do crime. O confronto às regras pode ser extremamente positivo (caso contrário, não existiria a História), e eventuais transgressões não evidenciam indício de futuro envolvimento com o crime; desvendar e entender as motivações determinantes das ações permite que a escola intervenha com autoridade na construção de valores e atitudes.

Uma das formas de experienciar novas sensações é pelo uso de drogas que alteram o estado de consciência. Embora essa prática seja identificada nas mais diversas sociedades e nos mais diversos momentos históricos, nas sociedades contemporâneas o uso de substâncias psicoativas ganhou contornos de problema social, dando origem a um verdadeiro sentimento de pânico. Nesse processo, muitos mitos têm sido transformados em verdades, dificultando a compreensão e o dimensionamento do problema, bem como o estabelecimento de formas eficazes de ação preventiva. O uso de drogas não é um fenômeno especificamente juvenil, mas, no imaginário social, as drogas aparecem associadas à juventude. Embora o consumo de drogas mais difundido entre os jovens seja o de bebidas alcoólicas — que, como toda droga, envolve riscos —, o consumo socialmente considerado mais preocupante é o relativo às drogas ilícitas (que, na verdade, são consumidas por uma porcentagem muito menor de jovens). Para assumir firmemente seu papel na prevenção do uso de drogas, a escola precisa ter a tranqüilidade necessária à compreensão de qualquer problema, e jamais estigmatizar os alunos que porventura façam esse uso. O documento Saúde traz informações para a construção de um projeto de prevenção ao uso de drogas nas escolas.

## Vida pública e participação

Hoje, entre os jovens, como de resto entre toda a população, a política está associada a uma idéia negativa, de defesa de interesses particulares e de corrupção, e, como tal, é rejeitada.

Mas isso não quer dizer que não participem da política. Ainda que a maior parte dos adolescentes e jovens não tenha interesse em uma participação no quadro político-institucional dado, é considerável o alistamento eleitoral juvenil a partir dos 16 anos — mesmo sem ser obrigatório — e todos os partidos têm sua ala jovem, geralmente bastante atuante. Mas a maior presença juvenil encontra-se em outros espaços de atuação: descrentes da possibilidade de mudanças radicais, engajam-se em ações cujos resultados possam ser de alguma forma palpáveis a curto prazo e que não se vinculem à política partidária. Estão presentes nos movimentos de solidariedade, nos movimentos de defesa do meio ambiente, no movimento negro, nos movimentos culturais, nas mobilizações pela ética na política.

Os grupos culturais juvenis, particularmente os musicais, têm muitas vezes funcionado como canal de expressão (na maior parte das vezes de forma crítica) de suas questões, suas dificuldades num momento de crise econômica, de valores e de perspectivas de futuro. Utilizando não o discurso político, mas expressões culturais e elementos de diversão, esses jovens falam do desemprego, da miséria, da poluição, das dificuldades da vida na cidade, da discriminação policial, do desejo de espaços e canais de diversão mais interessantes e acessíveis e, sobretudo, falam da ausência de perspectivas para sua vida. Vários desses grupos, embora não se apresentem nos moldes da atuação política tradicional, consideram-se grupos de atuação, com mensagens a transmitir, com inimigos por derrotar (os responsáveis pela situação de desesperança), constituindo-se como referências para a construção de identidades e projetos.

## Escola

Ao se pensar na relação entre juventude e escola no Brasil, deve-se atentar, antes de mais nada, para o fato de que a escolarização tem sido dificultada para amplas parcelas da população, evidenciando-se como mais uma dimensão que concorre para os processos de exclusão social: grande parte da população juvenil ou nunca freqüentou ou abandona a escola sem concluir o ensino fundamental, muitos adolescentes e jovens alternam períodos de freqüência e períodos de abandono e, daqueles que estão na escola, a maior parte apresenta defasagem na relação série/idade. Em 1995, do total de jovens entre 15 e 19 anos de todo o país, apenas 18,4% apresentavam mais de 8 anos de escolaridade, o que constitui um quadro dramático.

Não há dúvida que são os adolescentes e jovens dos setores populares os que apresentam escolaridade mais truncada. A trajetória escolar da maior parte desses jovens evidencia uma relação difícil com a escola: diversas reprovações e períodos de abandono.

Os pais enviam seus filhos à escola e afirmam que o estudo é importante para o futuro. No entanto, na mesma medida em que se ampliou o número de diplomas conferidos, esses diplomas sofreram um processo de desvalorização e não têm significado reais melhorias

de qualidade de vida. Se houve momentos em que o diploma garantia uma melhor posição no mercado de trabalho, hoje ele significa apenas a possibilidade de participar da competição, e os jovens sabem disso.

Ao mesmo tempo, para a maioria dos adolescentes e jovens, o conhecimento escolar — salvo as habilidades de expressão oral, leitura, escrita e cálculo — em si parece sem função: nem prepara para o mercado de trabalho, nem auxilia a compreender o mundo. O saber difundido na escola, em geral, é visto como um amontoado de conteúdos, com pouca relação com a realidade em que vivem, não despertando interesse, nem oferecendo referências culturais. Uma vez que o conhecimento escolar não ajuda a compreender o mundo, o sentido do estudo encontra-se apenas na continuidade dos estudos, tendo em vista a obtenção do diploma (que nem sempre é alcançada). É comum que alunos estabeleçam uma oposição entre o conhecimento difundido pela escola, avaliado como maçante e distanciado da realidade, e o conhecimento obtido em outros espaços (na família, no trabalho, na mídia, na rua) avaliado como o conhecimento significativo, o conhecimento da vida real.

Mas a relação com o conhecimento escolar é sempre mediada pela relação com os professores. Os alunos se mostram muito sensíveis à qualidade da relação com os professores. Alunos dizem que gostam e vão bem em certa área porque o professor “é legal”, é justo, é interessado (na matéria e nos alunos), respeita os alunos, tem paciência para explicar, sabe encarar brincadeiras, ouve os alunos e mantém um ambiente propício ao trabalho escolar — nem permissividade, nem autoritarismo. Ao mesmo tempo, afirmam não gostar ou não ir bem em outras áreas exatamente porque os respectivos professores se apresentam diferentemente daquele acima esboçado. Essa questão se torna crucial quando são inegáveis as difíceis condições de trabalho: professores estressados, sobrecarregados de trabalho, dificilmente conseguem corresponder a todas as qualidades valorizadas pelos alunos.

Frente a esse conjunto de dificuldades, muitos alunos desenvolvem atitudes que podemos chamar de resistência à escola: desde a apatia defensiva até as insistentes recusas em adequar-se ao que a escola solicita. Se é frágil a atribuição de valor ao saber escolar em si e se, de outra parte, a escolaridade é percebida como tendo pouco impacto na vida adulta de cada um deles, de fato o esforço a ser dispendido na condição de aluno é sentido como demasiado, é desproporcional, não lhes parece compensador. Nessas condições, o aluno pode buscar executar apenas o mínimo necessário para obter a aprovação.

Mas também se pode identificar atitudes de resistência à escola que se fundam numa tentativa de afirmação de identidades. Alunos com histórico de diversas reprovações são encarados como alunos fracos e aceitar essa condição significa construir uma auto-imagem negativa, uma identidade inferiorizada. Muitos desses alunos não aceitam tal condição, recusam-se a assumir uma postura humilde, de quem se reconhece como um “fracassado” e, por meio da indisciplina, buscam afirmar uma identidade insubmissa.

Esses alunos desafiam a escola e os professores. Mas alguns estudos e algumas experiências apontam que mesmo esses alunos, talvez até mais do que outros, manifestam uma dependência em relação à qualidade da relação com os professores. Certos professores conseguem romper a barreira do estereótipo da turma do fundo da classe, estabelecer um diálogo com esses alunos, repor os termos do contrato que rege a relação professor-aluno e, assim, envolvê-los no trabalho escolar. Uma vez estabelecida uma relação de confiança, esses alunos podem voltar a produzir e apresentar um bom desempenho escolar.

Uma das queixas apontadas por professores e equipes de escola diz respeito à violência. Mas muitas vezes, sob o mesmo rótulo, têm sido classificados eventos de natureza muito distinta. Nos centros urbanos, algumas escolas encontram-se situadas em áreas de forte presença de grupos organizados — das gangues ao narcotráfico — e são por eles sitiadas. Para esses grupos, muitas vezes o controle sobre a escola se torna uma questão estratégica. A escola também se vê atingida pela violência difusa (praticada por indivíduos isolados), que impera em centros urbanos: alunos e professores assaltados nas imediações da escola, alunos armados que ferem ou matam, acidentalmente ou não, seus colegas etc. A violência difusa, as gangues e o narcotráfico são externos à escola, que se vê impotente para combatê-los; seu desafio, nesse caso, consiste no desenvolvimento de estratégias que garantam as condições necessárias para o trabalho escolar.

Em outros casos, a violência que atinge a escola está intencionalmente dirigida a ela, diretores e professores se vêem ameaçados, ou mesmo agredidos, por alunos insatisfeitos; equipamentos são danificados e roubados, prédios são depredados, invadidos, por grupos externos também insatisfeitos. A insatisfação pode tanto ser localizada (a nota baixa atribuída por um professor, por exemplo) como dirigida, difusamente, às escolas em geral, uma vez que não vêm conseguindo promover a inserção social e cultural prometida aos setores populares. O desafio de superar essas situações exige um enorme esforço de compreensão de suas causas e uma enorme disposição de enfrentá-las; os caminhos podem ser diversos, mas exigem, sempre, um trabalho coletivo de compreensão das razões não explícitas e de busca de soluções alternativas, buscando o estreitamento dos laços com alunos e comunidade.

Apesar de todos esses problemas, a escola ainda se mostra um espaço atraente para os adolescentes e jovens pela possibilidade do encontro com outros jovens, pois essa é a experiência que consideram mais positiva na escola. Os corredores, pátios, banheiros e portões transformam-se em espaços privilegiados de convivência e, por isso mesmo, os espaços mais interessantes, particularmente para os jovens dos setores populares, que não dispõem de espaços — e, muitas vezes, nem de tempo — propícios ao lazer e ao encontro com seus pares. Essa experiência é vivida de forma paralela à escola que, geralmente, não considera importante a vivência da sociabilidade juvenil e simplesmente a consente (quando não procura dificultá-la ou impedi-la). Algumas escolas reconhecem a importância da convivência e procuram favorecê-la, fazendo com que os adolescentes e jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola; mas a maior parte

ignora ou nega essa dimensão de socialização, restringindo os espaços de convívio social e negando as dimensões afetiva e social do processo pedagógico.

## A escola como espaço de construção de identidades e projetos

### A escola: uma referência importante para adolescentes e jovens

A escola, com todas as suas contradições e limites, ocupa um espaço privilegiado na vida dos adolescentes e jovens, e influi, intencionalmente ou não, na construção de suas identidades e projetos de vida, entre outros aspectos.

Todas as vivências no espaço escolar são educativas e concorrem para os processos de constituição da identidade dos alunos. Na escola, os alunos aprendem se são, ou não, dignos de respeito e valorização pela própria qualidade do espaço físico que lhes é destinado e do cuidado na organização e no funcionamento escolar. Esse aspecto atinge a todos os alunos de uma mesma escola. Ao mesmo tempo, a partir de uma certa imagem de aluno-padrão, a escola os classifica como adequados ou inadequados. A imagem-padrão contempla diversas dimensões: de um padrão estético à performance nas avaliações.

Cada aluno desenvolve uma auto-imagem de estudante, mais positiva ou negativa, construída nas relações que experimentou nos anos anteriores de escolarização. Cada professor influencia essa auto-imagem com o tipo de relação que estabelece e na forma como vê o seu aluno, projetando diferentes expectativas sobre cada um deles. Normalmente, aos alunos que considera mais capazes, o professor oferece, mesmo sem se dar conta, mais atenção e incentivo. Em relação aos alunos considerados problemáticos ou indisciplinados, intervirá com desconfiança, desânimo e, mesmo que queira agir de forma a incentivá-los, terão dificuldades em fazê-lo.

Os critérios utilizados para atribuir maior ou menor competência quase sempre baseiam-se em aspectos aparentes, como no caso de alunos jovens e suas vestimentas peculiares: um estilo displicente pode ser interpretado como evidência de falta de interesse na aprendizagem e de que está distante das preocupações escolares. Ao relacionar-se dessa forma com o aluno, o professor não lhe facilita o envolvimento com a aprendizagem e reforça uma auto-imagem negativa, de quem nunca irá ter sucesso na escola e, talvez, na vida.

Isso acontece com alunos com relação série-idade dentro dos padrões esperados e, portanto, sem histórico de múltiplas reprovações e agrava-se quando o professor se depara com alunos mais velhos, ainda na sexta série ou com os alunos adolescentes e jovens dos cursos noturnos.

