

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROPOSTAS DE ENSINO APRESENTADAS POR LIVROS  
DIDÁTICOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO**

**JULIE AKEMI TOBIAS TSUKUDA**

**MARINGÁ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROPOSTAS DE ENSINO APRESENTADAS POR LIVROS  
DIDÁTICOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO**

**JULIE AKEMI TOBIAS TSUKUDA**

**MARINGÁ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROPOSTAS DE ENSINO APRESENTADAS POR LIVROS DIDÁTICOS:  
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada por JULIE AKEMI TOBIAS TSUKUDA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>: MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ  
2015

**Catálogo elaborado pela Bibliotecária  
Roseli Inacio Alves – CRB 9/1590**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

T882p Tsukuda, Julie Akemi Tobias.  
Propostas de ensino apresentadas por livros didáticos : implicações para a formação /  
Julie Akemi Tobias Tsukuda. – Maringá, 2015.  
123 f. : il.

Orientador: Maria Terezinha Bellanda Galuch.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de  
Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Política educacional – Teses. 2. Formação humana– Teses. 3. Livros didáticos  
– Teses. 4. Aprendizagem – Teses. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda. II.  
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.014

JULIE AKEMI TOBIAS TSUKUDA

**PROPOSTAS DE ENSINO APRESENTADAS POR LIVROS DIDÁTICOS:  
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora) –  
UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco – UEL – Londrina

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva – UEM

Maringá, 31 de julho de 2015

*Dedico este trabalho aos meus filhos: Ana  
Laura e Vicente.*

## AGRADECIMENTOS

Todo caminho percorrido para atingir determinado objetivo se revela repleto de surpresas. Ao final do trajeto, a retrospectiva é automática e, como se fosse um filme, os acontecimentos são visualizados e entre eles estão as pessoas que nos acompanharam. Assim, posso dizer que o percurso se tornou mais enriquecedor com a presença dessas pessoas na minha vida, a quem devo somente agradecer:

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch, primeiramente por ter me aceitado como orientanda e me ajudado de todas as formas a vencer os obstáculos que apareceram no caminho; agradeço-lhe por suas sábias palavras, por compartilhar seu conhecimento; por sua paciência, por sua exigência; obrigada por seu exemplo e pela pessoa que é.

Às professoras que participaram da banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Lara, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco, pelas valiosas contribuições; suas palavras e questionamentos me ajudaram a ter sede por mais conhecimento;

Ao Hugo e à Márcia, secretários do PPE e excelentes exemplos de servidores públicos, pela disponibilidade para responder meus questionamentos;

Às minhas amigas, Tainá, Bruna e Natália. Nossas conversas descontraídas me ajudaram a ter mais tranquilidade para concluir este trabalho;

Aos meus pais, que desde a minha tenra idade têm-me ensinado a importância de buscar conhecimento, o valor da responsabilidade e a determinação para alcançar os objetivos. Agradeço-lhes pelo apoio e por acreditarem em mim, sobretudo, pelo amor, carinho e confiança demonstrados durante esse período.

Aos meus irmãos, Jessica, Felipe e Vinicius, que, cada um a seu modo, contribuíram para a concretização desse trabalho, mesmo distantes. Vivemos boa parte de nossas vidas juntos; agora, infelizmente, cada um segue seu rumo em

lugares diferentes, no entanto, nossa irmandade se reafirma e minha admiração por vocês aumenta.

À minha filha, Ana Laura, que desde tão pequenina, ainda em meu ventre, me acompanhou na realização desse sonho. Foram muitas viagens, aulas, orientações e eventos sempre pertinho de mim. Seu nascimento trouxe luz à minha vida e me deu forças para concluir esse trabalho. Também não posso deixar de agradecer ao meu filho Vicente, embora ainda não tenha nascido, já me inspira a ser uma pessoa melhor.

Por fim, e não menos importante, agradeço ao meu amado marido, Edmilson Lenardão. Palavras não acho para expressar a imensa felicidade de tê-lo ao meu lado, dando-me apoio, demonstrando paciência pela minha ausência, cumprindo a dupla tarefa de mãe e pai, mas, acima de tudo, amando-me a cada dia como se fosse a primeira vez.

***Nada É Impossível De Mudar***

*Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural.  
Pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural.  
Nada deve parecer impossível de mudar.*

*(Bertolt Brecht)*

TSUKUDA, Julie Akemi Tobias Tsukuda. **PROPOSTAS DE ENSINO APRESENTADAS POR LIVROS DIDÁTICOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2015.

## RESUMO

Os livros didáticos se constituíram historicamente como um dos recursos de ensino mais utilizados nas escolas públicas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos programas mais antigos do Governo Federal cujo objetivo é distribuir material pedagógico para as escolas públicas de todo o país, inclusive livros didáticos. Nos conteúdos e metodologias presentes nesse material estão contempladas concepções pedagógicas que expressam e viabilizam determinado projeto de sociedade e de formação humana. Os livros didáticos respondem à política educacional e aos interesses de quem os cancela. Este trabalho se propõe a analisar a concepção de formação humana que perpassa a proposta de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e referencia livros didáticos de Geografia do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos pretende-se: identificar as matrizes pedagógicas hegemônicas dos conteúdos e metodologias dos livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental expondo os limites e possibilidades do modelo de formação humana e societal a eles vinculados; verificar em que medida as opções pedagógicas contribuem ou não para a institucionalidade da escola como *locus* privilegiado de socialização do saber científicos, artístico e filosófico. Utilizam-se como unidades de análise os quatro pilares da educação apresentados no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (Relatório Delors): aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, tomando como parâmetro crítico a concepção de formação que considera a apropriação de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos como fator primordial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade para além da cotidianidade e do senso comum, defendida pela Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Observa-se que os conteúdos e metodologias veiculados por esses recursos de ensino, ao sobrevalorizarem o subjetivismo e o individualismo, fortalecem a formação nos moldes que o capitalismo contemporâneo exige, trazendo consigo os limites para o desenvolvimento humano próprios deste modelo societal, e, desse modo, contribuem para a consolidação de um modelo escolar adaptativo.

**Palavras-chave:** Política Educacional; Livro Didático, Relatório Delors, Formação Humana.

TSUKUDA, Julie Alemi Tobias. **EDUCATION PROPOSAL PRESENTED BY TEXT BOOKS: FORMATION IMPLICATIONS**. 123 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch, Maringá, 2015.

## ABSTRACT

Historically, text books have become one of the most widely used teaching resources in public schools. The National Text Book Program (PNLD) is one of the oldest projects of the federal government whose aim is to distribute pedagogical material, including text books, to public schools all over the country. The content and methodologies contained in this material contemplate pedagogical concepts which express and make viable a specific society and human formation project. Text books reflect the education policy and the interests of those who endorse them. This paper proposes to analyze the concept of human formation that permeates the teaching proposal for the early years of elementary education and makes reference to 5<sup>th</sup> year Geography text books used in the early years of elementary education. The specific objectives aims to: identify the hegemonic pedagogical bases of content and methodology in textbooks for the early year of elementary education exposing the limits and possibilities of the human and societal model training related thereto; check the extent to which educational options contribute or not to the school institutions as a privileged locus of socialization of knowledge scientific, artistic and philosophical. The analysis was based on the four pillars of education contained in the UNESCO Report by The International Commission on Education for the 21<sup>st</sup> Century (Delors Report): learn to know; learn to do; learn to live together; learn to be; taking as a critical parameter the formation concept which considers the appropriation of scientific, artistic, and philosophical content as a primary factor for the cognitive development of students and for the formation of individuals capable of understanding the reality beyond daily life and the ordinary. It is observed that the content and methodologies conveyed by these teaching resources, while over emphasizing subjectivism and individualism, strengthen formation along the lines that contemporary capitalism requires, set the limits for human development characteristic to this model of society, and thereby contribute to the consolidation of an adaptable education model.

**Keywords:** Education Policy; Text Books; Delors Report; Human Formation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Livros didáticos distribuídos em 2013, segundo o componente curricular.....	81
<b>Quadro 2:</b> A organização dos livros didáticos.....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**Colted** – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

**FAE** – Fundação de Assistência ao Estudante

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**Fename** – Fundação Nacional de Material Escolar

**INL** – Instituto Nacional do Livro Didático

**MEC** – Ministério da Educação

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**Plid** – Programa do Livro Didático

**Plidef** – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

**Plidem** – Programa do Livro Didático para Ensino Médio

**Plides** – Programa do Livro Didático para o Ensino Superior

**Plidesu** – Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**Usaid** – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO .....</b>	<b>20</b>
2.1 O desenvolvimento humano .....	20
2.2 Pensamento e linguagem no processo de humanização e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores .....	24
2.3 O papel da educação escolar no processo de humanização .....	32
<b>3 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990..</b>	<b>46</b>
3.1 Política e políticas públicas .....	46
3.2 Política educacional brasileira a partir da década de 1990 .....	49
3.2.1 Relatório Delors: um ideal de formação humana .....	54
3.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais .....	63
3.2.3 O Programa Nacional do Livro Didático como política educacional brasileira ..	70
3.2.4 Livro Didático no Brasil: breve histórico.....	71
3.2.5 Pressupostos do Programa Nacional do Livro Didático .....	74
<b>4. PROPOSTA DE ENSINO EM LIVROS DIDÁTICOS: EM DESTAQUE A FORMAÇÃO REQUERIDA.....</b>	<b>80</b>
4.1 Definição da amostra .....	81
4.2 A organização dos livros didáticos .....	83
4.2.1 Projeto Buriti Geografia .....	84
4.2.2 Porta Aberta Geografia.....	85
4.2.3 Ápis Geografia.....	86
4.3 Aprender a conhecer .....	88
4.4 Aprender a fazer.....	96
4.5 Aprender a viver juntos.....	103
4.5.1 A descoberta do outro .....	104
4.5.2 Tender para objetivos comuns .....	108
4.6 Aprender a ser.....	110

**Conclusão.....116**

**REFERÊNCIAS.....119**

## INTRODUÇÃO

A atuação como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede pública de ensino proporcionou-nos maior contato com os conteúdos escolares e recursos disponíveis para auxiliar no trabalho pedagógico. Dentre esses materiais, o livro didático assume destaque; primeiro, por se tratar de um recurso universalizado; segundo, por ser disponibilizado pelo governo federal e, portanto, um meio de disseminar a política educacional vigente.

A atividade do professor diz respeito a um ato intencional. Toda prática pedagógica considera principalmente dois grandes aspectos: o conteúdo e a metodologia a ser empregada, ou, em outras palavras, o conjunto de conhecimentos que deve fazer parte da formação do indivíduo e os meios pelos quais estes podem ser ensinados, ou seja, o conteúdo e a metodologia fazem parte, de certa forma, de um ideal de formação humana. A compreensão de que toda prática pedagógica é, antes, política é fundamental para analisarmos os conteúdos e atividades propostas nos livros didáticos, uma vez que refletem um ideário pedagógico e, portanto, político.

Compreender a concepção de formação humana que está na base, que orienta a prática pedagógica, ou seja, a teoria, é situar histórica e conceitualmente a prática cotidiana e suas relações dialéticas, conceitos determinantes e determinados da ação. Quando não há clareza dessas relações, entre objetivos a serem alcançados e práticas docentes, podemos mais facilmente adotar modismos ou aderir a propostas adaptativas, resultando “[...] na mera oposição ao velho e na proclamação do novo apenas sob a forma de uma nova expressão verbal sem a necessária reflexão sobre o novo conteúdo que se pretende dar” (KLEIN, 2002, p. 27).

Nesse sentido, os conteúdos e metodologias disseminados por meio do livro didático podem servir a um ideal de formação humana que corrobora os ideais capitalistas, visando à manutenção do *status quo*, ou, por outro lado, podem ser um elemento de resistência e, por isso, contrapor-se a este projeto social, proporcionando uma formação pautada na socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos contextualizados, fundamentais para a compreensão dos limites e contradições da sociedade atual.

No Brasil os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para todos os níveis da educação básica, tornando-se recurso de ensino nas escolas do país, e, em muitos casos, o único disponível a todas as crianças e, em outros tantos, o mais utilizado. Daí a importância de se desvelar a concepção de formação humana que orienta a organização do ensino proposto por esse recurso. Ademais, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) avalia e chancela, por meio de seleção prévia, os livros que poderão ser adotados pelas escolas e, ao fazê-lo, aprova também os pressupostos conceituais e pedagógicos que os acompanham. Assim, os livros didáticos se constituem em elemento revelador do modelo pedagógico da política educacional brasileira.

Neste trabalho adotamos como princípio que “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p. 15). Tal aquisição proporciona aos alunos a capacidade para pensar sobre a realidade em que vivem e nela intervir. Trata-se, portanto, de adquirir o conhecimento para desenvolver a consciência sobre a realidade, e não desenvolver a consciência com base em situações do cotidiano. Portanto, as atividades escolares, o currículo e a metodologia devem estar a serviço daquele objetivo.

Entendemos que o desenvolvimento do homem está diretamente ligado à sua vida em sociedade. Para satisfazer suas necessidades, ele transforma a natureza por meio da atividade laborativa, sendo essa atividade criadora e produtiva que o diferencia dos demais animais. Ao transformar a natureza, o homem cria os instrumentos para fazê-lo e também se torna responsável pelo desenvolvimento da cultura, ou seja, pelo conjunto de conhecimentos construídos para atingir seu objetivo: primeiro, a sobrevivência, e então outras necessidades criadas. Dessa forma, torna-se desnecessário às gerações seguintes reinventar ou redescobrir processos já realizados.

A escola deve, portanto, considerar o conjunto de conhecimentos que já foram construídos e permaneceram ao longo da história, para transmiti-los às novas gerações. Nesse sentido, não se trata de, na escola, o aluno construir o conhecimento, mas de se apropriar do conhecimento artístico, filosófico e científico sistematizado sob a forma de conteúdo escolar.

Se o papel da escola é transmitir o conhecimento, passamos a ponderar sobre o tipo de conhecimento que deve ser transmitido; em outras palavras, que tipo de

conhecimento deve ser aprendido pelos alunos. Alguns educadores e pesquisadores defendem a ideia segundo a qual o conteúdo deve fazer parte do cotidiano do aluno; outros afirmam que o conteúdo é independente de sua realidade. Ambos expressam posturas ideológicas que refletem o olhar sobre a sociedade, bem como um ideal de formação humana e social.

O currículo dos anos iniciais do ensino fundamental possui um eixo pedagógico central, sofrendo pequenas adaptações locais. Assim, torna-se possível analisar, por meio dos livros didáticos, quais conteúdos são trabalhados em sala de aula: o conhecimento do cotidiano ou a cultura acumulada (independente do contexto), reiterando que a opção por um ou outro revela a concepção político-pedagógica adotada.

Desse modo, esta pesquisa busca compreender a concepção de formação humana disseminada por meio dos livros didáticos. Como objetivos específicos pretende-se: identificar as matrizes pedagógicas hegemônicas dos conteúdos e metodologias dos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental expondo os limites e possibilidades do modelo de formação humana e societal a eles vinculados; verificar em que medida as opções pedagógicas levantadas contribuem ou não para a institucionalidade da escola como *locus* privilegiado de socialização do saber científico, artístico e filosófico, tendo como viés analítico o materialismo histórico representado pelo aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

Com base nessas afirmações indagamos: que papel a educação escolar assume no processo de humanização? De que forma a política educacional brasileira se apresenta nos livros didáticos? Qual o ideal de formação humana disseminado por meio desse material? Tais concepções adotadas pelos livros didáticos fortalecem a escola como *lócus* privilegiado de socialização do saber científico, artístico e filosófico?

Para responder a esses questionamentos, percorreremos o seguinte caminho: na segunda seção apresentamos o norte teórico de nossa investigação, ou seja, defendemos a ideia de que a escola possui papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, por meio da transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. A apropriação do conhecimento permite o desenvolvimento intelectual da criança, conforme afirmam Leontiev (1978), Martins (2009; 2013), Duarte (2000; 1993; 1996), entre outros. Também procuramos mapear as principais tendências

pedagógicas que estiveram presentes na educação brasileira a fim de compreender os objetivos, conteúdos e metodologias a elas vinculadas e sua relação com o desenvolvimento dos alunos, ou seja, o papel que a educação escolar desempenha no desenvolvimento dos indivíduos.

Na terceira seção buscamos situar os livros didáticos no contexto social da política educacional brasileira. As políticas educacionais são orientadoras das práticas e conteúdos nas escolas. Nosso recorte temporal é o período que se inicia na década de 1990, que foi marcada por importantes movimentos que influenciaram a educação brasileira, dentre os quais a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a divulgação de documentos norteadores da educação elaborados por agências multilaterais como o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX – Relatório Delors. Trata-se de um documento que teve grande impacto sobre as políticas educacionais brasileiras, uma vez que subsidiou a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seus pressupostos dão sustentação ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Por fim, a seção quatro apresenta a análise de três coleções de livros didáticos de Geografia que tiveram maior número de distribuição em âmbito nacional mediante quatro unidades de análise: Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Dessa forma, esperamos que esse trabalho contribua para melhor compreensão da política educacional brasileira manifesta no ideal de formação humana objetivado em livros didáticos por meio de seus conteúdos e metodologias e, assim, possa verificar em que medida contribuem para o fortalecimento do papel da escola na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados.

## **2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O desenvolvimento humano é um processo que pode ser explicado sob diferentes perspectivas teóricas. Há, por exemplo, linhas teóricas que defendem a primazia do fator biológico nesse desenvolvimento; há aquelas que compreendem a natureza histórica e social do desenvolvimento humano.

Esta seção se ocupa da compreensão do papel da educação escolar no processo de humanização, bem como do processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Essa discussão se faz necessária na medida em que a análise das propostas apresentadas por livros didáticos serão conduzidas tendo como fio condutor o papel que a educação escolar exerce no desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Deste modo, consideramos necessário delinear as principais tendências pedagógicas que orientaram e orientam a educação escolar no Brasil, destacando o ideal de formação humana subjacente a cada uma delas.

### **2.1 O desenvolvimento humano**

O trabalho é uma atividade especificamente humana que envolve a interação do homem com a natureza. Enquanto os animais se adaptam a ela, o homem a modifica no processo de produção da sua existência; ao agir sobre a natureza, além da força física, suas capacidades intelectuais também são desenvolvidas, resultando em alteração de si próprio.

[...] o trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de potência natural. As forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (MARX *apud* LEONTIEV, 2004, p. 80).

Assim, a existência humana requer a garantia da subsistência física, produzindo bens materiais que podem ser traduzidos em trabalho material.

[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho (SAVIANI, 2003, p. 11).

Embora as leis sócio-históricas tenham primazia no desenvolvimento humano, as leis biológicas não podem ser desconsideradas nesse processo. Durante a evolução humana, as leis biológicas atuaram nas transformações físicas transmitidas hereditariamente de geração a geração. Essas transformações biológicas estavam submetidas à atividade desenvolvida pelo homem ao extrair da natureza os meios para sua sobrevivência.

Começavam a produzir-se sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as leis objetivas próprias, leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Portanto, o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação que os homens estabelecem com a natureza e das transformações que provocam nela e em si próprios na busca da satisfação de suas necessidades. Não significa afirmar que esse processo ocorre independentemente dos processos naturais, pois “[...] o homem é antes de tudo um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica” (DUARTE, 2003, p. 23).

As modificações anatômicas e fisiológicas resultantes do trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo humano, dada a interdependência natural dos órgãos que o compõem. Assim, o desenvolvimento do trabalho modificou a organização anatômica e fisiológica do homem (LEONTIEV, 2004, p. 79), culminando em uma grande ruptura entre a história da natureza orgânica e a história social, tendo início “[...] uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica” (DUARTE, 2003, p. 23). O

desenvolvimento humano está, portanto, submetido tanto às leis naturais (desenvolvimento biológico) quanto às leis sócio-históricas.

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 2004, p. 281).

No trabalho dois fenômenos básicos e interdependentes estão presentes: o uso e a fabricação dos instrumentos e a atividade coletiva.

Embora os demais animais também utilizem instrumentos para satisfazer suas necessidades biológicas, o uso destes pelo homem assume conotação diferente, que se funda na atividade em que se desenvolvem. Os animais agem sob o efeito do estímulo de um agente exterior, motivados por seus reflexos inatos. Já a atividade humana é guiada pelo processo social, por sua relação com a natureza e com outros homens. A produção material requer a antecipação de ideias para alcançar determinado objetivo, ou seja, mentalmente representam-se os objetivos futuros da ação, característica especificamente humana.

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 2004, p. 84-85).

A garantia da existência humana se dá por meio da satisfação de suas necessidades básicas, quais sejam: comer, beber, e ter um lugar para habitação. Satisfeitas tais necessidades, a ação para satisfazê-las bem como os instrumentos utilizados geram outras necessidades. Essa dinâmica do trabalho é considerada essencial ao processo de produção e reprodução humanas e se apoia em dois conceitos: apropriação e objetivação.

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser

portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos (DUARTE, 2003, p. 24).

A atividade desenvolvida pelo homem – o trabalho – permitiu a sua humanização, diferenciando-o em muitos aspectos dos demais animais. Enquanto os animais agem pela experiência sensorial imediata, o homem desenvolveu a capacidade de antecipar mentalmente formas de atingir determinados objetivos. Em outras palavras, o ser humano

[...] possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo e conhecimento desde o sensorial até o racional (LURIA, 2001, p. 12).

A atividade de produção de instrumentos é um processo de apropriação da natureza pelo homem, criando uma realidade humanizada pela sua atividade e ao mesmo tempo humanizando a si próprio, uma vez que tal transformação da condição objetiva para satisfazer suas necessidades básicas requer uma transformação subjetiva, ou seja, “[...] essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ela criou” (DUARTE, 2003, p. 25). Ao apropriar-se daquilo que ele mesmo criou, novas necessidades humanas são geradas, exigindo uma nova atividade de objetivação e apropriação, nesse caso, não mais de apropriação direta da natureza, mas sim dos produtos culturais resultantes da atividade humana.

Tomando tal conceito para pensar sobre os livros didáticos, podemos afirmar que estes se tornam um instrumento (criado pelos homens) para contribuir com o trabalho pedagógico realizado pelo professor e contém os conteúdos que devem ser ensinados na escola, bem como orientações didáticas para o trabalho com eles. Estes conteúdos objetivados, ou seja, transformados em atividades, devem ser apropriados pelos alunos, pois um instrumento não é “[...] apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social (DUARTE, 2003, p. 25).

Dessa forma, a ação pedagógica, neste caso mediada pelo livro didático, não nega o caráter material do trabalho educativo. Embora consideremos que a educação

é uma atividade que se dirige a resultados não-materiais e uma produção não-material, a ação que é desenvolvida pela educação se baseia num suporte material e o livro didático inclui este suporte. Tomando como exemplo a análise de Marx (apud SAVIANI, 2003) sobre a produção não-material, há duas modalidades: quando o produto se separa do produtor e quando o produto não se separa do produtor. A primeira exemplifica-se pelos livros e objetos artísticos em geral.

[...] o produto separa-se do produtor, exatamente porque também o produto contém uma materialidade, mas este mesmo produto contém um resultado que não é, ele próprio material; esse resultado é espiritual, quer dizer, simbólico. Nesse sentido, um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto, algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são ideias, mas essas ideias são veiculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente (SAVIANI, 2003, p. 107).

O livro didático é, portanto, um objeto transformado para atingir determinados objetivos na prática social. Para tanto, a antecipação de ideias permite a construção deste instrumento necessário à realização do trabalho docente com conteúdos que devem ser apropriados pelas gerações seguintes.

## **2.2 Pensamento e linguagem no processo de humanização e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**

O processo de humanização por meio do trabalho responde não só pelo desenvolvimento do pensamento como também da linguagem, uma vez que a realização da atividade laboral desencadeou a necessidade de comunicação entre os homens.

Pode-se pensar, por exemplo, que a linguagem sempre existiu e surgiu de forma natural. No entanto, o trabalho – atividade especificamente humana – permitiu aos homens o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais no processo de elaboração dos instrumentos que lhe possibilitassem transformar a natureza.

O trabalho não modifica apenas a estrutura geral da atividade humana, não engendra unicamente ações orientadas; o conteúdo da atividade a que chamamos operações sofre também uma transformação qualitativa

no processo de trabalho. Esta transformação das operações efetua-se com o aparecimento e o desenvolvimento dos instrumentos de trabalho. As operações de trabalho dos homens têm isto de notável; são realizadas com a ajuda de instrumentos, de meios de trabalho (LEONTIEV, 2004, p. 88).

Dessa forma, o homem antecipa o objetivo da sua ação e fabrica os instrumentos necessários para atingi-lo, ou seja, “[...] o instrumento é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (LEONTIEV, 2004, p. 88). Essa antecipação é, pois, a abstração, a consciência sobre o objeto. Além do mais, o instrumento é um objeto social, uma vez que foi elaborado no exercício do trabalho coletivo e cumpre funções que foram determinadas socialmente. Nesse sentido, [...] dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização (LEONTIEV, 2004, p. 89).

Mais do que dominar o meio de ação, o homem antecipa suas ideias e elabora o instrumento visando a um meio de ação determinado. Por isso, podemos afirmar que “[...] o conhecimento humano, assente inicialmente na atividade instrumental de trabalho, é capaz, diretamente da atividade intelectual instintiva dos animais, de passar ao pensamento autêntico (LEONTIEV, 2004, p. 90).

