



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

RONISE LIOGI MONACO

**AS MARCAS DA TEORIA VIGOTSKIANA NOS CURRÍCULOS  
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE:**

1990 – 2006

---

Londrina  
2009

RONISE LIOGI MONACO

**AS MARCAS DA TEORIA VIGOTSKIANA NOS CURRÍCULOS  
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE:**

1990 – 2006

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Martins

Londrina  
2009

RONISE LIOGI MONACO

**AS MARCAS DA TEORIA VIGOTSKIANA NOS CURRÍCULOS DA  
ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE: 1990 – 2006**

Dissertação apresentada ao programa de  
Mestrado em Educação, da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito final à  
obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. João Batista Martins  
UEL – Londrina – PR

---

Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin  
UEL – Londrina – PR

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin  
UEM – Maringá – PR

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **DEDICATÓRIA**

Para meu marido, Alexandre, pelo amor,  
paciência e companheirismo  
demonstrados ao longo deste percurso, e  
à Isadora, minha filha.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador, João Batista Martins, não só pela constante e segura orientação neste trabalho, mas, sobretudo, pela sua amizade.

Agradeço, também, a Esther, por seu inestimável auxílio, em fornecer documentos de vital importância para a realização deste trabalho.

**Se as coisas são inatingíveis - ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que triste os caminhos se não fora  
A mágica presença das estrelas"**

**Mário Quintana**

MONACO, Ronise Liogi. **As marcas da teoria vigotskiana nos currículos da escola pública paranaense: 1990 – 2006.** 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

No início da década de 1990, o Governo do Estado do Paraná decidiu pela implantação de um currículo básico que deveria ser seguido pela rede pública de ensino no Estado. Fez a escolha pela elaboração de um currículo calcado nas teorias de Vigotski, por entender que as matérias a que os seus alunos deveriam ter contato necessitariam estar em consonância com o momento histórico por eles vivido. Ainda, segundo a concepção de ensino do referido autor, a escola possui importante papel para não somente tornar o aluno uma engrenagem da sociedade, mas também visando a que, efetivamente, ele se aproprie do conhecimento sistematizado oferecido no ambiente escolar. Na sequência, esta dissertação aborda a reestruturação do currículo, no mesmo Estado, ocorrida em 2006, agora voltada para a implantação de uma pedagogia histórico-crítica, embasada na orientação de Saviani. Esse autor direciona seus estudos em defesa do estabelecimento de uma educação democrática, com intuito de torná-la um instrumento de transformação e de mudança social do educando. Para a compreensão desses dois momentos históricos (1990 e 2006), esta pesquisa parte dos dados contidos em documentos oficiais do Estado do Paraná e na doutrina a fim de entender as razões das opções feitas pelo governo desse estado. Ao final, busca-se refletir sobre a efetiva apropriação das ideias desses autores. Paralelamente a isso, promove-se uma revisão bibliográfica acerca das teorias existentes sobre o conceito de currículo, o significado e importância do currículo único e, ainda, sobre as questões de "poder" nele presentes, principalmente no momento em que se decide sobre quais os conhecimentos a que o educando terá acesso ou não.

**Palavras-chave:** Currículo. Aprendizagem e desenvolvimento. Vygotski – Teoria Sócio-histórica. Saviani – Teoria histórico-crítica. Ensino fundamental.

MONACO, Ronise Liogi. **The marks of Vigotski's theories on Parana public state schooling**: 1990-2006. 147 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## ABSTRACT

In the early 90s, the State Government of Brazilian state Paraná decided over the implementation of a base common curriculum that should be observed by the public state schooling. Being so, it chose the elaboration of a curriculum grounded on Vigotski's theories, for it was understood that the pupils in such state should experience subjects that were in conformity with their time and the historical moment they were living. According to the mentioned author's understanding of education, school plays an important role not only in making the student one of society's gear, but also in enabling him to acquire the systematized knowledge offered by the school's environment in a way it would become his own. In the following dissertation, one focuses the curriculum restructuring that took place in the referred state and which was carried out in 2006, aiming now at establishing a historical-critical pedagogy, based on Saviani's orientation. This author draws his studies in a way to defend the establishing of a democratic education, with the intention to make it an instrument of changing and transformation of the social pupil. For one to understand these two historical moments (1990 and 2006), the present research starts from the data contained in Parana State official documents, as well as the doctrine, so that the reasons that outline the state government officials' choices can be understood. In the end, this work searches to think over the effective appropriation of such authors' ideas. Alongside with that, it promotes a bibliographical review of the existent theories on the concept and notions of curriculum, its meaning, and the importance of the Common Curriculum, as well as the issues of "power" that come within it, mainly at the moment one decides over which areas of knowledge the pupil will or will not be given access to.

**Keywords:** Curriculum. Learning and development. Vygotsky – Socio-historical theory. Saviani – historical-critical theory. Elementary school.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – As categorias das teorias curriculares .....	36
<b>Quadro 2</b> – A relação entre aprendizado de conceitos científicos, conceitos cotidianos e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) .....	57
<b>Quadro 3</b> – Conteúdos da disciplina de ciências desde a Pré-escola à Oitava Série - <i>Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná</i> , de 1990 .....	62
<b>Quadro 4</b> – Conteúdo estruturante da disciplina de Geografia.....	131
<b>Quadro 5</b> – Representação de como se pode trabalhar com os eixos da disciplina de ciências, promovendo uma articulação entre as áreas de conhecimento .....	137

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CB-PR</b>	Currículo Básico do Estado do Paraná
<b>CBA</b>	ciclo básico de Alfabetização
<b>CEDES</b>	Centro de Estudos Educação e Sociedade
<b>CEDEC</b>	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DBAE</b>	Discipline Based Art Education
<b>DEPG</b>	Departamento de Ensino de 1º grau
<b>FUNDEPAR</b>	Fundação Educacional do Estado do Paraná
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>P.P.P.</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEED-PR</b>	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 O CURRÍCULO</b> .....	17
1.1 CONCEITUAÇÃO .....	18
1.2 A GÊNESE DA NOÇÃO DE CURRÍCULO .....	21
1.2.1 Teorias Tradicionais .....	24
1.2.2 Teorias Críticas.....	25
1.2.3 Teorias Pós-Críticas .....	29
<b>2 VIGOTSKI: CONCEITOS E PERSPECTIVAS</b> .....	37
2.1 VIGOTSKI: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL .....	37
2.1.1 A Perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski .....	40
2.1.2 A Mediação – Relação Professor e Aluno .....	46
2.1.3 A Atividade Mediatizada - o Trabalho .....	47
2.1.4 A Linguagem .....	49
2.1.5 O conceito científico e conceito cotidiano.....	52
2.1.6 A Aprendizagem e o Desenvolvimento – Zona de Desenvolvimento Proximal.....	54
<b>3 O CURRÍCULO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ – 1990</b> .....	59
3.1 O CICLO BÁSICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARANAENSE DE 1981 A 1990 .....	63
3.1.1 O Enfoque Sócio-político-cultural da História da Educação Brasileira para Repensar o Currículo .....	68
3.2 O CURRÍCULO BÁSICO DO ESTADO DO PARANÁ (1990) .....	83
3.3 A ESCOLA CIDADÃ.....	100
3.3.1 Papel do Professor (Transmite x Produz).....	104
3.3.2 Organização do Currículo (Projeto Político Pedagógico – P.P.P. – e a Interserialidade).....	107
3.3.3 Democratização da Escola .....	110
3.3.4 Avaliação: uma Dimensão Ética .....	114

<b>4</b>	<b>DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – 2006 .....</b>	<b>119</b>
4.1	ANÁLISE DOCUMENTAL .....	123
<b>5</b>	<b>A RELAÇÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE VIGOTSKI E OS ESTUDOS DE SAVIANI NA CONCEPÇÃO DE UM NOVO CURRÍCULO .....</b>	<b>132</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

A necessidade de refletir sobre o processo pedagógico, bem como sobre a importância de estabelecer ligações entre a realidade cotidiana do aluno e o conhecimento científico, foi-me despertada, principalmente, pelas experiências vividas como participante do programa de estágio no Projeto Agente Jovem. O projeto foi instituído no Município de Florianópolis, vinculado à Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, durante o ano de 2001, universidade na qual me graduei em 5 de julho de 2003. O referido programa tinha como público-alvo adolescentes de baixa renda daquele município.

Diariamente, as situações em sala de aula levavam-me a observar a necessidade de relacionar conteúdos que deveriam ser transmitidos aos educandos com a realidade por eles enfrentada em seu meio social. Minha experiência profissional passou, ainda, pela atividade como educadora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, em Londrina, que também exigia a mesma atenção. Importante referir que o curso de Pós-Graduação lato sensu em Psicopedagogia, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), frequentado no ano de 2004, também pesou em minha opção por desenvolver o tema objeto desta dissertação.

Além disso, em várias oportunidades, chamou-me a atenção muitos docentes, ao relacionarem Piaget e Vigotski, afirmarem, por vezes, que entre ambos havia forte aproximação de ideias, enquanto outros afirmavam ser impossível falar na existência de pontos comuns entre seus respectivos pensamentos. Com a atenção já despertada pela controvérsia, minha curiosidade de tentar compreender um possível vínculo entre esses dois fundamentais autores que, em seus estudos, focaram o desenvolvimento e a aprendizagem, firmou-se com minha participação na disciplina sobre Vigotski, no Mestrado da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e no grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. João Batista Martins, "Leituras de Vygotsky: mapeando interpretações". Tal grupo tem por objetivo fazer uma análise da literatura dos campos da educação e da psicologia que se subsidiam do referencial teórico vygotskyano, possibilitando uma avaliação das coerências e incoerências nos processos de interpretação deste referencial.

O contexto delineado acima possibilitou a emergência do ponto de partida desta investigação: como as ideias de Vigostki alcançaram efetiva utilização concreta como subsídio para a implementação da proposta curricular do Estado do Paraná durante os governos de Roberto Requião? Nesse sentido, o presente estudo foi idealizado a partir do contato com o *Currículo para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Nele verificamos que tanto seu subsídio teórico filosófico – de Devermal Saviani – como os autores vinculados à área da educação e psicologia – no caso Piaget e Vigotski – estavam presentes nos referências que subsidiaram a construção desse documento.

Uma primeira aproximação desse referencial – que resultou numa discussão sobre currículo – deu-se no final dos anos de 1980 com a implantação do ciclo básico de educação. Tal situação criou as condições para ampla discussão e reelaboração do currículo básico, culminando com o documento *Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná* de 1990, o qual apontava que a principal função da educação, enquanto uma proposta política educacional, seria assegurar a democratização do ensino. Dessa forma, deveria ser garantindo às classes populares acesso ao saber sistematizado, principalmente para combater os altos índices de evasão e repetência que vinham se apresentado no sistema educacional paranaense. A implementação dessa proposta curricular foi seguida de uma série de documentos, os quais serão também analisados ao longo deste trabalho. Esses documentos tratam tanto da implantação do currículo como dos desdobramentos para a prática pedagógica e para a dimensão política do processo.

Em função das mudanças no Governo do Estado, tal implementação foi interrompida, tendo sido retomada nos anos 2000, com a elaboração de um novo currículo, cujo documento intitula-se *Introdução às Diretrizes Curriculares*, divulgado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) em 2006. A partir da análise dos documentos produzidos pela SEED-PR, temos como objetivo desse trabalho analisar a presença de Vigotski nos currículos paranaenses, em suas duas versões – a de 1990 e a de 2006. Para tanto, serão analisados os documentos referentes ao currículo propriamente dito e outros que dão sustentação teórico-política para a implantação daqueles.

A estrutura deste trabalho foi dividida em 5 grandes capítulos. No primeiro, *Currículo*, buscamos discutir o conceito de currículo, as várias visões sobre quais conhecimentos devem ser incorporados ao currículo e as relações de poder e

posições ideológicas que estão presentes na sua formulação e realização. Visando a isso, tomamos como base de estudo o livro de Tomaz Tadeu da Silva – *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* – que apresenta um panorama das teorias de currículo, a partir de vários estudos que discutem a gênese do currículo, passando pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e percorrendo introdutoriamente sobre cada uma dessas perspectivas, bem como sobre os principais conceitos que elas revelam.

O capítulo seguinte tem o título de *Vigotski: conceitos e perspectivas*. O ponto de partida foi a reunião de informações acerca de sua vida. Com base nessa pesquisa, pudemos constatar que, mesmo em sua breve vida – faleceu aos 37 anos de idade (1896-1934) – alcançou destaque em temas que foram da psicologia à pedagogia. Ao lado da sua atividade junto ao Instituto de Psicologia de Moscou, atuou em várias universidades e grupos de pesquisa.

Nesse capítulo, além de tecer breves considerações acerca da biografia do autor em questão, apresentamos alguns pressupostos que caracterizam o que é conhecido na literatura por *teoria sócio-histórica*, perspectiva essa desenvolvida por ele e seu grupo. Tal teoria alcançou grande relevância na compreensão do desenvolvimento da consciência humana, com utilização nas áreas de psicologia e educação.

Com base no ideário marxista, Vigotski utilizou o método dialético ao sistematizar seu estudo sobre os fenômenos psicológicos. Formulou conceitos sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos na transformação da natureza e de si mesmo e suas ideias influenciaram bastante as concepções acerca do processo pedagógico: a mediação entre o educador e o educando; suas considerações sobre os usos de signos produzidos culturalmente, como a linguagem, que estão envolvidos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento; as relações entre conceito científico e conceito cotidiano no processo ensino-aprendizagem e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança, que só pode ser compreendida por meio da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Já o terceiro capítulo recebeu o título de *Currículo para a Escola Pública no Paraná - 1990*, homônimo do documento formulado pelo Estado do Paraná no ano de 1990, o qual, pela primeira vez, partia para a experiência de apresentar um currículo concreto para toda sua rede pública de ensino. Objetivando apresentar algumas reflexões em torno do documento, contextualizamos sua

formulação e implantação no contexto político educacional então vigente. Com a alteração no comando do poder estadual – saída de Roberto Requião e a chegada de Jaime Lerner (1995-1998) – o processo de implantação de tal orientação estagnou-se, havendo apenas sua retomada com o retorno de Roberto Requião ao governo, no ano de 2003.