Assim, alguns alunos aprendem a confiar em si, aprendem que são capazes, enquanto outros aprendem que são incapazes, sendo que muitos não aceitam o que a escola lhes faz crer e se tornam rebeldes para não serem fracassados. Alunos que se acreditam incapazes, ou pouco capazes, desenvolvem mais facilmente posturas de submissão, restringem seu olhar ao horizonte já conhecido e não encontram possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades, vendo restringidas suas possibilidades de participação social. Essa é talvez, uma das maiores violências cometidas pela escola.

Pela importância socialmente atribuída à escola, pela peculiaridade de seu papel, pelo tempo em que adolescentes e jovens nela permanecem, a escola tem um grande potencial de tornar-se um espaço no qual esses alunos vejam suas questões, dúvidas, angústias, descobertas acolhidas e trabalhadas de forma a ampliar o campo no qual constroem suas identidades e projetos.

Reconhecer como legítimas (o que não significa inquestionáveis) as experiências que adolescentes e jovens vivenciam nos mais diversos espaços — no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos de pares e também na escola — torna-se condição para estabelecer um diálogo com os alunos o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles. Cada escola tem de ter claro quem são os seus alunos para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo que tenha clareza sobre as questões mais importantes a serem trabalhadas. Diferenças de idade, de características socioculturais, de inserção ou não no mundo do trabalho, de características do local de moradia, de relação com a produção cultural, entre outras, fazem com que as questões enfrentadas pelos alunos variem significativamente, exigindo, portanto, projetos educativos também diferenciados. As dificuldades do trabalho precoce e/ou do desemprego juvenil podem se mostrar uma questão premente numa escola, e não em outra.

Compreender as diversas dimensões da vivência juvenil implica também estar atento às experiências escolares dos alunos, para que as propostas de trabalho apresentadas sejam enriquecedoras e viáveis de serem executadas pelos alunos. Atenção especial deve ser dada aos momentos de transição entre um tipo de exigência e outro. Um desses momentos vem ocorrendo, na maior parte das escolas, na passagem do segundo para o terceiro ciclo, marcada por experiências muito fortes para os alunos. De um lado, o orgulho de estar crescendo e passando para o lado “dos grandes” (no caso de alunos com onze-doze anos), e, de outro, um certo temor diante da substituição da convivência com um único professor pela interação com seis ou sete professores diferentes. Sem uma atenção especial a essas passagens, muitos alunos não conseguem dar conta das novas exigências e terminam por ser reprovados.

Por situar-se na mediação entre o espaço público e o privado e ter o foco de sua ação na construção e socialização de conhecimentos, valores e atitudes, a escola tem a possibilidade de ajudar o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz, mostrando-lhe novas possibilidades de leitura de si e do mundo.

A escola pode proporcionar aos adolescentes e jovens, momentos de reflexão de qualidade distinta daquela exercida no âmbito da família, da igreja, do clube, dos meios de comunicação. Todos, inclusive a escola, buscam reafirmar projetos e valores para o futuro dos jovens. Mas a escola pode diferenciar-se das outras instituições organizando-se para colaborar na vivência e clarificação dos momentos em que se encontram seus alunos, contribuindo para que percebam e reflitam sobre os diferentes projetos que se apresentam como possíveis naquele momento e, assim, instrumentalizem-se para estabelecer o seu próprio projeto. Ao propor como foco de sua influência a ampliação e a problematização das escolhas possíveis, a escola pode ser reconhecida pelos alunos como um espaço que acolhe suas questões e contribui para que encontrem respostas para seus questionamentos.

As diferenças de valores, atitudes, culturas, projetos, que podem ser identificadas nos mais diversos assuntos tratados e nas mais diferentes situações vividas na escola, constituem-se fortes referenciais nos quais cada um pode se reconhecer, distinguindo-se dos outros, reconhecendo-os como diferentes e reconhecendo-se diferente. As diferenças representam a possibilidade de se enxergar no outro e poder dizer com clareza, ainda que provisória, “sou assim, sinto assim, manifesto meus sentimentos assim, penso assim; ele é diferente de mim e pensa de outro modo, sente e manifesta seus sentimentos de outro modo. É diferente de mim e é semelhante porque embora eu sinta e pense diferente dele, poderia sentir e pensar da mesma forma, portanto posso me reconhecer na sua diferença”.

O convívio com a diferença é importante para a percepção de que ser diferente não é problema, é peculiaridade da espécie humana. Esse convívio também contribui para a percepção de que não é necessário ser sempre do mesmo modo: as pessoas mudam, constroem novos valores, assumem novas atitudes e desenvolvem novas relações. Ampliar esse espaço, ultrapassando os muros escolares, o bairro, a cidade, possibilita a visualização das multiplicidades de ser e estar, ampliando as alternativas para identificação e elaboração de projetos de vida.

Trabalhar na perspectiva do diálogo com os alunos, tendo como referência as culturas juvenis das quais participam, e visando o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação e o enriquecimento dos referenciais para a construção de identidades e projetos de que dispõem, exige que essa orientação permeie toda a ação educativa escolar, seja no tratamento das áreas e temas transversais, seja no convívio social que possibilita aos seus alunos e professores.

Além de todas as orientações já apontadas, alguns aspectos merecem ainda destaque.

A escola precisa ter uma postura de acolhimento: pode questionar, mas não manifestar preconceito em relação às manifestações culturais dos alunos. Ela precisa, por exemplo, respeitar a ostentação, por parte dos alunos, de determinados estilos visuais distintivos (modas que podem parecer estranhas aos adultos), compreendendo sua importância para o processo de construção identitária dos adolescentes e jovens.

A escola precisa estruturar-se de maneira viva, dinâmica, estimulando os alunos a se manifestarem das mais diferentes formas; a produzir e partilhar suas produções (de



conhecimentos, de expressões artísticas, de performances esportivas) — também as produzidas fora do espaço escolar — com os demais. Estimular, valorizar e oferecer subsídios para o enriquecimento das diversas manifestações e produções dos alunos contribui para que ele se reconheçam como produtores de cultura, como seres capazes de propor, de criar.

Com esse intuito, a escola deve estimular a organização de atividades que favoreçam o convívio escolar extraclasse: festivais, mostras, campeonatos, apresentações culturais, shows, bailes etc. A escola deve incentivar os alunos a propor e organizar tais atividades, com o apoio que se fizer necessário por parte da escola, incentivando a responsabilidade dos alunos por todas as tarefas que forem viáveis. No caso de alunos mais novos, essas atividades muitas vezes precisam ser organizadas pela própria escola, que deve, então, incentivar a responsabilidade por todas as tarefas cuja realização estejam ao alcance deles.

Ao mesmo tempo, a escola deve favorecer a ação autônoma dos alunos e sua participação, sempre que possível, em instâncias diversas da gestão escolar. Nas escolas em que haja amparo legal para a participação discente nos Conselhos de Escola, por exemplo, torna-se de fundamental importância, antes de mais nada, dar ciência aos alunos acerca desse direito e, em seguida, estimular que sua participação se dê de forma ampla.

Uma questão que às vezes provoca atritos nas escolas diz respeito à organização dos grêmios: muitas vezes os professores e direções escolares não aceitam sua atuação autônoma e querem definir qual seja um papel adequado para os grêmios. A escola precisa reconhecer que a participação em grêmios pode ser uma prática educativa e que cabe aos alunos a definição dos objetivos e das formas de seus grêmios.

Tanto a mobilização em torno dos grêmios como a participação nas instâncias de gestão escolar significam a própria vivência da cidadania e dos direitos. A escola pode colaborar e deve incentivar essas participações, porém sem exercer tutela. A maior colaboração que a escola pode dar, ao lado de manter seus alunos informados sobre seus direitos, é dispor-se a auxiliá-los naquilo de que sintam falta: a escola pode facilitar o contato dos alunos com pessoas de fora da escola, pode fornecer-lhes informações, sugerir temas ou questões a serem trabalhadas, ceder locais para a realização de suas atividades.

Ao mesmo tempo, e de forma complementar à liberdade de organização, a escola deve favorecer e incentivar uma comunicação intensa e livre: murais, debates, reuniões, jornais, sempre sem censura.

## Espaços específicos para reflexão sobre questões juvenis

Os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem a opção de discutir a importância da abertura, sempre que possível, de espaços específicos para a expressão e vivência das

questões de seus alunos adolescentes e jovens, e de apontar uma série de possibilidades de organização desse trabalho para incentivar o surgimento de diferentes iniciativas e experiências.

A escola pode também propor um espaço específico e intencional de trabalho a partir dos interesses dos alunos dos terceiro e quarto ciclos. Nesse espaço, as questões que estão mobilizando os interesses dos alunos podem ser tratadas de forma mais ampla e mais aprofundada do que ocorre naturalmente. Como já foi apontado, os grupos de amigos muitas vezes se tornam o único espaço que adolescentes e jovens encontram para elaborar as compreensões e as respostas para muitas de suas questões. A proposta do espaço específico não visa, de forma alguma, combater ou concorrer com esses importantes espaços de sociabilidade juvenil. Seu objetivo é de oferecer referenciais mais amplos e variados para a elaboração dos alunos. Os grupos de pares organizam-se por afinidade e, por isso mesmo, muitas vezes nele inexistente o confronto (de idéias, sentimentos, valores, atitudes) que favorece o desenvolvimento de cada um. No espaço específico proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao contrário, o confronto ganha papel privilegiado.

A proposta se justifica também pelo fato de que as questões sociais, tratadas metodologicamente pela transversalidade, constituem temas que merecem tratamento específico para esses alunos: a sexualidade pode e deve ser tratada como um tema a ser discutido, polemizado; as relações preconceituosas entre as pessoas; as injustiças sociais; a cultura do jovem; o consumo e tantas outras questões que mobilizam os alunos e que são importantes para a sua formação.

Nesse espaço, sob a coordenação de um professor, o trabalho pode partir de temas e assuntos trazidos diretamente pelos alunos ou sugeridos pelo próprio professor, a partir da leitura que faz da realidade dos alunos e de suas falas, bem como das questões contempladas pelos temas transversais. É possível que haja interesses divergentes; nesse caso, é importante buscar o estabelecimento de um consenso, mas na sua impossibilidade, a escolha deve se dar a partir do desejo da maioria; o professor-coordenador também deve se pronunciar sobre os diferentes temas, apontando vantagens, desvantagens, possibilidades e dificuldades para sua abordagem. Ele deve priorizar temáticas ligadas diretamente aos desafios que a construção da identidade e de projeto de vida coloca aos alunos, sem impor o tema.

O trabalho deve ser organizado sob a forma de desenvolvimento de projetos. Mais que direcionar as atividades do grupo, o professor-coordenador deve escutar, acolher, interpretar, propor, organizar, orientar e compartilhar decisões com os alunos. Sua intenção é ajudá-los a encontrar caminhos próprios, caminhos juvenis para desvendar a realidade que os cerca e socializar suas descobertas. Nesse sentido, é importante que o coordenador oriente e propicie a busca de informações em espaços fora da escola: os alunos podem realizar visitas e pesquisas ou mesmo trazer pessoas para conversas e debates.

Existem muitas possibilidades para a organização das turmas: é possível propor grupos por série, por temas de trabalho ou por idade, buscando abrir espaços de vivência entre

iguais numa realidade marcada pela defasagem série/idade. A composição de turmas a partir de interesses comuns, por um lado, pode facilitar o desenvolvimento do trabalho, mas, por outro, pode empobrecer o grau de diversidades presentes.

O trabalho pode comportar o desenvolvimento concomitante de mais de um tema/projeto e ainda ser entremeado por atividades em torno de questões pontuais que surjam ao longo do percurso.

É importante que os projetos visem socializar os conhecimentos produzidos, as experiências compartilhadas, as descobertas realizadas, utilizando-se montagem de painéis, organização de debates, organização de exposições, montagem de shows, preparação de apresentações, mostra de vídeos, exposição de fotografias etc. Isso não quer dizer que todas as experiências têm que resultar em produtos. Mas a meta de produzir também para socializar os produtos permite estabelecer mais claramente os passos necessários para o desenvolvimento de um projeto e facilita a divisão de trabalho. Se o projeto limitar-se o tempo todo a debate de idéias, pode acontecer que apenas um pequeno grupo acompanhe o trabalho. A comunicação para fora do grupo, independentemente da forma escolhida, é o momento em que mostram para eles mesmos, aos colegas e à comunidade o produto dos seus esforços, demonstram sua capacidade de atuação e realização e são reconhecidos pelos outros jovens e adultos como pessoas capazes no tempo que vivenciam e não em um futuro distante.