Contudo, o pensamento – reflexo consciente da realidade – não se limita ao âmbito sensível e abstrato, mas opera de maneira concreta no desenvolvimento humano. Essa forma concreta de representação da realidade se dá por meio da linguagem. Na busca de se comunicar com os demais membros do coletivo, o homem desenvolveu as formas mais primitivas de linguagem, sejam gestos ou sons pouco articulados.

No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação (LEONTIEV, 2004, p. 92).

Assim, no seio das relações sociais de trabalho desenvolvem-se mecanismos de comunicação entre os membros do grupo,

[...] além dos instrumentos temos também a 'produção' de relações sociais. No mesmo processo vai sendo produzida a fala, ou seja, a mais fundamental forma de linguagem humana que é, também ela, algo surgido na atividade coletiva de trabalho. Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana (DUARTE, 2004, p. 49).

As formas primitivas da linguagem podiam ter diversos significados, variando conforme a situação prática em que se encontravam. Progressivamente, a linguagem adquiriu um sistema de códigos para denominar objetos, ações e suas relações e então, “[...] finalmente, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocação verbal” (LURIA, 2001, p. 22).

O sistema de códigos foi fundamental para que o homem desenvolvesse a atividade consciente, tornando-se “[...] uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade” (LEONTIEV, 2004, p. 93). Se nos primórdios do desenvolvimento humano a linguagem esteve vinculada à atividade humana concreta, com o sistema de códigos foi possível a transmissão de qualquer tipo de informação, incluindo a que não fosse para designar objetos e ações da situação prática, ou seja,

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, o homem não se teria formado o pensamento abstrato 'categorial' (LURIA, 2001, p. 22).

Assim como o homem cria instrumentos para modificar a natureza, ele cria também formas artificiais ou instrumentais que permitem o controle de seu próprio comportamento. Esses meios artificiais constituem o que Vigotski denominou de signos, e agem como “[...] meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem” (MARTINS, 2013, p. 45).

Para exemplificar o uso de signos, podemos citar a forma como, no passado, o homem primitivo utilizava desenhos para representar os fenômenos vistos, ou para representar a atividade desenvolvida, ou, ainda, o fato de fazer traços para identificar quantidades. Uma marca externa representava, portanto, uma ação interna. Com o tempo, o homem foi criando outras formas, por exemplo, para controlar a quantidade e suas ações foram se complexificando, até que chegamos ao uso dos números e da linguagem escrita.

Diante da capacidade de utilizar os signos em substituição ao 'real', ao 'concreto', o homem estabelece uma relação indireta com o mundo à sua volta, permitindo que a realidade objetiva seja construída como imagem subjetiva, proporcionando-lhe imaginar, planejar, idealizar. Em outras palavras, “[...] signos externos [...] permitem ao sujeito realizar ações internas – recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo” (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 81).

Enquanto os instrumentos físicos possibilitam a ação do homem sobre a natureza, os signos agem internamente, modificando o comportamento humano. O signo, “[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Os signos cumprem, portanto, a função de um instrumento ou ferramenta psicológica. Assim,

[...] da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho, isto é, o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. [...] Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral (MARTINS, 2013, p.47).

Embora o uso de instrumentos físicos possa ser comparado aos signos, Vigotski não deixou de reconhecer as diferenças fundamentais entre eles, pois ignorá-las reduziria suas especificidades e a essência de sua atividade, bem como o referencial teórico-metodológico utilizado por ele para estudar o desenvolvimento do psiquismo. No entanto, na busca por compreender o papel do signo na mudança

comportamental da criança, Vigotski estudou o uso do instrumento e do signo “[...] mutuamente ligados, ainda que separados [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 53).

A semelhança fundamental reside na função desempenhada: ambos cumprem a função mediadora e podem ser incluídos no conceito mais amplo de atividade mediadora. Isso significa que existe uma relação recíproca entre o objeto da atividade e o agente sobre o objeto visando a determinado objetivo, pois “[...] o conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas” (MARTINS, 2013, p. 45). Instrumentos e signos orientam de diferentes maneiras o comportamento humano. O instrumento opera externamente e provoca mudança nos objetos, sendo um meio de transformação, controle e domínio da natureza. Já, o signo é orientado internamente, pois se torna “[...] um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

A combinação entre instrumento e signo dá origem a novas funções psicológicas, superiores àquelas já existentes por natureza.

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

A sociedade e a relação estabelecida entre os homens permitiram o desenvolvimento de características propriamente humanas, físicas e psíquicas. Até agora, percebemos que tais características se formaram por meio da atividade dos homens – o trabalho – elaborando instrumentos para modificar a natureza e ao mesmo tempo desenvolvendo mecanismos de comunicação entre si.

Ao estudarmos o impacto da vida social sobre a formação humana, não negamos o desenvolvimento biológico do homem; entretanto, tomamo-lo como a base material para o desenvolvimento psíquico, uma vez que a unidade entre o biológico e o cultural desenvolve formas superiores de comportamento.

[...] a formação das funções psíquicas superiores<sup>1</sup> ocorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, na mesma medida em que a

---

<sup>1</sup> Sinônimos de funções psíquicas superiores: processos complexos, formas complexas ou culturais de comportamento, comportamento superior, forma superior e complexa de reação (MARTINS, 2013).

transformação do tipo biológico se põe como base do desenvolvimento evolutivo (MARTINS, 2013, p. 78)

Nesse sentido, biologicamente são garantidas aos homens funções que lhes permitem a interação com a natureza, são denominadas funções psíquicas elementares<sup>2</sup>. Tais funções se desenvolvem de acordo com a maturação biológica e independem das relações sociais e, por isso, são encontradas tanto nos animais como nos homens. Podemos citar como exemplo: atenção involuntária, memória mecânica, imaginação reprodutora, pensamento figurativo, entre outras. Por outro lado, as funções psíquicas superiores “[...] são formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas” (MARTINS, 2013, p. 107).

Embora consideremos funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores separadamente, ambas se encontram numa relação dialética.

Não se trata, portanto, da existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro, posto que o psiquismo humano não é uma estrutura edificada sobre duas colunas, sendo uma natural e outra social. Trata-se, pois, do reconhecimento de que a vida social engendra, do ponto de vista filogenético e ontogenético, dadas propriedades no psiquismo que retroagem objetivamente na própria vida social, na produção da cultura humana (MARTINS, 2013, p. 110).

À medida que as estruturas superiores se desenvolvem, estabelece-se uma relação de superação das funções naturais de comportamento, determinando a conduta e o desenvolvimento do psiquismo humano. Isso não significa que esse processo acontece de maneira mecânica, automática, vinculado tão somente à maturação biológica do indivíduo, mas desenvolve-se por meio da apropriação da cultura historicamente elaborada.

[...] a característica diferencial decisiva das ‘estruturas superiores’ em relação às ‘inferiores’ é que elas possibilitam o domínio de reações naturais graças à intervenção de meios artificiais, ou seja, culturais. Portanto, não há entre elas uma estratificação, mas a contínua contradição que move o desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2013, p. 91).

---

<sup>2</sup> Sinônimos de funções psíquicas elementares: processos inferiores ou elementares, formas inferiores de conduta ou formas naturais de comportamento (MARTINS, 2013).

Há que se destacar que as funções psíquicas superiores tampouco são transmitidas por hereditariedade aos indivíduos. Pelo trabalho e pela vida em sociedade, o homem moderno possui características biológicas muito diferentes das existentes no homem primitivo, de modo que “[...] o homem [moderno] definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 281) e não necessita mais de mudanças biológicas hereditárias. Nesse sentido,

[...] às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais [Vigotsky] chamou de funções psíquicas superiores (MARTINS, 2013, p. 43).

Vigotski (2007) explica que a operação com signos acontece em duas dimensões: a princípio, a criança depende principalmente dos signos externos. Mas, os signos, quando internalizados por meio da mediação, provocam a reconstrução interna, transformando-se em representações mentais, em mediadores culturais. Para exemplificar, o autor menciona o gesto de apontar desenvolvido pela criança. A princípio, trata-se apenas da tentativa de pegar alguma coisa que está colocada além do alcance da criança; assim, suas mãos estão paradas no ar e seus dedos fazem movimentos que parecem o de pegar. O adulto percebe que seu movimento indica alguma coisa e então a situação se transforma. O que antes era apenas a tentativa de pegar um objeto, torna-se um gesto para outras pessoas. Mais tarde, a criança compreende que seu gesto para pegar alguma coisa é um gesto de apontar, provocando mudanças na função do movimento, ou seja, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa e não o movimento de pegar, portanto, “[...] suas funções e seu significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois, pelas pessoas que circundam a criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

Assim, o processo de internalização provoca mudanças significativas no psiquismo humano: uma operação representada pela atividade externa passa a ocorrer internamente; as funções psíquicas superiores se desenvolvem primeiramente no nível social (interpsíquico) e depois no interior da criança (intrapíquico); essa transição ocorre ao longo do desenvolvimento da criança, fruto de uma série de eventos.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica 'interiorizam-se', tornando-se a base da fala interior (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Como produtos especificamente humanos, construções históricas e conquistas da humanidade, os signos modificam a relação do homem com a realidade social, constituindo-se em verdadeiros instrumentos ou ferramentas psicológicas.

Vigotski concluiu que a principal peculiaridade das 'estruturas superiores' radica na mediação dos signos, fundamentalmente, já que possibilita ao homem o autodomínio da conduta e, com ele, a direção eletiva de suas respostas. Destarte, a mediação do signo 'destrói' a totalidade dinâmica primitiva, porém, ao mesmo tempo, 'conserva', em nova forma, o nexos situação-resposta. Se na base das 'estruturas primitivas' existe uma relação imediata entre o ser e a situação, isto é, uma fusão entre ambos, graças às 'estruturas culturalmente formadas' o homem rompe os grilhões naturais e coloca sob seu poder não apenas a situação, mas, sobretudo, o seu próprio comportamento (MARTINS, 2013, p. 90).

A internalização dos signos é um processo que ocorre por mediações, pela interação entre os homens e que lhes permite transpor mentalmente o mundo à sua volta e desenvolver a cultura de determinado grupo. Isso significa que,

[...] as transformações das maneiras de adaptação do homem à natureza culminaram em formas supraorgânicas de comportamento, determinadas, sobretudo, pela utilização de ferramentas e pelos produtos culturais decorrentes de seu uso (MARTINS, 2013, p. 79).

O uso dos meios externos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são fenômenos que se entrelaçam, permitindo ao homem o domínio do seu comportamento, transformando este em comportamento "superior". Os meios externos se constituem no domínio da linguagem, do cálculo, da escrita, do desenho etc. Esse conjunto de signos opera como instrumentos simbólicos que, quando apropriados, agem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores alterando o comportamento do homem, uma vez que se superam as funções psíquicas

elementares. Por exemplo: se na função psíquica elementar a atenção está voltada para o estímulo do ambiente de forma involuntária, a forma superior se manifesta na atenção voluntária: o domínio do homem sobre o estímulo externo. Outros exemplos também incluem a memória lógica, o pensamento conceitual, a formação de conceitos, a imaginação criadora, dentre outros (MARTINS, 2013).

[...] toda função psíquica superior resulta da interiorização de funções externas, isto é, de funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento. As formas inferiores, por sua vez, não 'desaparecem', mas assumem outra forma de existência, sintetizam-se em novos patamares, ou seja, nas formações complexas (MARTINS, 2013, p. 109).

Se os meios externos constituem a cultura de uma sociedade; se o desenvolvimento de funções psíquicas superiores depende da apropriação dos signos; se ambos estão entrelaçados, conclui-se que, separadamente, não cumprem sua função. Os signos externos por si só não têm poder sobre o psiquismo humano. Nesse sentido, a ponte existente entre esses dois fenômenos é a atividade social desenvolvida, uma vez que a internalização dos signos não ocorre na relação direta/mecânica do homem com o objeto, necessitando da ação do outro, ou seja, da mediação, no caso a instituição escolar.

Os conteúdos escolares se constituem em signos externos que precisam ser internalizados pelos alunos; para tanto, necessitam da mediação do professor para que sejam apropriados e estes operem de modo a desenvolver-lhes o pensamento. Cada indivíduo precisa se apropriar das atividades das gerações passadas que foram objetivadas, transformadas em conteúdos escolares. Procuraremos compreender a seguir, sob o viés histórico, os objetivos, conteúdos e metodologias presentes na educação escolar e sua relação com o desenvolvimento dos alunos.

### **2.3 O papel da educação escolar no processo de humanização**

Vimos até agora uma determinada forma de explicação para o desenvolvimento intelectual do ser humano, todavia, outras teorias se ocupam desta

temática. Não podemos ignorar que uma concepção de desenvolvimento humano está vinculada a um projeto de sociedade e também se traduz em teoria pedagógica, orientadora das atividades desenvolvidas na escola.

A análise do Livro Didático que faremos leva em conta sua relação com o desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Não obstante, os limites e lacunas dos livros didáticos se apresentam na justa medida de sua vinculação a outras teorias pedagógicas.

Basicamente, duas grandes tendências pedagógicas norteiam a prática dos professores brasileiros em sala de aula: a pedagogia tradicional e a pedagogia da Escola Nova. No âmbito da pedagogia europeia, estamos nos referindo ao que Suchodolski (1992) denomina de Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência.

Refletiremos de que maneira estas tendências pedagógicas se consolidaram na história da educação brasileira focando os determinantes sociais presentes bem como o ideal de homem almejado. Procuraremos também traduzir as suas características no cotidiano escolar: objetivos, conteúdos e metodologias.

Quando Tomé de Sousa, 1º governador geral nomeado por D. João III chegou ao Brasil em 1549, trouxe consigo os primeiros jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega, com a missão de converter os gentios à fé católica, de modo que fossem doutrinados e ensinados na fé professada pelo rei de Portugal (SAVIANI, 2007).

Dessa forma, os jesuítas criaram as primeiras escolas, colégios e seminários que rapidamente se espalharam por todo o território brasileiro, sendo considerado o marco da história da educação brasileira. Embora a educação na época da colonização tivesse como objetivo catequizar os habitantes nativos, o eixo do trabalho realizado pelos padres jesuítas estava imbuído de caráter pedagógico, pois consideravam que “[...] a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não-institucionais (o exemplo)” (SAVIANI, 2007, p 31).

Segundo Saviani (2007), a educação colonial ocorreu em três etapas distintas. A primeira delas, denominada de “período heroico”, teve como início a chegada dos primeiros jesuítas de 1549 até 1599, quando foi promulgado o *Ratio Studiorum*. Essa fase tem como autor expoente o padre Manuel da Nóbrega que elaborou um plano de instrução que considerava as especificidades da Colônia. Esse plano tinha como conteúdos o ensino do português para os indígenas, a doutrina cristã, a escola de ler

e escrever, o ensino profissional e agrícola para alguns, e a gramática latina, para aqueles que buscavam os estudos superiores na Europa.

Em Manuel da Nóbrega pode-se perceber com clareza a articulação das ideais educacionais em seus três aspectos: a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários à realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 44).

A aplicação do plano do Padre Manuel de Nóbrega encontrou oposição interna na Ordem Jesuítica, resultando na suplantação de sua organização de estudos pela Companhia de Jesus, consolidada no denominado *Ratio Studiorum*, que marcou a segunda etapa da educação no período da colonização (SAVIANI, 2007). Esta gozou de facilidades e maior investimento, contrastando com as privações e dificuldades do primeiro período. Dentre as mudanças, a Companhia de Jesus elaborou um conjunto de medidas a ser implementado em todas as escolas jesuítas, conhecido como *Ratio Studiorum*, buscando unificar o ensino, com “[...] regras práticas sobre a ação pedagógica (currículo e método de ensino), a organização administrativa e outros assuntos” (CARVALHO, 2012, p. 79).

Resultado de grandes debates pedagógicos, a versão definitiva do *Ratio Studiorum* foi publicada em 1599, evidenciando as características da Pedagogia Tradicional em sua vertente religiosa. A organização do ensino promovida pela Companhia de Jesus pode ser considerada imprescindível para o desenvolvimento da educação moderna.

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2007, p. 58).

Embora tais ideias estivessem diretamente ligadas ao conteúdo religioso, buscando a aceitação da doutrina cristã católica e seus dogmas, a educação difundida pelos jesuítas se tornou elemento importante para o processo de colonização. Tal processo foi marcado por interesses relacionados à produção de mercadorias, fortalecendo assim a relação capitalista entre colônia e metrópole portuguesa. Nesse sentido, “[...] aos jesuítas coube o papel de formar nos homens comportamentos próprios de uma sociedade que produzia bens e organizava a troca, ou seja coube-lhes atender às necessidades da sociedade colonial” (CARVALHO, 2012, p. 77).

Esta tendência predominou até meados de 1759, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas do Brasil e das colônias portuguesas, por Marquês de Pombal, ministro nomeado por D. João I.

A terceira etapa da educação colonial começou após a expulsão dos jesuítas. Na tentativa de modernização do país, Pombal decretou o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo as aulas régias, que deveriam ser mantidas pela Coroa.

Dentre as justificativas para essa decisão, estava a ideia de que a Companhia de Jesus se beneficiava do sistema de ensino instituído, pois a educação visava formar o sacerdote, enquanto os interesses do Estado eram relegados a segundo plano. Para além disso, havia uma forte acusação de que a Companhia reprimia o progresso mercantil e detinha os bens econômicos que deveriam ser repassados ao Estado. Tratava-se da oposição entre a ordem feudal decadente e a ordem burguesa, pois,

A velha ordem feudal, que ensinava que a honra e a submissão eram os bens supremos, teve seus valores questionados quando a prática burguesa passou a predominar nas relações sociais. No século XVI, o homem navegava em novos mares, descobria novas terras, aperfeiçoava e expandia suas atividades industriais e comerciais. Nesse processo transformador, ele já não era simplesmente um prolongamento da criação divina e nem esperava tudo da providência divina como pregava a Santa Escritura. Passou a buscar novas formas de sobrevivência, adquiriu uma nova concepção de riqueza, conheceu terras distantes e, entrando em contato com povos e mercadorias diferentes, passou a determinar o valor da mercadoria e do seu trabalho, buscando cada vez mais o domínio da natureza para desenvolver a produção e obter lucro (CARVALHO, 2012, p. 85).

Nesse sentido, crescia o contraste entre a fé e a ciência, entre os dogmas e o desejo de mudanças. Em oposição às ideias católicas, Pombal propõe um ideário

pedagógico baseado no Iluminismo, responsabilizando o Estado pela instrução e não mais a Igreja Católica.

As ideias pedagógicas do período pombalino receberam influência de dois grandes estudiosos: Luiz Antonio Verney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Verney iniciou seus estudos de teologia na Universidade de Évora, concluindo-o em Roma. Publicou uma obra denominada *Verdadeiro Método de Estudar*, cujo conteúdo evidenciava afinidade com as ideias propostas pela Reforma Pombalina. Antonio Sanches se ancorava na fundamentação da economia política, defendendo uma visão burguesa da educação. Essas ideias se consubstanciaram em propostas pedagógicas que visavam a modernização do país (SAVIANI, 2007).

Um professor único era denominado para cada aula régia, que se constituía de uma unidade de ensino autônoma e isolada. Chama-nos a atenção a 'aula do comércio' como maneira de relacionar a educação escolar com as demandas da burguesia mercantil. Buscava-se preparar os homens para uma formação que permitisse integrá-los ao tipo de sociedade que se almejava, de base mercantil.

Apesar de todo esforço para a modernização da educação, o método da pedagogia tradicional permaneceu, alterando os conteúdos ministrados, ou seja, conteúdos de cunho religioso foram substituídos e “[...] a educação, até então voltada para o clérigo e para a preparação espiritual, deveria ser baseada nos conhecimentos advindos das ciências naturais” (CARVALHO, 2012, p. 92). Dessa forma, manteve-se a visão 'essencialista' de homem assimilada à noção de 'natureza humana', não mais devedora aos desígnios divinos. O principal expoente desta perspectiva não religiosa é Johann Friedrich Herbart filósofo alemão (1776 -1841).

O método tradicional, sistematizado por Herbart, implica no desenvolvimento de cinco passos. O primeiro passo consiste na *preparação*, cujo objetivo é recordar a lição anterior; na *apresentação*, segundo momento, o professor ensina um novo conteúdo que deverá ser assimilado pelo aluno; assim, a *assimilação* corresponde à comparação entre o conteúdo novo e o velho (já conhecido e dominado pelo aluno). No passo seguinte, a *generalização* indica que o aluno já assimilou o conhecimento novo, sendo “[...] capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido” (SAVIANI, 2009, p. 41). Por fim, o aluno deve ser capaz de fazer exercícios para demonstrar se aprendeu ou não o conteúdo ensinado, sendo denominado, este quinto passo, de *aplicação*. Se o aluno consegue aplicar de maneira

correta os conteúdos ensinados significa que a assimilação está confirmada e, portanto, ao ensino corresponde uma aprendizagem.

Mesmo com as tentativas de concretização das novas ideias impostas por Pombal, algumas questões impediram a sua efetivação: professores despreparados para ministrar as aulas régias com formação voltada aos princípios jesuíticos; falta de recursos e, sobretudo, a morte de Dom José I. Em 1777, Dona Maria I, filha de Dom José I, assumiu o trono e demitiu Pombal de seu cargo como ministro. Assim, os projetos pombalinos foram abandonados e criou-se um ambiente contrário às suas ideias.

No período seguinte, as ideias iluministas se fortaleceram resultando na emancipação política do país e encerrando a fase de colonização. Novos desafios foram elencados, como, por exemplo,

[...] promover a indústria nacional (entendido indústria em polissemia ampla, referente a toda iniciativa econômica), resolver o problema do trabalho, afirmar o sentimento nacional, questões que após três séculos de práticas mercantilistas, escravidão e fragmentação política, respectivamente, determinavam, aos olhos dos contemporâneos, a viabilidade da nova nação (WEHLING, 2004, p. 46).

As mudanças pretendidas implicaram no reconhecimento da educação como meio de alavancar o desenvolvimento do país. Para tanto, era necessária a reorganização das escolas, bem como dos padrões didáticos e pedagógicos. As primeiras décadas da República brasileira foram marcadas pelas disputas entre projetos de diferentes nuances político-pedagógicas. Prevalencia a ideia de que somente uma “nova educação” poderia responder às exigências educacionais impostas pelas mudanças nas relações de produção.

Com a passagem de um país agrário-exportador para urbano-comercial-industrial, cresceu a necessidade de eliminar o analfabetismo e fornecer à população o mínimo de instrução, como forma de adequação ao mercado de trabalho. Essas ações se originaram do capitalismo industrial, modelo em ascensão que precisava fornecer conhecimento à maior parte da população visando ao consumo e também à produção, ou seja, onde “[...] se desenvolvem relações capitalistas, surge a necessidade da leitura e escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 2001, p. 59).

Nesse sentido, acompanhando o movimento mundial, que passa a pensar em uma educação diferente da que até então existia, educadores brasileiros consideraram que os 'novos problemas escolares' não poderiam ser solucionados pela pedagogia tradicional, propondo novos objetivos, conteúdos e métodos à educação escolar. Eis algumas características da proposta de uma escola nova

[...] A escola nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos durante uma hora e meia, ao menos, por dia; [...]  
 Ao lado dos trabalhos regulados, concede-se tempo para **trabalhos livres** que desenvolvem o gosto da criança e lhe despertam o **espírito inventivo** [...] A cultura geral se duplica com uma especialização espontânea, desde o primeiro momento; **cultura dos gostos preponderantes** em cada menino. [...] O ensino será baseado sobre os fatos e a experiência. **A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais**, visitas à fábrica, prática de trabalho manual etc., e, só em falta da observação de outros, recolhida através dos livros. **A teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede.** [...] A Escola Nova está, pois, baseada na atividade pessoal da criança. [...] O ensino está baseado em geral sobre os **interesses espontâneos da criança**; [...] A educação moral, como a intelectual, deve exercitar-se não de fora para dentro, por autoridade imposta, mas de **dentro para fora**, pela experiência e prática gradual do sentido crítico e da liberdade. [...] As recompensas ou sanções positivas consistem em proporcionar aos *espíritos criadores* ocasiões de aumentar a sua potência de criação. Desenvolve-se, assim, um largo espírito de iniciativa. [...] (FERRIÈRE *apud* PERES, 2005, grifo nosso).

A nova educação foi defendida por intelectuais que pertenciam a dois grupos distintos. Um, composto por pensadores liberais igualitaristas, que tomaram como modelo o pensamento de Anísio Teixeira, para quem a escola deveria ser aberta a toda a comunidade como meio de amortizar as desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista. O outro grupo, formado por liberais elitistas, atribuíam à escola papel de alocadora dos indivíduos na sociedade de acordo com seus talentos e aptidões. Fernando de Azevedo, a quem coube a redação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, pertencia ao segundo grupo.

O *Manifesto dos Pioneiros*, publicado em 1932, defendia a escola pública obrigatória, laica e gratuita, atribuindo-lhe papel central na tarefa educativa. A escola deveria assumir, inclusive, a missão de “[...] integrar a política trabalhista e colaborar no amortecimento da ‘questão social’” (GHIRALDELLI, 1992, p. 44). Embora em anos diferentes, o movimento escolanovista mundial se instaurou em vários países, e com algumas especificidades.