Nesse mesmo capítulo, analisamos os conteúdos e os eixos disciplinares para verificar a presença da teoria vigotskiana, nas diversas disciplinas que formavam a grade curricular da pré-escola ao Ensino Fundamental da escola pública. Para tal finalidade, baseamo-nos no *Currículo para a Escola Pública no Paraná* e em três outros documentos: o primeiro foi o *Projeto Pedagógico de 1987 a 1990*, na qual são descritas os primeiros passos para a formulação de um currículo que apresentasse uma concepção de escola democrática e aberta; o segundo, o *Projeto de Reorganização da Escola Pública de 1º grau - início com a implantação do ciclo básico 1988*, que propunha um alargamento no tempo da alfabetização com o objetivo de combater os altos índices de reprovação, propondo rever os critérios de avaliação; o terceiro documento, *Paraná: construindo a Escola Cidadã 1992*, no qual se destacam alguns pontos importantes presentes no Currículo Básico como o papel do professor. Podemos citar a organização do currículo na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e a interserialidade, a discussão de uma escola mais democrática e a preocupação por uma avaliação ética e histórica.

No quarto capítulo, intitulado *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: 2006*, apresentamos as diretrizes curriculares formuladas no ano de 2006 como resultado de um resgate da proposta curricular anterior – a de 1990. Em virtude do retorno de Roberto Requião ao Governo do Estado, em 2003, e com o intuito de sanar graves deficiências na qualidade do trabalho pedagógico, houve a adoção de nova concepção de currículo cujo principal referencial teórico subsidia-se na teoria histórico-crítica de Demerval Saviani. Vigotski e sua teoria, apesar de vínculos com a teoria de Saviani, não estão presentes neste currículo, o que nos leva à indagação sobre esse “desaparecimento” e os motivos em razão dos quais os idealizadores do currículo não considerarem a teoria vigotskiana. Cumpre ressaltarmos, desde logo, que não buscamos nos aprofundar no estudo da teoria de Saviani, mas apenas relacionar tópicos específicos entre as duas perspectivas citadas voltadas para a educação.

No último capítulo, *A relação entre as perspectivas de Vigotski e os estudos de Saviani*, discutimos a respeito das aproximações entre os dois referidos autores, uma vez que eles estão presentes no *Currículo* de 1990 e nas *Diretrizes Curriculares* de 2006. Pretendemos, desse modo, criar um campo de possibilidades a partir do estabelecimento de um diálogo entre Vigotski e Saviani, de forma a ampliar nosso olhar sobre os processos envolvidos na relação ensino e aprendizagem.

Após a reunião e a leitura dos documentos públicos utilizados no trabalho, assim como da doutrina igualmente estudada, pudemos ver que, no decorrer da formulação do currículo de 1990, até a reestruturação e implantação das diretrizes curriculares de 2006, houve desconsideração dos aspectos psicológicos vinculados ao processo ensino-aprendizagem. Isso porque autores como Piaget e Vigotski – proponentes de teorias psicológicas acerca do desenvolvimento e aprendizagem – não são mencionados nas propostas curriculares em 2006. Tal dimensão – a psicológica (presente no documento curricular de 1990) –, não se faz presente no documento de 2006. Essa reflexão remete à formulação da hipótese de que, com tal distanciamento no currículo proposto em 2006, não é assegurado o atendimento da complexidade do fenômeno do ensino e aprendizagem.

## 1 O CURRÍCULO

O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados (SILVA, 1999).

Com o objetivo de propiciar uma reflexão sobre o currículo, iniciamos nosso estudo sobre as definições deste conceito, sua gênese e os autores, referenciados por Silva (1999), que se ocuparam em estudar esta questão, dentre os quais destacamos os trabalhos de Bourdieu e Passeron, Bobbit, Henry Giroux e Paulo Freire.

De um modo geral, o currículo é base de toda organização escolar, pois envolve aspectos como concepção de educação e de aluno, relação professor-aluno e elaboração de projeto pedagógico, além de expressar a realidade social, as relações de produção e os conceitos acerca do que vem a ser o conhecimento. Tendo em vista que o currículo envolve conflitos presentes na sociedade, refletindo as mudanças sociais, políticas, filosóficas e ideológicas de cada momento ou de cada época, é possível dizermos que ele se inscreve e é, ao mesmo tempo, circunscrito na historicidade da vida humana.

Para compreender a influência de diferentes momentos históricos nos quais o currículo é construído, achamos pertinente apresentar as teorias que se ocuparam dessa questão. Tomamos como referência o livro de Tomaz Tadeu da Silva intitulado *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de 1999. Nele, o autor traça um mapa das teorias do currículo a partir de vários estudos e autores, abarcando as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e discorrendo introdutoriamente sobre cada uma dessas perspectivas e sobre os principais conceitos que elas destacam.

## 1.1 CONCEITUAÇÃO

Pretendemos discutir a noção de "currículo" seus sentidos e significados – localizando essa discussão no contexto das relações de poder e indicando as teorias que discutem esta noção, bem como o movimento histórico que se reflete na construção e na determinação dos conteúdos os quais compõem um currículo.

De certa forma, o resgate da palavra "currículo" possibilita uma aproximação da realidade educacional em que foi criado. Sob essa perspectiva, entendemos que os currículos são os resultados de uma trajetória histórica e que o conhecimento não pode ser entendido como algo pré-existente, mas como um conhecimento socialmente construído, no qual se revelam mecanismos ideológicos, estejam eles implícitos ou explícitos.

A etimologia da palavra "currículo" envolve vários significados. Segundo o Dicionário Etimológico Nova Fronteira (CUNHA, 1986, p. 235), a palavra vem do latim "*currere*", que significa "correr, corrida, carreira, lugar onde se corre." No Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 894), por sua vez, a palavra currículo é definida, no primeiro verbete, como sendo "ato de correr, corrida; curso, pequeno atalho, desvio de caminho, programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada"; já no segundo verbete, o currículo é relacionado a um "documento em que se reúnem dados relativos a características pessoais, formação, experiência profissional [...]" (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 894).

Acompanhar o desenvolvimento etimológico da palavra possibilita vincular o currículo ao contexto educacional e à escolarização. Segundo Hamilton e Gibbons (1980, p.15 apud GOODSON, 2005, p.31),

[...] as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa [...]. No entanto, a origem da justaposição classe/currículo pode ser encontrada em época anterior e em nível educacional mais elevado.

Os autores explicitam que iniciar qualquer análise de escolarização aceitando, sem questionar, a forma e o conteúdo dos currículos debatidos e concluídos em situação histórica particular, significa privar-se de toda uma série de

entendimentos em relação aos aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. Desde que a escola passou a ter as características atuais, ou seja, por volta do século XIX, quando se decidiu por um modelo no qual os alunos passariam a receber determinados conteúdos, a ideia de um currículo igualmente surgiu e cresceu em importância.

Goodson (2005) apresenta o currículo e a forma como foi construído e organizado a partir de uma perspectiva histórica. Essa perspectiva, de acordo com o autor, permite compreender como a escola e o currículo adquiriram a forma atual. Isto é, visualizar o currículo educacional como resultado de um lento processo de "fabricação", no qual estão presentes os conflitos, as rupturas e as ambiguidades de diferentes grupos sociais que lutam para impor suas definições de saber e conhecimento na construção do currículo.

A propósito, confira-se:

Uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo, não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também - e em conexão com esses conhecimentos - pessoas. A história do currículo deve incorporar aquelas questões que têm perspectiva temporal mais ampla. Assim, é importante prestar atenção as formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. [...] Nessa perspectiva o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão* ou a *representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas *representa*, ele *faz*. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (GOODSON, 2005, p. 10).

A afirmação do autor leva-nos a considerar o currículo como um espaço de disputa de sentidos e significados, onde se estabelecem relações de poder, pois ele se caracteriza como campo de construção e produção de significações e sentido. Dessa maneira, "o currículo, enquanto definição 'oficial' daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder" (SILVA, 1999, p. 29). Por outro lado,

[...] o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto 'oficial', como representação dos interesses do poder, possui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. (SILVA, 1999, p. 29).

Considerando tais colocações sobre o currículo e na perspectiva de entender os diferentes momentos históricos nos quais a noção de currículo foi sendo concebida, achamos pertinente apresentar as teorias que se ocuparam dessa questão. Visamos, assim, a perceber as várias vertentes filosóficas, sociológicas e ideológicas que subsidiam os grupos – de teóricos, filósofos, educadores – os quais disputam o poder no contexto social e educacional.

Nessa direção, tomemos como ponto de partida para nossa reflexão o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva (1999), Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, em que o autor traça um mapa dos estudos sobre as teorias de currículo, identificando as perspectivas tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas, sobre o tema.

Para Silva (1999, p. 11)

[...] a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação de uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede. [...] O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.

À guisa de introdução, visto que as teorias do currículo serão objeto de maior aprofundamento na sequência deste trabalho, podemos mencionar a percepção de que o currículo, para cada teoria, será o que a teoria pretende que o currículo seja, e não o que ele realmente é.

Nesse sentido, Silva (1999, p. 14) afirma:

[...] as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito mais ontológica (qual é o verdadeiro "ser" do currículo?) e muito mais histórica (como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).

Tal pensamento leva à reflexão sobre o que é realmente importante ou válido para merecer fazer parte de um currículo, ou para "justificar porque 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados" (SILVA, 1999, p. 15).

## 1.2 A GÊNESE DA NOÇÃO DE CURRÍCULO

A palavra "currículo", segundo Silva (1999), só passou realmente a ser utilizada no sentido que possui atualmente, envolvendo organização e método, a partir da influência da literatura educacional americana, quando do aparecimento do currículo como um objeto específico de estudo e pesquisa, o qual ganhou visibilidade por volta de 1920 nos Estados Unidos. As preocupações dos teóricos da época estavam ancoradas na questão: "o que ensinar?". As proposições sobre currículo que se desenvolveram nesse período, no âmbito da teoria educacional americana, constituíram, de certa forma, uma reação ao currículo clássico humanista que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização (SILVA, 1999, p. 26). No âmbito da educação na sociedade americana, destacamos algumas questões como as indicadas a seguir.

As reformas curriculares tinham como perspectiva atender às inúmeras preocupações em responder a questões cruciais, como o estabelecimento de uma educação voltada a acolher um número cada vez maior da população, ou seja, uma escolarização de massas; a preocupação em manter uma identidade nacional, devido a grande quantidade de imigrantes que ingressaram em território americano, em consequência do crescente processo da industrialização e da urbanização das cidades. Houve uma relação direta entre o estabelecimento necessário de um método de ensino homogêneo para as escolas, em função do surgimento de uma nova sociedade que, com o tempo, tenderia a abrigar um número cada vez maior de pessoas em suas áreas.

Consoante Rosa [19--?], por volta de 1896, Dewey realizou uma das mais importantes experiências para a pedagogia contemporânea: a criação da "escola-laboratório", onde, durante sete anos, realizou experimentações educacionais voltadas para o ensino de crianças de 4 a 13 anos. Suas ideias pedagógicas fundamentavam-se na relação entre experiência e educação. Dewey,

que liderava uma corrente mais progressista, preocupava-se com a construção de uma democracia voltada para a educação. Em 1902, escreveu o livro "The child and the curriculum", apresentando a escola como um lugar de vivência e prática voltada para os princípios democráticos.

[...] ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit na formação do currículo como campo de estudos. (SILVA, 1999, p. 23).

As ideias de Dewey influenciaram vários pedagogos. No Brasil, suas propostas foram apresentadas por Anísio S. Teixeira, seguidor fervoroso das ideias da Pedagogia Nova. Porém, a concepção de Dewey sobre o tema acabou perdendo forças para as de Bobbitt.

Em 1918, em um momento de mudanças econômicas e políticas nos Estados Unidos, Bobbitt escreveu um livro com o título "The Curriculum". Embora objetivasse, com a sua obra, transformar o sistema educacional, sua visão mostrou-se conservadora, uma vez que as escolas deveriam estabelecer objetivos precisos, voltados para o desenvolvimento de habilidades necessárias a fim de formar um profissional eficiente na vida adulta. Para o autor, a escola deveria funcionar como uma empresa comercial ou industrial; os resultados que se pretendiam obter deveriam ser especificados e os métodos para alcançá-los estabelecidos, assim como as formas de mensuração que permitissem averiguar os resultados. Em seu modelo de concepção de currículo, Bobbitt explicitou que "o currículo é a fábrica" e "os estudos devem ser processados como um produto fabril" (SILVA, 1999, p. 22).

Na perspectiva de Bobbitt, a educação precisaria estabelecer padrões. Por isso, o currículo transformou-se numa questão técnica de organização. O modelo de currículo de Bobbitt consolidou-se no livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, que reafirmou a ideia do currículo ser essencialmente voltado para a organização. O modelo de currículo estabelecido por Tyler dominaria os estudos sobre o campo do currículo nos Estados Unidos e outros países – entre eles o Brasil – até meados dos anos 80 (SILVA, 1999, p. 3).

Tyler estipulou que o currículo deveria responder quatro a questões básicas. A primeira seria sobre quais objetivos a escola deve atingir; a segunda, que experiências educacionais podem ser oferecidas para atingir esses objetivos; a terceira, como organizar essas experiências educacionais de forma eficiente E, por último, como ter certeza de que esses objetivos foram alcançados. Entre o pensamento de ambos observou-se que, ao contrário de Bobbit, Tyler não refuta a importância da influência da filosofia e da sociologia. Mais do que isso, Tyler expande o modelo, trazendo para o âmbito da sua teoria a filosofia social e educacional, com as quais a escola deverá estar comprometida, e a psicologia da aprendizagem.

O currículo clássico humanista foi construído com base na educação da Idade Média, com o objetivo de introduzir matérias clássicas como as grandes obras literárias e artísticas, priorizando o domínio do latim e o grego. Silva (1999) destaca que o currículo humanista clássico foi amplamente criticado pelos modelos curriculares contemporâneos, tecnocráticos e progressistas, pela sua suposta inutilidade na preparação para o trabalho e para a vida profissional. A maior crítica foi apresentada, principalmente, pelos progressistas; eles afirmavam que essas matérias clássicas desconsideravam a psicologia infantil essencialmente por estarem distantes dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens.

O currículo clássico humanista ainda sobreviveu por um tempo nas escolas secundárias, voltadas exclusivamente para a classe dominante. No entanto, com a democratização da escola secundária e a ampliação da escolarização em massa, colocou-se um fim ao currículo humanista.

As teorias do currículo que se tornaram mais aceitas, como as de Bobbit e Tyler, tinham como característica a educação centrada no professor, cuja função era transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, que o levaria a inserir-se futuramente na sociedade. Essa concepção só foi contestada na medida em que algumas teorias passaram a entender o currículo como um campo ético e moral e com o advento das teorias que assinalavam a importância do multiculturalismo<sup>1</sup> na construção do currículo.

---

<sup>1</sup> A definição do multiculturalismo pode ser encontrada nas teorias pós-críticas apresentadas no decorrer deste capítulo.