A unicidade dos princípios e ações, o acompanhamento dos trabalhos realizados de modo a integrá-los ao projeto pedagógico e ao trabalho da sala de aula, pode ser garantido pelo coordenador pedagógico ou por um professor indicado pelo coletivo dos professores. A presença de um coordenador é importante, pois nele são centralizadas as informações, ficando sob sua responsabilidade encaminhamentos pertinentes, como estudos, debates, encontro entre professores envolvidos e não envolvidos com os grupos e entre os diversos coordenadores de grupos.

Esse trabalho só poderá ser de fato efetivo, se integrar todo o desenvolvimento do projeto educativo da escola e não se constituir em uma preocupação à parte e de apenas alguns responsáveis.



# TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

## 5ª PARTE



# Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea

O desenvolvimento tecnológico acarretou inúmeras transformações na sociedade contemporânea, principalmente nas duas últimas décadas. Hoje são possíveis realizações que, há pouco mais de 40 anos, faziam parte apenas do mundo da ficção — viagens espaciais, discagens telefônicas entre continentes, retiradas de dinheiro fora do horário bancário, pagamentos eletrônicos, sofisticados exames clínicos, robôs que constroem outras máquinas etc.

A sociedade, de modo geral, está constantemente se beneficiando dos progressos da tecnologia<sup>1</sup> sem, muitas vezes, ter consciência disso. Ler um jornal, uma revista ou um livro, assistir à programação de televisão, utilizar o telefone; tomar um refrigerante, pagar uma conta no banco, fazer compras no supermercado, viajar de ônibus, trem ou avião são usos da tecnologia que fazem parte do cotidiano. Ou seja, a sociedade usufrui de tecnologia, na medida em que a realização dessas atividades pressupõe a presença de recursos tecnológicos em algum estágio do processo: na produção do mercado editorial, na produção da mídia audiovisual, no sistema de telecomunicações, nas transações comerciais ou na produção de produtos de consumo.

Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos<sup>2</sup> para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar). Além dos meios gráficos, inúmeros meios audiovisuais e multimídia disponibilizam dados e informações, permitindo novas formas de comunicação.

As tecnologias da comunicação<sup>3</sup>, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos

---

<sup>1</sup> **Tecnologia:** estudo das técnicas, isto é, da maneira correta de executar qualquer tarefa. A história da tecnologia é a história milenar dos esforços do homem para dominar, em seu proveito, o ambiente material. Durante muitos milênios, o progresso tecnológico realizou-se à custa de experiências empíricas e de erros, podendo-se afirmar que somente a partir de fins do século XVIII a tecnologia tornou-se ciência aplicada.

<sup>2</sup> **Recursos tecnológicos:** produtos da tecnologia, qualquer objeto criado para facilitar o trabalho humano. Portanto, a roda, o machado, utensílios domésticos, televisão, telefone, trator, relógio, são recursos tecnológicos, assim como motores, engrenagens, turbinas, cabos e satélites.

<sup>3</sup> **Tecnologias da comunicação e informação:** diz respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros.

do mercado da informação — revistas, jornais, livros, *CD-ROM*<sup>4</sup>, programas de rádio e televisão, *home-pages*<sup>5</sup>, *sites*<sup>6</sup>, correio eletrônico<sup>7</sup> —, além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento. Há alguns anos não existia a possibilidade de comunicação *on-line*<sup>8</sup> entre pessoas fisicamente distantes, nem de compartilhar imagens instantaneamente em vários lugares do mundo, assim como não era possível conceber que uma pessoa pudesse aprender tendo como interlocutor uma máquina, como é o caso da aprendizagem intermediada pelo computador. Essas mudanças nos processos de comunicação e produção de conhecimentos geram transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social.

Entretanto, o fato de que imagens e informações estão disponíveis, ao mesmo tempo, em praticamente todos os lugares do planeta, por intermédio dos meios eletrônicos de comunicação não significa necessariamente que esteja ocorrendo um processo de democratização do acesso às informações, e muito menos que os cidadãos contemporâneos tenham conhecimento crítico do mundo em que vivem. Basicamente o que mudou nos últimos anos, com o desenvolvimento tecnológico, foi a possibilidade de comunicar as informações globalmente, com maior velocidade e em diferentes formatos.

Ao mesmo tempo que a tecnologia contribui para aproximar as diferentes culturas, aumentando as possibilidades de comunicação, ela também gera a centralização na produção do conhecimento e do capital, pois o acesso ao mundo da tecnologia e informação ainda é restrito a uma parcela da população planetária. Há uma grande distância entre os indivíduos que dominam a tecnologia, os que são apenas consumidores e os que não têm condições nem de consumir, pois não têm acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. Ter informação não significa ter conhecimento. Se, por um lado, o conhecimento depende de informação, por outro, a informação por si só não produz novas formas de representação e compreensão da realidade.

A forma como cada indivíduo participa dos processos comunicativos varia em função da relação que estabelece entre as novas informações e as suas estruturas de conhecimento; da capacidade de analisar e relacionar informações; e de uma atitude crítica frente à fonte de informações.

---

<sup>4</sup> **CD-ROM**: sigla que significa *compact disc-ready only memory* (memória apenas para leitura). Trata-se de um dispositivo que possui capacidade para armazenar grandes quantidades de dados, textos, gráficos, imagens e sons. Tem o mesmo formato de um CD de música. O **kit multimídia** é composto por uma placa de som, caixas de som, o drive do CD e acompanha disquetes de instalação.

<sup>5</sup> **Home-page**: é uma página, ou páginas da Web, documentos que utilizam linguagem de hipertexto. **Web** é um sistema baseado em hipertextos, similares a páginas de revista, que podem conter textos, fotos, ilustrações, áudio, vídeo e até animação. Atualmente existem mais de 20 milhões de páginas Web.

<sup>6</sup> **Site**: é um lugar em que se tem acesso a informações, usando um computador e um programa de navegação.

<sup>7</sup> **Correio eletrônico** ou **e-mail**: mensagens criadas, enviadas e lidas em computadores. O correio eletrônico normalmente envolve o envio de mensagens para outros usuários do mesmo tipo de rede.

<sup>8</sup> **On-line**: significa estar conectado a outros computadores, ou a uma rede de computadores. Termo também utilizado para descrever serviços oferecidos pela Internet.



Além disso, vale lembrar que se multiplicaram os instrumentos de comunicação e é enorme a quantidade de informação disponível, mas a capacidade de assimilação humana continua a mesma, tanto do ponto de vista físico como psicológico. Pesquisas recentes com executivos em vários países, apontam o aumento de ansiedade, estresse, dificuldade para tomar decisões e diminuição da capacidade analítica, como sintomas do que chamam da “síndrome da fadiga da informação”, que nada mais é do que a oferta excessiva de informações gerando o cansaço ou a ineficiência da comunicação. Outro aspecto a ser considerado é o fato de que informação em quantidade não quer dizer informação de qualidade. Em torno das sofisticadas tecnologias circula todo tipo de informação, atendendo a finalidades, interesses, funções bastante diferenciadas.

Mesmo o mundo estando interconectado, não há uma unificação econômica e cultural e muito menos igualdade no acesso aos recursos tecnológicos. É um fato incontestável a desigualdade na distribuição e domínio dos recursos tecnológicos, tanto no nosso país como em outros. No Brasil, a enorme concentração de renda e desigualdade social fazem com que exista uma pluralidade de realidades. Na zona rural, existem plantações que utilizam modernos equipamentos para semeadura, colheita, irrigação; e outras onde a enxada e o ancinho são as principais ferramentas do agricultor. Nos grandes centros urbanos, a tecnologia integra o ambiente cultural, mas em pequenas cidades do interior sua presença é apenas indireta para a maioria da população. Dependendo das características culturais e condições socioeconômicas, encontramos diferenças acentuadas quanto à familiaridade, domínio e presença dos recursos tecnológicos, sendo que existem lugares do país em que a presença de tecnologia é praticamente inexistente.

O domínio da tecnologia só faz sentido, quando se torna parte do contexto das relações entre homem e sociedade. Assim, ela representa formas de manutenção e de transformação das relações sociais, políticas e econômicas, acentuando a barreira entre os que podem e os que não podem ter acesso a ela.

Do ponto de vista econômico e político, basta analisar a história da humanidade para constatar como o domínio tecnológico e, conseqüentemente, o desenvolvimento sempre estiveram associados ao poder. As novas tecnologias da informação são decisivas no desenvolvimento de qualquer país. Quando não é possível produzir tecnologia é necessário importá-la. E isso leva não somente à dependência, como a processos de inclusão ou exclusão no mundo atual. Do ponto de vista social, as pessoas que não têm acesso a esses meios ficam sem condições de plena participação no mundo atual, o que acentua ainda mais as desigualdades já existentes.

Embora a realidade nacional esteja longe de corresponder a uma sociedade tecnológica, é inegável o fato de que se vive um processo irreversível de acelerado desenvolvimento tecnológico, que traz consigo mudanças substanciais para a vida em sociedade e nas formas do trabalho humano.

O mercado de trabalho vem sofrendo alterações substanciais, em relação à forma de

desenvolver muitos dos trabalhos tradicionais, com a utilização, por exemplo, de tratores, colheitadeiras, planilhas de cálculo, processadores de texto, *fax*, que realizam as tarefas de forma mais rápida e eficiente. Também surgiram novas funções: técnicos de informática, programadores, digitadores, operadores de terminais e máquinas; e desapareceram outras, substituídas pelas máquinas: caixa automático, telefones que executam inúmeras tarefas, robôs etc. Tanto no setor produtivo como no setor de serviços a automação de algumas tarefas está gerando o desemprego de milhares de trabalhadores.

O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações, e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso. A tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas.

Com certeza, a educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna.

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares.

## Importância dos recursos tecnológicos na educação

### A tecnologia na vida e na escola

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas.

Ao mesmo tempo que é fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extra-escolar dos alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver

nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura. Hoje, os meios de comunicação apresentam informação abundante e variada, de modo muito atrativo: os alunos entram em contato com diferentes assuntos — sobre religião, política, economia, cultura, esportes, sexo, drogas, acontecimentos nacionais e internacionais —, abordados com graus de complexidade variados, expressando pontos de vista, valores e concepções diversos. Tanto é importante considerar e utilizar esses conhecimentos adquiridos fora da escola, nas situações escolares, como é fundamental dar condições para que eles se relacionem com essa diversidade de informações.

O maior problema não diz respeito à falta de acesso a informações ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano.

Como a presença desses recursos ainda é recente na sociedade, é muito comum a falta de conhecimento, a subutilização e alguns mitos em relação ao uso de recursos tecnológicos. Mesmo nos grandes centros urbanos, onde a tecnologia está amplamente disseminada no ambiente cultural, é comum que sofisticados aparelhos eletrônicos (aparelhos de *fax*, secretária eletrônica, máquinas copadoras etc.), assim como programas de computadores, sejam utilizados apenas em suas funções básicas, devido à falta de conhecimento por parte de quem os usa. Também é comum encontrar pessoas que, mesmo tendo acesso a modernos recursos tecnológicos, preferem não utilizá-los porque não desenvolveram habilidades e atitudes necessárias para ser um usuário desses meios.

A pouca familiaridade com tecnologia também pode constituir-se um problema para as pessoas, pois no cotidiano são muitas as situações que exigem conhecimento tecnológico. O pouco conhecimento pode levar algumas pessoas a se sentirem discriminadas ou constrangidas por não serem capazes de realizar algumas atividades, como ocorre freqüentemente em caixas eletrônicos de bancos.

Também o caráter de “novidade” pode gerar constrangimento e até preconceitos. É freqüente as pessoas se sentirem “embaraçadas” quando toca um telefone celular em determinados lugares e momentos, quando numa ligação telefônica atende uma secretária eletrônica, ou quando o volume alto de um *walkman* gera o isolamento do usuário. A questão não é deixar de usar esses recursos, mas aprender a utilizá-los e a conviver com as mudanças de hábitos e comportamentos na sociedade atual.

A rapidez com que se dá a produção de conhecimento e a circulação de informações no mundo atual impõe novas demandas para a vida em sociedade. Hoje, mais do que

nunca, é necessário que a humanidade aprenda a conviver com a provisoriedade, com as incertezas, com o imprevisível, com a novidade em todos os sentidos. Isso pressupõe o desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de aprendizagem contínua, ou seja, à autonomia na construção e na reconstrução do conhecimento: capacidade de analisar, refletir, tomar consciência do que já se sabe, ter disponibilidade para transformar o seu conhecimento, processando novas informações e produzindo conhecimento novo.

O desenvolvimento das tecnologias da informação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios. Portanto, cada vez mais as capacidades para criar, inovar, imaginar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia assumem importância. A escola tem um importante papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais.