Para cumprir a missão de amenizar as diferenças causadas pelo capitalismo emergente, a educação deveria se voltar ao ensino de valores, mais do que a conteúdos cognitivos; deveria, ainda, valorizar a atividade do aluno, estimulando-o a construir seu próprio conhecimento com base em interesses próprios e espontaneamente.

Se, antes, a questão era a instrução, reduzida ao desenvolvimento da inteligência, depois, a questão passou a ser a educação, que abrangia os sentimentos, a afeição e o coração, tidos como a base da moral. O subjetivo passou a ser enfatizado em detrimento do objetivo. Nos debates educacionais, a forma como o indivíduo aprenderia tornou-se uma das questões mais discutidas. Passou-se a defender que a criança devia interagir com o objeto do conhecimento e não apenas memorizar os conteúdos acumulados, ou seja, isso seria uma condição necessária para que ela se tornasse suficientemente autônoma perante problemas sociais (GALUCH, 2013, p. 79).

Ao tomar as críticas à Escola Tradicional como base para a formulação de uma nova metodologia, os renovadores buscaram superar as práticas até então realizadas, propondo um modelo completo de inovação. De acordo com Saviani (2008), a Escola Nova redirecionou o processo pedagógico dominante na pedagogia tradicional ao

[...] deslocar o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 9).

Nesse sentido, a escola passaria a atuar na formação do cidadão, relegando a segundo plano a transmissão de conteúdos. A escola assumiria a função de “[...] formar, além das virtudes de um membro da sociedade civil, como honestidade, caráter, iniciativa e autogoverno, também as virtudes do cidadão, como solidariedade, orgulho nacional, dentre outras” (GALUCH, 2013, p. 74).

Acreditava-se que, contaminados pelo espírito de ajuda mútua, os cidadãos passariam a agir de acordo com o sentimento. Assim, comparada às ideias educacionais dos séculos anteriores, que

visavam apenas a inteligência a teoria educacional da escola pública mudou significativamente a ênfase. Até o século XVIII, quando se lutava pela destruição da sociedade feudal e pela edificação da capitalista, defendeu-se a disseminação do saber acumulado pela experiência em acumular riquezas. Em meados do século XIX, quando teve início o novo processo de luta a ênfase recaiu sobre os sentimentos visando a preservação da sociedade ameaçada pelas lutas internas. Assim, essa era a prioridade destinada à educação (GALUCH, 2013, p. 79).

Os princípios da Escola Nova exigiram uma nova forma de organização da estrutura curricular bem como uma nova forma de ação para o professor. Se na pedagogia tradicional o professor era o transmissor, na pedagogia nova o professor deveria ser o estimulador, facilitador ou orientador, cabendo ao próprio aluno a iniciativa de aprender aquilo que fosse de seu interesse. Assim, baseado no esquema elaborado por Dewey, o método da Escola Nova consiste em cinco passos. O primeiro passo do esquema elaborado para orientação da ação metodológica do professor é denominado de 'atividade'. No passo seguinte, o professor, como orientador, deverá colocar um obstáculo que interrogue as atividades do aluno, chamado de 'problema'. Ao problematizar o conteúdo, o professor deve identificar qual o conhecimento de interesse dos alunos e o que já sabem sobre ele. Aí, temos o terceiro passo da Escola Nova: a 'coleta de dados'. Após a coleta de dados, cabe ao aluno o levantamento de 'hipóteses' a respeito do conteúdo e, por fim, a 'experimentação' que visa confirmar as hipóteses ou rejeitá-las (SAVIANI, 2009, p.42).

Além de considerar que a Pedagogia Tradicional não atendia mais às demandas da nova sociedade, a crítica da Escola Nova recaía sobre o autoritarismo daquela. Por outro lado, a Escola Nova buscou, no seu método, proclamar a democracia e a livre-iniciativa dos alunos ao transferir a responsabilidade do ensino e da aprendizagem quase que totalmente a estes, reduzindo ou anulando o papel do professor como transmissor do conteúdo.

A proposta pedagógica escolanovista atendia aos interesses dominantes, uma vez que a necessidade da sociedade não era de pessoas letradas e, portanto, o papel do professor como transmissor também não se fazia necessário. A sociedade necessitava de indivíduos que soubessem lidar com as desigualdades impostas pelo sistema capitalista e a livre iniciativa, acreditava-se, poderia ajudá-los a ser bem-sucedidos. Consequentemente, essa tendência veio a reforçar as desigualdades provocando um “[...] efeito socialmente antidemocrático” (SAVIANI, 2009, p. 68),

mantendo a sociedade de classes e não oferecendo o conhecimento aos filhos dos trabalhadores, apesar de possibilitar-lhes o acesso à escola.

A despeito do período histórico em que a pedagogia escolanovista se firmou, seus princípios continuam defendidos hoje com novas roupagens. A partir da década de 1980, o construtivismo se consolidou como uma “nova” corrente pedagógica, principalmente no campo da alfabetização; expandindo-se rapidamente aos demais níveis e modalidades de ensino. Ao estudarmos seus princípios, podemos afirmar que são muito parecidos – senão idênticos – aos da pedagogia escolanovista. Duarte (2000) afirma,

Uma das formas mais importantes, ainda que não única, de revigoração do ‘aprender a aprender’ nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (p. 29-30).

A pedagogia tradicional estava vinculada à sociedade agrário-exportadora e não atendia às necessidades do modelo urbano-comercial-industrial. A pedagogia escolanovista, por sua vez, voltou-se à manutenção da sociedade capitalista.

No primeiro caso, a pedagogia voltada ao intelecto por meio da tentativa da manutenção de conhecimentos verdadeiros, por meio da repetição e cópia do já existente não poderia considerar a possibilidade e positividade da mudança do conteúdo e dos métodos de ensino, ignorando quase que totalmente quaisquer ações no sentido de ampliar ou alterar fundamentos do conhecimento humano. Seria razoável afirmar que para a pedagogia tradicional o desenvolvimento significa manutenção, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Consideramos que a preocupação da pedagogia tradicional com a transmissão dos conteúdos acumulados é relevante. Mas o desenvolvimento humano, na perspectiva defendida pela Teoria Histórico-Cultural lhe parece indesejável. De fato, as mudanças que ocorreram na sociedade da época devem muito ao modelo tradicional de ensino, do que inferimos que o desenvolvimento provocado pela pedagogia tradicional não pertencia às suas intenções.

No segundo caso, a mudança e a transitoriedade dos conteúdos tornaram-se princípios basilares para nortear a ação pedagógica. Tal flexibilidade, porém, acredita-

se, é intrínseca ao aluno, estando o desenvolvimento deste, relegado à sua vida cotidiana e aos estímulos ambientais imediatos. Não há que se falar aqui em transmissão de conteúdos acumulados, pois estes só podem vir do próprio sujeito, por iniciativa dele e do seu cotidiano.

Para a Escola Nova, o desenvolvimento era desejado, mas este era sinônimo de adaptação criativa, fortalecimento das relações sociais dadas. A sociedade não é vista como a relação entre classes antagônicas, sobrepondo a ideia de que os indivíduos são livres e iguais, sendo a sociedade resultado da soma destes. Assim, os limites do desenvolvimento almejado pela concepção escolanovista estava na ausência de conteúdos e na ênfase nos métodos. A Pedagogia Histórico-Crítica supera as teorias anteriores, incorporando novos elementos considerados pelo materialismo histórico-dialético, dentre eles a premissa de que a aprendizagem de conteúdos científicos impulsiona o desenvolvimento humano.

As aquisições dos homens advindas da transformação da natureza para satisfazer suas necessidades básicas não são transmitidas por hereditariedade, portanto não são biológicas e nem espontâneas. As técnicas desenvolvidas, os instrumentos elaborados e a forma de comunicação se tornaram aquisições históricas. Para tanto, as transformações operadas pelo homem precisavam se tornar permanentes, sem que precisassem ser “reinventadas” pelas gerações posteriores. Em outras palavras,

[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Somente a vida em sociedade permitiu uma forma peculiar de fixação destas aquisições, isto se deve ao fato de que os homens têm uma atividade criadora e produtiva: o trabalho. Ao modificar a natureza, os homens criam os objetos para satisfazer suas necessidades: máquinas, habitações, dos instrumentos mais simples aos mais complexos. Todavia, o progresso da construção desses bens materiais também originam a cultura dos homens e cria, então, o mundo da cultura – um mundo exclusivamente humano.

Assim, nos primórdios da vida coletiva, o instrumento elaborado pelo homem para intervir na natureza não era apenas um objeto com determinadas propriedades,

mas um objeto social “[...] na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Cada geração inicia sua vida em um mundo “já pronto”, com instrumentos, habitações, os mais variados objetos já criados pelas gerações precedentes, bem como conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, o “conhecimento das propriedades do mundo real” (SAVIANI, 2003, p. 12). Dessa forma, a geração nova se apropria de todas essas aquisições participando da vida em sociedade.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem ele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeira humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Isso nos leva a colocar em foco duas ações necessárias: objetivação e apropriação. Ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, o ser humano cria uma realidade objetiva, cujas características se tornam humanas, ocorre a transformação da natureza e do próprio ser humano. As gerações humanas precedentes são responsáveis por transmitir as aptidões já desenvolvidas e que foram objetivadas, enquanto as gerações posteriores devem adquirir tais aptidões. A experiência individual do homem, por si só, não é suficiente para torná-lo humano. Isso porque

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 25).

Como a experiência individual do homem não basta para a apropriação dos resultados da atividade desenvolvida pelas gerações precedentes, afirmamos, então, a importância da transmissão das aptidões já conquistadas pela humanidade. Isso significa que o processo de internalização institui-se “[...] a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos” (MARTINS, 2013, p. 271). Não podemos aceitar, portanto, a ideia de que somente a relação entre objeto e

indivíduo são suficientes para que estes possam se apropriar do conhecimento já construído anteriormente, ou seja,

Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem ser analisados na perspectiva da existência de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por intermédio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente (DUARTE, 2003, p. 29).

Dessa forma, a interação entre aquele que já se apropriou dos produtos culturais (material e intelectual) com aqueles que ainda estão iniciando sua história social é fundamental para impulsionar o desenvolvimento destes. Em outras palavras, a relação de uma criança com outra criança não provoca o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais, nem mesmo a interação destes com os instrumentos já produzidos pela humanidade; é necessária a interação com o adulto, que já se apropriou da cultura. Conforme as palavras de Vigotski (apud DUARTE, 2003, p. 44), “[...] no desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética dos adultos e infantil, fala etc.)”. Nesse sentido, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). A educação escolar é fundamental para transmissão do saber sistematizado, da cultura letrada, daquilo que permaneceu historicamente e se firmou como fundamental e essencial.

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal se coloca como dado para apropriação, por outro e ao mesmo tempo, é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é que se (trans)forma por apropriação da cultural (MARTINS, 2013, p. 271).

Deste modo, ao transmitir os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, a escola age como mediadora entre os indivíduos da nova geração e as ferramentas psicológicas (instrumentos simbólicos), promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como dos elementos necessários à sua formação como ser humano.

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos [...] (MARTINS, 2013, p. 270).

Não se trata, portanto, de qualquer tipo de educação escolar, ou de quaisquer conteúdos e atividades desenvolvidas na escola. Trata-se do saber sistematizado, pautado em conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e não cotidianos.

Tais conteúdos e atividades estão objetivados em propostas pedagógicas, que se expressam nos materiais didáticos que são utilizados. Nesse caso, analisaremos os livros didáticos, por ser um recurso de ensino universalizado. Ao analisarmos os livros didáticos, não podemos ignorar que são frutos de uma política educacional, e que, portanto, disseminam objetivos para a educação brasileira que se pautam sobre uma concepção político pedagógica, ou seja, uma concepção de formação humana.

### **3 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

A educação é um fenômeno social; ao mesmo tempo que recebe influência do contexto histórico-social, exerce influência sobre ele. Neste fenômeno inclui-se a educação escolar, já que “a escola é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social” (FRANCO, 1987, p. 54).

As atividades escolares também variam de acordo com o tempo histórico. Por isso, se tomarmos a educação escolar como fenômeno desvinculado da sociedade, corremos o risco de adotar modismos, acreditando que o atual é o que existe de “mais avançado” e, portanto, o melhor, ignorando, por exemplo, os aspectos relacionados ao projeto social que se pretende quando são assumidas determinadas posturas político-pedagógicas.

Dessa forma, para analisarmos a proposta pedagógica veiculada por meio de livros didáticos, torna-se fundamental relacionarmos as atividades escolares desenvolvidas no atual contexto social à política educacional. Neste capítulo, buscamos compreender os princípios norteadores da política educacional brasileira a partir da década de 1990, procurando desvelar a concepção de formação humana orientadora dos documentos mais influentes nesse período: o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI* e os PCN. Procuramos, ainda, entender o caráter político do PNLD, um programa existente desde 1929, embora com denominações distintas.

#### **3.1 Política e políticas públicas**

A educação escolar no Brasil vem sendo discutida por grupos de pessoas que orientam as decisões políticas e almejam respostas a determinados objetivos: ora se trata de alavancar o desenvolvimento econômico, ora se priorizam a

democratização”, a equidade social, a profissionalização etc. Para cada objetivo, há um conjunto de ações que se referem às políticas públicas.

A análise histórica é indispensável para a compreensão das políticas públicas, no caso específico, as que são adotadas no campo educacional, e, ao mesmo tempo, para o desvelamento dos sentidos que elas assumem nos diferentes momentos (CARVALHO, 2012, p. 22).

Política e políticas públicas possuem, cada uma, características próprias relacionadas ao Estado. O termo política se refere ao interesse público comum, à vida do cidadão e, mais diretamente, ao estudo das ações do Estado, considerando-se este como “[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p.31). Assim,

Política é um conceito amplo, relativo ao poder em geral e a um processo de tomada de decisão a respeito de prioridades, metas e meios para alcançá-las. É imperativo ao Estado fazer escolhas quanto à área em que irá atuar, por que e como atuar. Por outro lado, porém, o processo de tomada de decisão não é unilateral, envolve negociações sociais [...] (CARVALHO, 2012, p. 28).

Já o termo políticas públicas envolve a sociedade e o bem social dos indivíduos, é a garantia de direitos sociais em resposta aos problemas comuns da vida em sociedade. Por meio das ações do Estado, um projeto de governo é implementado – planos, programas, diretrizes – para garantir o bem-estar social. Em outras palavras, “[...] por políticas públicas entende-se o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução (CARVALHO, 2012, p. 28).

As políticas públicas são aqui entendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).

A educação pode ser entendida como política pública a partir do momento que se torna um direito social dos indivíduos, e, portanto, responsabilidade do Estado. Não obstante, a educação torna-se objeto de reflexão e ação para outros segmentos da sociedade, ou seja, “[...] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos (HÖFLING, 2001, p. 31). Não podemos nos equivocar e considerar que políticas se constituem exclusivamente como iniciativas do Estado, como se estivéssemos apartados das discussões que dão origem às políticas públicas.

Enquanto processo(s) social(is), construído(s) historicamente, a(s) política(s) configura(m)-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa (CURY, 2001). Não por acaso já se disse que é preciso captá-la(s) em sentido mais amplo [...] (VIEIRA, 2007, p. 57).

Diferentes setores da sociedade defendem princípios que podem corroborar com os princípios estabelecidos ou contrapor-se a eles. Embora se fale em “boas intenções” não há neutralidade na política educacional.

Os debates sobre uma agenda de reformas educacionais no Brasil são intensos, mobilizando diferentes setores da sociedade civil em torno de questões referentes aos fins e à organização da educação nacional. Há uma clara polarização entre um setor identificado com o mercado e outro mais próximo a interesses democráticos. Tais setores buscam consolidar suas propostas para a educação como hegemônica na sociedade brasileira (LEÃO, 1999, p. 116).

Ainda que a política educacional se volte às ideias a serem implementadas específica e diretamente na escola, não há como desvinculá-la do projeto social, ou seja, “[...] deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (AZEVEDO, 1997, p. 60). Isso significa que os diferentes segmentos da sociedade buscam defender suas propostas com o intuito de consolidar um projeto de sociedade e um ideal de formação humana por meio da política a ser implementada.

Falar em Políticas da Educação consiste, em primeiro lugar, em reconhecer que há uma diretividade educacional sistematizada e defendida na sociedade. Essa diretividade, no entanto, que sempre se

apresenta como um caminho a ser seguido, tanto pode conter elementos que sinalizem a transformação da sociedade como pode esconder, em si mesma, o estímulo a comportamentos incapazes de alavancar situações que possam superar as já exigentes, socialmente consideradas (por muitos) não satisfatórias. Uma análise das Políticas da Educação exige, pois, um exame de como se está a refletir sobre as propostas e/ou práticas direcionadas à vida pública ou à dinamização da sociedade em sua complexidade (NAGEL, 2003, p. 30).

Nesse sentido, compreender a política educacional brasileira implica analisá-la no contexto histórico em que está inserida, uma vez que cada momento corresponde a um projeto de sociedade e para o qual estão direcionadas as propostas que buscam implementar tal projeto com vistas a garantir o bem-estar social. Considerando-se os aspectos aqui apontados, faremos um recorte a partir da década de 1990 para compreender a influência das ações desenvolvidas nesse período para a concretização da política educacional atual, considerando-se o ideal de formação humana disseminado por programas de governo, em especial, pelo PNLD que dispõe os critérios para a organização dos livros didáticos.

### **3.2 Política educacional brasileira a partir da década de 1990**

No início dos anos 1980, surgiu o adjetivo 'global' nas grandes escolas de administração americanas e em pouco tempo atingiu o nível mundial com o termo 'globalização'. Sua mensagem principal diz respeito ao esforço que deve ser empreendido para a satisfação dos interesses comuns, contando com a cooperação de todos. Chesnais (1996, p. 23), professor de economia e crítico do neoliberalismo, afirma que

[...] em todo lugar que se possa gerar lucros, os obstáculos à expansão das atividades de vocês foram levantados, graças à liberalização e à desregulamentação; a telemática e os satélites de comunicações colocam em suas mãos formidáveis instrumentos de comunicação e controle; reorganizem-se e reformulem, em consequência, suas estratégias internacionais (CHESNAIS, 1996, p. 23).

Na década de 1990, a globalização da economia definiu um cenário no qual assistimos ao crescimento das atividades internacionais das empresas e fluxos

comerciais, à ampla mudança da base tecnológica, à reordenação dos mercados mundiais, à intensificação da circulação financeira, dentre outras alterações. Tais mudanças não se limitaram e nem se limitam ao âmbito econômico e tecnológico; trouxeram e continuam trazendo uma série de consequências para a formação humana, bem como para a educação escolar. Destarte, “[...] no tocante ao progresso técnico, a globalização é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário” (CHESNAIS, 1996, p. 25), cabendo à sociedade a adaptação às novas exigências e obrigações.

O mercado passa a ser o grande gestor das relações econômicas, políticas e sociais. Dentre os diversos objetivos traçados pelos representantes do capital, nessas circunstâncias, está o de modelar instituições e sujeitos aos parâmetros por eles desejados, cada dia mais flexíveis, autônomos e eficientes. Tais características são necessárias a este sistema, pois envolve a flexibilização dos processos de produção, do consumo e até mesmo do trabalho.

A escola ocupa papel central nesse processo, pois trata-se de uma instituição na qual as novas gerações passam, obrigatoriamente, muitos anos de suas vidas. Este poderoso instrumento de socialização tem sido alvo de variados modelos formativos que raramente são submetidos ao crivo da crítica teórica, sobretudo quando o discurso aparece como encantador, “novo” e hegemônico e, muitas vezes, a justificativa reside no fato de ser “[...] a única perspectiva capaz de superar os impasses e problemas da educação e de trazer novos avanços” (ROSSLER, 2006, p. 104).

Os anos 1990 “[...] foram marcados por reformas educacionais em todos os âmbitos do sistema de ensino, o que tem levado a inferir que [...] só seja comparável à década de 60 em termos das mudanças que ensejou” (OLIVEIRA, 1999, p. 69).

Todavia, o ápice das mudanças na década de 1990 é fruto dos processos políticos que permearam os anos 1970/1980 quando, em plena crise econômica e política, o capital levou a efeito a estruturação de uma nova organização da ordem mundial. Nesse sentido, analisar as políticas educacionais a partir da década de 1990 não significa desconsiderar o contexto histórico e político anterior, pelo contrário,

[...] uma análise das políticas dos anos 90 no Brasil implica em rever uma prática social que desemboca em reformas estruturais cada vez mais desvencilhadas das amarras da produção de massa, contida sob regulamentação fordista; também em examinar a tendência de

ajustamento do trabalho aos limites da produção enxuta e em inquirir sobre a relação dessa nova forma de ser do trabalho com o esvaziamento do Estado e de suas antigas funções (NAGEL, 2001, p. 102).

Nos anos 1990 emerge um novo padrão de modernização capitalista, tornando-se evidentes os conflitos entre a esfera pública e a privada que atingem os diversos setores da sociedade, entre eles, o educacional. “A lógica do mundo privado, com sua ênfase no mercado, no individualismo e no consumismo, instaura-se no interior do espaço público escolar” (LEÃO, 1999, p. 116). Grande parte do sucesso da lógica capitalista na educação pública se deve à influência dos organismos internacionais<sup>3</sup> na política brasileira que disseminaram no país, como em outros países pobres do mundo, o ideal de equidade social. Um dos exemplos foi a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual o Brasil participou, cuja finalidade era “[...] a universalização da educação básica como direito de todos e condição para a cidadania e para o desenvolvimento” (CARVALHO, 2012, p. 224). Essas orientações marcam as políticas educacionais da atualidade e buscam implementar, por meio de reformas no sistema público de ensino, um paradigma de formação, como veremos mais adiante.

A “nova” forma de organização dos processos produtivos buscada pelos organismos internacionais, exige também determinado tipo de indivíduo, mais precisamente um novo trabalhador. A inovação tecnológica, a modernização das empresas, a crescente competitividade, bem como a produção e consumo acelerados demandam, segundo aqueles organismos, um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às diversas situações e que seja ao mesmo tempo, criativo, participativo e autônomo, habilidades consideradas possíveis de serem adquiridas por meio da educação. Como explica Carvalho (2012, p. 224), “[...] A ideia é articular a educação aos encaminhamentos da política econômica e aos objetivos da modernização e da produtividade”. A partir da década de 1990 as políticas educacionais foram se configurando com base nesses ideais.

A nova legislação da educação brasileira, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), aliada a decretos, programas e planos

---

<sup>3</sup> Organizações Internacionais, Organismos Internacionais ou Agências multilaterais. Tais denominações referem-se a entidades criadas cujo objetivo envolve a obtenção e manutenção da paz, desenvolvimento econômico e social, resolução de conflitos, etc.

da União se ocupou de concretizar as mudanças, revelando a nova faceta da política educacional brasileira.

Como marco na educação brasileira, a Lei 9394/96 tem como principais características a descentralização e a flexibilização, princípios que se voltam para os interesses de uma classe social específica – aquela que detém o capital. Nem sempre essas características são vistas dessa forma, sendo consideradas apenas como conquistas em face do autoritarismo administrativo, ou seja,

Com devoção especial, a luta pela descentralização do sistema educacional foi aplaudida como libertação do autoritarismo administrativo, do poder sem representatividade, sem jamais identificá-la como pré-requisito básico para o revigoramento da economia burguesa, ansiosa por autonomia de rotinas, ou normas antes estabelecidas (NAGEL, 2001, p. 108).

Certamente a descentralização, a autonomia e a participação são essenciais para o alcance de uma gestão democrática, na qual a participação da comunidade e os responsáveis pela instituição sejam também eles os principais responsáveis pelas decisões financeiras, pedagógicas e administrativas. Todavia, tais conceitos podem diminuir a atuação do Estado como mantenedor das políticas sociais, bem como camuflar os propósitos neoliberais de diminuição do papel do Estado em relação às questões sociais.

Um dos argumentos que os Órgãos Centrais têm utilizado para justificar sua política de descentralização é o de contar com a participação da comunidade escolar. Sob esta perspectiva, trata-se de propiciar condições para que a comunidade participe nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras, a fim de que, deste modo, melhore a eficiência, a eficácia e a qualidade da escola pública, concretizando assim, a sua 'democratização' (VIRIATO et al., 2001, p. 177).

A descentralização transforma-se na nova forma de ação do Estado em relação à educação, transferindo a responsabilidade financeira e organizacional aos Estados, municípios e outros segmentos da sociedade, ocorrendo, assim, “[...] uma redefinição de responsabilidades, a introdução, ainda incipiente, do modelo gerencial na administração da educação e a adoção de critérios e mecanismos de mercado para o sistema educacional” (CARVALHO, 2012, p. 239).

A descentralização se apresenta como uma das soluções para a crise educacional do país, considerando-se que somente o mercado poderá resolver os problemas da educação brasileira e garantir resultados mais satisfatórios. Além disso, abrem-se as portas para que a população participe da gestão escolar e seja corresponsabilizada pela busca de solução para eles.

O problema desta questão reside no fato de se afirmar que as políticas estão descentralizadas, por isso estão mais 'democráticas', contando com a participação daqueles que estão inseridos na realidade educacional, cumprindo-se assim, com a 'democratização' do ensino, com a sua qualidade, com a sua oferta para toda a população, quando na realidade a prática realizada é bem outra (VIRIATO et al., 2001, p. 178).