Silva (1999), ao traçar um mapa das teorias do currículo, classificou-as como aquelas que são tradicionais, as críticas e as pós-críticas, apresentando seus pressupostos e realizando um exame dos diferentes conceitos empregados ao currículo, conforme vemos na sequência.

### 1.2.1 Teorias Tradicionais

Silva (1999) apontou que nas teorias tradicionais não se questiona a natureza do conhecimento, pois o que importa é saber se os sujeitos são ou não bem-sucedidos nesse currículo. Podemos afirmar, então, que é um campo teórico no qual não se efetivam questionamentos com relação aos arranjos educacionais existentes ou às formas dominantes de conhecimento. Para esse autor, as teorias tradicionais resumem-se em uma teoria de aceitação, ajuste e adaptação.

As teorias de Bobbit e de Tyler foram caracterizadas, conforme Silva (1999), como teorias tradicionais, uma vez que pressupõem a manutenção do *status quo* e os saberes dominantes. Para o autor, Bobbit vislumbrava uma educação voltada para a eficiência; a escola tinha que estabelecer objetivos que pudessem ser precisamente atingidos, além de conter formas de mensuração as quais permitissem saber se aqueles foram alcançados, tal qual um empresa. Da mesma forma, Tyler direcionava seus estudos sobre currículo para questões de organização e desenvolvimento. Essas teorias priorizaram a questão de "como ensinar" e não "o que ensinar"; os saberes são dados e, portanto, implicitamente aceitos. A principal preocupação era tornar o currículo eficiente e organizado. Para ambos, Bobbit e Tyler, a organização e o desenvolvimento do currículo deveriam buscar responder questões como:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
  2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
  3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
  4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?
- As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: "currículo" (1), "ensino e instrução" (2 e 3) e "avaliação" (4). (SILVA, 1999, p. 25).

Para Tyler, o currículo deveria ter objetivos claramente definidos e estabelecidos. Essa orientação, de acordo com Silva (1999), possui uma tendência fortemente tecnicista (tradicional) na educação. No paradigma de Tyler, que demonstra certa continuidade ao modelo de currículo de Bobbit, "a decisão sobre quais experiências devem ser propiciadas e sobre como organizá-las depende dessa especificação precisa dos objetivos." (SILVA, 1999, p. 26).

### 1.2.2 Teorias Críticas<sup>2</sup>

Por volta dos anos 1960, o mundo passou por uma ruptura de valores até então profundamente arraigados na sociedade. Foi o momento da revolução cultural e sexual, de quebra de tabus e paradigmas. Buscou-se renovar a teoria educacional de modo a promover uma revolução não apenas teórica, mas que fomentasse transformação nas próprias experiências educacionais.

Com a preocupação de desenvolver conceitos os quais permitissem compreender o que o currículo apresentava, as teorias críticas surgiram para colocar em xeque o pensamento e a estrutura da educação tradicional. As teorias críticas sobre o currículo passaram a questionar os seus pressupostos sociais e culturais, responsabilizando o *status quo* presente na teoria tradicional, pela manutenção das desigualdades e injustiças sociais.

Foi nesse ambiente de renovação que as teorias de Marx passaram a ocupar maior espaço. A perspectiva marxista consistia em buscar uma ligação entre a educação, a escola, a economia e a produção.

É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro momento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo momento de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita (SILVA, 1999, p.33).

---

<sup>2</sup> Silva (1999) classifica várias teorias pedagógicas como teorias críticas; apresentamos aqui as que consideramos as mais importantes.

Essa aproximação entre educação e os pressupostos marxistas, representa, segundo Cambi:

[...] 1. uma conjugação "dialética" entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômica-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explícita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária; 3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. o valor de uma formação integralmente humana de todo homem que recorre explicitamente à teorização marxista do homem "multilateral", libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e de alienação; 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de "conformação" que é próprio de toda educação eficaz. (CAMBI, 1999, p. 555-556).

Na perspectiva marxista, o currículo enfatiza a aprendizagem por meio da vivência das relações sociais na escola e dos conteúdos para a formação do trabalhador, já que a práxis está no centro da dinâmica social e no processo educativo.

Ainda no âmbito das teorias críticas, o livro "*A Reprodução*", de Bourdieu e Passeron<sup>3</sup>, é uma das obras mais importantes. Nele, os autores defendem a ideia de que a dinâmica da reprodução social estaria focada no processo de reprodução cultural. A cultura, quando passa a ter prestígio e valor social, ou seja, quando ganha *status* a ponto de possibilitar ao indivíduo vantagens materiais e simbólicas, torna-se "capital cultural". Nesse sentido, a escola passa a fazer parte do processo de dominação cultural ao utilizar mecanismos de exclusão. "É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida" (SILVA, 1999, p. 34).

---

<sup>3</sup> O livro *A Reprodução* (1970) analisou o funcionamento do sistema escolar francês e concluiu que, em vez de ter uma função transformadora, reproduz e reforça as desigualdades sociais. Para construir sua teoria, Bourdieu criou uma série de conceitos, como *habitus* e *capital cultural*. A noção de *habitus* refere-se à incorporação, pelos indivíduos, de uma determinada estrutura social, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente.

Conforme Silva (1999), Bourdieu e Passeron compreendem que o poder presente no currículo da escola está baseado na cultura dominante presente na linguagem que é transmitida através do código cultural dominante. Esse código é facilmente compreendido pelos alunos da classe dominante por fazer parte de suas vidas, já que estão imersos nessa cultura, natural no seu meio social. Já para os alunos de classes dominadas, esse código é incompreensível, porque não faz parte de seu meio social e cultural. Dessa forma, a escola mantém o capital cultural reconhecido e fortalecido. Por meio desse ciclo, a escola permite que a classe dominante continue a ser bem sucedida e, conseqüentemente, abra, para elas, as portas para graus superiores no sistema educacional. Em contrapartida, os alunos das classes dominadas frequentemente encaram o fracasso, sendo levados à exclusão do sistema educacional.

Outro autor que contribuiu para a composição do que Silva denominou de teorias críticas foi Henry Giroux. Em seus livros<sup>4</sup>, ele critica as perspectivas dominantes sobre o currículo, haja vista que as mesmas não consideravam o caráter histórico, ético e político do conhecimento e as influências das ações humanas. Para desenvolver uma teorização crítica ao formular seu conceito de resistência frente às teorias de reprodução, foi preciso, segundo ele, superar o pessimismo e a visão conservadora dessa teoria. Giroux sugere uma "pedagogia da possibilidade"; para ele, só assim seria possível ir "contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais críticas da reprodução" (SILVA, 1999, p. 53).

Desconsiderar essa pedagogia, conforme Giroux (SILVA, 1999), seria contribuir para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais. Para o autor, a vida social, a pedagogia e o currículo em particular não deveriam ser pautados somente na dominação e no controle, mas deveriam sempre ser lugar para a resistência e a oposição, pois é no espaço da escola que os estudantes deveriam exercer as habilidades de participação e discussão.

Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação. [...] É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições

---

<sup>4</sup> A síntese que se segue baseia-se nos primeiros livros de Henry Giroux: *Ideologia, cultura e os processos de escolarização* (1981) e *Teoria crítica e resistência em educação* (1983).

e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (SILVA, 1999, p. 54).

Na teorização crítica de Giroux, a escola e o currículo devem ser locais de discussão e de questionamentos. Tal qual Giroux, Paulo Freire salientou a importância da participação dos sujeitos no desenvolvimento de um currículo, no qual os sujeitos podem exercer seu papel como cidadão ativo, imprimindo sua voz (SILVA, T., 1999).

Paulo Freire, com sua concepção libertadora da educação, enfatiza a importância da participação dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico, na construção de seus próprios significados e do que faz parte de sua cultura (SILVA, 1999). Ao propor uma prática educativa voltada para a criticidade dos alunos, Paulo Freire condenou a educação bancária, na qual o educador, detentor do conhecimento, deposita o conhecimento no educando, que está limitado a uma recepção passiva. Para ele, a concepção de conhecimento deve ser entendida como um ato ativo e dialético. O ato de conhecer envolve consciência, por isso não pode ser encarado como ato isolado, individual, mas deve envolver intercomunicação e intersubjetividade. "É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico." (SILVA, 1999, p. 59).<sup>5</sup>

Outro teórico o qual se posicionou criticamente no contexto das teorias do currículo foi Young. Ele apresentou, em seus ensaios, uma sociologia do currículo inspirada nas concepções de Marx, Weber e Durkheim, recebendo a denominação de "Nova Sociologia da Educação" - NSE. Em linhas gerais, essa nova sociologia pretendia defender as conexões entre os princípios de distribuição de poder e as inúmeras fases do processo de construção curricular envolvendo a organização, seleção, distribuição e avaliação. Young levantou uma série de questões, tais como:

Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras?  
Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe,

---

<sup>5</sup> Para Silva (1999) há certa influência de Paulo Freire na obra de Giroux, principalmente em relação à concepção do conhecimento, no qual enfatiza as estreitas conexões entre pedagogia e a política, entre educação e poder.

profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (SILVA, 1999, p. 68).

Conforme o pensamento de Young (apud SILVA, 1999, p. 68), "mexer nessa organização significa mexer com o poder. É essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder".

Para estudiosos como Bourdieu e Passeron, Giroux e Paulo Freire, o currículo deve transcender as tradições culturais que mantêm o *status quo* e desafiar a estratificação e atribuição de alguns conteúdos, ou seja, o currículo deveria se fundamentar em uma "perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo que deveria ser, ela própria, baseada na ideia de construção social." (SILVA, 1999, p. 69).

A transição entre as teorias críticas e as teorias pós-críticas foi marcada pela reforma educacional e a democratização da educação promovida pelas políticas neoliberais de Ronald Reagan nos Estados Unidos e pela Primeira Ministra Margareth Thatcher na Inglaterra nos anos 80. Silva (1999) defende a ideia de que essa mudança promoveu uma transformação na teorização crítica do currículo. A teoria crítica passou a perder força, surgindo, em seu lugar, uma série de formulações de estudos os quais se concentraram em temas como as perspectivas analíticas de gênero, raça e etnia, nos estudos culturais, no pós-modernismo e no pós-estruturalismo.

### 1.2.3 Teorias Pós-Críticas

As teorias pós-críticas, embora compartilhem com as teorias críticas a preocupação sobre as questões de poder, estendem seus campos de estudo, enfatizando as conexões entre esse próprio poder e as questões relativas à identidade, gênero, raça e sexo. Nesse contexto, as questões referentes ao multiculturalismo tomaram relevância, representando um importante instrumento de luta política, demonstrando que não podemos separar as questões culturais das questões de poder.

O multiculturalismo, por sua vez, tem diferentes definições, que variam de acordo com o contexto sócio-histórico do qual elas emergem. De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 14), o multiculturalismo pode ser entendido como:

[...] um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de "centrismos" culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro.

Moreira (2001) esclareceu que, em uma sociedade contemporânea, é inegável a presença do multiculturalismo, mesmo porque as diferenças nas dinâmicas sociais, como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião, expressam-se nas diferentes esferas sociais. Dessa forma, o multiculturalismo, segundo o autor, pode indicar diversas ênfases:

a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais. (MOREIRA, 2001, p. 66).

Partindo das ideias de Moreira (2001), compreendemos que as diferentes implicações do multiculturalismo levam cada grupo social a garantir que os sujeitos possam ter direito de serem iguais sempre que a diferença, seja ela relativa à identidade, gênero, raça, orientação sexual, cultura ou religião, torne-os inferiores. Contudo, os indivíduos possuem também o direito de serem diferentes sempre que a igualdade coloque em risco suas identidades. Essa é a grande preocupação que nos suscitou reflexões sobre como o currículo tem incorporado o multiculturalismo, já que as implicações deste no currículo podem envolver diversas concepções políticas.

Nessa perspectiva, Silva (1999) nos adverte de que o terreno teórico no qual são discutidas as dimensões do multiculturalismo pode ser influenciado por diferentes perspectivas políticas e sociais:

a) A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.

b) Da perspectiva crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

c) Numa versão progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. O problema com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta "cultura nacional comum" confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que as regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica particular, como a "cultura nacional comum".

d) Do ponto epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo. Na visão dessa perspectiva existem certos valores e certas instituições que são universais que curiosamente coincidem com os valores e instituições chamados de "democracias representativas" ocidentais, concebidas no contexto do iluminismo e consolidados no período chamado "moderno". (SILVA, 1999, p. 88-89).

Silva (1999) comenta que parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica do currículo. Porém, seria inegável a contribuição da perspectiva multiculturalista, a qual sugere que a igualdade não pode ser obtida por meio de um currículo hegemônico, presente nas teorias anteriores. Diz o autor que a igualdade só será obtida com a modificação substancial do currículo existente.

Nos estudos sobre currículo, Silva (1999, p. 99) expõe ainda:

[...] que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. Em uma análise política e sociológica tinha-se que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia.

Ainda como ponto central da discussão sobre currículo, as tendências recentes da teoria social, como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, dão continuidade ao embate entre identidade e poder, o qual se reflete nas discussões sobre o currículo. Para Silva (1999), é preciso esmiuçar as duas teorias, pontos fundamentais da teoria pós-crítica.

No pós-modernismo da vertente humanista do multiculturalismo, o sujeito não é mais um ser racional, livre, autônomo e centrado como na modernidade; esse sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Conforme essa perspectiva pós-modernista, que passou a abranger outras áreas, tais como os campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos, o sujeito não é o centro da ação social, pois "ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso" (SILVA, 1999, p. 113-114).

O pós-modernismo, como nos explica Silva, adota como referência a transição entre a modernidade, que teve o seu auge no Iluminismo e, de outro lado, a pós-modernidade, iniciada em algum momento do século XX, assumindo como princípio o pensamento e as ideias do Iluminismo.

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-moderno constitui um ataque à própria ideia de educação. (SILVA, 1999, p. 112).

Ao observar os ideais modernos do progresso e da democracia presentes nas instituições, vemos que o cenário atual em termos políticos, sociais, culturais e epistemológicos, está visivelmente descentralizado, e

[...] parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre "alta" cultura e "baixa" cultura, entre conhecimento científico e

conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 1999, p. 115).

Eis, então, que o pós-modernismo coloca em xeque o essencialismo<sup>6</sup> e o funcionalismo<sup>7</sup> presentes na teorização crítica do currículo.