As novas tecnologias da informação oferecem alternativas de educação à distância, o que possibilita a formação contínua, trabalhos cooperativos e interativos. Podem ser ferramentas importantes para desenvolver trabalhos cooperativos que permitam a atualização de conhecimentos, a socialização de experiências e a aprendizagem permanente.

## Melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis — livro didático, giz e lousa, televisão ou computador. A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

O Brasil é um país com grande diversidade regional, cultural e com grandes desigualdades sociais; portanto, não é possível pensar em um modelo único para incorporação de recursos tecnológicos na educação. É necessário pensar em propostas que atendam aos interesses e necessidades de cada região ou comunidade.

Se entendermos a escola como um local de construção do conhecimento e de socialização do saber; como um ambiente de discussão, troca de experiências e de elaboração de uma nova sociedade, é fundamental que a utilização dos recursos tecnológicos seja amplamente discutida e elaborada conjuntamente com a comunidade escolar, ou seja, que não fique restrita às decisões e recomendações de outros. Tanto no Brasil como em outros países, a maioria das experiências com o uso de tecnologias informacionais na escola estão

apoiadas em uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Esse fato deve alertar para a importância da reflexão sobre qual é a educação que queremos oferecer aos nossos alunos, para que a incorporação da tecnologia não seja apenas o “antigo” travestido de “moderno”.

A tecnologia eletrônica — televisão, videocassete, máquina de calcular, gravador e computador — pode ser utilizada para gerar situações de aprendizagem com maior qualidade, ou seja, para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiados.

Os meios eletrônicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos apenas à transmissão e memorização de informações. Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica — gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens —, e podem ser importantes fontes de informação, da mesma forma que textos, livros, revistas, jornais da mídia impressa. Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, músicas, noticiários, *softwares*<sup>9</sup>, CD-ROM, BBS<sup>10</sup> e Internet<sup>11</sup> são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios. Na escola, podem ser usados para obter, comparar e analisar informações, de diferentes naturezas, sobre períodos da História, fenômenos naturais, acontecimentos mundiais, usos da linguagem oral e escrita etc., por meio de uma apropriação ativa da informação, que gere novos conhecimentos.

O computador, em particular, permite novas formas de trabalho, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações, confirmar idéias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental. Além disso, permite a interação com outros indivíduos e comunidades, utilizando os sistemas interativos de comunicação: as rede de computadores<sup>12</sup> (BBS e Internet).

O computador também é um excelente instrumento de aprendizagem para alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras, pois favorece habilidades de controle e revisão da própria atividade, pouco freqüentes em alunos com necessidades especiais;

---

<sup>9</sup> **Software:** são os programas de computadores. Cada *software* pode conter um conjunto de programas e/ou diversos arquivos para funcionar. Quanto mais fácil de ser usado, maior será seu tamanho, necessitando, assim, de mais espaço tanto no disco rígido quanto na memória do tipo RAM.

<sup>10</sup> **BBS:** sigla de *bulletin board system*. É um sistema para troca de mensagens, conversas *on-line*, debates sobre variados temas e acesso aos mais recentes *sharewares* (programas de uso livre), que facilita a comunicação à distância ou de redes de computadores, centralizando todas as informações e repassando-as aos usuários. Para acessá-lo é necessário uma placa especial chamada *fax/modem*, uma linha telefônica e um programa de comunicação.

<sup>11</sup> **Internet:** é a rede das redes. Nasceu após uma experiência militar para conexão de computadores diferentes em várias partes do mundo, germinou na experiência de conexão de computadores de diversas universidades espalhadas pelo mundo. A Internet só foi possível após a criação de um protocolo de fácil manipulação e que poderia trafegar em qualquer equipamento de informática, o TCP-IP, de *transfer control protocol-Internet protocol*, ou seja, protocolo de transferência.

<sup>12</sup> **Rede:** o termo “rede” refere-se a dois ou mais computadores conectados com o objetivo de permitir que as pessoas se comuniquem e/ou compartilhem recursos.

assume parte do trabalho manual, que muitas vezes é um problema para alunos com dificuldade motora; favorece a leitura, a comunicação e o trabalho em grupo, pois permite uma apresentação legível e organizada; também permite explorar, experimentar e controlar sem perigo situações variadas; possibilita desenvolver maior autoconfiança e motivação para a aprendizagem; permite adaptar recursos para atender as necessidades especiais como impressão e teclado em sistema braile, ampliadores da tela do monitor de vídeo, sintetizadores de voz etc. No Brasil e no mundo, inúmeras experiências com educação especial têm conseguido bons resultados com a utilização de computadores.

## Potencialidades educacionais dos meios eletrônicos

Algumas tecnologias informacionais, como livros, jornais e revistas, já fazem parte da escola há muito tempo. Mas para a grande maioria das escolas brasileiras os meios eletrônicos de comunicação e informação ainda constituem-se como “novidades”, embora socialmente sejam instrumentos bastante conhecidos e utilizados (exceção feita ao computador, que ainda é algo novo para muitas pessoas).

Mesmo existindo experiências significativas no desenvolvimento de projetos com tecnologia educacional em vários estados brasileiros, a potencialidade desses recursos ainda não é reconhecida pela comunidade nacional de educadores. São muitos os fatores que contribuem para isso, entre os quais destacam-se: pouco conhecimento e domínio, por parte dos professores, para utilizar os recursos tecnológicos na criação de ambientes de aprendizagem significativa; insuficiência de recursos financeiros para manutenção, atualização de equipamentos e para capacitação dos professores, e até a ausência de equipamentos em muitas escolas; e a falta de condições para utilização dos equipamentos disponíveis devido à precariedade das instalações em outras.

Essa é uma realidade que precisa mudar em curto espaço de tempo, em virtude da necessidade da escola acompanhar os processos de transformação da sociedade, atendendo às novas demandas. É premente que se instaure o debate, a implantação de políticas e estratégias para o desenvolvimento e disseminação de propostas de trabalho inovadores utilizando os meios eletrônicos de informação e comunicação, já que eles possuem um enorme potencial educativo para complementar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

## A televisão

A televisão é um meio de comunicação utilizado pela maioria das pessoas com finalidades diversas: informar-se sobre o que acontece no mundo, distrair-se, aprender sobre determinados assuntos. Oferece uma variedade de informações e em muita

quantidade, utilizando basicamente imagens e sons, o que a faz não depender necessariamente da cultura letrada. Desempenha importante papel na sociedade como socializadora de informações, formas lingüísticas, modos de vida, opiniões, valores, crenças, que não pode ser desconsiderado pela instituição escolar.

É função da educação estimular a capacidade crítica e reflexiva nos alunos para aprender a transformar informação em conhecimento, pois tanto a escola como a família são mediadoras na formação das crianças e jovens como telespectadores. Os alunos têm acesso a muitas informações, e de todo tipo, por esse meio e constroem conhecimentos espontaneamente a partir delas. Por exemplo, é comum que crianças e jovens tenham acesso, pela televisão, a informações diversas — sobre meio ambiente, conflitos internacionais, sexo, drogas, saúde, diferenças culturais etc. — que muitas vezes são fragmentadas, descontextualizadas, imprecisas, tendenciosas e até discriminatórias. Os alunos, embora ainda não tenham condições de compreendê-las plenamente, atribuem significados ao que vêem. Na escola, é possível provocar situações que permitam atribuir outros significados a esses conhecimentos e a construção de outros saberes a partir deles, assim como desenvolver atitude crítica frente aos conteúdos veiculados.

A programação convencional da televisão, que em princípio não tem finalidade educativa, pode ser utilizada como fonte de informação para problematizar os conteúdos das áreas do currículo, por meio de situações em que o veículo pode ser um instrumento que permite observar, identificar, comparar, analisar e relacionar acontecimentos, dados, cenários, modos de vida etc. Por exemplo, é possível propor estudos comparativos de personagens e ambientes de novelas, desenhos, seriados; levantamento da estrutura narrativa de diversos programas; análise e elaboração de campanhas publicitárias etc. Também é possível propor simulações de programas (reprodução), como noticiários, entrevistas, debates, programas de variedades etc. Propostas desse tipo favorecem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem oral e escrita, e de uma atitude crítica diante da televisão como veículo de informação e comunicação.

A televisão é também um meio de transmissão de programas com finalidades educacionais, dirigidos tanto a alunos como a professores — entrevistas, debates, e até aulas em vídeo —, oferecendo informações diversas e sugestões de atividades e experiências que podem ser realizadas. Essas programações são encontradas nos canais convencionais e em canais que têm a programação voltada para a Educação, como TV Educativa<sup>13</sup>.

## O videocassete

O videocassete, na escola, é um recurso para gravar programas e filmes transmitidos pelos canais de televisão, inclusive programas educativos, com o objetivo de assisti-los no

---

<sup>13</sup> Atualmente, no Brasil, há também a TV Futura (transmitida por assinatura) e a TV Escola (transmitida por antena parabólica).

momento que o professor considerar mais conveniente. Sua grande vantagem é permitir que os programas ou filmes sejam transmitidos no momento desejado, sendo possível ainda voltar e adiantar partes e interromper, se necessário.

Também pode ser utilizado para reproduzir fitas que compõem o acervo da escola ou de videolocadoras, assim como imagens criadas ou registradas pelos próprios alunos, por uma câmera filmadora, em um estudo de meio, em uma atividade experimental, em uma apresentação teatral, ou na produção de um audiovisual.

Utilizando-se uma fita de vídeo é possível criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam observar, analisar, comparar, questionar, inferir uma série de questões sobre assuntos diversos. Por exemplo: para compreender um determinado período histórico é fundamental ter informações sobre a cultura da época, vestimentas, hábitos alimentares, linguagem, formas de tratamento, objetos etc. Essas informações podem ser veiculadas por meio de imagens impressas e textos, mas podem também ser veiculadas por meio de imagens audiovisuais, que permitem uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

## A videogravadora

O uso de uma videogravadora (ou filmadora) torna possível documentar cenas, ambientes, acontecimentos da vida cotidiana, escolar, ou fenômenos ambientais, que posteriormente podem ser utilizados para atividades de observação, reflexão e análise.

A videogravadora é um recurso para criar imagens, simulando programas de televisão, produzindo um audiovisual, uma encenação etc., o que permite a participação ativa do aluno, na medida em que exige o planejamento da situação que será objeto da filmagem e a consideração de aspectos técnicos (foco da câmera, ângulos e tempo de filmagem, luz e sombras na cena etc.).

Pode contribuir também para o desenvolvimento de habilidades de escrita, por meio da produção de roteiros para as filmagens.

## A câmera fotográfica

Assim como a câmera filmadora, é possível usar uma máquina fotográfica para a produção de informações visuais, na medida em que permite o registro de cenas, ambientes e acontecimentos da vida cotidiana, escolar, ou fenômenos ambientais, para posteriormente observar, comparar, analisar e refletir. Também pode ser usada para obter informações visuais sobre arte popular, poluição e saúde; espaço urbano e rural, pontos de referência etc., por meio da comparação entre semelhanças, diferenças e transformações.

Fotografar ou utilizar fotografias pode ser uma boa forma de problematizar os



conteúdos das diferentes áreas do currículo. Por exemplo, é possível trabalhar aspectos relacionados à geometria, fotografando pontos de referência para fornecer índices de determinado percurso; ou construir a representação gráfica de um espaço, a partir de fotografias de seus diversos ângulos.

## O rádio

O rádio é um importante meio de comunicação, utilizado pela grande maioria das pessoas. Segundo pesquisa do Ibope, em abril de 1995, 98% dos entrevistados escutavam rádio até duas horas por dia. Emitindo música, palavras, efeitos sonoros e textos falados, por meio de seqüências sonoras, o rádio consegue penetrar em todos os lugares e momentos, pois permite que o ouvinte realize outras atividades simultaneamente.

A linguagem do rádio assume características específicas em função de seu caráter efêmero, da tendência ao desvio de atenção do ouvinte, e da possibilidade de que se mude de canal a qualquer momento. O discurso radiofônico utiliza frases curtas e diretas e a linguagem cotidiana para garantir a compreensão das mensagens transmitidas. As características da voz, como entonação, tom, sotaque, ênfase, rapidez, humor, ironia, exclamação, firmeza, formalidade, reforçam o conteúdo da mensagem e contribuem para que a comunicação se dê de forma rápida e eficiente. Procura-se captar a atenção do ouvinte tratando de temas relacionados à vida cotidiana, fazendo chamadas que despertem o interesse e retomando várias vezes o que já foi dito.

O rádio, na escola, pode ser usado para desenvolver uma atitude que possibilite uma escuta reflexiva e crítica: identificar, selecionar, relacionar, imaginar a partir da audição. E também para desenvolver capacidades e habilidades de expressão oral e escrita, por meio de propostas de elaboração, produção e realização de projetos para rádio na escola (simulação de programas musicais, entrevistas, noticiários e outros), que exigem características específicas da linguagem radiofônica.