Com a descentralização, abrem-se espaços para que a esfera privada ganhe força, tanto no financiamento, quanto nas questões pedagógicas e curriculares. Isso significa maior liberdade de ensino, pluralidade de ideias (LDB 9394/96), porém, concretamente se assiste ao rearranjo institucional que adequará as escolas aos novos padrões do capital, no qual se presencia o discurso da inclusão mas, contraditoriamente, pratica-se a exclusão.

Programas são elaborados como forma de regulação e controle do Estado sobre a maneira de as escolas conduzirem o trabalho pedagógico, ou seja, ao mesmo tempo que é concedida autonomia às escolas, elaboram-se estratégias para manter a centralização da política do Estado.

Estes princípios, como dissemos, estão presentes em documentos de agências multilaterais<sup>4</sup> como a UNESCO e o Banco Mundial e têm influenciado as reformas educacionais no Brasil, independentemente do grupo no poder. Destacamos como documentos orientadores da política educacional brasileiro o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*, conhecido como Relatório Delors (DELORS, 1999) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

---

<sup>4</sup> As agências multilaterais constituem uma sociedade entre Estados, no qual firmam acordos e tratados para atingir objetivos comuns vinculados à educação, política, economia, saúde etc.

### 3.2.1 Relatório Delors: um ideal de formação humana

No período de 1993 a 1996 foi elaborado, por uma comissão internacional, um documento destinado à UNESCO, cujo objetivo era redefinir o papel da educação em frente das mudanças resultantes do “[...] processo de globalização das relações econômicas e culturais” (SOUZA, 1999, p. 9) iniciadas na década de 1990. Segundo este documento, “[...] ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1999, p. 11).

O Relatório resultou dos trabalhos realizados por uma Comissão<sup>5</sup> constituída por membros de quinze países e presidida por Jacques Delors<sup>6</sup>. Em 1998, com o apoio do Ministério da Educação e com a apresentação assinada pelo então ministro da educação, Paulo Renato Souza, esse relatório foi publicado no Brasil. Isso anuncia que o Brasil adotaria os objetivos para a educação e o ideal de formação humana difundidos pelo *Relatório* para orientar os caminhos da educação brasileira como afirma o ministro da educação,

Assim, estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira (SOUZA, 1999, p. 10).

Nesse documento, o processo de globalização que se inicia na década de 1990 e se expande mundialmente, disseminado pelo ideário neoliberal, é visto como um fenômeno natural e espontâneo. Isso fez com que os países se alinhassem a este ideário como forma de sobrevivência no cenário internacional. Embora alguns países tenham conseguido se desenvolver consideravelmente devido ao progresso científico e à nova lógica do mercado, o Relatório aponta que o nível de vida das pessoas

---

<sup>5</sup> A Comissão foi composta por: In'am Al Mufti (Jordânia); Isao Amagi (Japão); Roberto Carneiro (Portugal); Fay Chung (Zimbábue); Bronislaw Geremek (Polônia); Willian Gorham (Estados Unidos); Aleksandra Kornhauser (Estônia); Michael Manley (Jamaica); Maristela Padrón Quero (Venezuela); Marie-Angélique Savané (Senegal); KaranSingh (Índia); Rodolfo Stavenhagen (México); Myong Won Suhr (Coreia do Sul); Zhou Nanzhao (China) e Jacques Delors (França).

<sup>6</sup>Jacques Delors foi autor e organizador do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação: Um tesouro a Descobrir. Presidente da Comissão, antigo ministro da Economia e das Finanças e antigo presidente da Comissão Europeia (1985-1995).

progrediu de maneira diversa, atenuando de um lado os problemas já existentes, como: o desemprego, a exclusão social, a desigualdade de desenvolvimento; e de outro lado, aprofundando a realidade excludente, uma vez que a responsabilidade pelo quadro é atribuída aos indivíduos e à educação.

Dado o contexto histórico – de crise econômica, violência exacerbada, problemas ambientais – em que foi redigido, o Relatório aponta que se torna necessário caminhar para uma sociedade mais justa, um mundo melhor, cujas pessoas tenham compreensão mútua e almejem a paz entre os povos, sendo necessário ultrapassar algumas tensões que rondam o século XXI, destacando-se, dentre elas:

- A tensão entre a tradição e a modernidade: o indivíduo deve adaptar-se à nova realidade sem negar a si mesmo; construir sua autonomia e ao mesmo tempo respeitar a liberdade e a evolução do outro; dominar o progresso científico e estar atento às novas tecnologias da informação (DELORS, 1999, p.14);
- A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades: ao mesmo tempo que se incentiva a competição no mercado, é preciso “dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades” [tornando possível por meio da educação], conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (DELORS, 1999, p. 15).
- A tensão entre o desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de sua assimilação pelo homem. Embora os programas escolares estejam sobrecarregados, é necessário preservar os elementos essenciais de uma educação básica, quais sejam: aqueles que ensinem a viver melhor, por meio não só do conhecimento, como da experiência e da construção de uma cultura pessoal (DELORS, 1999, p.15).
- A tensão entre o espiritual e o material: o mundo necessita de valores morais, cabendo à educação despertar as tradições e convicções individuais, ajudando cada indivíduo a relacionar-se num contexto universal, superando o individualismo e respeitando o pluralismo (DELORS, 1999, p.15).

A Comissão afirma que o caminho para ultrapassar tais tensões deve estar centrado educação, cabendo-lhe a tarefa de superar os desafios impostos pela

sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, preparar o indivíduo para atuar de maneira consciente na vida coletiva. Embora a educação seja vista como o caminho para a superação dos problemas da sociedade, a responsabilidade é atribuída a todos, individualmente, reafirmando uma das características marcantes da política educacional brasileira: a descentralização.

Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida. A este propósito, a Comissão chama a atenção para o interesse de uma sábia descentralização, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino (DELORS, 1999, p. 26).

As políticas educacionais disseminadas por meio do Relatório traçam as finalidades e os meios para a educação do século XXI, elencando como prioridade três grandes desafios: “[...] contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para compreensão mútua entre os povos e [renovar] a vivência concreta da democracia” (DELORS, 1999, p. 14). Sobre a importância das políticas educacionais, o Relatório

[...] considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada e construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (DELORS, 1999, p. 12).

Embora as metas para a nova educação sejam relevantes, elas revelam facetas convergentes com o modelo capitalista de sociedade, ou seja, é necessário contribuir para um mundo melhor, mas sob as relações capitalistas; as crianças devem aprender a preservar, mas não aprendem sobre as reais causas da destruição do meio ambiente: os países desenvolvidos se negam a diminuir a emissão de poluentes; quando as desigualdades se acirram, busca-se nos indivíduos a vontade para a paz, levantando a bandeira da democracia formal para camuflar as decisões tomadas pelo centro do poder.

Com base naqueles desafios e acreditando na força das políticas educacionais, a Comissão tomou como prioridade para a educação o desenvolvimento das

capacidades individuais, adotando a concepção de “educação ao longo de toda a vida”. Dessa forma,

Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus **talentos e potencialidades criativas**, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Esta finalidade ultrapassa qualquer outra (DELORS, 1999, p. 16).

Neste trecho fica clara a concepção de formação humana pautada no inatismo, uma vez que cabe à escola o papel de fazer frutificar os talentos e aptidões que já se encontram no aluno e estão apenas “escondidos” (como um “tesouro”), quer dizer, cabe à educação “[...] emergir determinadas qualidades naturais dos alunos” [...] (DELORS, 1999, p. 28). Esta concepção de formação humana está vinculada à ideia de que a aprendizagem de determinados conteúdos está sujeita ao desenvolvimento biológico ou maturação do aluno, transferindo-lhe a responsabilidade por desenvolver seus talentos e aptidões. Ademais, fica evidente que a missão da educação é formar sujeitos capazes de se adaptar ao modelo da sociedade moderna capitalista, para o qual cabe aos próprios indivíduos a responsabilidade por seus projetos pessoais, por seu sucesso ou fracasso social, por seu emprego ou desemprego, por sua riqueza ou pobreza. Não são levados em conta a qualidade da educação oferecida ou as desigualdades decorrentes das diferenças de classes

A concepção de “educação ao longo de toda a vida” está fundamentada em três eixos: cidadania ativa, coesão social e empregabilidade. Tais eixos devem ser problematizados e analisados sob o contexto histórico do final do século XX quando entrou em ação um novo modo de organização do processo produtivo. No final do século XX ocorreu um ajuste na organização econômica e política, configurando uma nova forma de estruturação do processo produtivo: a acumulação flexível, que se diferencia do modo de produção fordista, principalmente opondo-se à rigidez desse modelo.

A acumulação flexível também pressupõe a flexibilização dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, do consumo e dos produtos consumidos. Novos setores são criados com vistas a fornecer diferentes serviços financeiros sob taxas supervalorizadas de inovação tecnológica e organizacional.

Devido à flexibilidade – característica desse modo de organização do processo produtivo – ocorre também a mudança do perfil de trabalhador necessário, inclusive,

está mudando o próprio significado de trabalho e também as palavras que empregamos para defini-lo (SENNETT, 2009, p. 9). Dos trabalhadores, exige-se que se desapeguem da rotina imposta pela produção fordista e passem a se adaptar a mudanças de curto prazo, com maior autonomia e menos dependência de procedimentos formais e rotineiros (HARVEY, 1998). Ou seja,

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1998, p. 143).

As novas tecnologias e as transformações econômicas têm provocado mudanças culturais e organizacionais, conseqüentemente muda-se a relação com o conhecimento científico e com a formação dos sujeitos. Harvey (1998) afirma a existência do caráter competitivo do acesso ao conhecimento científico e técnico, sobretudo no contexto da acumulação flexível, pois as rápidas mudanças exigem “[...] o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva (HARVEY, 1998, p. 150)”.

Analisando-se dessa forma, o conhecimento se transforma em mercadoria que poderá ser produzida e vendida a quem estiver disposto a pagar. Nesse contexto podemos ponderar a proposta da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de “educação ao longo da vida”. Para a Comissão:

[...] é preciso considerar a proposta de alargamento da educação, isto é, a estratégia da educação ao longo da vida também como resposta do capital; como uma ‘adequação’ dos sistemas de ensino às necessidades do sistema. A educação ao longo da vida passa a ser uma ideia profícua para dar respostas a este novo trabalhador, que quer/precisa se sentir incluído nessa sociedade do conhecimento (RODRIGUES, 2006, p. 11).

Dessa forma, a ideia de “educação ao longo da vida” não se restringe à educação proporcionada pelas escolas, e abrange tanto a educação formal quanto a educação informal pretendendo que cada indivíduo seja condutor de seu destino, considerando aptidões desenvolvidas dentro e fora da escola. Dessa forma,

[...] pode parecer também a dispersão do sistema educativo, ou um afrouxamento das rédeas de um sistema que trabalha em consonância com o sistema capitalista, pode representar ao contrário, a institucionalização da educação também informal; a institucionalização de um novo paradigma de sistema educacional (RODRIGUES, 2006, p. 12).

Nesse sentido, a educação necessita ser repensada, reavaliada, assumindo novos papéis, além de ensinar. Para enfrentar os desafios do século XXI e superar as problemáticas impostas pela sociedade atual, a educação recebe a incumbência de ajudar o aluno a conhecer-se a si mesmo. Fica evidente no Relatório que a Comissão não está de pronto preocupada com os conteúdos que serão ensinados na escola – pois essa sempre foi uma preocupação da “velha” escola. Torna-se necessário ajudar o aluno a situar-se na sociedade, por meio de uma “viagem interior”, sobretudo, observando a defesa da coesão social.

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (DELORS, 1999, p. 16).

Assim, ao desenvolver o autoconhecimento, o aluno poderá desempenhar o papel que lhe cabe na vida coletiva, respeitar as diferenças individuais para manter a paz e a união entre os povos. Vemos, portanto, que o objetivo da educação é preparar o indivíduo para atuar na coletividade, sendo capaz de buscar respostas criativas a problemas que resultam das contradições da sociedade capitalista, tornando-se um trabalhador flexível e um cidadão consciente, em vez de compreendê-los e desenvolver a resistência à sociedade que os provocam. Segundo o Relatório,

[...] [a educação] deve ser encarada como uma construção dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1999, p. 18).

A educação que visa à aprendizagem ao longo de toda vida poderá cumprir a missão apontada acima e garantir a empregabilidade, a compreensão mútua, a paz,

a superação da exclusão social, o desenvolvimento sustentável, porém não se vislumbra o fim da desigualdade social.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 1999, p. 19).

Para tanto, é preciso que a educação esteja fundamentada em quatro pilares que sustentarão a aprendizagem ao longo de toda a vida. O primeiro pilar da educação é “aprender a conhecer”. A aquisição de um conjunto de conhecimentos não é mais importante do que a capacidade de dominar os próprios instrumentos do conhecimento, ou seja, ser capaz de compreender o mundo à sua volta, ter o prazer de conhecer e descobrir por si mesmo. Tal postura, justifica-se pela multiplicidade de informações e pela evolução rápida do conhecimento, sendo necessária constante atualização, uma vez que “[...] o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 1999, p. 92). Como se vê, vale-se de qualquer tipo de educação para formar o indivíduo, bem como se admite que qualquer iniciativa é válida para adquirir qualquer tipo de conhecimento. Deste modo, por exemplo, “[...] a educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida [...]” (DELORS, 1999, p. 92). Nesse sentido, cabe à escola o papel de desenvolver o gosto pela aprendizagem e não a aprendizagem em si.

[...] é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (DELORS, 1999, p. 18).

O segundo pilar, *aprender a fazer*, está mais vinculado à formação profissional e implica aprender a colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Trata-se de

desenvolver aptidões para atuar no mundo do trabalho, como trabalhar em equipe e tomar iniciativa, pois o que está em jogo é a competência pessoal e não mais a capacidade de executar tarefas e funções determinadas.

Não existe, rigorosamente falando, referencial de emprego; as competências são, muitas vezes, de tipo tradicional. Por outro lado, a aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se frequentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional (DELORS, 1999, p. 96).

Assim, desenvolver competências não significa necessariamente o aprendizado de uma profissão para atuar no mercado de trabalho, mas sim, preparar o indivíduo para que seja capaz de atuar nos diversos segmentos da sociedade e fazer aquilo que lhe for exigido.

O terceiro pilar, *aprender a viver juntos*, é tratado pela Comissão como um dos maiores desafios da educação: a capacidade de evitar conflitos, de resolvê-los de maneira pacífica, respeitando a cultura e o conhecimento do outro. Ensinar a não-violência nas escolas e o respeito ao próximo não é o bastante. A educação deve pautar-se em duas vias: a descoberta do outro e a participação em projetos comuns (DELORS, 1999). A descoberta do outro dar-se-ia pelo conhecimento da diversidade da espécie humana e pela compreensão das semelhanças entre todos os seres humanos do planeta. Trata-se de respeitar as diferenças, assumindo a pluralidade cultural como eixo e ao mesmo tempo desenvolver projetos comuns que estimulem a cooperação e a solidariedade. Isso significa a manutenção da desigualdade pelo discurso da coesão social<sup>7</sup>, tornando assunto ainda importante a ser desenvolvido por meio da escola, como vemos no trecho a seguir:

A escola pode, quando muito, criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a levar em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de

---

<sup>7</sup>Esta ideia foi fortalecida por meio do parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 7/2010) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Dentre outros aspectos, destaca-se:

“Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2010, p. 2).

dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas (DELORS, 1999, p. 59).

Por fim, o quarto pilar, *aprender a ser*, indica que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: “[...] espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1999, p. 99). O indivíduo deve estar preparado para agir nas mais diversas circunstâncias da vida com autonomia e criticidade. Deve-se considerar a experiência do aluno e ajudá-lo a desenvolver seus talentos, a criatividade e “[...] conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação [...]” (DELORS, 1999, p. 100).

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade e dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um **tome o seu destino nas mãos** e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 1999, p. 82, grifos nossos).

Conforme o destaque acima, a educação deve ensinar aos indivíduos que a responsabilidade pelo sucesso é exclusivamente individual, ou seja, não importa a condição objetiva em que o ser humano vive, não importa se ele já nasceu em um ambiente com melhor condição financeira ou se ele nasceu em uma família pobre, não importa se ele teve mais ou se teve menos oportunidades de estudo, cada um é responsável por seu destino e também por contribuir mais ou menos para o progresso da sociedade.

Essas orientações têm servido de base para desenvolver as políticas educacionais em muitos países, especialmente, nos países pobres. O Relatório busca mostrar que, uma vez seguidas essas diretrizes educacionais, será construída uma sociedade em que os indivíduos saberão conviver com as diferenças, trazendo paz e um mundo melhor para todos. Não se fala nas desigualdades sociais resultantes do modo de produção que organiza a sociedade; o Relatório apenas traz como necessidade o respeito às diferenças para manutenção da paz. Trata-se de conformar-se com a situação pessoal do indivíduo e respeitar o outro por sua condição social, seja ele rico ou pobre.

A ênfase no respeito à diversidade traz como consequência ações no sentido de afirmar as desigualdades que embora sejam vistas como individuais, são desigualdades sociais. Enquanto se falava em desigualdade social, procuravam-se formas para combatê-la e a forma mais razoável seria a transformação social. Quando, no lugar da luta contra a desigualdade, se instala a defesa da diversidade, instaura-se uma prática do 'respeito' às diferenças (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 63)

No Relatório pouco se fala sobre o conteúdo a ser ensinado; enfatiza-se uma escola em que o aluno é o protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, sendo, ele mesmo, o "senhor de seu destino" escolar e social. Se, na época do feudalismo, Deus era considerado responsável pelas desigualdades, com a sociedade liberal, os indivíduos passaram a ser os responsáveis pelo seu próprio destino. Se antes a diferença era considerada uma questão "de berço", agora passa a ser atribuída às ações dos próprios indivíduos. Dessa forma, tanto a aprendizagem como a vida do aluno dependem quase exclusivamente de sua vontade, desconsiderando-se as condições objetivas; exacerbam-se hoje as ideias liberais.

Assim, a referida proposta passa a ser prescrita como a solução para a crise das relações sociais; para a ineficiência da escola; para a empregabilidade; enfim, para a construção de todas as competências necessárias; para a construção da coesão social; para uma educação intercultural. E como tal, ganha o status de uma estratégia global de aprendizagem e, sob o argumento de igualdade de oportunidades, acaba por aprofundar substancialmente as desigualdades (RODRIGUES, 2006, p. 12).

Ademais, o discurso político educacional do Relatório caminha na direção da perpetuação da condição humana existente em que predominam a desigualdade social, a pobreza, a exploração de uma classe sobre a outra, atribuindo-se à educação a tarefa de ajudar os indivíduos a aceitarem sua condição e se responsabilizarem por seu fracasso ou sucesso, desconsiderando-se as condições objetivas como fator determinante.

### **3.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os PCN (BRASIL, 1997) foram elaborados como referenciais para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, objetivando garantir coerência ao sistema educacional. Trata-se, sobretudo, da concretização de uma reflexão sobre a educação, propondo a “[...] renovação e a reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997, p. 9) das escolas do país. Mesmo sendo um referencial nacional, o documento considera as diferenças regionais e propõe a flexibilização da proposta, para adequar-se às diferentes realidades no cenário educacional brasileiro. Tal como expõe o documento,

[...] o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize as peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 1997, p. 36).

O discurso que predomina nos PCN trata da importância de um ensino de qualidade, definindo-o como o ensino que atende às demandas da sociedade, que forma cidadãos capazes de agir sobre a realidade, transformando-a, bem como que desenvolva nos alunos capacidades para atuarem no mundo do trabalho.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 33).

As propostas dos PCN, visando a um ensino de qualidade, foram elaboradas para a superação das dificuldades enfrentadas na educação, entre elas, a repetência e a evasão. Apesar de reconhecer as significativas mudanças que aconteceram no perfil da educação brasileira nas décadas de 1970 e 1980, o documento reconhece a partir de dados do SAEB/1995, o desempenho insatisfatório dos alunos do ensino fundamental no que diz respeito à leitura e à matemática, afirmando que novas atitudes precisariam ser tomadas para superação desses problemas educacionais.

Tendo em vista tais problemas, o documento propõe “repensar” a educação brasileira. O discurso da renovação da educação, da mudança “já”, esteve presente

no movimento escolanovista, cuja retórica à época se assentava na necessidade de deslocar o foco do ensino do professor para o aluno, que passa a ter papel ativo e ser o protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, pois “[...] é ele (o aluno) quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação” (BRASIL, 1997, p. 51).

Vale destacar que termos como releitura, ressignificação, reinterpretção, recontextualização são constantes no documento, apontando para a necessidade de mudança na forma de encaminhamento da prática docente. Sobre tais termos, Duarte (2000) afirma que são baseados em princípios metodológicos adotados por César Coll<sup>8</sup>, que defende a ideia de que podemos ter a liberdade para unir o que é bom de diversas teorias e extrair aquilo que não nos interessa, interpretando o recorte à nossa maneira.

Após fazer uma breve explicação sobre as tendências pedagógicas que influenciaram a educação brasileira, os PCN justificam a adesão à perspectiva construtivista, nos seguintes termos:

[...] Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza. A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista (BRASIL, 1997, p. 50).

Portanto, de um processo de ensino centrado no professor passa-se para um ensino cujo centro é o aluno, considerando seus próprios interesses, sua realidade e o seu desenvolvimento. Tal proposta se transforma em encaminhamento metodológico incorporado pelas propostas curriculares e, conseqüentemente, aos livros didáticos, tornando-se importante ponto a analisar nos processos de ensino e aprendizagem presentes nas atividades dos livros didáticos. A escola toma o aluno como centro, ajustando suas atividades e conteúdos necessidades dele.

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.

---

<sup>8</sup> Autor construtivista que participou como assessor técnico na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa (BRASIL, 1997, p. 51).

Em outras palavras, é preciso respeitar a fase de desenvolvimento de cada aluno, bem como o seu tempo de aprender, os seus interesses. Portanto, cabe ao professor a tarefa de não interferir no processo, pois “[...] nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 51).

O papel do professor passa de transmissor a mediador do conhecimento, sendo responsável por proporcionar aos alunos oportunidades para que construam seu próprio conhecimento, e por organizar situações de aprendizagem na sala de aula. Sua prática pedagógica deve estar sempre relacionada ao cotidiano do aluno, para que os conteúdos tenham significado.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta – sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui (BRASIL, 1997, p. 53).

Tais práticas se justificam pelo discurso derivado da concepção defendida pelo Relatório Delors, ou seja, que o objetivo da educação básica é desenvolver no aluno a capacidade de “aprender a aprender”, sendo função da educação básica “[...] garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p. 35).

Para atingir os objetivos propostos para o ensino fundamental, é necessária uma prática pedagógica que consiga formar o cidadão autônomo e participativo. Tomando como pressupostos que o aluno constrói o próprio conhecimento, que é sujeito do processo de aprendizagem, que o professor é o mediador da interação do aluno com o objeto de conhecimento e que a interação entre os próprios alunos também é essencial para os processos de ensino e aprendizagem, os PCN elaboram diretrizes didáticas que expressam essa concepção de aprendizagem.

Dessa forma, alguns tópicos desenvolvidos pelos PCN são considerados essenciais para uma prática pedagógica e devem orientar o professor em sala de aula: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço e seleção de material.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 94), “[...] a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral”. Assim, para o desenvolvimento da autonomia, o aluno precisa necessariamente praticá-la, cabendo ao professor proporcionar-lhe liberdade para se expressar, elaborar projetos pessoais e coletivos, participar da gestão de ações coletivas, posicionar-se diante das informações (BRASIL, 1997). Trata-se de

[...] uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (BRASIL, 1997, p. 94).

A ideia veiculada pelos PCN é a de que a autonomia se desenvolve mediante a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes dos alunos, 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 o instrumento para a construção da autonomia (BRASIL, 1997, p. 95).

Tais atitudes devem ser tratadas como objeto de aprendizagem escolar, tornando tarefa da escola planejar situações que auxiliem o aluno a ser progressivamente mais autônomo.

Os PCN defendem o respeito à diversidade. Assim, exige-se que sejam adaptados os objetivos, conteúdos e avaliação para atender aos alunos individualmente em sala de aula, como elemento importante para a melhoria da qualidade do ensino. Isso significa considerar os fatores sociais, culturais e a história de cada aluno, bem como seus interesses e motivações, pois a escola “[...] ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade” (BRASIL, 1997, p. 97). Todavia, trata-se do respeito às diferenças sem levar em conta as causas estruturais da desigualdade escolar e social.

Ao tratar da interação e cooperação, os PCN indicam a necessidade de o aluno aprender a conviver em grupo de maneira “produtiva e cooperativa” (BRASIL, 1997, p. 97). Para tanto, o professor precisa criar condições de diálogo com os alunos,

aceitando suas opiniões e ajudando-os a respeitar a opinião dos demais colegas, contribuindo deste modo com a tolerância e reconhecimento às diferenças individuais. Ao emitir sua opinião o aluno compartilha o conhecimento que traz consigo, transformando-o no conteúdo escolar.

[...] são fundamentais as situações em que possam 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 (BRASIL, 1997, p. 97).