A outra vertente do multiculturalismo é o pós-estruturalismo, presente nas teorias pós-críticas, a partir de que se discutem também questões de poder e identidade no currículo. Silva (1999) afirma que o pós-estruturalismo é frequentemente confundido com o pós-modernismo, em virtude de os teóricos das duas correntes de pensamento compartilharem certas ideias como, por exemplo, a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo. Entretanto, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo pertencem a campos epistemológicos diferentes. Esclarece o autor que:

O estruturalismo foi um movimento teórico que com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure, dominou a cena intelectual nos anos 50 e 60. Privilegia a noção de estrutura, a estrutura é uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou "objeto", mas das relações entre aqueles elementos. O estruturalismo parte das investigações linguísticas de Saussure que enfatizam as regras de formação estrutural da linguagem. É fundamental em sua concepção de linguagem a oposição entre língua (langue) e fala (parole). A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras. [...] O pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo transcende o estruturalismo (SILVA, 1999, p. 120).

A preocupação com a linguagem está presente nas teorizações do pós-estruturalismo e é compartilhada com o estruturalismo. Conforme Silva (1999), o

---

6 Do ponto de vista filosófico, o essencialismo remete para a crença na existência das coisas em si mesmas, não exigindo qualquer atenção ao contexto em que existem. Uma posição essencialista distingue-se facilmente de uma posição dialéctica: a primeira pressupõe a reflexão de uma coisa em si mesma, a segunda privilegia a reflexão de uma coisa em relação com outras; a primeira confia em que as qualidades de uma coisa revelam-se a si próprias, a segunda defende que as qualidades de uma coisa devem ser sempre discutidas em confronto com outras qualidades e com outras coisas, procurando-se sempre uma explicação lógica para que uma dada qualidade exista ou predomine. (CEIA, 2005).

7 Funcionalismo: a primeira sistematização americana de conhecimento em psicologia foi realizada por Willian James (1842-1910) com o objetivo de compreender o funcionamento e a utilização da consciência humana, o que importa é responder "o que fazem os homens" e "porque o fazem". Busca a compreensão de seu funcionamento, na medida em que o homem "usa" a consciência para adaptar-se ao meio. O funcionalismo é uma seria oposição ao estruturalismo (FRANÇA, 2009).

pós-estruturalismo possui, como cerne de sua preocupação, a formação estrutural da linguagem, dando ênfase à linguagem como sistema de significação. De acordo com o autor, o pós-estruturalismo foi influenciado pelos trabalhos de Foucault, direcionado para a ideia de que "não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social" (SILVA, 1999, p. 120).

Já no estruturalismo marxista, o sujeito é um produto da ideologia. Isso, no entanto, reflete as ideias do estruturalismo, o qual discute que só existirá o sujeito a não ser que seja resultado de um processo de produção cultural e social. O pós-estruturalismo deve sua definição, principalmente, aos trabalhos de Foucault e Derrida.

Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda a parte. Ainda em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do poder processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. (SILVA, 1999, p. 120).

Na concepção pós-estruturalista envolvendo estudos do currículo, o significado não é pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido e definido. Os estudos do currículo observam os processos de significação como algo basicamente indeterminado e instável. A partir desse mesmo olhar, o pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento.

Apesar de as ideias de Foucault terem influenciado as bases da teoria pós-crítica, fica evidente no texto de Tomaz Tadeu Silva (1999) a presença do marxismo na teoria crítica e a sua importância histórica na construção do currículo.

O legado das teorias críticas, sobretudo aquele de suas vertentes marxistas, não pode, entretanto, ser facilmente negado. Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Se alguma coisa pode ser salientada no glorificado processo de globalização é precisamente a extensão dos níveis de exploração econômica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido

de países nos quais se concentra a riqueza mundial. Nesse contexto, nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista. (SILVA, 1999, p. 147).

Nas teorias pós-críticas, o conhecimento, presente no currículo, carrega em si marcas das relações sociais de poder, uma vez que reproduz culturalmente as estruturas sociais. Para essas teorias, o currículo é uma invenção social tal como o Estado, a religião, o futebol e outros, porque são processos históricos que, em determinado tempo ou momento, as formas de disputa e conflitos consolidam, tornando alguns conhecimentos parte do currículo e outros não. Nas teorias pós-críticas, "o conhecimento é parte inerente do poder. [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade" (SILVA 1999, p. 149).

À maneira de conclusão das ideias apresentadas neste início de trabalho, podemos afirmar que, historicamente, o currículo educacional sempre esteve atrelado a processos de conflitos e lutas de diferentes grupos e de diferentes concepções sociais, filosóficas e políticas. Isso fica claro nas considerações de Silva, quando o autor aborda as diferenças temáticas entre as diversas correntes de currículo (ver Quadro 1), mostrando a clara relação entre a formulação do currículo e o interesse do poder estabelecido em dado momento histórico. Como bem resume o referido autor,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

Podemos entender, dessa maneira, o currículo como um espaço no qual se produzem e se criam significados sociais e valores culturais, pois sabemos que o mesmo não está envolvido simplesmente com a transmissão de fatos ou de conhecimentos objetivos. Os significados ali presentes estão intimamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. São significados impostos, mas que também são contestados.

As concepções de currículo apresentadas durante as discussões sobre teorias de currículo se aproximam bastante da teoria vigotskiana, especialmente as identificadas como críticas (SILVA, 1999). Essa aproximação foi possível uma vez que estas teorias se subsidiam nas ideias de Marx, como é o caso de Vigotski. Tal aproximação nos permitirá, por outro lado, entender a estrutura e os conteúdos dos currículos da escola pública do Paraná, em virtude de apresentar características das teorias críticas, uma vez que tais currículos também se inscrevem no contexto das teorias críticas.

<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

**Quadro 1** – As categorias das teorias curriculares.

**Fonte:** Silva (1999, p. 17).

## 2 VIGOTSKI: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

"O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência".

Lev Vygotsky

Mainardes e Pino (2000), ao avaliarem a introdução da obra de Vigotski no Brasil, na década de 1980, assinalaram que o país passava por um processo de redemocratização, oferecendo condições educacionais para que os educadores pudessem buscar novas referências à prática pedagógica, como reação ao dogmatismo teórico predominante na década anterior. Nesse período e, principalmente, no início da década de 90, surgiram os primeiros textos sobre a teoria vigotskiana presente nas primeiras propostas curriculares. Apesar de trazer importantes reflexões para o aprofundamento das questões referentes à educação, as ideias de Vigotski foram vinculadas à teoria de Piaget, o que comprometeu a apropriação correta de seus estudos. Outro agravante, segundo Mainardes e Pino (2000), foi o escasso material disponível em português e traduções não muito confiáveis das obras de Vigotski.

Cabe registrar que Vigotski não tomou como base a prática pedagógica para o desenvolvimento de sua teoria, porém seus estudos, voltados para a compreensão dos processos psicológicos, possibilitaram algumas articulações com a prática educacional. Pretendemos, neste capítulo, traçar uma trajetória histórica de suas ideias e as repercussões de seus estudos no campo da educação, principalmente nos currículos da escola pública do Estado do Paraná.

### 2.1 VIGOTSKI: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL<sup>8</sup>

Vigotski<sup>9</sup> nasceu em 1896, na cidade de Orsha, próximo à capital da Bielorrússia. Logo após o seu nascimento, aproximadamente um ano depois, sua

---

<sup>8</sup> As informações acerca da biografia de Vigotski foram obtidas em Martins (2005) e Rego (1995).

família mudou-se para Gomel, território onde ficavam confinados os judeus da Rússia Czarina. Nessa cidade, Vigotski viveu sua infância e juventude e iniciou sua vida profissional.

Por ser de uma família judia, sofreu restrições acadêmicas e territoriais que contribuíram para que sua educação fosse orientada pelos seus pais. Sua mãe era uma professora licenciada e falava vários idiomas, fato que possibilitou a Vigotski desenvolver-se em um rico ambiente cultural e intelectual. Ele iniciou sua formação primária com seu tutor, Salomon Ashpiz, que lhe ensinou várias disciplinas, priorizando o desenvolvimento intelectual e autônomo do aluno. Aos quinze anos, passou a frequentar um colégio judeu, onde cursou os últimos anos do secundário, formando-se em 1913.

Durante os estudos secundários, Vigotski adquiriu excelente formação na esfera das ciências humanas. Essa área interessava muito a ele, que já demonstrava sua forma de pensar, uma abordagem histórica e dialética dos problemas inerentes ao ser humano. Contudo, por insistência de sua família, matriculou-se na Faculdade de Medicina; mais tarde, transferiu-se para a Faculdade de Direito da Universidade de Moscou.

Levando em conta a sua formação humanista, em 1914, Vigotski seguiu seus estudos na área de Direito, paralelamente com os cursos de História e Filosofia, na Universidade Popular de Shanyavskii, formando-se em Direito no ano de 1917. Ao terminar seus estudos, Vigotski começou a atuar em várias atividades: lecionou literatura e psicologia, aprofundando-se nos estudos desta área, com particular interesse no desenvolvimento infantil.

Vygotsky trabalhou, também, na área chamada "pedologia" (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos). Ele considerava essa disciplina, como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança. Na verdade, "os aspectos da **psicologia** de Vygotsky que nós, nos anos 80, lentamente aprendemos a apreciar - ênfase consistente nos processos de desenvolvimento, na emergência de novas (superiores) formas de organização dos processos psicológicos e recusa em reduzir a dinâmica complexidade psicológica e seus elementos constitutivos - eram considerados, por Vygotsky, como centro da

---

<sup>9</sup> São várias as maneiras de se escrever o nome desde autor encontradas na literatura como: Vygotski, Vigotskii e Vygotsky. Neste texto será utilizada a grafia Vigotski, com exceção nas citações originais.

**pedologia** enquanto ciência mais geral que a psicologia". (VAN DER VEER; VALSINER apud OLIVEIRA, 1997, p. 20, grifo do autor)

De 1920 a 1924, vários acontecimentos importantes incidiram em sua vida e também em seus estudos. Naquele período, descobriu-se tuberculoso, porém, mesmo doente, participou de uma conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado. Seu trabalho nesse evento foi muito bem recebido, o que levou Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, a convidá-lo a trabalhar no Instituto, cidade onde Vigotski passou a morar. Em 1924, ele se casou com Rosa Smekhova, com quem teve duas filhas.

Em 1925, Vigotski organizou o Laboratório de Psicologia para crianças deficientes, mantendo, paralelamente, várias atividades intelectuais: fundou uma editora, coordenou o setor de teatro do departamento de Educação de Gomel e fez parte de vários grupos de estudos. Em 1934, morreu de tuberculose aos 37 anos.

Apesar de uma vida muito curta, Vigotski produziu inúmeros trabalhos científicos; percorreu áreas como a neuropsicologia, a psicologia, a educação e as questões teóricas e metodológicas relacionadas às ciências humanas, passando pela literatura, linguagem e deficiência infantil.

Nos anos em que trabalhou em Moscou, Vigotski catalizou a atenção de um grupo de cientistas que colaboraram para a construção de sua obra. Os mais conhecidos foram Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Juntos, buscavam construir uma nova psicologia que se subsidiasse no materialismo histórico e dialético e que caracterizasse as funções psicológicas próprias do homem – as funções psicológicas superiores.<sup>10</sup>

É importante destacarmos que a teoria sócio-histórica, assim denominada, envolve conceitos básicos considerados pilares do pensamento de Vigotski. Essas perspectivas serão delineadas a seguir e discutidas ao longo desta seção.

### 2.1.1 A Perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski

A história humana é construída na luta pela sobrevivência e na forma de se organizar em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e a natureza. O ser humano diferencia-se pela sua capacidade de transformar a natureza conscientemente, criando novas condições para sua existência.

Ao identificar as bases epistemológicas nos estudos de Vigotski, encontramos alguns vínculos com o pensamento de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), autores os quais influenciaram a construção da teoria sócio-histórica de Vigotski.

É necessário citarmos que os estudos de Vigotski sobre a psicologia do desenvolvimento tiveram importantes desdobramentos na área educacional, colaborando para isso seu relacionamento com dois teóricos, Lúria e Leontiev. Os três constituíram o que se denominou "Tróika intelectual" e tiveram grande influência na psicologia soviética.

Elhammoumi (apud MARTINS, 2005, p. 41), afirma que:

[...] o problema é mais complexo do que debater se Vygotsky era ou não era marxista. Para ele [para Elhammoumi], a teoria vygotkyana é densa, incompleta, repleta de *insights* e observações psicossociais, altamente teórica e filosófica, mas de difícil leitura, principalmente para aqueles pouco familiarizados com os conceitos marxistas e hegelianos. Porém, afirma o autor [Elhammoumi], não é possível fazer uma avaliação adequada da psicologia de Vygotsky sem levar em consideração a sua relação com Marx e com a filosofia marxista.

Para Marx, as mudanças históricas que ocorrem na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana – como, por exemplo, a consciência e o comportamento. Tal perspectiva subsidiou os estudos de Vigotski, que relacionou as transformações sociais às questões psicológicas concretas. Vigotski apoiou-se também na concepção de Engels, segundo a qual "[...] o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, *dominando-a*" (VYGOTSKY, 2003, p. 9, grifo do autor), para elaborar seu conceito

---

<sup>10</sup> Esses complexos mecanismos psicológicos é que diferem o homem dos animais e o torna capaz de pensar, planejar, tomar decisões e solucionar problemas.

de mediação. Esta se faz presente na interação homem-ambiente e no uso de instrumentos e signos.

Como bem apresenta Chauí (1999, p. 412):

Os seres humanos, escrevem Marx e Engels, distinguem-se dos animais não porque sejam dotados de consciência - animais racionais -, nem porque sejam naturalmente sociáveis e políticos - animais políticos, mas porque são capazes de **produzir** as condições de sua existência material e intelectual. Os seres humanos são produtores: são o que produzem e são como produzem. A produção das condições materiais e intelectuais da existência não são escolhidas livremente pelos seres humanos, mas estão dadas objetivamente, independentemente de nossa vontade. Eis por que Marx diz que os homens fazem sua própria História, mas não a fazem em condições escolhidas por eles. São **historicamente determinados** pelas condições em que produzem suas vidas. (grifo do autor).

Em seu livro *Formação Social da Mente*, Vigotski fala das funções mentais superiores, pois, para ele, "todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos" (VYGOTSKY, 2003, p. 75). O autor relata que todos os processos psicológicos do homem são, a princípio, interpessoais e interpsicológicos, realizados no meio social, para depois serem intrapessoais e intrapsicológicos.

Na relação indivíduo e sociedade, segundo o pensamento vigotskiano, a individualidade humana só poderá ser entendida se tiver como pressuposto o entendimento das relações sociais, nas quais o homem está posto. De acordo com o autor, o comportamento "é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (VYGOTSKY, 2003, p. 40).