É possível também aproveitar a variedade temática das transmissões radiofônicas para abordar questões da vida cotidiana, como sexo, drogas, preconceitos e estereótipos, que podem contribuir diretamente para a formação dos alunos.

## O gravador

O gravador pode ser muito útil em várias situações de sala de aula: para gravar entrevistas que posteriormente serão transcritas para linguagem escrita; gravar a leitura de textos em outra língua; reproduzir músicas; gravar sons que serão utilizados numa encenação; reproduzir programas de rádio que o professor deseja trabalhar com seus alunos; gravar e reproduzir um projeto de rádio elaborado e produzido pelos alunos etc.

Assim como a videogravadora, o gravador favorece uma atuação ativa dos alunos, na medida em que permite planejar e executar — considerando variáveis diferentes — uma seleção do que deve ser gravado, os efeitos que se desejam produzir, a modificação de aspectos que não ficaram adequados etc.

## A calculadora

A calculadora é um importante instrumento da vida cotidiana. Hoje em dia, as máquinas de calcular se tornaram tão populares que as encontramos em todos os lugares, nas mãos de crianças, jovens e adultos.

Todas as pessoas que têm um mínimo de contato com elas, conhecem os procedimentos básicos para realizar operações simples. No entanto, poucas sabem utilizar todas as potencialidades que a máquina oferece, por mais simples que sejam. Por exemplo, utilizar os recursos de memória e até mesmo operar com porcentagens. A escola pode possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades básicas.

A calculadora pode ser utilizada também como instrumento de aprendizagem, ou seja, um recurso para potencializar a aprendizagem de conteúdos matemáticos, na medida em que favorece a busca e percepção de regularidades, o desenvolvimento de estratégias para resolução de situações-problemas (pois temporariamente permite pensar apenas nas operações sem preocupar-se com os cálculos), e o papel da revisão na matemática.

O uso das máquinas de calcular, na escola, deve ser mediado pelos professores. Os alunos devem ser orientados para utilizá-las em determinadas situações com a supervisão do professor. Por isso, não substitui o cálculo mental e escrito, já que eles estarão presentes em muitas outras situações.

A máquina de calcular foi criada para substituir o cálculo escrito, muitas vezes demorado, trabalhoso e passível de erro. Mas não substitui o cálculo mental, pois seu uso habitual implica uma série de operações mentais para realizar cálculos complexos.

## O computador<sup>14</sup>

O computador é, ao mesmo tempo, uma ferramenta e um instrumento de mediação.

É uma ferramenta porque permite ao usuário realizar atividades que, sem ele, seriam muito difíceis ou mesmo impossíveis. Alguns exemplos:

---

<sup>14</sup> A abordagem deste recurso destaca-se das demais, na abrangência e no detalhe, devido ao caráter recente da utilização de computadores na escola. O que se pretende é chamar a atenção para as potencialidades educativas do meio informático.

- construir objetos virtuais, ou seja, construir imagens, plantas de casas, cidades hipotéticas etc., que existem potencialmente na tela do computador;
- modelar fenômenos, planejando e realizando experiências químicas e físicas, por meio da simulação de situações, que se modificam em função de diferentes variáveis;
- realizar cálculos complexos com rapidez e eficiência, utilizando-se planilhas de cálculo;
- editar textos de jornais, revistas, livros, utilizando recursos sofisticados de construção, diagramação e editoração eletrônica.

É um instrumento de mediação na medida em que possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e novas formas de atividade mental.

O uso do computador possibilita a interação e a produção de conhecimento no espaço e no tempo: pessoas em lugares diferentes e distantes podem se comunicar com os recursos da telemática<sup>15</sup>. O meio informático possibilita diferentes formas de comunicação, produzindo ou recebendo informações: comunicação entre usuários mediada pelo computador, entre o computador e seus usuários, e entre computadores interligados.

A incorporação de computadores no ensino não deve ser apenas a informatização dos processos de ensino já existentes, pois não se trata de aula com “efeitos especiais”. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender:

- favorece a interação com uma grande quantidade de informações, que se apresentam de maneira atrativa, por suas diferentes notações simbólicas (gráficas, lingüísticas, sonoras etc.). As informações são apresentadas em textos informativos, mapas, fotografias, imagens, gráficos, tabelas, utilizando cores, símbolos, diagramação e efeitos sonoros diversos;
- pode ser utilizado como fonte de informações. Existem inúmeros *softwares* que oferecem informações sobre assuntos em todas as áreas de conhecimento. Além disso, é possível utilizar a Internet como uma grande biblioteca sobre todos os assuntos. Algumas pessoas descrevem a Internet como um tipo de repositório universal do conhecimento;

---

<sup>15</sup> **Telemática:** integração das telecomunicações e informática. Exemplos: *fax*, *modem*, *videotexto*, telefonia digital e outros.

- possibilita a problematização de situações por meio de programas que permitem observar regularidades, criar soluções, estabelecer relações, pensar a partir de hipóteses, entre outras funções;
- favorece a aprendizagem cooperativa, pois permite a interação e a colaboração entre alunos (da classe, de outras escolas ou com outras pessoas) no processo de construção de conhecimentos, em virtude da possibilidade de compartilhar dados pesquisados, hipóteses conceituais, explicações formuladas, textos produzidos, publicação de jornais, livros, revistas produzidos pelos alunos, utilizando um mesmo programa ou via rede (BBS, Internet ou correio eletrônico);
- favorece aprendizagem ativa controlada pelo próprio aluno, já que permite representar idéias, comparar resultados, refletir sobre sua ação e tomar decisões, depurando o processo de construção de conhecimentos;
- desenvolve processos metacognitivos, na medida em que o instrumento permite pensar sobre os conteúdos representados e as suas formas de representação, levando o aluno a “pensar sobre o pensar”;
- motiva os alunos a utilizarem procedimentos de pesquisa de dados — consulta em várias fontes, seleção, comparação, organização e registro de informações — que manualmente requerem muito mais tempo e dedicação; e também a socializarem informações e conhecimentos, uma vez que as produções dos alunos apresentam-se de forma legível e com boa aparência (a qualidade da apresentação convida à leitura);
- oferece recursos rápidos e eficientes para realizar cálculos complexos, transformar dados, consultar, armazenar e transcrever informações, o que permite dedicar mais tempo a atividades de interpretação e elaboração de conclusões;
- permite simular reações químicas e físicas, operações matemáticas etc. O computador simula situações artificiais que reproduzem as características mais relevantes de uma situação, para focalizar nas relações causais básicas — diferentes combinações que geram conseqüências também diversas. O aluno pode fazer inúmeras tentativas, variando as condições.

Permite uma atividade que coloca o aluno diante do computador como um manipulador de situações que imitam ou se aproximam de um sistema real ou imaginário. Não substituem o trabalho de laboratório, mas podem ser complementos importantes, para visualizar fenômenos do mundo microscópico e dos que envolvem grandes dimensões, como, por exemplo, o sistema solar;

- por meio da linguagem de programação, o aluno pode refletir sobre o resultado de suas ações e aprender criando novas soluções. É o aluno que passa informações ao computador, e, para isso, ele deve utilizar conteúdos e estratégias para programar o que o computador deve executar. Na construção de um programa é possível ao aluno propor e coordenar uma variedade de conteúdos e formas lógicas (o grau de complexidade varia em função do domínio do usuário), propor questões, formular problemas, definir objetivos, antecipar possíveis respostas, levantar hipóteses, buscar informações, desenhar experimentos, testar pertinência e validar respostas obtidas;
- permite realizar situações concretas, pela aplicação de conceitos da mecânica, eletrônica, robótica<sup>16</sup> etc., utilizando linguagens de programação e interfaces de comunicação;
- oferece recursos que permitem a construção de objetos virtuais<sup>17</sup>, imagens digitalizadas, e que favorecem a leitura e construção de representações espaciais;
- permite múltiplas revisões e correções, entre a primeira versão e a última, devido à facilidade para modificar o texto, o gráfico ou o desenho: inserir mais informações, alterar partes, mudar a seqüência de apresentação das informações etc.;
- torna possível a publicação de jornais, livros, revistas, folhetos, mantendo as características de uso social, por meio de *softwares* que permitem a editoração eletrônica.

Para propor boas situações de aprendizagem utilizando os computadores, é importante considerar alguns aspectos.

---

<sup>16</sup> **Robótica:** é o ramo da tecnologia que se ocupa do projeto e da construção de robôs, que são máquinas que integram elementos mecânicos, sistemas de controle e sensores ligados a um computador.

<sup>17</sup> **Objetos virtuais:** objetos que existem na tela do computador, equivalentes à realidade ou não.

- Na elaboração de uma proposta de trabalho com o meio informático, é interessante incluir a realização de um levantamento sobre os alunos e professores que já têm familiaridade com computadores. Tanto para os professores como para os alunos que não estão familiarizados com a utilização de computadores, é importante prever um tempo para exploração do *software*, *site* ou CD-ROM, antes de iniciar o trabalho propriamente dito.
- Oferecer roteiros de trabalho, quando o número de alunos é muito grande, pode ser um bom encaminhamento para garantir que todos recebam as instruções básicas para utilizar a máquina e para saber o que será realizado durante a aula.
- Embora o computador pessoal seja feito para um usuário de cada vez, é possível formar parcerias de trabalho (duplas ou trios), que servirão também para promover a troca de informações sobre o tema de estudo e de procedimentos para utilizar a máquina. Basta estabelecer algumas regras para o trabalho, como o revezamento e a divisão de tarefas.
- A socialização das produções dos alunos também é um procedimento interessante para que os outros colegas possam conhecer e comparar procedimentos utilizados pelos outros, trocar experiências e idéias. Pode-se propor que todos os alunos circulem nas outras máquinas explorando o que os colegas realizaram, ou propor a troca entre dois ou três colegas ou grupos de trabalho. Também é possível socializar as produções por meio de disquetes, pela rede de computadores ou por material impresso.
- O computador permite que cada aluno, ou grupo, conduza o processo de aprendizagem, pois o próprio aluno, ou grupo, pode tomar decisões em função das respostas que o computador dá para suas ações. O professor orienta e articula os diferentes processos de elaboração e construção, dando sugestões, resolvendo dúvidas, propondo novos problemas.
- Gravar o trabalho realizado (salvar ou fazer *backup*<sup>18</sup>) permite retomar posteriormente o que foi feito, e também ajuda o

---

<sup>18</sup> **Backup**: cópias de segurança feitas em disquete dos arquivos de trabalho armazenados no disco rígido. Fazendo *backups* evita-se que uma pane qualquer no computador leve o usuário a perder horas de trabalho. Permite também abrir arquivos em outro computador.

professor a avaliar e acompanhar o processo de cada aluno, ou grupo de trabalho. É possível criar diretórios<sup>19</sup> para cada turma de alunos, e subdiretórios para cada aluno na memória do computador.

- A utilização dos computadores também permite que os alunos tenham outros interlocutores para suas produções, por meio de BBS ou Internet, em várias formas de comunicação — correio eletrônico, salas de bate-papo (*chat*<sup>20</sup>), grupos de alunos que discutem determinados assuntos etc. Na própria escola também é possível socializar as produções, deixando-as disponíveis para outros alunos conhecerem.
- Para que o professor possa propor boas situações de aprendizagem utilizando os computadores, é fundamental conhecer o *software* que pretende utilizar para problematizar conteúdos curriculares; por isso, cada *software* deve ser explorado pelos professores, com o objetivo de identificar as possibilidades de trabalho pedagógico. Atualmente existem vários tipos de *softwares*<sup>21</sup>, mas vale lembrar que constantemente estão surgindo novos ou novas versões dos já existentes, que oferecem recursos mais sofisticados e outras possibilidades de trabalho e de comunicação.
- A qualidade de interação com as informações varia em função do tipo de programa. Utilizar um só tipo pode ser entediante e pouco desafiador. Além disso, cada *software* pode ter distintas utilizações no processo de ensino e aprendizagem. É importante refletir sobre as possibilidades de cada *software*, em relação aos diferentes momentos de aprendizagem, pois quanto mais conhecimento o aluno tiver sobre o programa e sobre o conteúdo de aprendizagem, mais ele poderá explorar os recursos do *software*.
- A utilização de um *software* não é, por si só, condição suficiente para garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares. O

---

<sup>19</sup> **Diretório:** uma maneira de dividir um disquete ou o disco rígido para organização de arquivos. Todo disco tem ao menos um diretório, que é chamado de diretório raiz. Podem ser criados outros diretórios para guardar arquivos relacionados a cada programa.

<sup>20</sup> **Chat:** quer dizer bate-papo. É um dos mais populares produtos oferecidos pelos serviços *on-line*. É preciso um *software*, um *modem* e uma linha telefônica para que se estabeleça a comunicação.