Uma das formas de otimizar a interação e cooperação é a organização dos alunos em grupos de trabalho, permitindo que aprendam a conviver uns com os outros, independentemente de gênero ou capacidades específicas. Ao contrário da Escola Tradicional, cuja metodologia tinha como base principal a aula expositiva, a Escola Nova, defende que o ensino se realize com a interação dos alunos entre si, organizando-se em grupos, pois, além de contribuir para a aprendizagem, desenvolveria o sentimento de respeito às diferenças. Esta concepção se alinha à proposta de ensino defendida pelos PCN.

Ademais, para que a aprendizagem seja significativa, como objetivam os PCN, o aluno precisa se envolver no processo, estabelecer relações com o que já sabe e aquilo que está sendo aprendido. Como a atividade do aluno é fundamental, a disponibilidade para aprendizagem é outro tópico didático que deve ser considerado. O aluno precisa “sentir” a responsabilidade do aprendizado bem como a “vontade” para aprender e, para isso, o papel do professor é fundamental no sentido de valorizar a ação do aluno, sua curiosidade, criatividade, originalidade e, sobretudo, sua realidade.

Outro fator que interfere na disponibilidade do aluno para aprendizagem é a unidade entre escola, sociedade e cultura, o que exige trabalho com objetos socioculturais do cotidiano extraescolar, como, por exemplo, jornais, revistas, filmes, instrumentos de mídia, etc., sem esvaziá-los de significado, ou seja, sem que percam sua função social real, contribuindo, assim, para imprimir sentido às atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 100).

Ainda de acordo com os PCN, além das questões que envolvem diretamente a ação do professor e a importância do aluno nos processos de ensino e aprendizagem,

é preciso uma correta organização do tempo para a realização das atividades, para o quê é fundamental a atuação do aluno na regulação do tempo para executá-las. Embora o professor possa definir um período previsto, “[...] os alunos serão livres para tomar suas decisões”, afirma o documento (BRASIL, 1997, p. 102).

Outro aspecto importante a ser considerado, segundo os PCN, diz respeito à organização do espaço, uma vez que “[...] reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola” (BRASIL, 1997, p. 103). Nesse sentido, as carteiras fixas e enfileiradas e o armário trancado dificultariam a aprendizagem adjetivada por este documento como significativa, pois não permitiriam a interação com os demais alunos e a liberdade para acessar os materiais sempre que necessário. Segundo orientações dos PCN, além do espaço da sala de aula, o espaço externo deve ser aproveitado para realizar atividades cotidianas, tais como, leitura, contação de histórias, observação etc. Para além disso, a escola não é considerada, pelos PCN, o único espaço de aprendizagem, portanto, outras atividades podem ocorrer fora dela, como se pode observar no trecho a seguir: “[...] a programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias [...]” (BRASIL, 1997, p. 103).

Para os PCN, o material didático a ser utilizado é um importante recurso para a concretização da proposta pedagógica. Jornais, revistas, propagandas, folhetos, filmes e computadores são materiais do cotidiano do aluno e podem contribuir para o aprendizado, pois ajudam-no a sentir-se “[...] inserido no mundo à sua volta” (BRASIL, 1997, p. 104). Dentre estes recursos, os livros didáticos são uma importante ferramenta para o professor em sala de aula e uma grande influência para o ensino, por isso, os professores devem estar atentos aos objetivos propostos por eles (BRASIL, 1997). para que sejam coerentes com a proposta pedagógica defendida pelos PCN .

Nas diferentes passagens, podemos observar a similaridade entre os princípios difundidos pelo Relatório Delors e os que estão na base das propostas apresentadas pelos PCN. Ambos apontam a necessidade de se repensar a educação, atribuindo aos alunos o protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem, com vistas à educação que deve se desenvolver ao longo de toda a vida.

Tais documentos foram disseminados na década de 1990 como orientadores da política educacional brasileira e indicaram, portanto, o ideal de formação humana a ser buscado pelo país. As propostas contidas nesses documentos orientaram a

elaboração de programas de governo voltados à educação. Nesse sentido, passamos ao Programa Nacional do Livro Didático, procurando desvelar de que maneira aquelas orientações se apresentam nesse Programa e se materializam em propostas pedagógicas nos livros didáticos.

### **3.2.3 O Programa Nacional do Livro Didático como política educacional brasileira**

Situar o PNLD como política educacional brasileira implica, em um primeiro momento, refletir sobre o processo histórico de uso e disseminação desse recurso no país.

Grosso modo, podemos afirmar que o livro didático possui uma dimensão política e econômica e, por isso, se constitui em objeto de disputa entre diferentes setores sociais, atrelado ao desenvolvimento dos Estados modernos quando há transferência da responsabilidade educacional das famílias para o poder público e às autoridades religiosas. Assim, podemos encontrar manifestações mais claras da intervenção do poder público sobre os conteúdos da educação nos programas oficiais, e, conseqüentemente, nos livros didáticos, porque estes materializam esses programas (CASSIANO, 2013, p. 52).

Como os livros didáticos são distribuídos em todo território nacional e são um material de fácil acesso aos alunos, tornam-se poderosos instrumentos de “[...] unificação – até de uniformização – nacional, linguística e ideológica” (CHOPPIN *apud* CASSIANO, 2013, p. 52). Nesse sentido, o interesse do poder público sobre o controle de sua elaboração e uso é crescente no histórico do livro didático.

Considerando-se que as políticas educacionais são vinculadas à política econômica e social, e, portanto, atendem a um projeto de nação a ser empreendido, não é exagero afirmar que os livros didáticos podem revelar o modelo pedagógico que respalda a política educacional brasileira, os objetivos em termos de formação e o projeto social.

### 3.2.4 Livro Didático no Brasil: breve histórico

O livro didático no Brasil começou a ser distribuído em 1929, quando foi criado um órgão específico para legislar sobre a política desse recurso didático. A partir de então, percebe-se a preocupação do Estado com o material a ser distribuído, reconhecendo que se trata de um meio de disseminação da política adotada. Como meio de legitimar a criação do programa de distribuição do livro didático foi criado o Instituto Nacional do Livro Didático (INL), ocorrendo o aumento de distribuição, bem como maior legitimidade desse recurso em âmbito nacional.

Anos depois, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, por meio do Decreto-Lei nº 1006, de 30/12/1938, para controlar a produção e circulação do livro didático no Brasil. Segundo Zambon (2012, p. 52), “os livros didáticos que não obtinham autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, não podiam ser adotados pelas escolas” (ZAMBON, 2012, p. 52). Dentre os papéis dessa comissão, destacam-se:

[...] examinar os livros didáticos e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; estimular a produção e a importação de livros didáticos; indicar os livros didáticos estrangeiros que seriam traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país e promover a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado (BRASIL *apud* ZAMBON, 2012, p. 52).

Em 1945, essas funções foram redimensionadas e o Estado passou a legislar sobre o livro didático, ou seja, “[...] a assumir o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no território nacional” (HÖFLING, 2000, p. 163).

Na década de 1960, aconteceu uma mudança significativa e, no mínimo, digna de atenção, na política do livro didático no Brasil. O Ministério da Educação assinou um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), permitindo a criação de uma Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), para coordenar a produção, edição e distribuição desse recurso didático. Este acordo também previu a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período

de três anos. Observa-se que, ao assinar esse acordo, o Brasil não só estava angariando os recursos financeiros para a distribuição dos livros didáticos como importando um modelo formativo.

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), com o objetivo de produzir e distribuir este material didático para as escolas. Entretanto, a Fundação não dispunha de recursos financeiros suficientes para cumprir essa função. Em decorrência desse fato, em 1971, o Ministério da Educação (MEC) assumiu a responsabilidade da Colted e criou o Programa do Livro Didático (Plid), desenvolvido pelo INL, órgão subordinado ao MEC. A tarefa do Plid era a de coedição das obras didáticas. Junto ao Plid, foram desenvolvidos o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Pliddef), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu). Há uma ampliação do Plid para atender às diversas etapas da educação escolar e suas especificidades.

O INL foi responsável pela coedição dos livros didáticos junto às editoras até 1976, quando a estrutura da Fename foi alterada, recebendo a responsabilidade de assumir as atividades do Programa de coedição das obras didáticas. Conseqüentemente, o número de tiragem dos livros aumentou consideravelmente, contribuindo para a criação de um mercado seguro para as editoras, “[...] decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas” (HÖFLING, 2000, p. 163).

Outras mudanças ocorreram em 1983, quando foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que assumiu a responsabilidade pelos programas antes pertencentes ao Fename, inclusive o Plid. A FAE foi responsável pela execução da política educacional brasileira de 1983 até 1997, estando suas atribuições mais diretamente vinculadas ao assistencialismo.

A FAE foi criada com objetivo de assistir ao estudante brasileiro carente, no que diz respeito à alimentação escolar, bolsas de estudo, material escolar e didático etc., reunindo em um só órgão as atribuições antes desenvolvidas pela FENAME e pelo INAE (HÖFLING, 1993, p. 29).

A vinculação das políticas educacionais ao assistencialismo reflete em ações paliativas que não resolvem o problema da sociedade, quicá promovem-lhe as

mudanças necessárias; além disso, contribuem para a descaracterização da escola como espaço educativo.

Em 1985, por meio do Decreto-Lei nº 91.542, o Plid recebeu uma nova denominação, passando a se chamar Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. À nova denominação, realizaram-se mudanças que exigiam que os livros fossem distribuídos a todos os alunos da 1ª à 8ª série da rede pública de ensino. Alguns problemas existentes no antigo programa foram corrigidos, e uma das marcas da mudança diz respeito à descentralização administrativa, proporcionando aos professores o direito de participar da escolha dos livros a serem utilizados.

Mudanças significativas ocorreram a partir de 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Tais mudanças se basearam no compromisso assumido pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, bem como no Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003 (MEC, 1993).

No Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, o livro didático é tratado como material fundamental para a educação escolar. Críticas são tecidas à maneira como o Programa do livro didático estava sendo direcionado, abordando os problemas ligados principalmente à aquisição e distribuição dos materiais na escola, no início do ano letivo, tendo como preocupação primordial a qualidade deles.

Em 1993, foi constituída, pelo MEC, uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos e os aspectos metodológicos adotados pelos livros didáticos adquiridos e distribuídos às escolas públicas. Segundo análise de Cassiano (2013, p. 81), a comissão percebeu que “[...] o MEC vinha comprando e distribuindo, para a rede pública de ensino, livros didáticos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais”.

Com vistas a solucionar este problema, em 1996, o MEC adotou uma política de avaliação desses materiais, formando comissões responsáveis pela avaliação pedagógica dos livros didáticos adquiridos por meio do PNLD. Esse processo resultou na organização e publicação do *Guia de Livros Didáticos*, distribuído nas escolas para orientar os professores na escolha do livro didático e se tornando-se parte do PNLD, “[...] É esse, portanto, o início do processo oficial de avaliação dos livros didáticos adquiridos pelo governo para a rede pública de ensino [...]” (CASSIANO, 2013, p. 81).

Outras mudanças ocorreram durante esse período,

[...] o estabelecimento de um fluxo regular de recursos para a execução do PNLD, o cumprimento da universalização da aquisição e distribuição dos livros didáticos para os alunos das oito séries do Ensino Fundamental, como o prescrito na implementação do programa, em 1985, bem como a introdução da avaliação foram medidas que deram ao programa organização diferente daquela que vinha sendo executada e construíram as condições para sua solidificação e permanência (CASSIANO, 2013, p. 83).

Essas mudanças foram acompanhadas da implementação dos PCN e consideraram as orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento. Vemos, portanto, que

[...] a reestruturação do PNLD era somente parte de uma ampla reforma que ocorreu na educação brasileira [...]. Para além da educação, a política FHC, de abertura ao capital internacional, especialmente por meio de privatizações, ampliaria consideravelmente as relações internacionais brasileiras, gerando implicações diretas para o campo educacional (CASSIANO, 2013, p. 85).

Com pequenas mudanças ao longo dos anos, o Programa do Livro Didático – atual PNLD – se consolidou no Brasil e se tornou meio privilegiado de disseminação da política educacional nacional, de uma proposta de formação humana e de um projeto social. O que ora se afirma, pode ser melhor compreendido se verificarmos a relação entre a política educacional e as orientações contidas nos livros didáticos encontradas nos indicadores do Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2013, publicado em 2011, contendo requisitos para avaliação e aprovação dos livros que seriam adotados pelas escolas públicas. Os livros avaliados sob os critérios do Edital de 2013 ainda estão sendo utilizados pelas escolas no país, pois correspondem ao triênio 2013-2015.

### **3.2.5 Pressupostos do Programa Nacional do Livro Didático**

O PNLD está subordinado a avaliações de comissões especializadas. Tais comissões avaliam o conteúdo e a metodologia com base em critérios específicos definidos por estas comissões, ou seja, os critérios são anteriores às análises dos livros. Os livros que não respondem aos critérios previamente estabelecidos são

reprovados. Dessa forma, podemos afirmar que os livros didáticos distribuídos nas escolas ajudam a implementar e fortalecer ideais e condutas atrelados a um determinado modelo formativo. No caso, torna-se uma política de Estado a serviço dos diferentes governos.

Analisar os pressupostos do PNLD permite-nos compreender minimamente o ideal de homem e de sociedade que se pretende alcançar por meio da educação escolar, ou seja, compreender a política educacional brasileira passa pelo entendimento de que uma concepção pedagógica é orientadora da formação humana.

Antes da avaliação dos livros didáticos, uma comissão específica lança em edital os critérios que devem ser considerados na elaboração do material didático. Tendo em vista que a periodicidade da distribuição dos lotes dos livros didáticos é trianual, analisaremos o Edital do ano de 2013, uma vez que os livros inscritos e avaliados mediante as orientações desse edital estarão nas escolas no triênio 2013-2015.

Dentre os critérios gerais estabelecidos pelo Programa, consta a “[...] observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social” (BRASIL, 2011, p. 29). Este tópico compreende o respeito à diversidade – condição social, orientação sexual, religião, diferença étnico-racial ou regional, sendo excluídas as obras que apresentam conteúdo preconceituoso. Destacamos que o preconceito em todas as suas formas deve ser combatido, uma vez que a permanência desta ideia tem como consequência a eliminação do diferente. No entanto, percebe-se um forte apelo ao respeito às diferenças no âmbito escolar, como forma de preparar os alunos para conviver com o outro (diferente) enquanto a busca da igualdade social e o desvelamento das razões das diferenças são ignorados, reduzindo-as a diferenças “culturais” e transformando o respeito em questão individual, ou seja,

[...] elimina-se a discussão sobre diferenças de classes. Exalta-se o respeito à diversidade. Descarta-se a possibilidade de compreensão da totalidade, de ver no singular a manifestação do universal. Assim, aquilo que uniria os homens para lutar pela transformação das condições objetivas que geram as desigualdades, dilui-se em meio à valorização da ‘diversidade social e cultural’. Nesse sentido, o respeito à diversidade significa a defesa da manutenção da sociedade de classes e, mais do que isso, o desejo de harmonia entre as classes (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 62).

O individualismo, a exaltação da diversidade cultural, política, religiosa etc., a apologia à livre iniciativa e ao diferente, inusitado e criativo são características da “pós-modernidade flexível” (HARVEY, 1998) em oposição às metanarrativas, aos projetos coletivos e à igualdade social.

A ideologia pós-moderna afirma a fragmentação como modo de ser do real fazendo da ideia de diferença o núcleo provedor de sentido da realidade; preza a superfície do aparecer social ou as imagens [...] privilegia a subjetividade como intimidade emocional e narcísica elegendo a esquizofrenia como paradigma do subjetivo, isto é, a subjetividade fragmentada e dilacerada (CHAUÍ, 1999, p. 33).

Assim, o respeito às diferenças se torna uma forma de a sociedade capitalista deslocar o foco da desigualdade social para questões aparentes, pois, “[...] enfatizar as políticas de identidade e priorizar identidades diversas implica ignorar as questões clássicas da desigualdade de renda” (FRASER *apud* QVORTRUP, 2010, p. 1125).

Outro critério do Edital é “[...] coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados” (BRASIL, 2011, p. 29). Isso significa que este tópico não determina uma tendência pedagógica específica de maneira explícita, apenas exige que haja adequação da abordagem utilizada com os objetivos previstos. Assim, está previsto que uma determinada tendência pedagógica exige metodologias e objetivos específicos, sendo necessário, “[...] escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo; ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos” (BRASIL, 2011, p. 29). Todavia, quando se diz que o aluno deve ser autônomo e protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, explicita-se a preferência, o direcionamento a uma abordagem que responda a isso.

Segundo o Edital, é preciso atender aos seguintes requisitos:

- Explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;
- Apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; **no caso de recorrer a mais de um** modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles;
- Organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes que compõem a coleção, quanto das unidades

estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único (obras regionais) – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;

- Favorecer o **desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico**, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;
- Contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais (BRASIL, 2011, p. 29, grifos nossos).

O critério em destaque permite a articulação entre modelos pedagógicos, representando um princípio da pós-modernidade – a ideia de pluralidade cultural e um de seus corolários, o ecletismo pedagógico. A combinação de diferentes correntes pedagógicas pode resultar numa formação eminentemente adaptativa, pois unem bases teóricas que se diferenciam quanto a aspectos básicos da formação humana. Adota-se o ecletismo, que respalda o modelo de formação e responde àquela que legitima a sociedade atual em vez de perceber e questionar os seus limites e contradições, ou seja, o ecletismo é condição *sine qua non* à formação defendida pelos PCN.

Nos critérios estabelecidos no Edital, considera-se importante que os livros didáticos contribuam para:

[...] estimular a identificação e a manifestação do conhecimento que o aluno detém; introduzir o conhecimento novo sem se esquecer de estabelecer relações com o que o aluno já sabe; favorecer a mobilização de múltiplas habilidades do aluno e a progressão inerente a esse processo (BRASIL, 2011, p. 38).

Percebe-se a valorização daquilo que o aluno já sabe, bem como a importância de que esse conhecimento seja considerado, estimulando sua manifestação por meio de perguntas. Esse modelo pedagógico se torna a regra, ao ponto de a forma se sobrepor ao conteúdo. Em certo trecho, ao tratar do livro didático de Ciências, parece ficar ainda mais evidente a adoção de um ensino que prioriza o papel do aluno, destacando a necessidade da sua participação como central em todos os momentos.

[...] um ensino que **valoriza a observação cuidadosa, a experimentação, o registro preciso, a comunicação, a troca** e os demais procedimentos característicos utilizados na produção científica. O livro de Ciências deve estimular um ensino baseado na **aquisição ativa de conhecimentos** utilizando na escola os mesmos métodos das investigações científicas maduras, como já preconizava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. **Investigar,**

**experimental, descobrir...**, são atividades científicas muito empolgantes, que naturalmente levam ao envolvimento de alunos e professores. A escola já tem o essencial para o sucesso de tal empreitada: os alunos e sua curiosidade natural. Crianças perguntam o tempo todo, têm respostas para tudo, gostam de experimentar, são trabalhadoras e ainda mais, são abertas a críticas e ao novo. **Perguntar, levantar hipóteses, experimentar e formular explicações** são os procedimentos básicos que um cientista utiliza para investigar os fenômenos da natureza. Essencialmente é o mesmo que faz uma criança quando busca entender o mundo em que vive. Os interesses dos alunos estão centrados na ação, no diálogo, na confrontação de ideias, no trabalho em equipe, na **experimentação**, na reflexão e na busca de novos conhecimentos. Ensinar Ciências explorando essas características torna mais simples e gratificante o trabalho do professor, que também irá melhor perceber e assumir, ao lado do aluno, seu papel de pesquisador. Busca-se, dessa forma, a construção de uma escola baseada na **partilha construtiva de ideias**, na qual aprender tem uma dimensão lúdica e **o conhecimento é desejado em vez de imposto**. As salas de aula tornam-se assim palcos de preciosas, necessárias e úteis descobertas da realidade. Ensinar Ciências por meio da pesquisa simplifica o trabalho do professor. Basta **estimular** o aluno a perguntar e depois partir em busca de respostas. **Qualquer pergunta** serve para iniciar um projeto de pesquisa. O importante é **valorizar o interesse do aluno**, que irá naturalmente descobrir ou redescobrir abordagens reveladoras de conhecimento, ampliar seu potencial de aprendizagem, de reflexão e de desenvolvimento (BRASIL, 2011, p. 40, grifos nossos).

De acordo com o trecho acima, percebemos que o papel do professor, antes detentor do conhecimento, passa a ser o de estimular o aluno a aprender, a desenvolver suas habilidades de forma natural e prazerosa, estimulando-o a perguntar, a levantar hipóteses, a experimentar e a descobrir o conhecimento por si mesmo. Não se fala que o papel do aluno é aprender o conteúdo transmitido, tampouco que o papel do professor é transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Ao contrário, o aluno deve desejar o conhecimento sem que haja imposição de conteúdos. Em outras palavras, o aluno é o protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, alinhando-se à proposta dos PCN e do Relatório Delors, que possuem como base teórico-metodológica os princípios defendidos pela Escola Nova e pelo construtivismo piagetiano (DUARTE, 2000).

Também podemos perceber que o conteúdo deve se voltar ao cotidiano dos alunos, àquilo que eles vivenciam, sob a justificativa de que os conteúdos apartados da realidade dificultariam a compreensão e desestimulariam o estudo, ao passo que tomar o cotidiano como conteúdo contribuiria para maior participação dos alunos nos problemas da comunidade, ajudando a resolvê-los. Tais elementos também são

defendidos pelo Relatório Delors e pelos PCN, como vimos anteriormente. Embora o trecho abaixo faça referência ao ensino de História, essas ideias se fazem presentes em todas as áreas do conhecimento.

Apesar da pluralidade teórica que caracteriza a área, os profissionais da História veem como urgente e necessária a desconstrução desse senso comum, que concebe o livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos educandos. Essa representação está relacionada à ideia de ensino-aprendizagem **como transmissão de conteúdos apartados do cotidiano dos alunos**, dificultando, assim, a compreensão das diferenças existentes entre História como área de conhecimento e a História como vivência (BRASIL, 2011, p. 42, grifos nossos).

Os livros didáticos são avaliados e aprovados de acordo com critérios, previamente estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Tais critérios revelam a política educacional brasileira, transformando os livros didáticos em produtos e reprodutores de ideais, pois ao serem utilizados nas escolas tornam-se meio de reprodução do ideal de formação humana desejado pelos formuladores da política.

A fim de verificarmos como esses critérios se consubstanciam em propostas de ensino, analisaremos na seção a seguir o conteúdo de três livros didáticos de Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental.

#### **4. PROPOSTA DE ENSINO EM LIVROS DIDÁTICOS: EM DESTAQUE A FORMAÇÃO REQUERIDA**

O PNLD tem por objetivo oferecer às escolas de ensino fundamental e médio materiais didáticos, quais sejam: dicionários, acervos de obras literárias, obras complementares e livros didáticos, atendendo às duas etapas do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013).

Os livros didáticos são divididos em reutilizáveis e consumíveis. Os consumíveis são distribuídos aos alunos a cada ano: Alfabetização matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Sociologia e Filosofia. Mediante a necessidade, os livros reutilizáveis são repostos e sua distribuição ampliada durante o triênio em que são adotados. Dessa forma, a cada ano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – órgão responsável pela execução do PNLD – adquire, distribui, repõe e complementa os livros para todos os alunos das escolas que aderiram a esse Programa.

As escolas são responsáveis por aderir formalmente ao PNLD, observando os prazos determinados pelo MEC. Em ciclos trienais, o MEC estabelece critérios para a submissão, avaliação e seleção dos livros inscritos, por meio de Edital público. As editoras, seguindo o Edital, inscrevem as obras que, uma vez aprovadas, poderão ser escolhidas pelos professores e adotadas nas escolas públicas. Após inscritos, os títulos passam por triagem realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas de SP (IPT) que verifica se atendem às “[...] exigências técnicas e físicas do edital” (BRASIL, 2015). Feita a triagem, os livros são encaminhados à Secretaria de Educação Básica do MEC, para avaliação dos aspectos pedagógicos e elaboração de uma resenha de cada obra, resultando no Guia do Livro Didático, que visa auxiliar os professores na escolha dos livros que serão utilizados pelas escolas, considerando o planejamento pedagógico elaborado por elas (BRASIL, 2013). As escolas cadastradas recebem o *Guia do Livro Didático* para que as obras que o compõem possam ser conhecidas e escolhidas, ficando responsáveis pelo registro *on line* das escolhas feitas. Por fim, os livros são enviados às Secretarias Municipais de Educação que os repassam às escolas.

Ao compreendermos o caminho percorrido desde o Edital até a avaliação dos livros didáticos, podemos dizer que os livros aprovados se tornam ferramenta de disseminação da concepção político-pedagógica que está na base do Edital, cujos princípios estão alinhados aos PCN e ao Relatório Delors.

Como vimos no capítulo anterior, o livro didático é um instrumento que auxilia no trabalho pedagógico do professor. Nele, estão sistematizados e transformados em conteúdo escolar, quer dizer, os conhecimentos produzidos historicamente estão dosados e sequenciados. São esses conteúdos os instrumentos simbólicos que, uma vez internalizados, podem promover o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Todavia, a apropriação do conhecimento objetivado nos livros didáticos envolve a mediação de outros indivíduos, ou seja, acontece por processos educativos e, nesses processos, a escola possui papel preponderante como socializadora do saber sistematizado, ou seja, da cultura letrada. Não se trata, na escola, de qualquer tipo de educação, mas de uma educação voltada aos conceitos científicos, àqueles que não são aprendidos em situações do cotidiano. Logo, compreendemos que o papel do professor é trabalhar com tais conteúdos, para que o aluno possa transformá-los em instrumentos de seu pensamento e, deste modo, estabelecer uma relação mediada com a realidade.