A crítica que Vigotski fez à psicologia de sua época é referente a essa dimensão, visto que a mesma estudava o comportamento social como processo individual e não o contrário. Além disso, ele propôs o estudo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sob a perspectiva da dialética. Por entender que a dialética não reduz a consciência às condições dadas, podemos entender que Vigotski a coloca dentro do processo ao longo do qual o homem concreto produz e reproduz a sua realidade social e ele, ao mesmo tempo, é produzido e reproduzido nela.

A consciência, segundo Marx e Engels (apud CHAUI, 1999, p. 414), é um processo criador complexo de conhecimento ideal do meio ambiente. Além do processo de formação do homem, refere-se à importância do trabalho na origem e no desenvolvimento da consciência humana.

Apoiando-se na obra de Engels *O Papel do trabalho na Transformação do Macaco em Homem* e nos novos trabalhos sobre a antropogênese, a origem e o desenvolvimento do homem como ser social. [...] consiste em mostrar serem o trabalho e as relações sociais a ele ligadas a causa determinante do aparecimento do homem e a força motriz do desenvolvimento da sociedade. O trabalho foi também um factor importante na formação da consciência e da linguagem. (LIÇÕES..., 1986, p. 56).

A consciência, para esses estudiosos, revela-se, antes de tudo, como um saber, no qual o homem se baseia para compreender a realidade que o circunda. A dialética permite que o estudo da consciência não seja um fragmento dos estudos psicológicos. Marx e Engels criaram a teoria sobre a consciência humana, mas foi Vigotski quem enfatizou os instrumentos desse processo. Vigotski, ao sistematizar o método dialético para o estudo dos fenômenos psicológicos, colocou como meta a análise genética dos processos evolutivos do desenvolvimento mental, reconhecendo que o comportamento animal e o desenvolvimento humano são partes do desenvolvimento geral da espécie. Para esse estudo, o autor partiu do pressuposto de que o homem recebe influência da natureza e também age sobre ela, criando assim novas condições para a própria existência – "reação transformadora da natureza" (VYGOTSKY, 1987, p. 70).

A filosofia marxista, conforme o livro *Lições de filosofia marxista-leninista - Metodologia*, descreve como o homem pode modificar a sua existência.

[...] são os homens dotados de consciência que criam, modificam e transformam o mundo, e que os homens vivem numa época determinada e num sistema de determinadas relações. A capacidade do homem para transformar o mundo e mudar as condições materiais da sua vida, depende tanto das condições sociais existentes que encontram, como da sua actividade e do nível de desenvolvimento da sua própria consciência. (LIÇÕES..., 1986, p. 59).

A psicologia soviética proporcionou, em seu tempo, uma visão dialética do desenvolvimento mental do homem. O ser humano, nessa perspectiva, é um ser da práxis; por meio de suas atividades, no social e do seu trabalho, organiza

a sua ação e, em termos temporais, planeja o seu comportamento. A aprendizagem humana é um processo ativo que se baseia na socialização, pois ao apropriar-se dos conhecimentos e produtos da civilização, o homem está inscrevendo-se no universo histórico, agindo e modificando o seu mundo e a si mesmo.

O homem, ao reflectir (sic) o mundo na sua consciência, recebe uma nova informação dele. A nova informação como que se sobrepõe à informação da experiência anterior, a noções já existentes sobre este objecto (sic). Estas noções nunca são inteiramente completas, inteiramente explícitas. Em virtude disso, surge desta contradição entre noções novas e velhas. A solução desta contradição exige a sua comparação, verificação e investigação. O resultado são novos conhecimentos sobre o objecto (sic). (LIÇÕES... 1986, p. 58).

Ainda em sua obra *Formação Social da Mente*, Vigotski apresentou a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança, dialogando com as principais teorias psicológicas existentes em sua época<sup>11</sup>. Segundo sua teoria, a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados, influenciando-se reciprocamente. Se por um lado o desenvolvimento estimula a maturação, a qual depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, por outro, a aprendizagem segue os caminhos abertos pelo desenvolvimento. A aprendizagem, em si mesma, também é um processo de desenvolvimento, pois estimula e impulsiona o processo de maturação.

Vigotski, porém, deixa claro em sua obra que o aprendizado da criança inicia-se muito antes do seu ingresso na escola. Para explicar a importância do processo de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento, ele propôs a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>12</sup>. De acordo com ele, a ZDP é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

A importância do educador em compreender a dinâmica da relação entre aprendizagem e desenvolvimento evidencia-se uma vez que o mesmo pode

---

<sup>11</sup> Mais à frente apresentamos esse diálogo.

<sup>12</sup> Mais à frente esse conceito será reapresentado com mais profundidade.

tomar medidas as quais promovam o avanço da criança que ainda não alcançou o nível desejado. Essa ajuda pode ser mediada pelo professor ou por uma criança que já tenha conseguido alcançar o raciocínio pretendido. Esse conceito permite ao educador compreender o nível de maturação completado ou os ciclos e processos maturacionais em desenvolvimento e em formação na criança. Vigotski enfatiza, em sua obra, a importância de compreendermos a zona de desenvolvimento proximal, visto que

[...] permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido do desenvolvimento, como também aquilo que está com processo de maturação. (VYGOTSKY, 2003, p. 113).

Tanto Luria como Vigotski relatam, em seus estudos, que as implicações educacionais da Zona de Desenvolvimento Proximal promovem o desenvolvimento mental dos sujeitos sob uma dimensão histórica, em virtude de este conceito localizar o processo aprendizagem X desenvolvimento de uma forma retrospectiva e prospectiva.

Ao considerar o ser humano como ser histórico, é possível compreendermos que a historicidade se constrói a partir da apropriação do conhecimento que foi produzido socialmente nas interações sociais e no decorrer da mediação com novos conhecimentos.

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico. (REGO, 1995, p. 96).

Sob tal perspectiva, o conhecimento oferecido pela escola é uma oportunidade de as crianças apropriarem-se dessa herança cultural, construída pela humanidade. Tal dimensão, de certa forma, concretiza-se na elaboração dos currículos escolares.

As noções desenvolvidas por Vigotski, bem como a compreensão dos processos históricos que circunscrevem a produção de conhecimento, estão, segundo Klein e Schafaschek (apud PARANÁ, 1990, p. 35), presentes nos

pressupostos teóricos da alfabetização para o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

Ao agir sobre a natureza, o homem produz a existência humana, num processo de mútua transformação; não só imprime, naquela, as marcas de sua ação, humanizando-a, como também se produz a si mesmo, humanizando-se, ou seja realizando uma forma humana de vida, produzindo tecnologia (artefatos, instrumentos), ideias (crenças, conhecimentos, valores) e mecanismos para a elaboração de ideias (planejamento, raciocínio, abstração), diferenciando-se, cada vez mais, das outras espécies animais. (KLEIN; SCHAFASCHEK apud PARANÁ, 1990, p. 35).

Podemos entender, nessa perspectiva, que o conhecimento é construído por um conjunto de representações mentais elaboradas pelo pensamento na base da experiência. O conhecimento humano realiza-se a partir de conhecimentos prévios; articulando os conceitos já formados com os novos dados da experiência, constrói-se a formação de novos conceitos.

[...] o indivíduo tem a possibilidade de inserir os conhecimentos (sejam cotidianos ou científicos) em uma estrutura conceitual, de uso deliberado: e a medida que os exercita na interpretação e/ou comunicação com sua realidade, a relação funcional entre um e outro tipo de conhecimento modifica-se. (MARTINS, 2005, p. 57).

A forma pela qual o homem expressa seus conceitos, na concepção de Vigotski, ocorre por meio do pensamento, sob a forma verbal e lógico-formal. A forma verbal representa o modo de transmissão e socialização do pensamento, importante para o desenvolvimento do indivíduo, pois representa a necessidade de reprodução dos processos mentais já elaborados pelas gerações anteriores. Com relação à forma lógico-formal, é resultado da "interligação" e "articulação" dos conceitos transmitidos de forma verbal, leva ao pensamento elaborado do conhecimento.

Oliveira explana a respeito:

A partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de ordenação e designação das categorias da experiência, o indivíduo vai então construindo sua estrutura conceitual, seu universo de significados. Esse é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente e persiste na vida adulta - o indivíduo está

sempre adquirindo novos conceitos, incorporando novas nuances de significado a eles e reordenando as relações entre os conceitos disponíveis. A cada momento da vida do indivíduo ele disporá, então, de uma certa estrutura conceitual, a qual é uma espécie de rede de conceitos interligados por relações de semelhança, contiguidade, subordinação. Essa rede de conceitos representa, ao mesmo tempo, o conhecimento que ele acumulou sobre as coisas, é o filtro através do qual ele é capaz de interpretar os fatos, eventos e situações com que se depara no mundo objetivo. (OLIVEIRA, 1989, p. 48).

Nesse sentido, é possível compreendermos que o ser humano frente a um estímulo, primeiro tenta compreendê-lo para depois utilizá-lo como instrumento de controle em seu ambiente e, depois, como regulador de seu próprio comportamento. O comportamento do homem está **enredado** pela mediação dos instrumentos e símbolos, que estarão presentes no decorrer de sua trajetória social e cultural. Esses instrumentos e símbolos fazem que os processos de desenvolvimento, do pensamento e da linguagem se entrelacem. Surgem, então, o pensamento verbal e a linguagem racional. Dessa forma, o ser humano passa a ter um funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelos sistemas simbólicos da linguagem.

### 2.1.2 A Mediação – Relação Professor e Aluno

Operacionalizando os conceitos da teoria vigotskiana na compreensão do desenvolvimento humano, há o conceito de mediação que subsidia a relação sujeito e meio social. Segundo Vigostki, a construção do conhecimento dá-se pela interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não pode ser visto apenas como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas também pela mediação do "outro social" (objetos, as relações sociais, a organização do ambiente e outros).

É importante lembrarmos que Vigotski trabalhou com o pressuposto de que o desenvolvimento cultural humano possui uma sustentação nos processos biológicos e na maturação. O desenvolvimento biológico e o cultural formam uma unidade, e o processo de desenvolvimento psicológico é determinado pelo nível de

desenvolvimento biológico, bem como pela utilização de instrumentos e signos culturais.

A escola, enquanto instituição social, exerce um papel importante na mediação entre a cultura e o indivíduo. A mediação estabelecida na relação entre o professor e o aluno nos leva a reafirmar a importância da presença do professor no processo de aprendizagem e no processo de desenvolvimento dos alunos.

Martins (2005) comenta:

Esse processo está diretamente relacionado com as formas com que o professor aborda os conteúdos de sua disciplina, assim como com as oportunidades que ele oferece para que os alunos deles se apropriem. Tal perspectiva sugere-nos que o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares não se esgota num tempo determinado, mas que ele se consolida e se amplia à medida que são oferecidas situações específicas para exercitarem os sentidos e significados implicados com os conteúdos aprendidos. Ao criar situações em que isso é possível, o professor permite aos alunos dar novos sentidos para os conceitos que são aprendidos ao longo do processo de escolarização. (MARTINS, 2005, p. 55-56).

Desse ponto de vista, o aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro aquilo que seu grupo social produz, tal como valores, linguagem e próprio conhecimento. Durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança começa a controlar a sua conduta através da linguagem, que são signos submetidos às normas sociais oferecidos pela convivência social e pela escola. Devemos, contudo, ressaltar que é o exercício social do conhecimento que permite à criança dar um novo sentido próprio para o conhecimento que lhe é oferecido.

### 2.1.3 A Atividade Mediatizada - o Trabalho

A ideia de mediação desenvolvida por Vigotski inspirou-se nas ideias de Engels que localiza, do ponto de vista de uma antropologia marxista, o processo de transformação da natureza – o trabalho – como o principal elemento da história humana. Isso porque o trabalho, ao possibilitar ao homem a transformação da natureza, também promove sua própria transformação.

De modo diferente de Engels – que vê a utilização de instrumentos como uma forma encontrada pelo homem para controlar sua realidade externa – Vigotski assinalou a importância dos instrumentos culturais, que permitem ao homem controlar seu próprio comportamento. Assim, a apropriação dos instrumentos culturais promove o desenvolvimento da consciência humana, e a linguagem é o principal instrumento construído pelo homem ao longo de sua história.

O processo de desenvolvimento do psiquismo humano dá-se através da atividade mediatizada e na utilização de signos. Dessa forma, a atividade, como o trabalho, torna-se um produto do desenvolvimento sócio-histórico-cultural do comportamento humano, pois tem sua origem no social, no externo e na atividade prática. Podemos reafirmar, então, que o homem é um ser da práxis. Montenegro (1993) apresenta muito bem a relação práxis e consciência:

O homem, o seu desenvolvimento psíquico e, logicamente, a sua consciência, fazem-se na práxis. É na ação, na atividade, no trabalho e na transformação do processo social, que está ocorrendo a práxis, onde o homem vai se apropriando do mundo e também alterando este mundo. No ensino, o sujeito da práxis deixa de ser passivo ou puramente ativo, para interagir, intercambiar, agir e sofrer influência. (MONTENEGRO, 1993, p. 97).

A práxis na perspectiva de Vigotski está relacionada à determinação social x determinação biológica sobre o homem. O desenvolvimento biológico é concretizado por meio do desenvolvimento social e histórico, ou seja, é na apropriação da cultura histórica da humanidade que o homem se torna humano. Não obstante, o comportamento humano, é regido essencialmente pelas leis da evolução histórica da sociedade humana. O homem não é apenas determinado por influências biológicas, mas por influências históricas. Na sua interação com o seu meio, na apropriação e significação dos fenômenos de seu mundo social, o homem cria formas de uma complexa relação com a realidade, mediadas pela condição de trabalho. Essas relações são as fontes de novas formas especificamente humanas de atividade psíquica.

#### 2.1.4 A Linguagem

Tomando o processo de aquisição da linguagem como “paradigma” para esclarecer o desenvolvimento psicológico das funções psicológicas superiores, Vigotski explica que estas se originam das relações entre os indivíduos humanos, e que aparecem duas vezes em suas vidas: interpsicologicamente e intrapsicologicamente.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento, as ações das crianças adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos específicos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O contato das crianças com o ambiente físico e social é mediado por outras pessoas (geralmente familiares), que as auxiliam em seu processo de inserção no meio humano.

Inicialmente, o comportamento infantil é controlado pelo meio social, o qual um conjunto de significados que orientam a criança. À medida que a criança exercita tais significados – através do jogo, através da fala egocêntrica, do aprendizado da linguagem, etc. – ela os internaliza, o que lhe possibilita certa independência em relação aos adultos, fato que se caracteriza por certa autorregulação de seu comportamento. Nesse processo, a criança apreende os significados dos conceitos que lhe possibilitam comunicar-se com outro e tem a possibilidade de dar um sentido próprio para o conjunto de signos/símbolos que o meio social lhe oferece, pois ela se apropria deles.