<sup>21</sup> Processadores de texto, planilhas eletrônicas, banco de dados, programas de bases de dados, *softwares* de desenho, *softwares* de apresentação e editoração, *softwares* de comunicação, programas de simulação, *softwares* de programação, tutoriais, jogos etc.

professor deve exercer um papel importante, instigando a curiosidade e o desejo de aprender, solicitando relações, comentando, dando informações, criando novos problemas.

- Os jogos podem ser muito úteis para explorar e desenvolver noções de proporção, medidas, conceitos físicos, relações geométricas, diferentes possibilidades e relações.
- Os jovens têm muita facilidade para aprender a utilizar os recursos tecnológicos, por isso rapidamente tornam-se especialistas no uso de determinadas aplicações do computador, muitas vezes superando o conhecimento tecnológico dos professores. Alguns alunos destacam-se mais do que outros em relação ao conhecimento das possibilidades de utilização de recursos de *software* e *hardware*<sup>22</sup>, e podem ser fontes valiosas de informação para os outros colegas — instrutores ou tutores de outros. Também é possível criar situações em que alunos de uma série ensinem outras séries.
- Alguns procedimentos básicos de informática devem ser ensinados e constantemente lembrados com os alunos: gravar repetidamente na memória do computador ou em disquete o trabalho que está sendo realizado; usar sempre um antivírus<sup>23</sup> nos disquetes que serão utilizados; evitar que o computador seja ligado com disquete dentro do *drive*<sup>24</sup>, fazer cópia em disquetes dos arquivos<sup>25</sup> e programas do seu computador; não desligar o computador sem antes fechar todos os aplicativos; explorar os comandos dos programas sem receios, pois os *softwares* são planejados para sempre pedir confirmação do usuário; não colocar o dedo diretamente no monitor quando for apontar algo na tela; não comer ou beber enquanto estiverem próximos às máquinas.

---

<sup>22</sup> **Hardware:** é o equipamento que compõe o computador. O termo é traduzido como “parte dura”. Normalmente o computador é composto pelo monitor, gabinete, teclado, *mouse* e impressora, mas qualquer outro equipamento também é chamado de *hardware*, como *scanner*, caixas de som, placas de som, de *fax* e *modem* etc.

<sup>23</sup> **Antivírus:** programas que detectam vírus e restauram arquivos e programas infectados. **Vírus:** tipo de programa de computador capaz de provocar inúmeros danos no equipamento, como destruir arquivos importantes para o funcionamento de um aplicativo até danos físicos de parte do equipamento.

<sup>24</sup> **Drive** ou **unidade:** lugar onde os dados armazenados (gravados) em mídia magnética, como disquetes, por exemplo, podem ser lidos, copiados, gravados e alterados.

<sup>25</sup> **Arquivo:** é o produto de trabalho de um usuário no computador. Exemplos: um ofício digitado no processador de textos, uma planilha de custos ou um cadastro de alunos feito em um banco de dados.



As propostas didáticas que utilizam as Tecnologias da Comunicação e Informação como instrumentos de aprendizagem devem ser complementadas e integradas com outras propostas de ensino.

Para garantir aprendizagens significativas, o professor precisa considerar a experiência prévia dos alunos em relação ao recurso tecnológico que será utilizado e ao conteúdo em questão; e organizar as situações de aula em função do nível de competência dos alunos. As aulas devem ser planejadas levando-se em consideração: os objetivos e os conteúdos de aprendizagem; as potencialidades do recurso tecnológico para promover aprendizagens significativas; os encaminhamentos para problematizar os conteúdos utilizando tecnologia; e os procedimentos da máquina que são necessários conhecer para sua manipulação.

Utilizar recursos tecnológicos não significa utilizar técnicas simplesmente, e não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares. Por isso, é fundamental criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam ter iniciativas, problemas a resolver, possibilidades para corrigir erros e criar soluções pessoais.

Além disso, quando o professor utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como um recurso didático para a atividade de ensino, está também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia e desenvolvam habilidades e atitudes para se relacionarem com a tecnologia na vida.

As tecnologias da comunicação e informação podem ser utilizadas para realizar formas artísticas; exercitar habilidades matemáticas; apreciar e conhecer textos produzidos por outros; imaginar, sentir, observar, perceber e se comunicar; pesquisar informações curiosas etc., atendendo a objetivos de aprendizagem ou puramente por prazer, diversão e entretenimento. Por isso, na medida do possível, é importante que os alunos possam fazer uso dos computadores tendo propósitos próprios, fora do horário de aula ou quando terminarem a proposta feita pelo professor.

É importante que os alunos tenham os recursos tecnológicos como alternativas possíveis para a realização de determinadas tarefas. A escola deve possibilitar e incentivar que os alunos usem seus conhecimentos sobre tecnologia para apresentar trabalhos escritos das diferentes áreas; pesquisar sobre assuntos variados; confeccionar convites, informes, folhetos, listas; realizar cálculos; exercitar habilidades matemáticas por meio de programas, jogos etc.; sem que a realização dessas atividades esteja necessariamente atrelada a uma situação didática planejada pelo professor.

Vale salientar que cada um dos recursos mencionados oferece um grau diferente de contextualização dos conteúdos veiculados. Alguns dependem muito mais da atuação do professor para garantir um contexto significativo de aprendizagem e a participação ativa dos alunos. Por exemplo, os programas de televisão e rádio são planejados e produzidos distantes do contexto real de ensino e aprendizagem, e são destinados a uma grande massa de espectadores. Para que os alunos não sejam receptores passivos, é necessário

contextualizar essas programações, levando em consideração as necessidades, interesses e condições de aprendizagem dos alunos.

## Alguns mitos e verdades que permeiam a comunidade escolar

A incorporação de tecnologias nas atividades pedagógicas é acompanhada de muitos mitos, que se originam pelo caráter recente de sua presença na sociedade. O avanço tecnológico foi muito rápido nos últimos anos, mas para muitas pessoas, em geral adultas, a tecnologia da informação ainda é algo cheio de mistérios, que suscita dúvidas, indagações, receios. Vive-se, hoje, um processo gradativo de incorporação das novas tecnologias à cultura social — um período de grandes transformações, em que, mesmo tendo disponíveis tecnologia de última geração, ainda não são todos que aprenderam a lidar com suas potencialidades e limitações.

É natural, portanto, que na escola também existam muitas dúvidas, indagações e receios por parte dos professores, coordenadores, diretores e pais. Porém, considerando que a tendência irreversível é uma sociedade em crescente informatização, é necessário pensar, refletir e superar esses mitos, assim como assumir algumas verdades em relação à utilização das tecnologias na educação.

Na realidade brasileira, ainda é bastante comum os professores terem pouca familiaridade com computadores e não reconhecerem nos recursos mais tradicionais — televisão, rádio, videocassete etc. — suas potencialidades como instrumentos para incrementar as situações de aprendizagem na escola. Esse fato muitas vezes determina práticas pouco inovadoras e explica algumas dificuldades na implantação de propostas incluindo a tecnologia na escola.

É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades do recurso tecnológico, para poder utilizá-lo como instrumento para a aprendizagem. Caso contrário, não é possível saber como o recurso pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, isso não significa que o professor deva se tornar um especialista, mas que é necessário conhecer as potencialidades da ferramenta e saber utilizá-las para aperfeiçoar a prática de sala de aula.

A participação em projetos de capacitação é necessária e condição para o sucesso de práticas pedagógicas que incorporem as tecnologias. A formação dos professores é alicerce fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. É preciso que o professor compreenda as transformações que estão ocorrendo no mundo e a necessidade da escola acompanhar esse processo. Também o perfil do professor vem sofrendo modificações. Hoje é necessário questionar os paradigmas e estar habilitado para lidar com as mudanças na forma de produzir, armazenar e transmitir o conhecimento, que dão origem a novas formas de fazer, pensar e

aprender. É fundamental também que o professor esteja disposto a aprender sempre, não tendo medo de experimentar e errar enquanto aprende, que se coloque no papel de problematizador de conteúdos e atividades, em vez de continuar no papel de transmissor de conhecimentos, e que desenvolva sua capacidade reflexiva, autonomia e postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças educacionais significativas e condizentes com as necessidades atuais.

A discussão sobre a incorporação das novas tecnologias na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os professores em muitas circunstâncias. A tecnologia traz inúmeras contribuições para a atividade de ensino e para os processos de aprendizagem dos alunos, mas não substitui o professor e, muito menos, os processos criativos do próprio estudante, na produção de conhecimento.

O professor continua sendo quem planeja e desenvolve situações de ensino a partir do conhecimento que possui sobre o conteúdo, sobre os processos de aprendizagem, sobre a didática das disciplinas e sobre a potencialidade da ferramenta tecnológica como um recurso para a aprendizagem.

Mesmo os programas educativos para computador não se constituem como soluções prontas e auto-suficientes para o ensino. Nenhum *software* funciona automaticamente para promover aprendizagens, pois é necessário que a sua utilização esteja atrelada a um contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, à colocação de problemas cognitivos considerando aquilo que o aluno já sabe.

É sempre o professor quem define quando, por que e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo de ensino e aprendizagem. O professor é sempre o responsável pelos processos que desencadeia para promover a construção de conhecimentos, e nesse sentido é insubstituível .

Outra questão que merece destaque é o fato de que o uso de tecnologia muitas vezes é confundido com aplicação de técnicas que substituem ou diminuem a atividade mental das pessoas, na medida em que fazem pelo usuário atividades bastante complexas, como cálculos, gráficos, e correção ortográfica de textos, entre outras coisas. Ocorre que, mesmo quando a máquina realiza tarefas no lugar do usuário, é necessária uma atividade mental do indivíduo, já que os meios tecnológicos não são máquinas tão inteligentes a ponto de tomar decisões com autonomia. Quando se utiliza o corretor ortográfico de um editor de textos, por exemplo, são identificadas todas as palavras com grafia diferente das presentes no dicionário do programa, e são oferecidas opções de substituição para o usuário — uma lista de três ou quatro palavras —, pois o corretor não as substitui automaticamente. É necessário pensar e tomar decisões para fazer a correção. Além disso, o corretor não identifica todos os erros, pois às vezes o problema se dá em função do contexto em que a palavra é utilizada. Por exemplo: o computador não identifica como erros “encontrarão” no lugar de “encontraram”, ou “me” no lugar de “em”, pois essas formas são possíveis e corretas.

O uso de tecnologias no ensino não se reduz à aplicação de técnicas por meio de máquinas, ou o “apertar teclas” e digitar textos, embora possa limitar-se a isso, se não houver reflexão sobre a finalidade de se utilizar os recursos tecnológicos nas atividades de ensino. A tecnologia deve ser utilizada na escola para ampliar as opções de ação didática, com o objetivo de criar ambientes de ensino e aprendizagem que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e análise, a troca de idéias, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando conhecimentos.

A motivação é outra idéia bastante associada ao uso de tecnologias. Sem dúvida, os alunos ficam muito motivados quando utilizam recursos tecnológicos nas situações de aprendizagem, pois introduzem novas possibilidades na atividade de ensino. Por exemplo:

- dão sentido às atividades escolares, na medida em que há uma integração entre a escola e o mundo cultural em que os alunos estão inseridos;
- apresentam a informação de forma muito atrativa, pois incluem textos, imagens, cores e sons;
- variam a forma de interação com os conteúdos escolares (aprender por meio de textos imagens e sons, simulações de ambientes, exploração de estratégias etc.);
- verificam rapidamente o efeito produzido pelas operações realizadas;
- permitem observar, verificar, comparar, pensar, sobre o efeito produzido pelas operações efetuadas, sem precisar realizar tarefas que seriam exaustivas se fossem feitas apenas com lápis e papel;
- realizam atividades complexas com mais rapidez e eficiência;
- possibilitam interagir com pessoas que moram em lugares distantes (via Internet).

Quando os alunos não estão muito acostumados com a presença das tecnologias no processo de aprendizagem, é natural que, num primeiro momento, queiram experimentá-las e explorá-las, sem necessariamente se comprometerem com a aprendizagem. Além disso, muitos dos recursos tecnológicos, como televisão, videocassete e rádio, são utilizados fora da escola em situações de lazer. Quando esses recursos são utilizados na escola, é natural que os alunos os associem a situações da vida cotidiana. Porém, com o uso freqüente com outras finalidades, eles gradativamente passam a estabelecer uma nova relação com esses artefatos tecnológicos, na medida em que vivenciam as potencialidades da tecnologia para o aprendizado.

A tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador. Não é por si só um elemento motivador. Se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos rapidamente perdem a motivação.