Essa concepção formativa orientará as análises dos livros didáticos, no intuito de compreendermos como as propostas contidas no Relatório Delors e, por decorrência, nos PCN estão sistematizadas em atividades desenvolvidas pelos livros didáticos, obtendo um percurso de reconhecimento das características que evidenciam a concepção pedagógica presente nas propostas apresentadas por esse recurso didático. A análise das propostas será orientada por quadro unidades que correspondem aos chamados quatro pilares da educação, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser, explicitando.

#### **4.1 Definição da amostra**

São distribuídos para os anos iniciais do ensino fundamental livros de Alfabetização e Letramento; Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa,

Matemática, História, Geografia e Ciências. Nos três primeiros anos, a ênfase recai sobre a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e Matemática, sem deixar de contemplar conhecimentos de diferentes áreas. Nos últimos anos – 4º e 5º –, quando se espera que os alunos já tenham adquirido o sistema de código da escrita e a leitura, os livros enfatizam conceitos específicos, que envolvem também os de linguagem escrita e matemática.

Os dados correspondentes ao ano de 2013, disponíveis no portal do FNDE, mostram a quantidade de coleções escolhidas e distribuídas por componente curricular, para os anos iniciais do ensino fundamental. Dos livros de Língua Portuguesa e Ciências, a Editora FTD teve o maior número de exemplares distribuídos; de História e Geografia, a Editora Moderna teve a maior participação; já o maior número de livros de Matemática distribuídos pertence à Editora Ática. Ao verificarmos as coleções mais distribuídas em âmbito nacional no ano de 2013, percebemos que três editoras predominam: Editora FTD, Editora Ática e Editora Moderna, com exceção para os livros de Ciências, cuja terceira coleção mais distribuída pertence à Editora Scipione.

Quadro 1: Livros didáticos distribuídos em 2013, segundo o componente curricular

Componente Curricular	Coleção	Quantidade por coleção	Editora	Autores
Língua Portuguesa	Porta Aberta	1.321.907	FTD	Angiolina Bragança Isabella Carpaneda
	Ápis	980.094	Ática	Ana Maria Trinconi Borgatto Terezinha Costa Hashimoto Bertin Vera Lúcia De Carvalho Marchezi.
	Projeto Buriti	825.593	Moderna	Marisa Martins Sanchez
Matemática	Ápis	1.042.648	Ática	Luiz Roberto Dante
	Porta Aberta	814.486	FTD	Arnaldo Rodrigues Junia La Scala Marília Centurión
	Projeto Buriti	699.028	Moderna	Mara Regina Garcia Gay
História	Projeto Buriti	2.261.683	Moderna	Rosane Cristina Thahira
	Porta Aberta	1.451.230	FTD	Mirna Lima
	Ápis	1.381.132	Ática	Dora Martins Dias e Silva José William Vesentini Marlene Pécora
Geografia	Projeto Buriti	<b>2.512.014</b>	Moderna	Juliana Maestu
	Porta Aberta	1.454.323	FTD	Mirna Lima
	Ápis	1.200.610	Ática	José Willian Vesentini; Dora Martins;

				Marlene Pécora
Ciências	Porta Aberta	1.975.139	FTD	Ângela Gil Sueli Fanizzi
	Projeto Buriti	1.736.919	Moderna	Lia Monguilhott Bezerra
	A escola é nossa	1.221.137	Scipione	Karina Alessandra Pessoa da Silva Leonel Delvai Favalli

Fonte: Portal FNDE

Definimos o componente curricular Geografia para análise dos livros de 5º ano do ensino fundamental, tendo em vista que nesta área ocorreu a maior concentração de livros distribuídos em uma única coleção, no caso o Projeto Buriti, da Editora Moderna, o que representa alto grau de adesão ao conteúdo e metodologia do material. Analisamos também as duas coleções mais distribuídas na sequência: Porta Aberta, da editora FTD e Ápis, da Editora Ática.

## 4.2 A organização dos livros didáticos

Nos livros didáticos, podemos perceber a ideia de aprendizagem significativa, uma das orientações contidas nos PCN. Nas orientações para os professores, o livro *Projeto Buriti* traz como pressuposto que o ensino de Geografia deve oferecer um “[...] trabalho articulado e significativo com conceitos, procedimentos, valores e atitudes” (MAESTU, 2011, p. 7), objetivando a compreensão e intervenção na realidade social.

No que se refere à organização, os livros didáticos analisados são constituídos por seções que apresentam os conteúdos com diferentes maneiras de trabalhá-los. Para melhor compreensão dessas seções, veremos como cada livro da amostra se organiza.

A organização dos livros didáticos que serão analisados está apresentada no Quadro 2.

Quadro 2: Organização dos livros didáticos

SEÇÕES	PROJETO BURITI	PORTA ABERTA	ÁPIS GEOGRAFIA
1	Lendo as imagens	Abertura da unidade com imagens: Vamos conversar Vamos descobrir Vamos concluir	Abertura do capítulo
2	Desenvolvimento dos temas	Desenvolvimento dos capítulos	Seção inicial do capítulo
3	Atividades	Atividades	Bloco de atividades
4	O que você aprendeu: - recordar - compreender - pesquisar	Vamos lembrar	Painel
5	O mundo que queremos - compreendendo a leitura - vamos fazer	Seções especiais: - Fique sabendo - Ação	O que estudamos

Fonte: Livros Didáticos

#### 4.2.1 Projeto Buriti Geografia

O livro é dividido em nove unidades que estão subdivididas em seções. Cada unidade é introduzida com imagens por meio das quais objetiva-se levantar o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo. Assim, a primeira seção: *Lendo a imagem*, visa a despertar o interesse do aluno para o tema da unidade e estabelecer relações com suas experiências e com aquilo que ele descobrirá (MAESTU, 2011).

Cada unidade apresenta os conteúdos divididos em quatro temas. A proposta é que sejam trabalhados por meio de textos informativos com linguagem adaptada à faixa etária à qual o livro se destina. Como resposta à preocupação de esclarecer e exemplificar o conteúdo específico, são apresentadas fotos, ilustrações, mapas, gráficos e esquemas para complementar as informações sistematizadas nos textos.

Segundo o autor, as atividades propostas buscam o desenvolvimento de habilidades e organizam-se em três categorias: recordar, compreender e pesquisar.

- Recordar: busca recuperar no texto o conhecimento solicitado na atividade.
- Compreender: estabelece relações entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio do aluno.
- Pesquisar: desperta curiosidade e estimula o desenvolvimento de métodos de pesquisa (MAESTU, 2011, p. 12).

Percebe-se que o ensino do conteúdo por parte do professor não é o foco, pois as atividades se voltam para as iniciativas do próprio aluno. Sobretudo quando trata-se de “pesquisar”: uma seção voltada para o despertar da curiosidade afim de que o aluno tenha o desejo de aprender e buscar por iniciativa própria o conhecimento, desenvolvendo métodos de pesquisa. Nesse caso, o papel do professor é o de ajudar o aluno a aprender o método.

A seção *O que você aprendeu* tem por objetivo retomar, fixar e ampliar os conteúdos abordados (MAESTU, 2011), segundo consta no próprio livro.

Com o objetivo de articular o conteúdo de Geografia ao desenvolvimento do domínio da linguagem oral e escrita, a seção *Para ler e escrever melhor* propõe a produção de textos vinculados aos conteúdos trabalhados na unidade (MAESTU, 2011).

Por fim, a seção *O mundo que queremos* trabalha com valores apresentando textos que relacionam o conteúdo da unidade a uma questão moral, “[...] ampliando conhecimentos e desenvolvendo no aluno atitudes que possibilitem uma postura autônoma e crítica para o exercício da cidadania na vida individual e comunitária” (MAESTU, 2011, p. 13). Percebe-se a importância dada ao ensino de valores com uma seção específica para abordar o conteúdo sob esta perspectiva.

#### **4.2.2 Porta Aberta Geografia**

O livro didático da Editora FTD, coleção *Porta Aberta*, está dividido em quatro unidades temáticas. A abertura das unidades é feita por meio de imagens que ocupam duas páginas, cujo objetivo é despertar os conhecimentos prévios dos alunos (LIMA, 2011). Assim, o conceito a ser abordado na unidade é *a priori* trabalhado por meio de

imagens, sem questionamento ou interferência; há apenas legenda para contextualizá-las.

Para introduzir o conteúdo, o livro propõe três momentos: “Vamos conversar”; “Vamos descobrir” e “Vamos concluir”.

Estas seções compõem a abertura da unidade, seguida por capítulos que aprofundam o tema da unidade. Os conteúdos são sempre abordados por meio de “diálogo” entre os alunos e o professor, pretendendo a reflexão, além de apresentar informações específicas sobre o conteúdo temático. Tais conteúdos, na maioria das vezes, são expostos por meio de fotografias, desenhos, obras de arte, registros de época, ou seja, materiais que visam levar o aluno, por si mesmo, a observar, analisar e refletir sobre o assunto.

Em alguns momentos, são apresentadas seções especiais que têm por objetivo ajudar os alunos a refletirem sobre temas considerados mais complexos, como é o caso da seção *Fique sabendo*. Esta seção traz textos sobre situações cotidianas seguidos por perguntas que pretendem ajudar o aluno a compreender o texto e não necessariamente o conteúdo, uma vez que este está voltado a situações cotidianas e não a um conteúdo escolar.

Outra seção especial é denominada *Ação* e objetiva levar o aluno a agir. A ação pode estar vinculada a uma investigação que deve ser realizada pelo aluno, um desenho que deve ser feito, um material a ser analisado etc. Exige sempre atividade do aluno relacionada ao conteúdo abordado no capítulo.

Por fim, o livro traz a seção *Vamos lembrar*, visando a recordar o conteúdo abordado na unidade, resgatando os conhecimentos prévios e relacionando-os com aquilo que foi trabalhado.

Ao final de cada unidade, o livro sugere outras leituras sobre o assunto. As leituras indicadas são de textos literários, poesia e prosa, textos informativos e históricos e são complementares, cabendo ao aluno buscá-las ou não.

### **4.2.3 Ápis Geografia**

Nas páginas introdutórias do livro, podemos encontrar uma mensagem dos autores dirigida aos alunos, com o objetivo de despertar-lhes a curiosidade para os

temas que serão estudados e o significado de estudar Geografia. As páginas seguintes explicam a organização do livro didático.

A abertura do capítulo é feita com uma ilustração que ocupa duas páginas e um pequeno texto sobre o assunto a ser estudado, “[...] para estimular [o aluno] a refletir sobre o tema” (VESENTINI et al., 2011, p. 4).

A seção inicial do capítulo traz imagens e textos que têm por objetivo despertar a curiosidade do aluno sobre o conteúdo a ser trabalhado. Ainda como parte dessa seção, o livro traz o momento *bate-papo* com perguntas para discutir com os colegas sobre o que sabe sobre o assunto.

Cada capítulo está dividido em blocos de atividades com textos, exercícios, entrevistas, pesquisas e projetos, para o aluno realizar sozinho ou em grupo, em casa ou na sala de aula.

Logo mais, a seção *Painel* estabelece conexões entre aquilo que foi estudado no capítulo e outras áreas do conhecimento, por meio de textos e imagens.

Ao término de cada capítulo, há um breve resumo do conteúdo proposto com sugestões de livros relacionados ao assunto específico de cada capítulo. O livro ainda apresenta nas últimas páginas um glossário e um caderno especial para ampliar os temas tratados durante o ano.

De modo geral, percebemos que, embora as seções sejam nomeadas de maneiras diferentes, seguem a mesma estrutura, procurando primeiramente despertar o interesse do aluno para o assunto, por meio de imagens seguidas de perguntas que levantam o conhecimento que o aluno já possui sobre o conteúdo a ser abordado. Introduzir o assunto por meio de imagens é uma forma de atender às orientações propostas pelo Relatório Delors, segundo o qual a educação deve “[...] despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação [...]” (DELORS, 1999, p. 83). Vemos que o foco é para o aluno que aprende e não para o professor que ensina.

No que se refere à forma de realização das atividades, na maior parte delas a sugestão é para que sejam realizadas em grupo com foco na opinião que o aluno possui sobre o conteúdo. Ademais, não podemos deixar de destacar as seções voltadas à atividade do aluno, nas quais ele deve fazer uma pesquisa, uma experiência, um desenho etc. Tais metodologias propostas pelos livros didáticos têm por objetivo, segundo afirmam, a formação do indivíduo crítico e autônomo.

Para Duarte (2009, p. 71), porém, a formação em questão pauta-se no princípio de que “[...] as atividades que o indivíduo realiza por si mesmo [...] são tidas como as mais desejáveis”, subordinando-se aos princípios da pedagogia do aprender a aprender. Para ele, não é verdadeira a tese de que o professor, ao transmitir algo ao aluno, esteja de alguma maneira cerceando a autonomia ou criatividade deste.

Grosso modo, as seções dos três livros didáticos apresentados recebem denominações diferentes mas cumprem o mesmo objetivo. Vemos aqui, portanto, uma similaridade na organização dos livros didáticos. Esta semelhança na organização dos conteúdos e atividades não é fruto do acaso; como vimos anteriormente, os livros inscritos pelas editoras passam por uma avaliação de acordo com os critérios estabelecidos em Editais. Isso demonstra que, independentemente do livro adotado, a forma de organização é a mesma com pequenas variações de conteúdo, conseqüentemente, antes mesmo da escolha do livro didático pelo professor, a sua prática pedagógica já está escolhida, restringindo a autonomia do Projeto Político Pedagógico da escola e o protagonismo docente.

Compreendida a organização dos livros didáticos e os objetivos de cada uma de suas seções, veremos mais detalhadamente de que maneira as atividades propostas se desenvolvem, buscando compreender em que medida expressam a proposta contida no Relatório Delors.

### **4.3 Aprender a conhecer**

O primeiro pilar proposto para a educação do século XXI é *aprender a conhecer*. Isso significa que o aluno deve desenvolver a capacidade de buscar por si mesmo o que aprender, para que assim possa cumprir o ideal de educação ao longo de toda a sua vida. Para isso, propõe-se que o professor oriente o aluno a investigar por si mesmo, buscar respostas às suas questões em diferentes fontes. Mais importante do que o conteúdo a ser aprendido é a aprendizagem do caminho a ser percorrido nesse processo.

Nesse sentido, as aberturas das unidades dos três livros propõem perguntas que visam a despertar a curiosidade do aluno para o assunto a ser estudado. No livro Projeto Buriti, a primeira unidade refere-se à diversidade no Brasil, estando suas

perguntas relacionadas à imagem usada para a abertura. A segunda unidade traz como tema a divisão política e regional do Brasil.

Lendo as imagens

- 1 Que paisagens as fotos mostram?
  - 2 Você já viu paisagens como essas mostradas nas fotos? Onde?
  - 3 As pessoas que moram nos lugares mostrados nas fotos vivem do mesmo jeito? Explique
  - 4 Podemos encontrar no Brasil paisagens diferentes das mostradas nas fotos? Cite exemplos (MAESTU, 2011, p. 9).
- [...]

Lendo as imagens

- 1 Que lugares do Brasil são mostrados nas fotos? Em que estado fica cada um desses lugares?
- 2 O que chama sua atenção em cada uma das imagens?
- 3 Você já visitou algum desses lugares? Conte a experiência para os colegas.
- 4 Qual é o assunto desta unidade? Na sua opinião, que relação as imagens mostradas têm com esse assunto? (MAESTU, 2011, p. 25).

As perguntas cumprem o objetivo de verificar o conhecimento que o aluno já possui sobre o tema e o introduz ao assunto de modo que tudo lhe pareça familiar e agradável. Aqui temos exemplo da valorização do hedonismo<sup>9</sup> como princípio pedagógico. O conteúdo não é introduzido diretamente pelo professor; por meio das imagens e das perguntas, o aluno é levado à conclusão sobre qual conteúdo será abordado, o que transformaria o aprendizado em algo prazeroso e natural. Da mesma forma, o aluno deve observar as imagens e responder de acordo com aquilo que pensa, com base na sua vivência. Outra atividade proposta apresentada pelo livro *Porta Aberta – Geografia* da Editora FTD e trazida a seguir como exemplo, vai na mesma direção:

Vamos conversar

- 1 Que imagens, palavras, sons vêm à sua cabeça quando você pensa no Brasil? Por quê?
- 2 Se alguém lhe perguntar: 'Você é brasileiro?', o que responderá? (LIMA, 2011, p. 8).

No livro do professor desta mesma obra, é possível verificar que as respostas esperadas são pessoais, baseadas na opinião de cada aluno, portanto não é proposto

---

<sup>9</sup> Os ideais hedonistas que permeiam a cultura hoje, “[...] defendem, no plano ideológico, a busca incontida pelo prazer, pela satisfação de nossos desejos, e a realização de nossas vontades” (ROSSLER, 2006, p. 222).

um caminho explícito para a apropriação de quaisquer conceitos, de modo a fornecer algum instrumento de pensamento ao aluno para que entenda a realidade. As perguntas que exigem resposta pessoal, segundo o material analisado, ajudam os alunos a participar do processo de aprendizagem sem demonstrarem medo de expressar seus pensamentos; é uma das formas de desenvolver a “criticidade” ou “autonomia”, ou seja, entende-se que a metodologia empregada prepara o indivíduo para o exercício da autonomia em vez de defender que a autonomia é conquistada mediante a aprendizagem (GALUCH, 2014). Conforme instrução para o professor no livro didático *Ápis*, a abertura da unidade pela imagem seguida de perguntas tem por objetivo “[...] explorar o conhecimento prévio dos alunos e sensibilizá-los para o conteúdo que será desenvolvido” (VESENTINI et al., 2011, p. 10).

Para além disso, iniciar o conteúdo por meio de imagens é uma das formas de levar o aluno a buscar o conhecimento em diferentes fontes, inculcando-lhe o sentimento de que ele próprio é o condutor do processo de aprendizagem. Se o conhecimento está em cada um, não há um conhecimento verdadeiro – uma metanarrativa – mas diferentes narrativas, diferentes verdades, bem como diferentes formas de alcançá-las. Portanto, a escola e o professor perdem a autoridade.

A concepção presente nas orientações acima são anunciadas no Relatório Delors (DELORS, 1999), cuja concepção defendida é a de que a aprendizagem das crianças ocorre quando o professor valoriza o conhecimento prévio que manifestam sobre o assunto e o toma como parte inicial do conteúdo a ser aprendido. Nas palavras do documento, “[...] as crianças só aprendem **com aproveitamento** se o professor tomar como ponto e partida do seu ensino os conhecimentos que **elas já trazem consigo** para a escola [...]” (DELORS, 1999, p. 155, grifos nossos). Não se trata, portanto, de iniciar estudos com conhecimentos aprendidos na escola; o ensino não pode relembrar o conhecimento aprendido na escola em aulas anteriores como era a proposta da Escola Tradicional. A proposta dos livros didáticos está de acordo com os princípios escolanovistas, segundo os quais o conhecimento prévio do aluno é fundamental, bem como seus interesses e o seu cotidiano.

Resgatar o conhecimento prévio do aluno contribuiria para algumas premissas dos processos de ensino e aprendizagem: despertar a curiosidade sobre o assunto a ser abordado; possibilitar que o aluno manifeste suas ideias, desenvolvendo o conceito de aprendizagem ao longo de toda vida; tornar o aluno responsável por sua aprendizagem; centrar a aprendizagem no interesse.

Aproveitar o conhecimento que o aluno já possui é parte fundamental para valorizá-lo como protagonista do processo de aprendizagem, tal como propõem as unidades temáticas trazidas pelos livros didáticos. Sobretudo, “[...] quando se trata de conhecimentos abstratos, de ideias, é preciso levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos para não exigir-lhes um nível e raciocínio para o qual não possuem estruturas cognitivas já desenvolvidas” (RANGEL, 2002, p. 56).

Uma das principais motivações para a reforma do modelo educacional tradicional brasileiro, levada a cabo nas décadas de 1920/1930, foi a ideia de que o aluno deveria deixar de ser um indivíduo passivo para se transformar em um sujeito ativo nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a proposta veiculada pelos livros analisados, reitera o papel do professor como aquele que orienta e não como o que conduz, sendo preferível estimular o aluno por meio de perguntas e ajudá-lo a “construir” o conhecimento. É o que percebemos quando os livros didáticos propõem o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo a ser estudado.

A preocupação central da Escola Tradicional era com os conteúdos que deveriam ser transmitidos pelos professores, pois o conhecimento, quando adquirido, impulsionaria o desenvolvimento da sociedade e a produção de riquezas; ao passo que o movimento escolanovista pregava que o aluno deveria ser capacitado para resolver conflitos externos à escola, o que resultaria na formação de cidadãos capazes de resolver problemas.

Dado o contexto histórico, os princípios da Escola Nova foram incorporados por uma nova tendência pedagógica: o construtivismo. O construtivismo é originário da difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget, transpondo uma teoria psicológica para um princípio pedagógico em que predomina a ação do sujeito sobre o objeto, visando ao desenvolvimento da autonomia e à aquisição de conhecimento, reforçando o lema do movimento escolanovista: “Aprender a Aprender”.

Nos anos 1980, o construtivismo se consolidou como uma pedagogia democrática, em razão da concomitância de sua ascensão com o contexto político pós-ditadura militar. Todavia, o período subsequente, fortemente marcado pelo modelo econômico, político e ideológico de bases neoliberais, adotou no campo da educação escolar o *slogan* “aprender a aprender”, ao mesmo tempo que o construtivismo se consolidava como pedagogia desses “novos tempos”.

Para o construtivismo, compreender o ponto de vista dos alunos atentando aos seus comentários, opiniões e às repostas que ele dá às perguntas é essencial, pois “[...] os pontos de vista dos alunos são janelas para dentro de seu raciocínio. O conhecimento dos pontos de vista dos estudantes ajuda os professores a desafiar os alunos, tornando as experiências na escola contextuais e significativas” (BROOKS; BROOKS, 1997, p. 74). Várias atividades propostas pelos livros didáticos reforçam tal princípio pedagógico:

Pense e responda:

- a) Para você, o que é ser brasileiro?
- b) O que você deseja para o povo brasileiro?
- c) O que você não gostaria que acontecesse com o povo brasileiro? (LIMA, 2011, p. 12)

Observe os contrastes sociais no lugar onde você vive.

- a) Qual deles chama mais sua atenção?
- b) Como você explica a existência desse contraste? (MAESTU, 2011, p. 17).

- c) Na sua opinião, por que alguns estados apresentam taxas de mortalidade infantil tão altas? (MAESTU, 2011, p. 20)

Na sua opinião, que outros direitos as crianças têm além dos citados no texto? (MAESTU, 2011, p. 22)

Outro princípio difundido pelo construtivismo propõe que o conhecimento deve ser construído a partir da realidade do aluno, considerando o contexto em que ele está inserido. Lourenço Filho (1978), defensor da Escola Nova, propõe essa metodologia de ensino:

[...] Pelo que se deveria ter em vista condições do ambiente, inclusive da vida social de cada localidade. A escola centrada na comunidade era novo lema a ser aprofundado, sem prejuízo dos elementos técnicos já conhecidos quanto à vida infantil e juvenil, mas a exigir dos mestres maior compreensão da interdependência entre indivíduos e grupos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 27).

Nas propostas de atividades dos livros didáticos é comum encontrarmos perguntas que fazem os alunos se voltarem à vida pessoal, à comunidade em que vivem, à família da qual fazem parte.

A sua família é formada por quais desses povos ou descendentes? (MAESTU, 2011, p. 13)

**Observe** os contrastes sociais no lugar onde você vive.

a) Qual deles chama mais sua atenção?

b) Como você explica a existência desse contraste? (MAESTU, 2011, p. 17)

No lugar onde você vive existe alguma rua de comércio especializado? Se a resposta for positiva, informe qual é o produto vendido (MAESTU, 2011, p. 89).

O exemplo acima deixa claro que não se trata de um ensino que realmente possibilita a compreensão e a crítica às desigualdades presentes na sociedade, mas toma a descrição como modo de reconhecer com naturalidade as diferenças, ou seja, descrever o ambiente no entorno se torna mais frequente e desejável do que compreendê-lo na sua totalidade. Trata-se de uma concepção de ensino que busca formar sujeitos para solucionar problemas da realidade local e imediata e desenvolver a ideia de diversidade, em vez de compreender esta "diversidade" como expressão da desigualdade.

Desigualdade combate-se com transformação; respeito às diferenças conquista-se por meio da manutenção da sociedade. Nesse contexto, proliferam-se discursos em prol da pluralidade cultural. Diz-se que cada grupo social tem uma identidade própria que precisa ser mantida e respeitada; defende-se que cada grupo tem uma cultura própria, um saber particular, valores e costumes diversos dos de outros grupos. É como se o sujeito que vive em condições precárias em favelas, por exemplo, tivesse escolhido viver dessa forma porque faz parte de sua "cultura" (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 63).