Como tal processo é circunscrito pelas relações sociais estabelecidas pela criança com outros humanos e com o meio ambiente, podemos dizer que sua estrutura psicológica é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. Ao mesmo tempo em que a criança se individualiza, singulariza-se, também se insere num universo mais geral, mais amplo, o qual se constitui a partir da história cultural dos homens.

Para Vigotski, a internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica e tem como base as operações com signos. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa, como da fala egocêntrica são internalizados e tornam-se a base da fala interior: a criança

deixa de responder impulsivamente ao meio, e suas respostas passam a ser mediadas por símbolos ou “instrumentos” simbólicos construídos a partir das relações sociais.

A linguagem, conforme os estudos de Vigotski, possui grande importância, já que proporciona a comunicação entre os indivíduos, permitindo-lhes a transmissão e assimilação de conhecimentos, necessárias para que sua cultura e conhecimentos sejam passados de geração para geração.

Consoante o referido autor, os "signos e palavras constituem, para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas" (VYGOTSKY, 2003, p. 38). Na infância, a linguagem irá propiciar a organização, a orientação e a articulação do pensamento, desencadeando o desenvolvimento dos processos de abstração e generalização, fator importante na regulação do comportamento da criança. Vigotski estabelece uma importante distinção entre o significado e o sentido da palavra: aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo linguístico; o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social.

Em seu livro *Pensamento e Linguagem*, Vigotski descreve que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. É por meio da linguagem que ocorrem as influências sócio-culturais responsáveis pelo desenvolvimento filogenético e ontogenético. Ele assevera que a palavra é a estrutura mais importante, porque é capaz de refletir a organização inter-funcional da consciência.

Ainda em seu livro *Pensamento e linguagem*, Vigotski (1987, p. 87) afirma que:

[...] embora a criança em idade escolar adquira uma consciência e um domínio maiores e mais estáveis das suas operações conceituais, ainda não está consciente delas. Todas as funções mentais básicas tornam-se conscientes e deliberadas durante a idade escolar.

Vigotski enfatiza que a palavra tem grande importância na evolução da consciência e que a escola possui um importante papel na conscientização, por parte da criança, dos processos mentais. Segundo o autor, o conhecimento científico, disponibilizado na escola, pode ser responsável pelo desenvolvimento da

consciência e do domínio. A consciência desenvolve-se quando consegue vencer as contradições entre o sentido e o significado.

Os sentidos e significados, no decorrer do desenvolvimento da criança, sofrem mudanças com os novos conhecimentos que serão disponibilizados durante a escolarização. É importante destacarmos novamente a distinção que Vigotski fez entre sentido e significado da palavra, pelo que isso trouxe de contribuição para as situações de ensino: "O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...]. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa" (VYGOTSKY, 1987, p. 125). No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. A linguagem é uma ferramenta da consciência, cuja função é de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, de intercâmbio social.

Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são construídos no âmbito social. A linguagem, conforme Vigotski, é um produto histórico o qual não possui apenas o caráter comunicativo, pois está ligado à formação da consciência. Em outras palavras, a fala de uma criança em processo de aquisição da língua é inicialmente social e, gradativamente, torna-se um sistema de signos

Luria, que também se dedicou a estudar e compreender o desenvolvimento da linguagem e a sua relação com o psiquismo humano, enfatiza que a linguagem "intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida" (LURIA apud MONTENEGRO, 1993, p. 120). Para ele, os seres humanos são concebidos como construtores permanentes do seu meio; em virtude disso, a comunicação entre o adulto e a criança promove mudanças no conteúdo da atividade consciente. De modo semelhante, Vigotski destaca que as funções psicológicas superiores são a forma mais expressiva da consciência e que o pensamento e a linguagem, diferente da percepção, são as chaves para a compreensão destas funções.

O homem, no decorrer de sua experiência social, acumula e fixa maneiras de realizar determinadas atividades, de comunicar e expressar seus sentimentos. Compreendemos que, ao criar e fixar modos de agir, de pensar, falar e escrever, ele poderá promover mudanças no desenvolvimento das relações sociais estabelecidas em seu meio social. Assim é na generalização e na fixação da prática

social humana, da qual o homem se apropria e que modifica conforme a sua necessidade.

#### 2.1.5 O Conceito Científico e Conceito Cotidiano

Vigotski (2000) postula que a formação de conceitos começa quando a criança assimila, pela primeira vez, um termo ou significado novo que pode subsidiar, futuramente, o processo de apropriação dos conceitos científicos. No processo de ensino-aprendizagem, os conceitos devem ser elaborados para além dos limites da experiência da criança, mas devem basear-se também nos conceitos elaborados durante as experiências vividas por ela. Esse sistema de assimilação de conhecimentos científicos "pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil" (VYGOTSKY, 2000, p. 269).

Em seus estudos, Vigotski apresenta os conceitos científicos como um grupo especial que faz parte dos conceitos reais da criança e se mantém por toda a vida. Porém, no decorrer do seu desenvolvimento, ele se aproxima da formação experimental de conceitos, o que permite, segundo o autor, "o emprego de análise experimental do nascimento e do desenvolvimento do conceito que de fato existe na consciência da criança" (VYGOTSKY, 2000, p. 268). O autor diz que, "ao operar com conceitos cotidianos, a criança não está consciente deles, pois sua atenção está centrada no objeto ao qual se refere, nunca no próprio pensamento" (VYGOTSKY, 2000, p. 160).

Ao longo do desenvolvimento da criança, principalmente por meio da internalização dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos, a percepção deixa de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio e passa a ser mediada por conteúdos culturais. Ao percebermos elementos do mundo real, fazemos inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e interpretamos conforme nossas necessidades.

O funcionamento da atenção dá-se de forma semelhante. No decorrer do desenvolvimento, a atenção do indivíduo passa a ser dirigida, voluntariamente, para elementos do ambiente definidos, pelo próprio indivíduo, como

relevantes. Isto é, “a relevância dos objetos da atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo em interação com o meio em que vive” (OLIVEIRA, 1997, p. 75).

Com relação à memória, no processo do pensamento verbal, a criança internaliza os sentidos dados culturalmente, passa a entender o sentido da ação e generaliza-o. Por isso, quando o pensamento verbal é internalizado no universo da criança, ela ao mesmo tempo o modifica e exercita a sua memória.

Na formação de conceitos, segundo Vygotski (2003), todo conteúdo do pensamento renova-se e reestrutura-se; o que era a princípio exterior (interesses, concepção de mundo...) passa a ser interior. Em razão disso, o processo de ensino-aprendizagem deve contribuir no desenvolvimento dos estágios de formação de conceitos, visto que é pela aprendizagem que as capacidades psíquicas são desenvolvidas. O autor salienta que a formação de conceitos desempenha um papel decisivo, pois permite que a criança adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências, e compreenda a realidade, os demais e a si mesma.

Vemos assim que, para Vygotsky, as características biológicas do ser humano, quando entrelaçadas com o cultural e construídas ao longo de sua história social, estão enraizadas na historicidade do homem. A relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no decorrer da vida social. O homem, enquanto ser social, cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas.

Por fim, para desenvolver-se plenamente, o homem necessita dos mecanismos de aprendizagem que o encaminhará aos processos de desenvolvimento. Desse modo, a inserção do indivíduo no processo educacional é essencial para a sua própria constituição social, já que é impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, o qual lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitam o seu pleno desenvolvimento.

### 2.1.6 A Aprendizagem e o Desenvolvimento – Zona de Desenvolvimento Proximal

A criança, em cada momento do seu desenvolvimento, apresenta uma estrutura mental e uma peculiaridade qualitativa que se modificam quando o seu mundo social se amplia. Desse modo, quando a relação com os conteúdos científicos é mediada pelos adultos, ela os assimila construindo o seu aprendizado. Por meio das constantes intervenções do educador, os processos psicológicos mais complexos começam a formar-se e a reestruturar-se.

Segundo Vigotski, a escola é o espaço de intercâmbios. Nesse ambiente social, realiza-se a transformação do saber cotidiano, base para a apropriação do saber científico produzido e acumulado pelos homens. Em tal espaço, ocorrem também considerável parte das relações sociais humanas. O homem as estabelece porque são elas que lhe fornecem os meios e mecanismos para que ele possa agir e interagir no mundo. A aprendizagem é de extrema importância para o seu desenvolvimento e para a sua sobrevivência como ser social e cultural, pois é ela que possibilita e movimenta as funções psicológicas superiores.

Facci (2006, p. 128) comenta acerca das funções psicológicas superiores:

De acordo com Vygotsky e Lúria (1996), é a capacidade de fazer uso de ferramentas que dá indicações do nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo e de sua capacidade de utilizar os mediadores que caracterizam a diferenciação entre os homens e os animais e, também, entre uma criança pequena e um adulto. No caso da memória, por exemplo, o que diferencia uma criança de um adulto é a forma como utilizam os *métodos culturais*.

Ao longo do seu crescimento, a criança irá vencer etapas decisivas para o seu desenvolvimento mental, físico e afetivo. Após esse processo, estabelecerá a sua própria identidade, construída passo a passo, à medida que ela vivenciar diferentes situações.

O processo de internalização dos significados apresentados à criança em seu mundo cultural e reelaborados por ela – pressupondo que ela irá "aprender" a utilizar esses significados – para se inserir neste mundo estritamente

humano levou Vigotski a alçar alguns questionamentos das teorias correntes de sua época, que tentavam explicar tal relação:

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado como um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento.

[...]

A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados [...] o processo de aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento.

[...]

A terceira posição teórica sobre a relação entre o aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas [...] [Tal perspectiva postula que] o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados [...] de um lado a maturação, que depende diretamente do sistema nervoso, de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também, um processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2003, p. 103-106).

A relação desenvolvimento e aprendizagem, para Vigotski, mostra que o desenvolvimento cognitivo, um processo dialético e de extrema complexidade, mantém relações recíprocas e contínuas com a aprendizagem, pois esta se converte novamente em desenvolvimento, o qual, por sua vez, estabelece novos parâmetros de aprendizagem.

O desenvolvimento que envolve a construção das funções psicológicas superiores está ligado à presença de processos de apropriação e internalização de instrumentos simbólicos por meio da interação a qual se estabelece na e pela atividade. Nessa concepção, a aprendizagem humana é de natureza totalmente social e é tudo o que é apropriado e internalizado nas relações sociais. Sua construção implica o uso de instrumentos (sinais, símbolos, signos) que permitiam a realização da atividade. Para melhor compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é preciso explicitar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal apresentado por Vigotski.

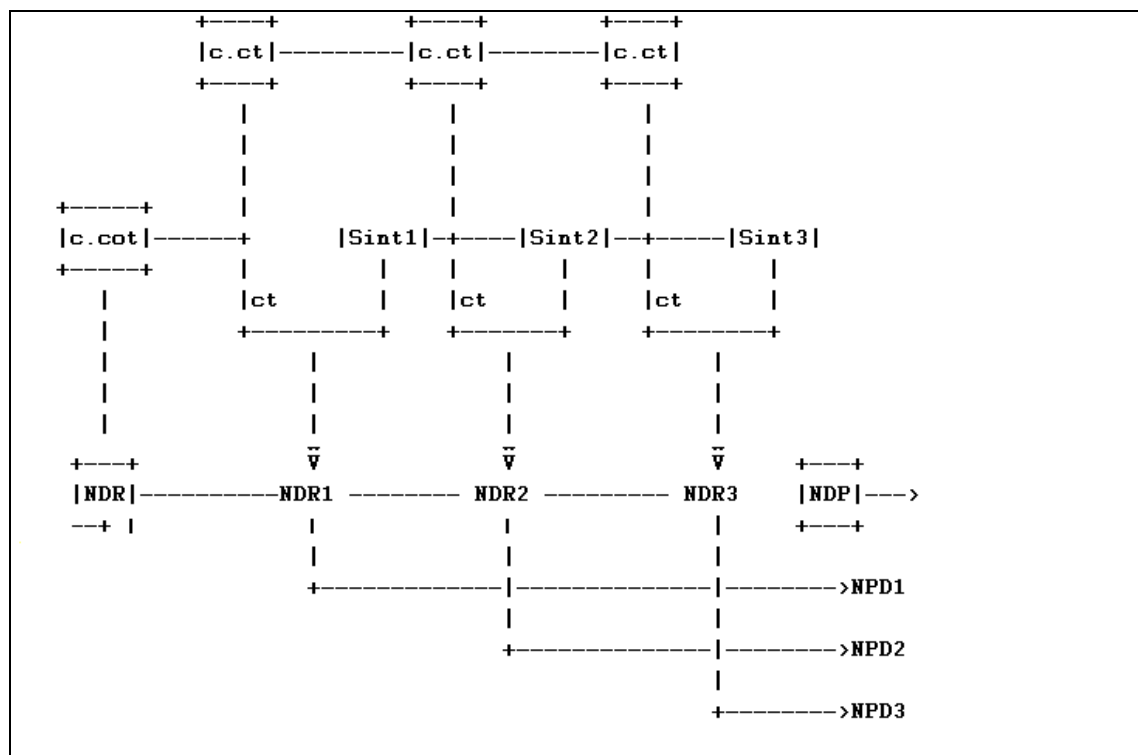
O próprio desenvolvimento, conforme o referido autor, só pode ser corretamente compreendido e avaliado a partir de dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Real, o qual indica o grau de desenvolvimento já atingido pela criança, os ciclos completados e que podem ser inferidos por meio de tarefas que ela pode realizar sozinha, e o Nível de Desenvolvimento Potencial, o qual se refere

aos ciclos ainda não completados, mas que já podem ser inferidos por meio de tarefas as quais ela só pode realizar com a ajuda de outro.