Outra questão que costuma ser muito discutida quanto à implantação de recursos tecnológicos na escola é a desatualização decorrente do rápido avanço tecnológico, que torna os equipamentos obsoletos em pouco tempo. Cabe considerar que a todo momento estão surgindo máquinas mais sofisticadas — eletrodomésticos, televisões, aparelhos telefônicos, computadores, brinquedos etc. O surgimento de tecnologia mais avançada faz com que alguns equipamentos caiam em desuso, como é o caso da progressiva substituição de telefones de discagem mecânica por telefones digitais, ou de discos de vinil por CDs (*compact disk*). Mesmo havendo condições e intenção, não é possível acompanhar esse rápido progresso tecnológico. É possível apenas acompanhar a modernização substituindo alguns equipamentos por outros com tecnologia mais avançada.

Em geral, os avanços surgem modificando apenas alguns elementos do funcionamento básico, introduzindo um recurso a mais, realizando com mais rapidez uma tarefa. Por isso, o que importa não é manter-se atualizado em relação à modernização dos equipamentos, mas aprender a relacionar-se com a tecnologia na vida moderna.

Em relação aos computadores existe o “medo” da máquina, como se ela tivesse inteligência própria. O computador não tem inteligência — não produz conhecimento —, depende da mente humana para processar dados e realizar operações. Os computadores são muito superiores aos seres humanos apenas no processamento de informações, pois conseguem rapidamente armazenar uma quantidade enorme de informações que podem ser facilmente recuperadas.

Sempre que surgem novos recursos tecnológicos há uma inquietação em relação às decorrências de sua utilização. Quando surgiu a fotografia, houve polêmica em relação ao fato de que viesse a substituir os retratos feitos pelos artistas; quando surgiram as máquinas de tecelagem, também pensou-se que substituiriam para sempre o bordado artesanal. É evidente que em algumas situações houve a substituição, pois o novo recurso apresentava um uso mais eficiente e rápido. Mas até hoje as bordadeiras e os retratistas continuam fazendo parte da nossa cultura. Basicamente o avanço tecnológico surge em função de necessidades da vida em sociedade, introduzindo novas possibilidades para a realização de algumas atividades.

É necessário, portanto, uma cuidadosa reflexão por parte de todos que compõem a comunidade escolar, para que a tecnologia possa de fato contribuir para a formação de indivíduos competentes, críticos, conscientes e preparados para a realidade em que vivem. Necessariamente, o uso de tecnologias na escola está vinculado a uma concepção de ser humano e mundo, de educação e seu papel na sociedade moderna.



## BIBLIOGRAFIA<sup>1</sup>

- ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.
- \_\_\_\_\_. Lazer: os embalos de sábado à noite. *Tempo e Presença*, n. 240. Rio de Janeiro: abr. 1989.
- ALMEIDA, F. J. *Educação e informática. Os computadores na escola*. São Paulo: Cortez, 1988.
- ALMEIDA, M. C. (coord.). *Informática. Orientações para o uso do microcomputador na educação*. São Paulo: FDE/SEC.
- APPLE, M. W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARGENTINA. Ministério de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes*. Buenos Aires, 1994.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AUSUBEL, D. P. *et alii. Psicología educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARRIGA, A. D. *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social/Aique Grupo Editor, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio sobre la problemática curricular*. México: DF Trillas, 1990.
- BAUBY, P. e GERBER, T. *Singulière jeunesse plurielle: les jeunes des années 1990 et leurs mobilisations*. França: Publisud, 1996.
- BECKER, D. *O que é adolescência*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERCOVICH, A. M., MADEIRA, F. R. e TORRES, H. G. *Mapeando a situação do adolescente no Brasil*. Versão preliminar. São Paulo: Fundação Seade, julho de 1997.

---

<sup>1</sup> Em todos os documentos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a bibliografia apresentada inclui apenas os títulos de obras que foram consultadas no seu processo de elaboração. Embora sejam livros de leitura importante para professores e especialistas, convém deixar registrado que não se trata de uma bibliografia organizada com esse intuito. Considera-se que a elaboração de catálogos, com resenhas de livros indicados para formação inicial e continuada de professores, é uma ação importante a ser desenvolvida, mas não constitui a missão deste documento, neste momento.

- BERGER, P. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Classes, códigos y control*. Vol. I e II. Madrid: Akal Universitária, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASLAVSKY, C. *El proceso de concertación de contenidos básicos comunes en la Republica Argentina*. Buenos Aires: 1994.
- BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1987.
- BUFFA, E.; ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1988.
- BURATTO, A. L. O., DANTAS, M. R. C. e SOUZA, M. T. O. M. *A direção do olhar do adolescente: focalizando a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BUSQUETS, D. *et alli. Los temas transversales*. Madri: Santillana, 1993.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papyrus, 1991.
- CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARRAHER, D. O papel do computador na aprendizagem. *Revistas Acesso*. Revista de Educação e Informática. Jan/92. São Paulo: FDE/SEC.
- CARRAHER, T. N. *Aprender pensando*. São Paulo: Vozes, 1984.
- CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- CARVALHO, A. D. *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- \_\_\_\_\_. (org.). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora, 1993.
- CARVALHO, A. e DIOGO, F. *Projecto educativo*. Porto: Afrontamento, 1994.
- CASTORINA, J. A. *Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. e OLIVEIRA, M. K. *Piaget- Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989a.
- \_\_\_\_\_. *O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989b.



- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação* (2). Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- CHIAPPINI, L. (coord.). *Aprender e ensinar com textos*, V. 3. Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem escolar e construção do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Possibilidades crítica en el desarrollo de la reforma curricular espanhola*. Mimeo, 1994b.
- \_\_\_\_\_. Diseño curricular base y proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía* (168).
- COLL, C. et alii. *Los contenidos en la reforma. Enseñaza y anpredizaje de conceptos, procedimientos y atitudes*. Madri: Santillana, 1992.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M. et alii. *El constructivismo en el aula*. Madri: Graó, 1993.
- COLL, C.; PALACIOS J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COMPARATO, F. K. *Para viver a democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, H. (org.). *Tempo do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- COSTA, M. R. *Os carecas do subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- COVRE, M. L. *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, L. A. *Educação brasileira: projetos em disputa (Lula & FHC na campanha presidencial)*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Brasília/Niterói: Cortez/FLACSO/EDUFF, 1991.
- CURY, C. R. J. *Os "Parâmetros Curriculares Nacionais" e o ensino fundamental*. UFMG: 1996 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. A propósito da educação e desenvolvimento social no Brasil. In: *Educação e sociedade*. Cortez e Moraes, n. 9, 1981.
- D'AMBROSIO, U. (org.). *Ciências, informática e sociedade*. Brasília: UnB, 1994a.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Filosofia, educação e comunicação*. Brasília: UnB, 1994b.

- DA MATTA, R. Um indivíduo sem rosto. In: *Brasileiro: cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DAYRELL, J. T. *De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador.* Belo Horizonte, 1989. (Dissertação de mestrado, FaE-UFMG.)
- \_\_\_\_\_. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DEHEINZELIN, M. *Construtivismo, a poética das transformações.* São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A fome com a vontade de comer.* Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DELVAL, J. *Crescer e pensar.* Buenos Aires: Paidós, 1983.
- DEMO, P. *Educação e qualidade.* Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Política social, educação e cidadania.* Campinas: Papirus, 1994.
- DÉR, L. C. S. *As atitudes de atenção/desatenção em sala de aula: o que dizem professores e alunos de 7ª série.* São Paulo, 1996. (Dissertação de mestrado, PUC-SP.)
- DEWEY, J. *Como pensamos.* São Paulo: Nacional, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e educação.* São Paulo: Nacional, 1979b.
- DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do futuro: a cidadania hoje e amanhã.* São Paulo: Ática, 1997.
- DOMINGUES, J. L. Didática e currículo: aproximações e especificidades. *Anais, VII ENDIPE.* Goiânia: 1994.
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano e a escola de primeiro grau: o sonho e a realidade.* São Paulo: EDUC, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Interesses humanos e paradigmas curriculares.* RBEP, 1986.
- DUBET, F. *Sociologie de l'expérience.* Paris: Seuil, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Les Lycéens.* Paris: Seuil, 1991.
- \_\_\_\_\_. *La Galère: jeunes en survie.* Paris: Fayard, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Conduites marginales de jeunes et classes sociales. Revue Française de Sociologie,* n. XXVIII, p. 265-285. Paris: 1987b.
- DUBET, F., COUSIN, O. e GUILLEMET, J.P. *Sociologie de l'expérience lycéenne. Revue Française de Pédagogie,* n. 94. Paris: 1991.
- ECO, H. *Apocalípticos e integrados.* São Paulo: Perspectiva, s/d.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

- ENQUITA, M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESCOLA: espaço de construção da cidadania. *Idéias*, n. 24. São Paulo: 1994.
- ESPAÑA. *Curriculo Oficial*. Ministério de Educación y Ciencia Primaria. Curriculum de 1ª etapa. 1992.
- FAGUNDES, L. A inteligência coletiva. A inteligência distribuída. *Pátio*, revista pedagógica, n. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FAORO, R. *Os donos do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- FARIA, J. E. *Eficácia jurídica e violência simbólica: o direito como instrumento de transformação social*. São Paulo: Edusp, 1988.
- FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: FORACCHI, M. e PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1972.
- FERNANDES, H. R. *Sintoma social dominante e moralização infantil (um estudo sobre a educação moral em Emile Durkheim)*. São Paulo: Edusp, 1995.
- FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRO, E. *Filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONTANA, D. *La disciplina en el aula: gestión y control*. Madri: Santillana, 1989.
- FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1972.
- FORACCI, M. e PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1972.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANÇA. *Collection "Une école pour l'enfant des outils pour les maîtres"*. Centre National de Documentation Pédagogique. 1992.
- FRANÇA, V. R. V. Sociabilidade: implicações do conceito da comunicação. In: BRAGA, J. L. *et alii* (orgs.). *A encenação dos sentidos: mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa* (74). São Paulo: 1990.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. *O educador: vida e morte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977b.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1977.
- FREITAS, M. V. *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências*. São Paulo, 1995. (Dissertação de mestrado, FEUSP.)
- FRIGÉRIO, G. (comp.). *Curriculum presente, ciência ausente. Normas, teorias y críticas*. Tomo I. Buenos Aires: Mino y Dávila, 1991.
- FUSARI, M. F. R. *O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. São Paulo: Loyola, 1995.
- GADOTTI, M. *Educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1980.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GATTI, B. Os agentes escolares e o computador no ensino-aprendizagem. *Revistas Acesso*. Revista de Educação e Informática. Dez/93. São Paulo: FDE/SEC.
- GEERZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Revista Pro-posição* (5), n. 3 (15). Campinas: Unicamp, 1994.
- GHANEM, E. *Democracia: uma grande escola; alternativas de apoio à democratização da gestão e à melhoria da educação pública; guia para equipes técnicas*. São Paulo: Ação Educativa/ Unicef/Fundação Ford, 1998.
- GIANOTTI, J. A. *Moralidade pública e moralidade privada*. In: NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Edunesp, 1991.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

- GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6. São Paulo: 1997.
- GOODSON, I. F. *Currículo e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GRACIANI, M. S. Gangues: um desafio político-pedagógico a ser superado. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GREENFIELD, P. M. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e video games*. São Paulo: Summus, 1998.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madri: Morata, 1991.
- GUIMARÃES, E. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6. São Paulo: 1997.
- GULLO, A. A. S. *Os parâmetros do gosto: preferências da juventude escolarizada*. São Paulo: 1986. (Tese de doutorado, FFLCH-USP.)
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- HAYMORE, J. *Ensinando com Tecnologia. Criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HEBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Revista Teoria & Educação* (2). Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- HERKENHOFF, J. B. *Direito e etopia*. São Paulo: Acadêmica, 1990.
- HERRERA, A. O. *et al. Tecnologia em exercício*. São Paulo: FDE, 1995.
- HERSCHAMANN, M. Música jovem e violência na cultura urbana carioca: o hip-hop invade a cena. In: BRAGA, J. L. *et alii* (orgs.). *A encenação dos sentidos: mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- HOBBSAWN, E. *Era dos extremos. O breve século XX- 1914, 1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: mitos e desafios. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade e Revistas e Livros, 1991.