O trecho abaixo nos remete novamente às fontes de aprendizagem para desenvolver o pilar "aprender a conhecer", tais como: a pesquisa, a conversa e a entrevista. O caminho para alcançar o conhecimento, a metodologia, é ensinado. O conteúdo é relegado, revelando que o trajeto essencial para que o aluno seja capaz de aprender por si mesmo e ao longo de toda vida é a maneira como isso acontecerá e não o conteúdo em si.

Você foi registrado no cartório no dia do seu nascimento? Converse com as pessoas da sua família e analise a sua certidão de nascimento: Em que dia você nasceu? Em que dia você foi registrado? Quem fez o seu registro? (LIMA, 2011, p. 53)

Segundo o Relatório Delors (1999), a metodologia que valoriza o contexto social do aluno em detrimento da transmissão do conhecimento científico cumpre com a finalidade de ajudar o aluno a aprender ao longo de toda a vida. O domínio dos instrumentos do conhecimento e não o conhecimento em si torna-se um meio de aprender a compreender o contexto social no qual está inserido. É, portanto, mais importante desenvolver um método de construção do conhecimento para que o aluno tenha o desejo de aprender durante toda a vida, do que conhecer os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Você e sua família fazem parte de algum grupo migrante ou você conhece alguma pessoa desse grupo? (VESENTINI, et al., 2011, p. 65)

O menino não conhecia o mar. E você, já conhece o mar? Então, o que você acrescentaria às impressões do menino sobre o mar? Se você ainda não conhece o mar, como imagina que ele seja? (VESENTINI et al., 2011, p. 96).

Vemos que os livros didáticos supervalorizam a vida cotidiana dos alunos por meio das atividades que propõem e corroboram os ideais difundidos pelo Relatório Delors para um novo tipo de educação. Não obstante, esta supervalorização do cotidiano descaracteriza a função social da escola – que lhe atribui o papel de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos uma vez que qualquer conhecimento pode ser ensinado, principalmente se causar prazer e possuir valor prático e utilitário.

Valoriza-se assim a vida concreta, prática, 'real', que estes [alunos] levam fora dos muros da escola. E em vez de escola servir para transformar essa vida, essa realidade imediata e, no mais das vezes, alienada, é ela que acaba por servir de base, de espelho, para as transformações no interior da escola. Essas suposições parecem ir ao encontro da ideia hoje tão difundida de que o que se aprende na escola de nada serve na vida (ROSSLER, 2006, p. 189).

Supervalorizar a vida cotidiana dos alunos corresponde à perspectiva de educação que visa à adaptação às condições objetivas (geralmente de desigualdade e injustiça social) e não ao desenvolvimento do pensamento. Segundo a perspectiva dos livros didáticos, o ensino de conteúdos, apartados da realidade do aluno, não contribui para que se pense sobre esta realidade, pois os conteúdos "per si" são estáticos, enquanto a sociedade está em constante mudança. Isso significa dizer que

na base do ideário hegemônico, disseminado por meio dos livros didáticos, está a ideia de que

[...] enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2000, p. 41).

Nos livros didáticos percebemos que, embora haja um direcionamento para o conteúdo específico em cada unidade temática, o fato de fazer perguntas iniciais sobre o assunto, buscando a opinião ou que se relacione o conteúdo ao cotidiano da criança, de certa forma, desperta o interesse e faz acreditar que aquele conteúdo é necessário por corresponder ao interesse e desejo da própria criança. Nesse sentido, o lema “aprender a aprender” expõe a ideia de que a atividade verdadeiramente educativa é baseada nos interesses e necessidades da própria criança. Além disso, explicitamente, a educação nos princípios da Escola Nova deve fazer com que os alunos se adaptem à sociedade que está em constante mudança, sendo esta uma capacidade essencial para “milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência” (FONSECA *apud* DUARTE, 2000, p. 41).

Se buscamos uma educação escolar que extrapole o aspecto adaptativo, não será qualquer modelo pedagógico ou qualquer aprendizagem que promoverá o desenvolvimento psíquico. Para que o aluno possa desenvolver funções psíquicas superiores é preciso se apropriar de conceitos científicos.

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013, p. 269).

Para tanto, o papel do professor como transmissor de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Destacamos a importância de conteúdos científicos e não espontâneos, pois “[...] a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas” (MARTINS, 2013, p. 279).

Partindo do pressuposto de que a educação escolar exige um planejamento intencional com objetivos, conteúdos e metodologias claros, precisamos considerar que a prática pedagógica promotora da formação para além da adaptação deve tomar como ponto de partida a compreensão da natureza histórico-social da educação escolar. Não se trata de um “procedimento” a ser realizado, mas sim, de considerar que professor e aluno são agentes sociais com papéis diferentes. Assim,

[...] não entendemos que o ponto de partida seja representado por algum ‘problema’ que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experienciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real. Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações, e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhe são disponibilizadas (MARTINS, 2013, p. 290).

Trata-se de compreender a dimensão do trabalho pedagógico e do papel do professor de transmitir aos alunos os conteúdos científicos e do papel do aluno de se apropriar do conhecimento objetivado.

#### **4.4 Aprender a fazer**

O pilar “aprender a fazer” está diretamente ligado ao pilar “aprender a conhecer”, pois segundo o Relatório Delors é necessário que o aluno seja capaz de colocar em prática os seus conhecimentos para que a aprendizagem seja significativa. Portanto, nossa análise dos livros didáticos buscou compreender de que maneira esse “pilar” se apresenta nas propostas de atividades.

A ênfase na atividade do aluno decorre da concepção de que o aluno deve envolver-se no processo de aprendizagem, tomando para si a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Contrapondo-se ao modelo de educação desenvolvido pela Escola Tradicional, considera-se que a boa escola é aquela que permite aos alunos aprender fazendo, agindo de diversas maneiras para construir o conhecimento. É isso que propõe o Edital 2013 (BRASIL, 2011) para a elaboração dos livros didáticos:

Os progressos efetuados nas últimas décadas nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva não podem ser esquecidos. Para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa é preciso levar os alunos a **desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas**. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo aluno, de um conhecimento significativo e condena esse aluno a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados. Assim, o ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual (BRASIL, 2011, p.26, grifos nossos).

Lê-se no Edital (BRASIL, 2011, p. 8) que uma nova concepção pedagógica é sinônimo de progresso e que, portanto, é preciso adequar o ensino e a escola às novas teorias de aprendizagem que defendem a aquisição de habilidades e não a apropriação de conteúdos. Esta mesma ideia está presente no Relatório, defendendo a importância da formação profissional e desenvolvendo múltiplas habilidades, uma vez que a questão fundamental é “[...] como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1999, p. 93).

Nesse sentido, os livros didáticos trazem atividades que permitem ao aluno ser ativo no processo de aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento ao realizá-las. Atividades tais como: pesquisa em jornais, revistas, internet, entrevistas, desenhos, colagem, elaboração de cartazes etc. princípios escolanovista revisitados.

A escola ativa [...] concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, **pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo**, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas,

quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151, grifos nossos).

Como vimos anteriormente, os livros didáticos *Projetos Buriti* e *Porta Aberta* dispõem de seção específica voltada à ação do aluno de acordo com o conteúdo que trabalhado em sala. Já o livro *Ápis* incentiva a ação do aluno no decorrer das atividades e não em uma seção específica.

Atividades de pesquisa em jornais e revistas são mais frequentes e não estão vinculadas apenas às seções que se destinam a atividade do aluno.

Pesquise em jornais e revistas imagens que mostrem elementos da cultura brasileira. Recorte as imagens e cole-as no caderno. Depois, identifique o povo que contribuiu com cada um dos elementos mostrados (MAESTU, 2011, p. 15).

Pesquise em jornais, revistas e na internet notícias que tratam de desigualdades sociais no Brasil. Recorte o que você encontrou.

- a) Forme um grupo de trabalho com alguns colegas.
- b) Faça com seu grupo um cartaz com as notícias recolhidas.
- c) Discuta com o grupo cada uma dessas notícias: que desigualdades sociais elas mostram?
- d) Exponham o cartaz para a classe, explicando as desigualdades sociais mostradas (MAESTU, 2011, p. 21).

1- Reúna fotos recolhidas de jornais, revistas, sites da internet, propagandas, cartazes, para organizar uma colagem sobre o Brasil. Escolha um texto, uma música, um poema para escrever junto às fotos. O título do seu cartaz será: O Brasil, o meu país (p. 8).

2- Entreviste uma pessoa mais velha que você conheça. Prepare um questionário para ela responder.

- Nome completo de solteira.
- Local e data de nascimento.
- Origem dos familiares.
- História de seus familiares (LIMA, 2011, p. 43).

3- Vamos preparar cartões-postais sobre as regiões brasileiras. (LIMA, 2011, p. 116).

A ênfase no método de aprendizagem descaracteriza a escola como espaço de transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, bem como transforma o professor em mero acompanhante retirando dele a função de ensinar. Essas atividades atendem ao requerido pelo Relatório Delors

Os professores tem um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 1999, p. 152).

As atividades dos livros seguem na direção proposta pelo Relatório Delors e traduzem por ser o professor aquele que estimula, cria e desperta a curiosidade; não aquele que ensina, reiterando um conceito defendido pela Escola Nova. Ao contrário, essas orientações não consideram a apropriação dos conceitos como promotora para o desenvolvimento psíquico e humano, mas torna-os necessários para a “[...] formação do indivíduo para a vida, daí a recomendação de torná-los um saber prático [...]” (SFORNI, 2004, p. 75). O pragmatismo ou o saber-fazer é uma das características presentes no ideário construtivista e atende às exigências da sociedade contemporânea. Em outras palavras,

[o construtivismo] não apenas vem reproduzir o discurso ideológico em voga, como atende às exigências sociais e econômicas do capital globalizado, as quais determinam que conhecimentos a sociedade em geral e a escola em particular devem preocupar-se em socializar e que tipo de indivíduo (com quais habilidades e ‘competências’ deve formar). Segundo essa perspectiva fortemente ideológica, a escola resume-se ao local onde se deve adequar, ou melhor, adaptar os indivíduos às demandas e às características da sociedade globalizada do momento (ROSSLER, 2006, p. 191).

Ademais, as “novas” teorias da aprendizagem que tomam a atividade, o fazer do aluno como pontos principais para a construção do conhecimento defendem que a escola precisa se tornar mais atrativa ao aluno, para que ele tenha o desejo de aprender. Deve ser uma educação prazerosa e divertida. Assim, “aprender a fazer” também inclui ações que visam impedir que a aprendizagem seja monótona ou “chata”, pois [...] os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde à educação ao longo de toda a vida (DELORS, 1999, p. 22).

Seguindo esta lógica, os livros didáticos propõem atividades que tornam a escola mais divertida, como é o caso do exemplo abaixo.

Vamos fazer  
Veja a seguinte receita de pizza.  
Ingredientes  
250 gramas de massa para pizza  
150 gramas de molho de tomate  
150 gramas de queijo mozzarella ralado grosso ou em fatias  
Modo de fazer

Abra a massa para pizza com um rolo. Coloque a massa aberta numa forma para pizza. Espalhe o molho de tomate sobre a massa, usando uma colher. Peça a um adulto que leve ao forno com fogo forte por cerca de 12 minutos. Depois, ele deve retirar do forno e distribuir o queijo mozzarella sobre a massa. Por fim, deve levar ao forno novamente até o queijo derreter.

Essa é a receita de uma das pizzas mais tradicionais: a pizza de mozzarella.

Mas, aqui no Brasil, os mais variados recheios cobrem a massa de pizza, que pode ser fina ou grossa, ter borda recheada ou não, ser salgada ou doce.

Você já comeu pizza de charque com jerimum?

E pizza de cupuaçu ou de banana com sorvete?

Em cada canto do Brasil a pizza tem um sabor regional. E no lugar onde você mora, qual é o sabor da pizza? Que tal passar a receita para os colegas? Siga as etapas e mão na massa! (MAESTU, 2011, p. 113).

A fim de contextualizar, esta proposta está vinculada ao Tema 4 (Vivendo na fronteira) da Unidade 7 (Região Sul), cujo objetivo encontrado no manual do professor é “perceber a influência dos imigrantes na culinária brasileira e as adaptações que as receitas originais sofrem de acordo com a cultura local; elaborar uma receita de pizza com base em um modelo de texto instrucional” (MAESTU, 2011, p. 70). Ora, a escola deveria se ocupar da transmissão de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos quando o que, segundo o livro didático, é preciso torná-la atraente às crianças, desenvolvendo atividades que as façam se divertir, que ultrapasse o espaço da sala de aula, como é o caso acima. Se não for assim, não haverá aprendizagem “[...] porque, neste caso, sem estarem mobilizados para o assunto, curiosos, interessados, não haverá atividade cognitiva (RANGEL, 2002, p. 56). Ademais, “fazer a pizza” não possui relação direta com o objetivo proposto e o conteúdo tratado – “influência dos imigrantes na culinária”. Observa-se que a aula se transforma numa aula de culinária que poderia ocorrer em qualquer outro espaço. Este modelo de aprendizagem reduz o precípuo da escola, sob a falsa ideia de tornar o ensino contextualizado, agradável e valorizar o cotidiano dos alunos.

Outras atividades propostas visam tornar a aprendizagem mais dinâmica, contrapondo-se ao modelo “estático” proposto pela escola tradicional.

Interpretando o mapa do Brasil

4º desafio

Descubram o nome dos estados e capitais brasileiros.

Como vão fazer?

Peguem um dado e dois marcadores diferentes (botões, pedacinhos de papel ou outros objetos pequenos). Decidam quem vai começar. O que vocês vão fazer?

- Um participante de cada vez lança o dado e anda com o marcador sobre o número de casas correspondentes aos pontos que tirou, partindo da casa 1.
- Em cada marca há uma tarefa a ser realizada. Leiam atentamente a legenda. Se a marca estiver sobre dois ou mais estados, a tarefa tem de ser cumprida para todos eles.
- No final, descubram se foram capazes de nomear todos os estados e capitais brasileiros (LIMA, 2011, p. 17).



A ênfase das variadas atividades visam à participação do aluno e podem levar à perda do foco no conteúdo, bem como ao esvaziamento do papel do professor. Ao procurar as fotos nos jornais, revistas, *sites da internet*, propagandas ou cartazes para fazer uma colagem sobre o Brasil; ao realizar a entrevista; ao elaborar cartões-postais sobre as regiões brasileiras, os alunos realizam atividades manuais, cuja importância recai mais sobre a aparência resultante do trabalho do que sobre o conteúdo a ser desenvolvido. Além disso, a própria noção de “construção do conhecimento” difundida pelo construtivismo se perde no meio da atividade realizada pelo aluno, passando a ser “construção de um trabalho”.

[...] certas práticas pedagógicas, no caso o construtivismo, secundarizam a relação com o conhecimento historicamente acumulado, colocando em evidência a vivência puramente emocional de momentos nos quais os indivíduos dariam livre vazão a uma suposta espontaneidade. Entretanto, sabemos que a supervalorização da espontaneidade, do lúdico, do prazer, dos aspectos emocionais em detrimento dos racionais são temas recorrentes nas discussões acadêmicas, na mídia e mesmo no senso comum, ou seja, trata-se de ideias e valores pertencentes ao ambiente ideológico contemporâneo (ROSSLER, 2006, p. 219).

Outro exemplo retirado do livro *Ápis* segue na mesma direção. Ao propor a construção de uma barragem para ver o que acontece quando um curso de água é interrompido, a orientação é a seguinte:

Você vai precisar de luvas de plásticos, de uma superfície para 'cavar' um rio, podendo ser uma caixa de areia ou o pátio da escola; de uma fonte de água, que pode ser uma mangueira ou uma garrafa de água; e de um objeto para servir de barragem, como uma régua de plástico, um pedaço de madeira, etc.

Troque ideias com os colegas e com a professora: O que acontece com a água ao encontrar a barragem? (VESENTINI, MARTINS, PÉCOR, 2011, p.136).

Além de tornar a escola um lugar prazeroso e a aprendizagem divertida, este exemplo nos ajuda a compreender a importância da manipulação de materiais concretos para que a aprendizagem possa ocorrer. Segundo Brooks e Brooks (1997, p. 31), “[...] uma classe construtivista possui atividades curriculares baseadas em fontes primárias de dados e materiais manipulativos”. Desse modo, a atividade concreta se sobrepõe ao conhecimento abstrato, teórico, considerando que o aluno somente se torna capaz da abstração quando, antes, visualiza ou manipula os objetos. Construir a barragem, como propõe a atividade do livro didático, acredita-se, permitirá aos alunos compreenderem que a ação do homem tem consequências que alteram o curso natural do meio ambiente, compreensão que virá por meio da visualização da barragem construída pelos alunos. Seguindo esse raciocínio, seria necessário a escola elaborar um projeto de construção de algo concreto para cada conteúdo a ser abordado, caso contrário, o aluno não seria capaz ou teria muita dificuldade em compreender o assunto e desenvolver suas capacidades cognitivas.

Essas ideias pedagógicas como podemos notar, correspondem diretamente ao forte ideal imediatista, pragmatista e utilitarista presente na ideologia da nossa sociedade, o qual valoriza mais a prática, ou o saber-fazer, saber-usar e saber-comunicar, do que a teoria ou o saber conceitual teórico-abstrato. Mesmo no senso comum, frases clássicas como 'é mais importante a prática do que a teoria' ou 'mais vale saber' fazer do que ter conhecimento" podem ser ouvidas diariamente. Em outras palavras, para que ensinar conhecimentos clássicos ou muito sofisticados para crianças que nunca terão a oportunidade e a possibilidade real de se utilizarem desse conhecimento em seu meio? Para que ensinar, por exemplo, para as crianças carentes do interior do nordeste brasileiro problemas complexos de matemática, física, ou biologia, se quando o que elas precisam na verdade é saber minimamente ler, escrever e contar, para poderem fazer algo de produtivo na vida, isto é, se o que elas necessitam mesmo é de conhecimentos que possam servir a algum fim prática e imediato? (ROSSLER, 2006, p. 190).

Embora o percurso da aprendizagem espontânea do aluno em idade escolar aconteça do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, do cotidiano para o não cotidiano; o percurso do ensino, sob responsabilidade do professor, deve realizar o trajeto contrário: do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, do geral para o particular. Se o professor atende ao percurso já realizado pelo aluno, em nada contribuirá a educação escolar. Mas, ao traçar o percurso inverso, o ensino

[...] contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de capacidade para pensar além das aparências (MARTINS, 2013, p. 295).

#### **4.5 Aprender a viver juntos**

A terceira unidade de análise de que lançamos mão está baseada no terceiro pilar para a educação do século XXI do Relatório Delors: aprender a viver juntos.

Aprender a viver com os outros é considerado um dos maiores desafios da educação. Isto se deve ao fato de que vivemos em um mundo onde a desigualdade social e econômica reina. O modelo econômico atual acentua a diferença econômica entre as pessoas e, ao mesmo tempo, torna-se responsável pelo aumento de outros problemas sociais, como a violência. Nesse sentido, a educação torna-se responsável

por atenuar os conflitos existentes, evitar novos conflitos e resolvê-los de maneira pacífica (DELORS, 1999).

Para tanto, o Relatório Delors aponta como direção duas vias complementares: a descoberta do outro e a participação em projetos comuns.

Essas duas vias se transformam em metodologias e atividades nos livros didáticos e são encontradas na realização de atividades em grupo, rodas de conversa, desenvolvimento de projetos e incentivo à participação de todos ao responder perguntas e ouvir opiniões.

#### **4.5.1 A descoberta do outro**

Segundo Delors (1999), para que o aluno desenvolva a capacidade de conviver com os outros precisa compreender a diversidade da espécie humana e, ao mesmo tempo, reconhecer as semelhanças e a relação de interdependência entre todos. Essa capacidade pode ser desenvolvida a partir do momento que o aluno aprende a ouvir o colega e a respeitar a opinião dele sobre determinado assunto.

Nesse sentido, com frequência, os livros didáticos propõem atividades do tipo: “converse com seus colegas sobre o assunto”, a respeito dos mais diversos assuntos, ou ainda atividades que sugerem que grupos de alunos devem conversar sobre determinados conteúdos, textos ou imagens e apresentar as conclusões aos demais.

Reúna-se com alguns colegas, leiam este trecho de uma letra de música e, depois, respondam às questões no caderno (MAESTU, 2011, p.21).

Na sua opinião, apenas as populações tradicionais devem se preocupar em preservar a floresta amazônica? Converse com seus colegas e, depois, registre suas conclusões no caderno (MAESTU, 2011, p. 43).

Para a escola ativa, a colaboração entre alunos na realização de atividades comuns e formando grupos resolveria um dos problemas da antiga pedagogia “[...] qual seja, a dificuldade de o mestre fazer-se compreender pelos alunos” (CUNHA, 1996, p. 9). Além disso, a atividade em grupos seria um meio para o desenvolvimento

do intelecto da criança e a formação do pensamento racional. Assim, justifica-se a importância do trabalho em grupo proposta pelos livros didáticos.

Compare o que você escreveu sobre o significado de Pantanal com o significado de pântano. O que você descobriu? Conte aos colegas (MAESTU, 2011, p. 79).

Muitas pessoas deixaram o campo e se dirigiram às cidades em busca de melhores condições de vida. Você acha que elas conseguiram melhorar de vida nas cidades? Converse com um colega sobre esse assunto (MAESTU, 2011, p. 85).

Ao realizar atividades que exigem o contato e, sobretudo, nas quais se ouça a opinião de outros colegas, o aluno estaria descobrindo o outro: suas opiniões, sua vida, família, enfim, suas especificidades, conseqüentemente, desenvolvendo a habilidade de aprender a conviver com outras pessoas, com hábitos, cultura ou opinião diferentes. Nesse caso, a troca de experiências torna-se uma das formas de amenizar os conflitos e conviver com as diferenças.

Reúna-se com dois colegas para responder no caderno (LIMA, 2011, p. 24).

Troque ideias com seus colegas: como vocês podem colaborar para a construção de um mundo melhor e mais justo? Anote suas conclusões no caderno (LIMA, 2011, p. 51).

Converse com três colegas sobre a ideia abaixo.

‘Um brasileiro que não possui documentos não tem acesso a seus direitos de cidadão’ (LIMA, 2011, p. 53).

O livro *Ápis* traz uma seção denominada “bate-papo”, cujo objetivo, além de socializar informações é “[...] promover a integração física, emocional e intelectual entre os alunos e trabalhar a convivência em sociedade” (VESENTINI, MARTINS, PÉCORA, 2011, p. 17).

Com os colegas e com a professora, discuta a importância dos mapas. Depois escrevam, juntos, um texto coletivo (VESENTINI, MARTINS, PÉCORA, 2011, p. 18)

Muitos exemplos dos livros didáticos que propõem atividades realizadas em grupos respondem às orientações do Relatório Delors de que “[...] o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio

fundamental, que deve levar à proscricção de qualquer forma de ensino estandardizado” (DELORS, 1999, p. 55).

Com um colega, leiam o texto.

Todas as regiões brasileiras apresentam vários problemas sociais. No entanto, na Região Nordeste eles são mais acentuados e o nível de vida da maioria da população é baixo.

Algumas pessoas culpam a seca pela pobreza da região. Vocês concordam com isso? Discutam sobre o assunto e exponham suas ideias para a classe (MAESTU, 2011, p. 65).

Muitos imigrantes brasileiros vivem de forma ilegal em outros países. O que significa viver de forma ilegal em um país? Converse com alguns colegas sobre o assunto. Depois, registre a conclusão do grupo no caderno (MAESTU, 2011, p. 133).

Enquanto as atividades, na perspectiva tradicional, são realizadas individualmente, na perspectiva construtivista os estudantes são orientados a trabalhar em grupos para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da solidariedade. Um dos defensores dessa metodologia foi Dewey que abriu uma escola experimental conhecida como escola-laboratório com o intuito de experimentar suas ideias. Nessa escola, os alunos se reuniam constantemente em grupos, pois entendia-se que as escolas “[...] devem se constituir em ‘comunidades embrionárias’ ou ‘sociedades em miniatura’ (VAROTTO, ARCE, p. 2). Essa mesma ideia está presente nas atividades dos livros didáticos que visam ao diálogo com o outro e o trabalho em grupos.

Converse com os colegas de classe:

Por que será que, com o passar do tempo, as pessoas vão alterando as paisagens? Anote as conclusões de vocês no caderno (LIMA, 2011, p. 74).

Em uma roda de conversa, apresente suas respostas e anotações para a classe. Com os colegas e com a professora, discuta a influência do tempo na vida das pessoas e escreva um texto sobre o tema (VESENTINI, et al., p. 80).

As atividades dos livros didáticos corroboram os ideais contidos no Relatório Delors, buscando no aluno a capacidade de ouvir a opinião do outro e respeitá-la. Esse princípio valorativo está presente quando o professor instiga os alunos, por meio de perguntas, a participarem ativamente da aula como traz também o pilar “aprender a conhecer”. Ao mesmo tempo que o professor deve respeitar a realidade dos alunos, seus interesses, suas opiniões, também precisa ajudá-los a desenvolver este mesmo

sentimento de respeito por seus colegas, promovendo a boa convivência. Essa metodologia segue os princípios defendidos pelo construtivismo, segundo o qual,

[...] exige-se da prática educacional [o] respeito pelo indivíduo, cabe a essa prática a tarefa de desenvolver o respeito mútuo, entre os indivíduos, ou seja, desenvolver a reciprocidade. Segundo os próprios construtivistas (KAMII, p. 108), autonomia não significa liberdade sem limites. Não existiria a moral se não pudéssemos levar em conta o ponto de vista do outro. Portanto, a autonomia moral implica a consideração de pontos de vista alheios, isto é, a reciprocidade da autonomia (ROSSLER, 2006, p. 173).