O que Vigotski (2003) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal são as funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes na criança. Para ele, o que a criança pode fazer com ajuda hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Esses processos internalizam-se e passam a fazer parte do seu desenvolvimento individual. Martins, articulando esse conceito com a inserção da criança na escola, propõe uma interpretação dinâmica desse conceito. Ele esclarece:

A criança, ao entrar na escola, interpreta sua realidade a partir dos conceitos cotidianos (c.cot), o que corresponde a um certo nível de desenvolvimento real (NDR). Tal nível, por sua vez, projeta uma Zona de Desenvolvimento Proximal na medida em que a criança tem condições de realizar tarefas com a ajuda de alguém mais capaz (adulto ou criança) - seu nível de desenvolvimento potencial (NDP). [...] Quando esses conceitos cotidianos se confrontam com os conceitos científicos, cria-se uma contradição (ct), a qual será superada quando a criança fizer uma síntese (Sint1), criando um novo conjunto de conceitos. Tal síntese (Sint1), por sua vez, representa a consolidação (NDR1) de aspectos da Zona de Desenvolvimento Proximal anteriormente delineada (NDR - NDP), criando uma nova Zona de Desenvolvimento Proximal (NDR - NDR1 - NDP1). O exercício deste novo conjunto de conceitos (expresso em Sint1) possibilitará a emergência de nova contradição (ct), a qual será superada pelo estabelecimento de um outro conjunto de conceitos (Sint2), o que consolida aspectos da Zona de Desenvolvimento Proximal delineada anteriormente por NDR - NDR1 - NDP1, expressando agora em NDR2. Tal consolidação criará nova Zona de Desenvolvimento Proximal, agora circunscrita por NDR - NDR1 - NDR2 - NDP2. E assim por diante [...]. (MARTINS, 2005, p. 69-70).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal nos possibilita compreender o caminho que a criança irá percorrer para desenvolver suas funções. Esse processo perpassa pelo amadurecimento psicológico e social (ver Quadro 2).



**Quadro 2** – A relação entre aprendizado de conceitos científicos, conceitos cotidianos e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP).

**Fonte:** Martins (2005, p. 70).

À proporção que ocorre a interação com outras crianças ou adultos, a criança poderá ser capaz de colocar em movimento os vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda do meio que a rodeia, seria impossível percorrê-los. Esse desenvolvimento se realiza mediante a apropriação da experiência social no decorrer da aprendizagem escolar, o que nos remete à questão dos elementos norteadores do processo de aprendizagem, a qual deve ser mediada pelo educador.

Martins explica que, apesar do aprendizado iniciar-se muito antes de frequentar a escola, é no período escolar que se introduzem novos elementos para o desenvolvimento da criança. Para Facci (2006, p. 142):

Com base no pressuposto de que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que, por si só, não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos curriculares. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS.

O educador, ao compreender esta relação, exercitará com confiança o seu papel de mediador do conhecimento. As crianças, ao entrarem na escola, trazem uma série de conceitos aprendidos em suas relações sociais. Ao entrar em contato com o ambiente escolar, terão acesso a conceitos não relacionados com suas experiências, porque o conceito científico<sup>13</sup> é abstrato, distante de seu cotidiano. Nesse encontro, cria-se uma contradição, que se supera à medida que os alunos exercitam os sentidos e significados em pauta. Os alunos superarão tal situação, criando um conceito novo, conceito este que se constrói a partir de uma síntese entre ambos os tipos de conceitos.

Observamos que, ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento e outras teses, Vigotski nos ofereceu uma importante compreensão da interrelação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, essenciais para a prática educativa do professor. Devemos lembrar neste ponto que a educação é um processo fundamental para o homem, principalmente por ser uma atividade mediadora que determina o sentido e o significado, a elaboração e reelaboração do conhecimento científico.

---

<sup>13</sup> “Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.” (VYGOTSKY, 1987, p. 93-94).

### 3 O CURRÍCULO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ – 1990

"O verdadeiro ato da descoberta não consiste em encontrar novas terras, mas sim vê-las com novos olhos."  
Marcel Proust

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões em torno do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, de 1990, e identificar as relações que esse documento estabelece com a teoria vigotskiana.

O percurso do estudo foi marcado pela leitura de uma série de documentos: Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná - (1990); Projeto de: Reorganização da Escola Pública de 1º grau - início com a implantação do ciclo básico; Construindo a escola cidadã e Avaliação escolar: um compromisso ético.

Com base nesses documentos, analisamos o processo de elaboração do currículo de 1990, implantado na primeira gestão do Governo Requião. Concomitantemente, faremos uma reflexão acerca dos desdobramentos políticos em torno da proposta curricular, especialmente aquelas relacionadas com a reorganização da escola pública paranaense, assim como estabeleceremos algumas aproximações da teoria vigotskiana com o currículo em pauta.

O currículo de 1990 foi elaborado para atender às necessidades das escolas estaduais paranaenses, visando a indicar um caminho comum a todas as instituições educativas sobre os métodos e processos de ensino-aprendizagem. A relação transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado passou a ser o foco da construção do saber escolar. Foi usada a noção de sujeito como um indivíduo social, que constrói a sua individualidade por meio das relações com o outro. "O sujeito se constitui, assim, em virtude de processos múltiplos de interação com o meio social-cultural, pela presença de outros indivíduos [...]" (PARANÁ, 1990, p. 19).

Nesse documento, destacou-se a importância da relação da criança com o adulto – o professor – na escola mediada pelo conhecimento formal. Os conceitos científicos estão presentes no currículo quando se discute a relação do conhecimento que a criança possui, construído em seu meio social, e a articulação do mesmo com o conhecimento que a escola irá propiciar. O conhecimento que a

criança possui é fragmentado; pela ação do educador, o aluno deverá ser levado a superar essa visão fragmentada para chegar ao conhecimento científico.

O ponto de partida é saber que o aluno constrói em seu cotidiano através da observação e das informações diversas. A criança lança hipóteses sobre o fato ou fenômeno e são estas hipóteses que deverão ser transformadas em conhecimento formal através da ação pedagógica. (PARANÁ, 1990, p. 22).

Nos conteúdos do documento, a base marxista faz-se presente na relação do trabalho, na produção humana e nas mudanças que o homem provoca na natureza e em si mesmo, nas relações sociais e no processo de humanização. Em nossa análise, procuramos destacar a aproximação desses conteúdos com a teoria vigotskiana que aparece nas disciplinas curriculares e a forma como os conteúdos estão disponibilizados aos leitores, o que nos leva a levantar a hipótese de que o currículo de 1990 inscreve-se numa Zona de Desenvolvimento Proximal.

De modo geral e, com a perspectiva de aproximar as ideias vigotskianas da proposta de currículo em questão, podemos de imediato verificar que os conteúdos curriculares estão dispostos de tal maneira que eles são reapresentados ao longo do processo de escolarização, conforme os estudantes vão passando pelas séries. Tal organização, em quase todas as disciplinas, também se deu por eixos norteadores, o que possibilita aos estudantes, à proporção que se apropriam dos conteúdos, a elaboração de pequenas sínteses<sup>14</sup> ao longo do processo de apropriação do conhecimento.

Como já dissemos, na disposição dos conteúdos, um mesmo tema vai se apresentando desde o início – da pré-escola até a oitava série (ver, por exemplo, o conteúdo da disciplina de ciências no Quadro 3). Isso significa que, à medida que as séries se sucedem, o conteúdo referente a um tema (por exemplo, o conteúdo sobre o sol) vai se tornando mais complexo, e o processo de aprendizagem estabelece-se, assim, historicamente, paulatinamente. Isso significa dizer que o professor, ao retomar um determinado conteúdo na oitava série,

---

<sup>14</sup> A síntese é a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou. Como todo o processo de ensino-aprendizagem de um tema parte sempre de um objetivo inicial que orienta toda a ação docente/discente, ao chegar nessa fase, o educando deve elaborar mentalmente a sua apreensão sintética do conteúdo, reunindo as muitas faces, as plurideterminações sob as quais o assunto foi tratado. (GASPARIN, 2007, p. 136-137).

possibilita ao estudante a re-elaboração dos conceitos anteriores, complexificando sua interpretação da realidade.

A distribuição dos conteúdos em eixos nos remete para a possibilidade de o estudante estabelecer sínteses no decorrer da apropriação dos conteúdos. Tal perspectiva permite que o estudante interprete a realidade sob uma perspectiva dialética, possibilitando a construção de um raciocínio que se identifique com as contradições e os meios para superá-las.

<b>I - Noções de Astronomia</b>	<b>II - Transformação/interação Matéria e Energia</b>	<b>III - Saúde e Melhoria da qualidade de vida</b>
<u>Pré Escola</u> 1. Sol: fonte primária de energia - luz - calor 2. Movimento da Terra 3. Outros corpos celestes 4. Como o homem se utiliza do conhecimento do universo para satisfazer sua necessidade	<u>Pré-Escola</u> 1. Ecossistema: relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres vivos) 1.1 Água e ecossistema 1.1.2 Ciclo da água (as diferentes formas em que ela se apresenta) 1.2. Solo e ecossistema 1.2.2. Relações entre o solo e a água	<u>Pré-Escola</u> 1. O sol e a saúde do homem 2. Clima: quente/seco; úmido/ temperado/frio 3. Vestuário (necessidades do homem) 3.1 os animais (proteção: pelo, pena...) 4. Poluição e contaminação da água 5. Poluição e contaminação do solo
<u>1ª Série</u> 1. Sol: fonte primária de energia 1.1 Luz 2. Aspectos do dia e noite - nascente, poente, movimento referencial, projeção da sombra	<u>1ª Série</u> 1. Ecossistema: relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres vivos) 1.2 Água 1.2.2 Ciclo da água	<u>1ª Série</u> 1. Sol e a saúde do homem: noções gerais 2. Poluição e contaminação da água: agentes principais - implicações gerais 3. Poluição e contaminação do solo: agentes principais - implicações gerais
<u>2ª Série</u> 1. Sol: fonte primária de energia 1.1 Calor 2. Movimento da terra 2.1 Referencial 2.2 Rotação: dia e noite 3. Orientação 3.1 Pontos cardeais	<u>2ª Série</u> 1. Ecossistema: relações de interdependência 1.2 Água e ecossistema 1.2.1 Água: oceanos, mares, rios, evaporação, resfriamento 1.2.2 Solo: infiltração - lençóis d'água, evaporação 1.2.3 Ar: umidade do ar 1.4.5 Ar: seres vivos, fotossíntese...	<u>2ª Série</u> 1. Efeito das radiações do sol: queimadura, insolação, internação, câncer de pele 1.1 Poluição e contaminação da água: onde, como, por quê - condições para: - saneamento básico (higiene corporal, alimentos, habitação...) - tratamento da água
<u>4ª Série</u> 1. Sol: fonte de energia 1.1 Tipos de transformação de energia - infravermelho, ultravioleta, influência sobre a biosfera 2. Sistema solar 2.1 Posição da terra e demais planetas 2.2 Movimentos de rotação/translação - gravidade 2.3 Lua - fases, eclipses, influência sobre biosfera	<u>4ª Série</u> 1. Biosfera - relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres vivos - homem) 1.2 Ecossistema - condições básicas de vida 1.3 Função de perpetuação da espécie 1.3.1 Reprodução	<u>4ª Série</u> 1. Sol: produção de vitamina D 2. Higiene dos alimentos 3. Higiene bucal 4. Poluição e contaminação do ar asfixia, afogamento, tabagismo... 5. Hemorragias, anemias, "doenças cardíacas"
<u>5ª Série</u> 1. Astronomia: aspectos históricos	<u>5ª Série</u> 1. Biosfera - relações de interdependência	<u>5ª Série</u> 1. Aspectos políticos,

2. Matéria e Energia 3. Sistema solar: Sol: fonte de luz e calor Planetas e satélites: 3.1 Influências do sol e da lua sobre o meio físico e os seres vivos 3.2 Movimento de translação 4. Galáxias 5. Constelações	(sol, água, solo, ar, seres vivos - homem) 1.1 Matéria o Ecossistema 1.1.1 Meio físico: água, solo, ar - composição básica e propriedades 1.1.2 Meio biológico - seres vivos - características gerais 1.2 Energia no Ecossistema - transformações químicas e biológicas 1.2.1 Mudanças de estado físico: influência da temperatura (calor) e pressão.	sociais e econômicos 1.1 Influência da água, solo e ar na saúde do homem 1.2 Substâncias tóxicas 1.3 Acidentes de trabalho
<u>8ª Série</u> 1. Sol: fonte de calor e energia 2. Desenvolvimento da astronáutica e suas aplicações - telecomunicações, satélites, exploração aerofotogramétrica - investigação do espaço sideral - relação de adaptação do homem às viagens espaciais	<u>8ª Série</u> 1. Homem - relações biológicas e sociais na biosfera (sol, água, solo, ar, seres vivos - homem) 1.1 Níveis de organização do organismo humano 1.2 Alimentação 1.3 Respiração 1.4 Circulação 1.5 Excreção 1.6 Coordenação - integração do organismo em relação ao meio 1.7 Reprodução e hereditariedade 1.8 Homem-Trabalho	<u>8ª Série</u> Aspectos políticos, sociais e econômicos 1. Efeitos da radiação solar: bronzeamento, insolação, queimaduras, 2. Alimentação 2.1 Necessidade de alimentação balanceada 3. Respiração 3.1 Qualidade do ar respirado 4. Circulação: hemorragias e primeiros socorros 5. Excreção: disfunções 6. Coordenação

**Quadro 3** – Conteúdos da disciplina de ciências desde a Pré-escola à Oitava Série - *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, de 1990.

**Fonte:** Paraná (1990).

A organização dos conteúdos apresenta-se ao aluno num processo histórico. Por isso, a relação das disciplinas e seus conteúdos possuem três características importantes: os conteúdos têm uma continuidade ao longo das séries, vão se tornando mais complexos na medida em que o aluno vai se apropriando de novos conteúdos. A organização entre todas as disciplinas possibilita ao aluno fazer sínteses interdisciplinares, que podem se consolidar por meio de projetos que os professores tenham em comum. A segunda característica é a dimensão histórica presente nos conteúdos escolares – historicidade. Por último, citamos a perspectiva da Zona de desenvolvimento Proximal no decorrer da transmissão-assimilação do saber sistematizado.

A interdisciplinaridade é outra dimensão presente na elaboração deste currículo, uma vez que, por meio desse exercício, o estudante tem a possibilidade de fazer certas interpretações da realidade, operacionalizando os vários conteúdos oferecidos a ele. No início do documento do Currículo Básico do Estado do Paraná - CB-PR - (1990), é apresentada uma questão sobre a importância do conhecimento. Para respondê-la, os proponentes retomam uma proposta de Saviani a qual nos indica que o conhecimento é concebido como uma maneira pela qual o sujeito interpreta a realidade. Então, quanto mais articulado for o

conteúdo, mais complexo é o conhecimento do aluno. Só que é um olhar que está em devir, porque é histórico.

Nesse sentido, o papel da escola é propiciar conteúdos que possibilitem o aluno fazer interpretações ao longo do tempo, ou mesmo operacionalizando outras formas interpretativas – por exemplo, o censo comum. A forma como os conteúdos deverão ser dosados e sequenciados para que ocorra a assimilação deve ser criteriosamente elaborada, pois não basta que a escola forneça o saber sistematizado; e necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isso implica "dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio" (SAVIANI apud PARANÁ, 1990, p. 16).