- HOLANDA, S. B. H. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- IANNI, O. Globalização: novos paradigmas das ciências sociais. In: ADORNO, S. *A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1995.
- INGLATERRA. National Curriculum. Department for Education. 1995.
- JACOBI, P. *Descentralização, educação e democracia: o caso do município de São Paulo (1989-1992)*. In: *Cadernos Cedec*, n. 49. São Paulo: Cedec, 1995.
- JELIN, E. Construir a cidadania: uma visão desde baixo. In: Cedec, *Lua Nova*, n. 32, 1994.
- KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madri: Morata, 1988.
- KEMP, K. *Grupos de estilo jovens: o rock underground e as práticas (contra)culturais dos grupos "punk" e "thrash" em São Paulo*. São Paulo: 1993. (Dissertação de mestrado, Antropologia, Unicamp.)
- LA TAILLE, Y., DANTAS, H. e OLIVEIRA, M. K. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LAFER, C. *Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- LAWTON, D. *O currículo nacional na Inglaterra desde 1988*. Londres: 1995 (mimeo).
- LEITE, L. B. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LEVY, P. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LIBÂNEO, J. *Didática. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LITTO, F. A escola do futuro e as novas tecnologias aplicadas à educação. *Revistas Acesso. Revista de Educação e Informática*. Dez./92. São Paulo: FDE/SEC.
- LITWIN, E. (org.). *Tecnologia educacional. Política, histórias e propostas*. Ed. Artes Médicas, 1990.
- LOLINI, P. *Didática e computador quando e como a informática na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. (coords.). *Avaliação na escola de primeiro grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1994.

- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MADEIRA, F. R. A roda viva do mercado. *Tempo e Presença*, n. 240. Rio de Janeiro: abr/1989.
- \_\_\_\_\_. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58. São Paulo: ago/1986.
- MAGENDZO, A. *Curriculum y cultura en America Latina*. Santiago do Chile: 1991.
- MANNHEIM, K. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.
- MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6. São Paulo: 1997.
- MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, H. H. T. S. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6. São Paulo: 1997.
- MARTINS, J. S. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- MELO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6. São Paulo: 1997.
- \_\_\_\_\_. *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società global*. Milão: Saggi/Feltrinelli, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Passaggio d'epoca: il futuro è adesso*. Itália: Idee/Feltrinelli, 1994.
- \_\_\_\_\_. Mouvements sociaux, mouvements post-politiques. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, vol. 10, n. 50. Canadá: 1983.
- MIDDLEJ E SILVA, S. Sociabilidade e identidade: domingos de funk no "Black Bahia" do Periperi. In: BRAGA, J. L. *et alii* (orgs.). *A encenação dos sentidos: mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- MILHOMEM, G. O computador na escola e as entidades da educação. *Revistas Acesso. Revista de Educação e Informática*. Jan./97. São Paulo: FDE/SEC.
- MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6. São Paulo: 1997.
- MOISÉS, J. A. Democratização e cultura política no Brasil. In: Cedec, *Lua Nova* (26), 1990.

- MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. *Anais*, VII ENDIPE, Goiânia: 1994.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas*. Em Aberto. Brasília: MEC, 1993.
- MOREIRA, A. F., SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOSCA, J. J. e AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos (pautas para uma educação libertadora)*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- MOTA, C. G. (org.). *Brasil em perspectiva*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- MÜXEL, A. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem “rótulos”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6. São Paulo: 1997.
- NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Cia. da Letras, 1995.
- NIQUINI, D. P. *Informática na educação. Implicações didático-pedagógicas e construção do conhecimento*. Brasília: Editora Universal, 1996.
- NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- O'DONNEL, G. e REYS, F. W. (orgs.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.
- OLIVEIRA, F. Da dádiva aos direitos: a dialética da cidadania. In: ANPOCS, *Rev. Bras. de Ciências Sociais* (25), 1994.
- OLIVEIRA, R. *Informática educativa*. Campinas: Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, V. B. (org.). *Informática em psicopedagogia*. Senac, 1996.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PAIXÃO, L. A. Crime, controle social e consolidação da democracia: as metáforas da cidadania. In: O'DONNEL, G. e REYS, F. W. (orgs.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.
- PALMA FILHO, J. C. Reformulação de currículos no ensino fundamental. *Rev. Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: s/d.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças. Repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PERRAUDEAU, M. *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris: Armand Colin, 1994.
- PIAGET, J. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.



- \_\_\_\_\_. *A equilibracão das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. *A construo do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Epistemologia genética*. Petrópolis, Vozes, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.
- PIMENTA, S. G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educao?* São Paulo: Cortez, 1996.
- PLATAFORMA INFORMÁTICA. São Paulo: Estaco Ciência/FDE, 1996.
- PONTUSCHKA, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Loyola, 1993.
- POPKEWITZ, T. S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Rev. de Educación* (305). Madri: 1994.
- PRADO Jr., B. Descaminhos da educao ps-68. A educao depois de 1968 ou cem anos de ilusão. *Cadernos de Debates*, n. 8. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PRETTO, N. *Escola sem/com futuro*. Campinas: Papirus, 1996.
- PROPOSTAS CURRICULARES dos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piaul, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.
- PROPOSTAS CURRICULARES dos seguintes municípios: Belo Horizonte, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo.
- REPÚBLICA DOMINICANA. Fundamentos del Curriculum. Secretaría de Estado de Educación. 1994.
- REZENDE, C. B. Identidade: o que  ser jovem?. *Tempo e Presença*, n. 240. Rio de Janeiro: abr./1989.
- REZENDE & REZENDE. *A tevê e a criança que te v*. São Paulo: Cortez, 1987.
- RIBEIRO, D. *O Brasil como problema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- RIBEIRO, R. J. O retorno do bom governo. In: NOVAES, A. (org.). *tica*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- RIBEIRO, S. C. Pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliao Educacional*, n. 4. São Paulo: jul/dez/1991.
- SACRISTÁN, J. G. *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madri: Morata, 1988.
- SACRISTÁN, J. G. e GOMS, A. P. *La enseanza: su teoría y su practica*. Madri: Akal Universitaria, 1989.

- SALES, T. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. In: ANPOCS, *Rev. Bras. de Ciências Sociais* (25), 1994.
- SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.
- SANTOS, B. S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. São Paulo: 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995b.
- SANTOS, W. G. *Razões da desordem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória - desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Educação. Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SCHWARTZMAN, S. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1982.
- SENNA, E. *Educação e democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80*. São Paulo: 1994.
- SEVERINO, A. J. Educação produção do conhecimento e a função social da escola. *Idéias* (24). São Paulo: SE/FDE, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da educação construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994b.
- SILVA, J. M. *Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. São Paulo: SN, 1989.
- SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. M. N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, T. R. N. e ARELARO, L. R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual, a partir de Lei 5692/71. *Cadernos Cedes* (13). São Paulo: Cortez/ Cedes, 1987.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- \_\_\_\_\_. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SIQUEIRA, E. O desafio da informatização da escola. *Revistas Acesso*. Revista de Educação e Informática. Jan./8. São Paulo: FDE/SEC.
- SOUZA Jr., J. G. (org.). *O direito achado na rua*. Brasília: UnB, Programa Educação a Distância, 1990.
- SPÓSITO, M. P. *Aproximações em torno da produção do conhecimento sobre juventude e educação*. Mimeo: 1997.
- \_\_\_\_\_. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993a.
- \_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: *Tempo Social*. Rev. Sociol. USP, 5(1-2):161-178. São Paulo: 1993b.
- \_\_\_\_\_. Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes. *Travessia*, v. 5, n. 12. São Paulo: jan/abr/1992a.
- \_\_\_\_\_. Jovens e educação: novas dimensões da exclusão. *Em Aberto*, ano 11. Brasília: out/dez/1992b.
- \_\_\_\_\_. *O povo vai à escola: luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1984.
- TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito*. São Paulo: Nacional, 1967a.
- \_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1967b.
- \_\_\_\_\_. Educação para a democracia. In: *Introdução à administração educacional*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1953.
- \_\_\_\_\_. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros de 1932*. São Paulo: Nacional, s/d.
- TELLES, V. Cultura da dádiva, o avesso da cidadania. In: ANPOCS, *Rev. Bras. de Ciências Sociais* (25), 1994.
- TEMPONI, S. I. *Quem sou eu? O adolescente por ele mesmo*. São Paulo: 1997. (Dissertação de mestrado, PUC-SP.)
- TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madri: Morata, 1991.
- TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas: Papyrus, 1992.
- TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

- UNESCO. *L'ÉDUCATION Un trésor est caché dedans*. Paris: Éditiones Odile Jacob, 1996
- VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. *Pátio*, revista pedagógica, n. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VAN GENNEP, A. *Los ritos de paso*. Madri: Taurus, 1986.
- VAN HAECHT, A. *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- VIANNA, H. M. Evasão, repetência e rendimento escolar: a realidade do sistema educacional brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 4. São Paulo: jul./dez./1991.
- VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil - de Getúlio a Geisel, 1951 a 1978*. São Paulo: Cortez, 1983.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.
- WEBER, S. *Democratização, educação e cidadania: caminho do governo Arraes. 1987-1990*. São Paulo: Cortez, 1991.
- WEFFORT, F. e BENEVIDES, M. V. *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- WEIL, P., D'AMBROSIO, U e CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1993.
- WEISZ, T. *As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização*. In: CENP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: 1989.
- WEREBE, M. J. G. *30 anos - grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.
- WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

# FICHA TÉCNICA

## **Coordenação Geral**

Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Perez Soares.

## **Coordenação de Temas Transversais**

Neide Nogueira

## **Elaboração**

Ana Rosa Abreu, Angela Martins Baeder, Antonia Terra de Calazans Fernandes, Antonio Carlos Egyto, Bernard Kenj, Caio Martins Costa, Célia Maria Carolino Pires, Conceição Aparecida de Jesus, Flávia Shilling, Francisco Capuano Scarlato, Geraldo Antonio de Carvalho, Ghisleine Trigo Silveira, Hugo Montenegro, Kátia Lomba Bräkling, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marcelo Barros da Silva, Margarete Artacho de Ayra Mendes, Maria Amábile Mansutti, Maria Antonieta Alba Celani, Maria Cecilia Guedes Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Maria José Nóbrega, Maria Teresinha Figueiredo, Maria Tereza Perez Soares, Maria Virgínia de Freitas, Marília Costa Dias, Marina Valadão, Neide Nogueira, Regina Célia Lico Suzuki, Rosa Iavelberg, Roseli Fichmann, Ruy César Pietropaolo, Silvio Duarte Bock, Sueli Ângelo Furlan, Yara Sayão e Zysman Neiman.

## **Consultoria**

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Ângela de Castro Gomes, Antônio Augusto Gomes Batista, Carlos Franchi, César Coll Salvador, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Claudio Antonio G. Egler, Délia Lerner de Zunino, Edson Claro, Egon de Oliveira Rangel, Elianor Kunz, Elias Thomé Saliba, Francisco Cardoso Gomes de Matos, Hédio Silva Jr., Hilário Flávio Bohn, Ilana Blaj, Ingrid Dormiem Koudela, Jan Bitou, João Bosco Pitombeira F. de Carvalho, Jurandyr Luciano Sanches Ross, Liliana Petrilli Segnini, Luís Carlos de Menezes, Luís Percival Leme Britto, Luiz Marcelo de Carvalho, Luiz Roberto Dante, Maria Adélia Aparecida de Souza, Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagório, Maria Beatriz Borba Florenzano, Maria Filisminda Rezende Fusari, Maria Helena Simielli, Marilena Lazzarini, Marta Maria C. A. Pernambuco, Mauro Betti, Miguel Arroyo, Modesto Florenzano, Nélio Bizzo, Nilza Eingenheer Bertoni, Otavio Aloisio Maldaner, Paulo Figueiredo Lima, Rômulo Campos Lins, Silvia M. Pompéia, Suraya Cristina Darido, Ubiratan D'Ambrósio e Vera Junqueira.

**Assessoria**

Abuendia Padilha Peixoto Pinto, Aloma Fernandes de Carvalho, Andréa Shilling, Áurea Dierberger, Cláudia Aratangy, Heloísa Margarido Sales, Iolanda Huzak Furini, Isabel de Azevedo Marques, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Jelsa Ciardi Avolio, Juarez Tarcísio Dayrell, Lydia Rosenberg Aratangy, Maria Del Carmen Fátima Gonzalez Daher, Paula Virgínia Shneider, Romildo Póvoa Faria, Thereza Christina Holl Cury, Therezinha Azerêdo Rios, Vera Lúcia A. Santana e Yves de La Taille.

**Revisão e Copydesk**

Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Felix de Lima.

**Agradecimentos**

Anna Maria Lambert, Beatriz Carlini Cotrim, Érica Pellegrini Caramaschi, Gilda Portugal Gouveia, Helena Wendel Abramo, Hércules Abraão de Araújo, José Antonio Carletti, José Otávio Proença Soares, Márcia Ferreira, Marcos Sorrentino, Maria Auxiliadora Albergaria Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Marília Pontes Spósito, Paulo Eduardo Dias de Mello, Raquel Glezer, Regina Rebolo, Volmir Matos e Walter Takemoto.

Presidente da República  
**Fernando Henrique Cardoso**

Ministro de Estado da Educação e do Desporto  
**Paulo Renato Souza**

Secretário Executivo  
**Luciano Oliva Patrício**