O respeito ao indivíduo e sua individualidade singular, seus interesses, suas opiniões, a tolerância às diferenças são princípios que ganharam espaço nos meios acadêmicos e invadiram o espaço escolar como fortes aliados na superação dos conflitos existentes na sociedade. No entanto, trabalhar esses valores prioritariamente não só descaracteriza a função escolar, como também reduz a formação humana ao ensino de valores, secundarizando ou eliminando a apropriação da cultura – fundamental ao desenvolvimento do pensamento e capacidade de compreender os limites da sociedade atual. Tais questões são tratadas com superficialidade, pois o principal está em aceitar a condição individual, respeitar o próximo e adaptar-se à realidade que está posta. Seguindo esta perspectiva de formação, o papel da educação seria,

[...] desenvolver o intelecto e a moral dos indivíduos, ‘descentrando-os’ do seu egocentrismo cognitivo-afetivo natural, para que esses possam respeitar o ponto de vista, a lógica, a autonomia e a liberdade de seus pares, a fim de que a sociedade não se transforme num aglomerado de indivíduos isolados cada qual em seu mundo particular, agindo por ideias e interesses particulares (ROSSLER, 2006, p. 174).

Mais uma vez presenciamos o esvaziamento de conteúdo na educação escolar, o que acarreta o limite ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Vigotski (2007) afirma a importância de conteúdos científicos para promover a requalificação das funções psíquicas, defendendo que nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento, mas sim a aprendizagem de conceitos científicos, não cotidianos, pois, “[...] a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas (MARTINS, 2013, p. 279). Nesse sentido, valores como

respeito e a tolerância às diferenças, o diálogo não são conteúdos científicos e, portanto, não cumprem a função de requalificar o sistema psíquico.

[...] os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos [...]. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 278).

A justificativa para o ensino de valores emerge com a edificação da sociedade capitalista, transferindo à educação a responsabilidade de desenvolver os sentimentos, pois seria um meio de a sociedade ser preservada, apesar de ser injusta. O ensino de valores seria uma forma de despertar o sentimento de ajuda mútua, tolerância às diferenças, compreensão, etc., tão necessárias à convivência em sociedade. Os livros didáticos retomam essa questão ao trabalhar tais valores por meio das atividades propostas acima.

#### **4.5.2 Tender para objetivos comuns**

Além de reconhecer as diferenças e semelhanças entre os indivíduos, o trabalho coletivo em projetos sociais fortalece os vínculos humanos e reduz as diferenças individuais, diz Delors (1999), tornando-se “[...] uma nova forma de identificação [que] nasce destes projetos [e] fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças” (DELORS, 1999, p. 98).

Nos livros didáticos percebemos o incentivo ao desenvolvimento de projetos coletivos, nos quais os alunos se tornam responsáveis por pesquisar, elaborar cartazes, apresentar aos demais colegas aquilo que foi pesquisado e algumas vezes, envolver toda a comunidade.

Vamos fazer

Todo mundo deve saber que as crianças têm direitos e que esses direitos devem ser respeitados, não é verdade?

Muitas pessoas já conhecem os direitos das crianças e os respeitam, mas existe ainda muita gente que não respeita nem conhece esses direitos.

Não valerá a pena, então, chamar a atenção das pessoas para conscientizá-las dos direitos que todas as crianças têm? Que tal fazer cartazes destacando esses direitos e espalhá-los pela escola e por outros lugares da comunidade? (MAESTU, 2011, p. 23)

Além de desenvolver o trabalho coletivo, vemos que tais atividades propõem extrapolar o espaço escolar e assim reduzem e alteram o papel central desta instituição. No exemplo acima ao propor que se leve os questionamentos à comunidade, “ensina-se” que a escola é o local para a aprendizagem de valores que levam à boa convivência. Ou seja, a solução para as desigualdades, entendidas como diversidade, estaria nos próprios sujeitos e instituições.

Nas atividades econômicas praticadas pelos povos da floresta existe uma preocupação em conservar os recursos naturais. Mas será que essa deve ser uma preocupação apenas deles?

Quanto mais pessoas tiverem a consciência de que é preciso explorar os recursos naturais sem destruí-los, mais recursos serão conservados.

Que tal passar essa ideia adiante? Siga as etapas e bom trabalho!

1. Reúna-se com seus colegas para elaborar cartazes que conscientizem as pessoas da necessidade de conservar os recursos naturais. Lembrem-se de reforçar a ideia de que os recursos naturais devem ser utilizados de modo racional

2. Ilustrem os cartazes com figuras e escrevam frases que chamem a atenção das pessoas.

3. Depois os cartazes podem ser afixados no mural da sala de aula ou espalhados pela escola (MAESTU, 2011, p. 51).

Segundo Delors (1999), a educação escolar deve se empenhar na elaboração e realização de projetos sociais, inserindo os alunos desde a mais tenra idade em ações comunitárias que busquem a melhoria da vida em sociedade, mantendo a coesão, a harmonia e a preservação social. Não se cogita outro tipo de sociedade, apenas os ajustes necessários para o aperfeiçoamento da sociedade atual. Segundo o Relatório Delors, ao realizar atividades coletivas, os alunos desempenham atitudes que os ajudam a conviver em paz com seus pares, pois as diferenças são apaziguadas e emergem objetivos comuns, como: conscientizar o outro sobre um problema social com vistas à melhoria da vida em sociedade, “[...] uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças [...]” (DELORS, 1999, p. 98).

Dessa forma, vemos que tanto a realização de projetos nas escolas quanto um simples compartilhar da opinião do aluno com os demais colegas contribuem para a vivência pacífica em sociedade, como propõe o Relatório Delors. Soma-se a isso o fato de que estas atividades transferem a responsabilidade do ensino para o aluno, uma vez que ele se torna responsável por elaborar cartazes e folhetos de propaganda, divulgar informações junto à comunidade, mobilizar outras pessoas para que contribuam com o projeto. O professor assume o papel de organizador dos grupos, orientador de como dar-se-ão a apresentação e a divulgação dos trabalhos na comunidade. O aluno não aprende conteúdos e o professor não ensina. Torna-se mais importante praticar a convivência com as diferenças.

As propostas metodológicas que visam à convivência pacífica contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais resultantes do modelo sócio-econômico da sociedade capitalista. Não há ampliação da compreensão de como a sociedade que visa o lucro, degrada, destrói, estimula a violência. A responsabilidade pelas mazelas sociais recai sobre o sujeito que deve aprender a manter a coesão, a harmonia e a preservação.

[...] Isso é defendido num contexto em que as contradições não são combatidas, antes, buscam-se formas de geri-las para que, assim, aconteçam as 'transformações' fundamentais para que tudo fique como está, lembrando, desse modo, as palavras de Lampedusa, em *O Leopardo*. Nesse contexto, a solidariedade formal reduz o outro a elementos de ajuda, de piedade, ao mesmo tempo que a desigualdade e a injustiça sociais são vistas como questões individuais e não da sociedade que as produz, atendendo à máxima de que a caridade privada é concebida como um dos recursos mais desejáveis para se combater a pobreza (FRIEDMAN,1985). Sobre a necessidade de desenvolver o espírito solidário, desconsiderando-se os aspectos sociais que o produzem (GALUCH, 2013, p.105).

#### **4.6 Aprender a ser**

Por fim, utilizamos o pilar *Aprender a ser* para análise dos livros didáticos. Segundo o Relatório Delors para que a educação cumpra com o papel que lhe cabe, deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa. Portanto, não se trata de

trabalhar prioritariamente com conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Segundo Delors (1999),

[...] mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e **comportar-se** nele como **atores responsáveis e justos** (DELORS, 1999, p. 100, grifos nossos).

Trata-se de ensinar valores para obter “bons” comportamentos sociais, para que o indivíduo se realize plenamente e ajude, deste modo, a realizar os objetivos da sociedade.

Nos livros didáticos as propostas pedagógicas que visam o desenvolvimento de bons hábitos nos alunos aparecem sob diferentes formas. No livro *Projeto Buriti*, a educação em valores ocorre por meio de uma seção específica – “O mundo que queremos”. Esta seção tem início com um texto que pretende relacionar um conteúdo da unidade a uma questão moral, permitindo a problematização de questões que permeiam o mundo atual. Também são propostas atividades de leitura, compreensão e reflexão sobre o texto.

O exemplo de atividade a seguir diz respeito a atitudes para proteger o meio ambiente. O texto apresentado no início traz a explicação sobre o Protocolo de Kioto; em seguida, perguntas são feitas para interpretar o texto e compreender a leitura realizada.

Vamos fazer

Você viu que os tratados sobre meio ambiente, em geral, estabelecem normas que os países participantes devem seguir para preservar o meio ambiente.

Mas será que a responsabilidade é apenas dos governos dos países? É claro que não! todos Nós podemos colaborar para preservar o meio ambiente e melhorar a qualidade de vida das pessoas. Você sabe como?

Que tal elaborar um tratado sobre o meio ambiente para o bairro onde se localiza sua escola? É só seguir as etapas abaixo! (MAESTU, 2011, p. 139).

Nessa atividade a proposta é de desenvolver atitudes que contribuirão para a preservação do meio ambiente. Alguns exemplos são citados no livro didático: não jogar lixo nas ruas e nos córregos, plantar árvores, fazer a coleta seletiva do lixo. Vemos assim, que o conteúdo do texto ou do capítulo se volta para uma atitude, um

comportamento a ser adotado, defendendo uma educação pautada no desenvolvimento de valores e responsabilizando cada aluno pela transformação da realidade à sua volta. O objetivo é levar o aluno e as pessoas a serem “ambientalmente corretos”. Com este mesmo objetivo, vemos a proposta do livro didático Porta Aberta (LIMA, 2011).

É comum a presença dos rios nos municípios brasileiros. São importantes recursos naturais para a vida humana, mas quase sempre sofrem os efeitos provocados pelo seu mau uso. Vamos organizar uma campanha para ajudar na preservação do rio que banha o lugar onde você mora? Organizem-se e elaborem cartazes e folhetos de propaganda. Essas **atitudes** ajudam a **conscientizar** os moradores e também exercem pressão política sobre os governos e as empresas (LIMA, 2011, p. 95).

Dessa vez, o exemplo foi retirado de outro livro, no entanto, segue a mesma proposta: ajudar os alunos a compreenderem a importância de cuidar do meio ambiente, tornando-os responsáveis por transmitir esse mesmo sentimento à sociedade e assim aprenderem a ser corretos com relação ao meio ambiente. Isso nos ajuda a verificar o padrão existente nos livros didáticos – independentemente dos autores ou da editora – decorrente das diretrizes estabelecidas por meio do Edital. Vemos, portanto, de maneira recorrente a formação voltada para a participação do indivíduo na vida em sociedade, princípio muito difundido por meio das políticas públicas a partir da década de 1990 como apresentamos no capítulo anterior. O objetivo da política pública neste caso é

[...] buscar garantir a participação dos cidadãos’ em decisões sobre assuntos polêmicos, por exemplo, sobre questões ambientais, aplicação de verbas públicas, denominando esse processo de ‘administração coletiva’. Com isso, intenta-se manter a coesão social pela pseudoparticipação, que confere responsabilidades aos sujeitos, já que, teoricamente, teriam participado da tomada de decisões; Todavia, não são colocadas em discussão a exploração, a dominação, a violência, que mesmo não sendo exclusivas do capitalismo, são exacerbadas por esse sistema (GALUCH, 2013, p.38).

Outro tipo de atividade direciona para o desenvolvimento do respeito ao próximo:

Você respeita as pessoas em casa, na rua, na escola? Converse com o professor e com os colegas sobre estas situações. O que você faria se...

- a) Estivesse em casa vendo o seu programa de televisão favorito e seu irmão quisesse assistir a outro canal?
- b) Estivesse andando pela calçada e uma pessoa esbarrasse em você sem querer e não pedisse desculpas?
- c) Visse um jovem da sua escola batendo em um aluno menor, que não tem como se defender?

Registre suas opiniões no caderno. Compare com as de seus colegas. Elas são semelhantes? Por que? (LIMA, 2011, p; 52).

A atividade integra o tema *Cidadão brasileiro* da unidade *Retratos do povo brasileiro*, e mais uma vez, vemos que não trata do conteúdo mas se volta para a análise do comportamento da criança, ou seja, ser cidadão é agir com tolerância, empatia, caridade com as pessoas em todos os lugares, na rua, na escola e na família.

Já no livro *Ápis Geografia*, a educação em valores ocorre por meio dos temas transversais.

É inegável a importância pedagógica dos temas transversais (Ética, Saúde, Meio ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural), que, inseridos numa área convencional – a Geografia –, dão a ela sentido social e despertam no aluno o espírito crítico. Esses temas estão distribuídos ao longo de toda coleção, fornecendo ricas oportunidades de trabalho em sala de aula (VESENTINI, MARTINS, PÉCORRA, 2011, p. 13, manual do professor).

Um dos temas trabalhados nesse livro é a Pluralidade Cultural. Este tema busca ajudar os alunos a compreenderem a riqueza cultural de vários grupos que compõem a sociedade, despertando a reflexão e o respeito ao pluralismo e ajudando-os a “aprender a ser” mais tolerantes. Como proposta de atividade encontramos no capítulo 3 – *O Brasil na América* – a proposta de uma pesquisa sobre um país sul-americano. A classe deve ser dividida em grupos de dois ou três colegas e cada grupo fica responsável por pesquisar sobre um país da América do Sul. Esta pesquisa deve incluir informações como: população, idiomas, religião, moeda, bandeira, entre outras.

Na data marcada, cada grupo vai apresentar aos colegas o resultado da pesquisa em forma de cartazes. Vocês também devem elaborar um anúncio como o da atividade 1, falando das atrações turísticas do país escolhido, podendo mostrar fotos e artesanatos, reproduzir músicas, mencionar os pratos típicos do país, etc. (VESENTINI, MARTINS, PÉCORRA, 2011, p. 69).

Esta atividade visa a levar os alunos a aprenderem sobre a riqueza cultural dos países e desenvolver o sentimento de respeito à “cultura” de outros povos, seguindo a proposta do Relatório Delors (1999):

[...] há que assumir a diversidade e o múltiplo pertencer como uma riqueza. A educação para o pluralismo é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. Entre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar ao mesmo tempo o direito à diferença e a abertura ao universal (DELORS, 1999, p. 58).

A atividade a seguir, do livro *Projeto Buriti*, segue na mesma direção, buscando desenvolver o sentimento de respeito à diversidade do país de modo que os alunos aprendam a ser mais tolerantes.

Leiam o texto.

No Brasil, existem muitas diferenças de costumes, hábitos, comportamentos, ideias, etc. essas diferenças são muito importantes, pois tornam a sociedade brasileira muito rica e diversificada. Mas essas diferenças são respeitadas?

- a) Conversem sobre a resposta à pergunta feita no texto.
- b) Registrem no caderno as conclusões do grupo e, depois, apresentem para a classe (MAESTU, 2011, p. 19).

No livro do professor consta a resposta esperada dos alunos, o que reforça a ideia de que a escola é o espaço para o aprendizado de valores: “Resposta pessoal. Espera-se que os alunos concluam que ainda falta respeito às diferenças” (MAESTU, 2011, p. 19).

A educação em valores se volta para a transformação do comportamento do indivíduo com vistas a que se colabore para uma sociedade sem conflitos, na qual haja respeito às diversas realidades, pensamentos, culturas e para redução da violência ocasionada por uma sociedade desigual. As metodologias empregadas para o desenvolvimento dos Quatro Pilares da Educação bem como seus ideais, atendem a um projeto neoliberal, cujo objetivo é a “[...] legitimação de concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista [...]” (DUARTE, 2000, p. 3).

Dessa forma, acreditamos que o núcleo definidor da proposta contida no Relatório Delors e resumida nos quatro pilares da educação, transformado em atividades propostas pelos livros didáticos, contribui para a desvalorização da

transmissão do conhecimento científico, na descaracterização da escola como espaço cujo objetivo é transmitir esse conhecimento, no esvaziamento do trabalho do professor, tornando-o condutor e mediador das atividades.

É nesse contexto que o lema ‘aprender a aprender’ passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação à alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (DUARTE, 2000, p. 9).

Embora o que apareça no Relatório Delors (1999) seja a busca de uma nova educação, com vistas à melhoria da sociedade e ao apagamento das diferenças, as propostas disseminadas por esse documento se transformam em “[...] instrumento ideológico da classe dominante para o esvaziamento da educação escolar destinada à maioria da população [...]” (DUARTE, 2000, p. 8), mantendo e aprofundando as contradições existentes na sociedade.

Visando a superar esta lógica, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica revigoram a função social da escola de transmitir os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, defendendo que a apropriação de tais conteúdos pelos alunos contribuirá para reduzir as desigualdades escolares e sociais e amenizar a contradição da sociedade capitalista, que se autodenomina de “sociedade do conhecimento”. Na realidade, o modo como o Relatório Delors e os PCN orientam a educação escolar não cria as condições necessárias para a socialização do conhecimento.

## CONCLUSÃO

A análise dos livros didáticos com o objetivo de compreender a concepção de formação humana disseminada por meio das atividades propostas nos permite tecer algumas considerações.

Compreender a educação escolar como um fenômeno social nos permite relacioná-la a questões mais amplas da sociedade. Assim, a educação escolar pode responder às demandas da sociedade capitalista ou se contrapor a elas. Nesse caso, não ignoramos a influência que a escola pode exercer na sociedade.

Reconhecendo e contando com essa influência é que as políticas públicas educacionais se configuram, ou seja, a política educacional formulada pelos dirigentes estão atreladas a um ideal de homem e sociedade que se pretende alcançar. Lança-se mão de um modelo pedagógico que respalda seus objetivos: seja romper com a desigualdade social ou legitimá-la.

Tendo como um dos mais antigos integrantes da política educacional o Programa Nacional do Livro Didático dissemina um projeto pedagógico vinculado à determinado projeto de formação humana. Os trechos do Edital do PNLD de 2013, bem como os livros didáticos analisados, permitem-nos afirmar que há uma valorização exacerbada do papel do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a valorização de sua vida cotidiana. Tais pressupostos são oriundos da pedagogia escolanovista, respaldados pelas ideias construtivistas, encontrados também em documentos norteadores da política educacional mundial e brasileira como o Relatório Delors (DELORS, 1999) e os PCN (BRASIL, 1997).

Acreditamos que a disseminação de conteúdos e metodologias por meio dos livros didáticos atuais ajuda a implementar e fortalecer, nas escolas, ideais e posturas requeridos pelo modelo societal capitalista, especialmente os vinculados à livre iniciativa e ao individualismo (CUNHA, 1978).

Os modelos pedagógicos norteadores dos livros didáticos criticam a pedagogia tradicional e afirmam que a prioridade na transmissão de conteúdos não permite ao aluno pensar e agir sobre sua realidade e, por isso, defendem a transferência da ação intencional da educação escolar (antes sob responsabilidade do professor) para a criança, com metodologias que as tornem agentes do processo e não destinatários do ensino dos conteúdos culturais. No entanto, são os conteúdos escolares adquiridos

por elas que lhes permitiriam modificar o meio à sua volta e seu próprio pensamento. Ensinar a pensar e ensinar conteúdos não são contraditórios. Para que o aluno desenvolva a autonomia e o pensamento crítico, a aprendizagem de conteúdos é necessária.

Dessa forma, as atividades propostas resultam na construção de habilidades que podem não contribuir para o desenvolvimento psíquico do aluno cuja condição primeira é a apropriação de conceitos científicos. Trabalhar com atividades práticas distrai os alunos do objetivo principal da escola, que, no caso dos alunos, é aprender os conteúdos, dificultando-lhes avançar os limites da realidade cotidiana e do senso comum.

Quando se retira do professor a responsabilidade de ensinar os conteúdos escolares e esta responsabilidade é transferida aos alunos, tratando-os como "construtores" do conhecimento, descaracterizam-se o espaço escolar e o trabalho educativo como o "[...] ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2003, p. 13).

O escolanovismo e o construtivismo reforçam o capitalismo contemporâneo, uma vez que a educação nos princípios da Escola Nova deve fazer com que os alunos se adaptem à sociedade em "constante mudança", como afirma Dewey, sendo esta uma capacidade essencial para "milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência" (FONSECA apud DUARTE, 2000, p. 41).

A análise dos livros didáticos nos permite afirmar que os conteúdos se originam do cotidiano dos alunos, de sua realidade social e familiar e de seus interesses. Do mesmo modo, percebemos na escola a própria desigualdade social se refletir e se reproduzir, quando tratamos de conteúdos que se limitam, por exemplo, à realidade "pobre" do aluno pobre. Seguindo esta lógica, o conteúdo pobre originário da realidade pobre retorna aos alunos pobres proporcionando-lhes um ensino superficial aos filhos da classe trabalhadora.

Por se tratar de uma ação intencional, uma das necessidades primárias é a de definir os objetivos e função social da educação escolar. Em seguida, definir quais conteúdos precisam ser assimilados pelos alunos, ou seja, "trata-se de distinguir entre

o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório" (SAVIANI, 2003, p. 13).

Ora, se o conteúdo é que permitirá ao aluno ampliar sua capacidade cognitiva para pensar a realidade e possibilitar a mudança desta, que tipo de conteúdo deve ser ensinado? Ou, como ele poderá pensar a sua realidade a partir de um conteúdo que se restrinja a ela? Ao transmitir os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, a escola cumprirá a função de mediadora entre os indivíduos da nova geração e os instrumentos simbólicos, necessários para o desenvolvimento de um pensamento capaz de compreender as contradições da sociedade e de intervir nela. Exaltar a subjetividade dos alunos, permitindo que se tornem agentes do ensino e da aprendizagem, ou uma educação pautada em valores, não permitirá o desenvolvimento humano na perspectiva do ser humano genérico.

Com base nisso, é essencial que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que tenham como recurso de ensino o livro didático consigam refletir sobre o que seus conteúdos e metodologias consideram como função social da escola e qual formação humana buscam. Ao refletirem sobre isso, poderão priorizar uma prática pedagógica que possibilite a apropriação da cultura elaborada, apesar de o livro didático ir na contramão dessa proposta.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: geografia: ensino fundamental: anos iniciais. Brasília, DF, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011.pdf](ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2014.

BROOKS, J.G. BROOKS, M. G. **Construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, E. J. G. de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CASSIANO, C.C.de F. **Mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação Nacional. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F. de.; PAOLI, M. C. (Org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, L. **A Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p.44-63 abr. 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FRANCO, L. A. de C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GALUCH, M. T. B. **O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental:** perspectiva de formação e práticas pedagógicas. São Paulo: USP, 2014. Relatório final de pesquisa.

\_\_\_\_\_. **Da vinculação entre ciência a ensino de ciências:** contribuições para a formação docente. Maringá: Eduem, 2013.

\_\_\_\_\_.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre Políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011.

GHIRALDELLI Jr, P. **História da Educação.** São Paulo, SP: Cortez, 1992.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXI, n. 70, abr. 2000, p. 159-170. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **A FAE e a execução da política educacional:** 1983-1988. 1993. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar? São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LEÃO, G. M. P. Novas estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 115-128.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, M. **Porta aberta:** geografia, 5º ano. São Paulo: FTD, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MAESTU, J. **Projeto Buriti**: geografia. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

NAGEL, L. H. O “aqui e o agora”, sem o “ontem e o amanhã” nas políticas da educação. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (Org.). **Estado e políticas sociais**: Brasil – Paraná. Cascavel: Ed. da Unioeste, 2003. P. 29-40.

RANGEL, A. P. **Construtivismo**: apontando falsas verdades. Porto Alegre, RS: Mediação 2002.

RODRIGUES, M. M. Educação ao longo da vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-12, abr. 2006.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.1, p. 79-83, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/download/5140/3776>>. Acesso em: 12 set. 2014.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos da educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 69-97.

PERES, E. T. A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a escola nova no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.114-128. v. III, século XX.

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade: e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

RANGEL, A. P. **Construtivismo**: apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ROMANELLI, O. de. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SOUZA, P. R. Apresentação da edição brasileira. In: DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. p. 9.

VAROTO, M; ARCE, A. **Infância e educação na teoria educacional de John Dewey** – uma análise da difusão de suas obras no Brasil após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932 – 1964). Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../xqUTQQSr.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../xqUTQQSr.doc). Acesso em janeiro de 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Goiânia, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIRIATO, E. O. LIMA, A. B de. ZANARDINI, I. M. S. CZERNISZ, E. C. da S. HIDALGO, A. M. SILVA, I. L. F. A “gestão democrática” educacional na redefinição do papel do Estado. In: NOGUEIRA, F. M. (Org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. P. 175-194.

VESENTINI, J. W.; MARTINS, D.; PÉCORA, M. **Ápis**: geografia. São Paulo: Ática, 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.28, n.101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 jul. 2012

WEHLING, A. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.p. ?. v. 1: Séculos XVI – XVIII.

ZAMBON, L. B. **Seleção e utilização de livros didáticos de física em escolas de educação básica**. 2012. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2012.