A organização do currículo articula-se em torno das disciplinas, mas sua operacionalização deveria ser discutida no âmbito do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) de cada escola. Nelas, seriam definidas a sequência dos conteúdos, os modos de avaliação e as maneiras de se resgatar os conteúdos. A consolidação do currículo ainda remete para outras questões que dizem respeito à organização e elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas, o que pressupõe um avanço nos processos de democratização da escola, especialmente com a presença da comunidade escolar nos Conselhos Escolares e novas perspectivas para a avaliação. Assim, apresentaremos a seguir uma análise documental que possibilitará uma melhor reflexão a cerca das questões apresentadas.

### 3.1 O CICLO BÁSICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARANAENSE DE 1981 A 1990

A proposição do Currículo básico para a escola pública do Paraná em 1990 foi o desdobramento de uma série de mudanças que vinham ocorrendo no âmbito da escola pública paranaense. Em 1983, com a posse de José Richa no governo do Paraná, a SEED passou a indicar a implementação de uma política educacional democrática. Tal pretensão ficou bastante clara quando o Governo do Estado apresentou o documento "Diretrizes do Governo - Política de Educação", elaborado a partir de um diagnóstico da educação no Estado em todos os níveis.

Com a divulgação do documento "Políticas SEED/PR - Fundamentos e explicitação" (PARANÁ, 1984), o governo dessa gestão passou a defender a ideia de que a educação era um instrumento eficaz que poderia levar a sociedade a escolher seus próprios caminhos e formas de organização. O documento também apontou para questões como:

[...] a democratização do poder pela participação, descentralização da Secretaria de Estado da Educação, busca da qualidade de ensino, expansão da oferta educacional, garantia de acesso e permanência do aluno na escola, valorização do professor, resgate do compromisso político na ação pedagógica e uma série de outras questões. (MAINARDES, 1995, p. 13).<sup>15</sup>

O citado governo passou a apresentar a concepção de escola e de conhecimento da seguinte forma: "A escola aberta e democrática deverá empenhar-se na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade, e de forma participativa, conquistar soluções novas e duradouras para problemas do povo" (PARANÁ, 1984, p. 1).

A partir de 1985, iniciou-se a migração gradativa das séries iniciais para os municípios, isto é, a implantação e a administração das séries iniciais do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries – passaram a ser de responsabilidade dos municípios. O Governo do Estado ficou responsável pelas construções de escolas em terrenos municipais que eram realizadas pela Fundação Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR. Nessa mesma gestão, a SEED buscou realizar parceria com os Municípios para a contratação de professores, remunerando-os através do Convênio Estado-Municípios, já que eles atuavam nas escolas estaduais.

Na gestão do Governador Álvaro Dias (1987/1990), o governo propôs-se a reordenar o sistema educativo. A partir do documento *Projeto Pedagógico 1987-1990*, publicado em 1987, que marcou o início da ruptura "com o modelo autoritário e economista da educação" (PARANÁ, 1987, p. 2), passou-se a buscar os princípios democráticos voltados para a realidade do país. No plano pedagógico apresentado por esse documento, a implantação do ciclo básico tornou-se prioridade.

---

<sup>15</sup> Segundo Mainardes (1995), no início da primeira gestão (1983/1986), foi divulgado o documento "Políticas SEED/PR - fundamentos e explicitação" (PARANÁ, 1984), no qual [...] "passou-se a discutir, a partir de março de 1983, os projetos que norteariam as políticas de educação do Governo José Richa - PMDB" (NOGUEIRA apud MAINARDES, 1995, p. 13).

Nossa preocupação fundamental estará voltada nos próximos anos para um binômio: os passos iniciais do processo educacional; notadamente nas duas primeiras séries do 1º grau no qual o projeto fundamental da SEED será a implantação do ciclo básico de Alfabetização; e o fortalecimento da formação e aperfeiçoamento de docentes, seja mediante a reformulação das escolas de magistério ou a capacitação dos docentes já prestando serviços à rede estadual. (PARANÁ, 1987, p. 9).

Na análise apresentada no Projeto Pedagógico sobre o Ensino Fundamental, demonstrava-se que a causa da evasão escolar e a repetência seriam decorrentes da distorção série/idade em todos os graus de escolaridade e pelo baixo rendimento escolar dos alunos. Com vistas a mudar essa situação e a democratizar o saber de modo vinculado à qualidade de ensino, em 1987 criou-se o ciclo básico de Alfabetização - CBA.

A implantação do ciclo básico foi sendo delineada no decorrer do ano de 1987, passando a fazer parte de um projeto mais amplo - o Projeto de "Reorganização da escola pública de 1º grau", com o objetivo de reverter o quadro de reprovação e evasão, ampliando o período de alfabetização para dois anos. Os dados eram fornecidos pela Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) e apresentavam a porcentagem de crianças que estariam frequentando no Ensino de 1º Grau e o rendimento escolar até o ano de 1987. O projeto Pedagógico apresentava a escola como "um instrumento valioso na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado proporcionando uma mediação entre o 'saber' e o 'fazer' " (PARANÁ, 1987, p. 5).

Dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º grau, fase inicial do ciclo básico (PARANÁ, 1988), percebemos que a grande preocupação era discutir os princípios fundamentais que seriam a base teórica de tal documento. Essas concepções educacionais seriam oriundas de estudos e pesquisas voltados para as novas abordagens de ensino e das experiências dos professores na sua prática pedagógica. Das contribuições colhidas nos encontros realizados com os professores e de pesquisas enviadas por escrito, produziu-se uma síntese a qual gerou o Decreto nº 2545/88 de 14-03-88 e a Resolução nº 744/88 de 22-03-88 que instituiu o ciclo básico. As Diretrizes do Departamento de Ensino de Primeiro Grau tiveram como objetivo:

[...] rever os aspectos fundamentais da educação, abrangendo a renovação de conceitos que permitirão uma estrutura mais flexível dos currículos e programas, provocando a elaboração do Regimento Escolar, pelo conjunto de profissionais da educação de cada estabelecimento de ensino. (PARANÁ, 1988, p. 3-4).

A justificativa para se promover essa reorganização das escolas públicas do Paraná deveu-se ao índice elevado de reprovação que, segundo o documento, era bem significativo. Para isso, foi proposta a revisão dos critérios de aprovação e das concepções de educação, muito arraigadas na escola, que não levavam em consideração as características sociais, culturais e o desenvolvimento individual dos alunos como variantes na determinação do tempo na aprendizagem. Dessa forma, com a implantação do ciclo básico, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o documento propôs um alargamento no tempo de alfabetização.

Reunir a 1ª e a 2ª séries em um **continuum** de dois anos, sem reprovar o aluno, é muito mais que uma medida administrativa ou pedagógica, mas uma diretriz política-educacional a ser assumida por todos os agentes da educação, no sentido de encontrar um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolaridade. (PARANÁ, 1988, p. 6, grifo do autor).

Concomitantemente à implantação do ciclo básico no sistema educacional do Paraná, o governo propôs-se criar condições, tanto em nível de programação curricular como também na própria organização da escola, possibilitando a permanência de um maior número de alunos sem que ocorressem interrupções no processo de aprendizagem. O objetivo era permitir o progresso sistemático do aluno no domínio de conhecimentos e habilidades, eliminando uma possível reprovação na 1ª série, o que resultaria num retorno ao ponto zero, não respeitando os ganhos de aprendizagem que a criança realizou durante seus estudos.

O ciclo Básico é uma diretriz político-educacional para todo o sistema de ensino do estado do Paraná que tem por objetivo a reversão do fracasso escolar através de uma prática educativa que dê respostas às necessidades sociais do aluno de acordo com os avanços das produções teóricas mais recentes. (PARANÁ, 1988, p. 8).

O ciclo básico, segundo o documento (PARANÁ, 1988), reorganizaria o ensino de 1º grau, permitindo uma estrutura mais flexível dos currículos e dos programas, exigindo em continuidade, uma reorganização dos conteúdos curriculares. Todo esse movimento implicou a incorporação de estudos e pesquisas em torno do desenvolvimento da linguística, da psicologia, da sociologia, entre outros, que possibilitaram entender melhor a natureza e as especificidades da aprendizagem do sistema de leitura e escrita.

Em nossa análise documental, pudemos verificar que o ciclo básico foi construído com base nos estudos de Emília Ferreiro. Esse foi um período em que a teoria piagetiana – via Piaget e Emilia Ferreiro – foi hegemônica no contexto educacional em nosso país (REVAH, 2008).

Já a proposição curricular para a pré-escola dispostas no Currículo Básico para a Escola Pública de 1990 fundamenta-se na perspectiva vigotskiana: considerando a criança como um ser histórico, o conteúdo curricular deve estar disposto de forma gradual, respeitando-se o grau de interação que a criança mantém com a realidade. Encontramos algumas pistas que operacionalizam o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, nos seguintes termos:

[...] Na escola, do mesmo modo os conhecimentos referentes, por exemplo, a espaço celeste (que serão retomados nas séries posteriores), deverão ser transmitidos pelo professor considerando-se o conhecimento científico mais avançado nesta área. [...] O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO, NA PERSPECTIVA QUE EXPLICITA A REALIDADE, É GRADUAL: OS CONCEITOS VÃO SENDO CADA VEZ MAIS ELABORADOS, COMPLEXIFICADOS, AMPLIADOS NA MEDIDA EM QUE A CRIANÇA PERCEBA AS VÁRIAS RELAÇÕES ENTRE OS MESMOS E A REALIDADE QUE OS DETERMINA. (PARANÁ, 1990, p. 30-31, destaque no original).

O enfoque sócio-político-cultural também se faz presente com relação ao papel do professor no processo de alfabetização. "A aprendizagem da escrita é uma aquisição de natureza conceitual e para que a criança a construa, é preciso que seja colocada em contato com a escrita enquanto um sistema de representação e não de forma fragmentada" (PARANÁ, 1988, p. 9).

### 3.1.1 O Enfoque Sócio-político-cultural da História da Educação Brasileira para Repensar o Currículo

Os estudos apresentados para a implementação do ciclo básico revelam que é preciso a escola participar efetivamente do processo político e cultural para, então, instrumentalizar seu aluno no seu papel como cidadão. Para isso, a escola precisa elaborar seu plano curricular de acordo com os novos estudos científicos e tecnológicos, com a organização social, com a cultura, com os valores da sociedade e com a realidade social e econômica de cada momento histórico. Dessa forma, é possível transmitir o saber sistematizado e favorecer os instrumentos de acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

A partir de uma abordagem histórico-crítica, a educação, como fenômeno social que é, não poderia deixar de ser influenciada pelas relações sociais, econômicas e culturais, uma vez que traduz os interesses de diferentes grupos. Por isso, é na escola que se encontram inúmeros produtos culturais, tais como: os instrumentos, a linguagem, as produções científicas e a organização da vida social. É nesse ambiente cultural que o homem exerce o seu papel ativamente, intervindo na natureza e na realidade social.

[...] o homem é o produtor da cultura, e esta é o resultado do trabalho do homem na transformação da natureza, na atribuição de significados às suas realizações e na criação do seu próprio mundo. Como criador e recriador da cultura, o sujeito habita ao mesmo tempo a sociedade e a história, porque são os valores constitutivos do ser homem que dão à cultura-histórica a legitimidade e a autenticidade. (PARANÁ, 1987, p. 3).

Para fazer a análise da função social da escola, o CB-PR pautou-se nos estudos de Dermeval Saviani sobre as tendências que influenciaram a educação brasileira e sua repercussão na sistematização do plano curricular da escola. As teorias (tradicional, escola nova, tecnicista) apresentadas no documento são descritas como não-críticas<sup>16</sup> por manterem ainda o *status quo* das escolas. As condições de trabalho dos professores continuam as mesmas (classes superlotas, baixo salário...) e, muitas vezes, a formação do professor é escolanovista e sua

---

<sup>16</sup> Ver também a discussão apresentada no primeiro capítulo.

escola atua com base no tecnicismo; os conteúdos foram se diluindo e a evasão escolar continuou.

Por terem sido resultado das correntes de pensamento que acompanham o progresso científico e tecnológico da sociedade, sem que fossem acompanhadas de análises dos mecanismos que engendram as relações sociais, das condições materiais de vida e da ordem das ideias que sustentam a organização econômica e sócio-política vigente. (PARANA, 1988, p.23).

Cabe lembrarmos que, em 1968, surgiu uma proposta de revolução educacional. A ideia era de que, se a cultura é historicamente determinada pelas bases materiais da sociedade, forjadas pela ideologia, são os mecanismos sociais existentes e reproduzidos pela estrutura social vigente que indicarão o que deverá ser ensinado nas escolas. Nesse momento, surgiram as teorias críticas-reprodutivistas que colocam em pauta a questão da "violência simbólica (imposição de bens culturais), a inculcação ideológica (o reforço da organização social vigente) e a reprodução das relações de produção".

No final da década de 1970, começou-se a discutir dentro da educação a necessidade de se fortalecer as camadas populares para que se tornassem instrumento da transformação social. Essa concepção partiu do pressuposto de que o conhecimento oferecido na escola é comprometido com os interesses da elite hegemônica; dessa forma, as camadas populares precisariam criar seu próprio conhecimento para então compreender e atuar conscientemente na sociedade.

Como fonte de inspiração na elaboração do documento do ciclo básico, Saviani, com sua visão democrática da educação, colocou em discussão qual a concepção de escola e sua função política, concepção esta assumida na proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º grau – início com a implantação do ciclo básico.

A Pedagogia Histórico-Crítica, denominação privilegiada por Saviani para designar seu grande projeto teórico-político dominou de maneira quase incontestada o debate acadêmico-institucional nos anos 80 e até meados dos anos 90. A expressividade e a intensidade desse domínio foram devidas, sem dúvida, à extraordinária consistência interna da obra e à também extraordinária disposição física do autor para divulgá-la e debatê-la. Discípulo fiel de Marx e adepto entusiasta de Gramsci, cujo pensamento popularizou no meio educacional, Saviani distinguiu-se por suas qualidades pessoais de

precisão, consistência e clareza de linguagem, refletidas na inumerável quantidade de textos das mais diferentes circunstâncias. [...]

O pressuposto fundamental do projeto pedagógico de Saviani aponta a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, como práticas sociais produzidas no interior das relações de classes inerentes ao modo capitalista de produção. Como tal, e reconhecendo o antagonismo das forças em conflito, luta-se, conforme a visão de mundo assumida, para a reprodução das relações sociais até aqui dominantes, ou luta-se pela superação e pela constituição de novas relações sociais. (SILVA JUNIOR, 2006, p. 71-72).

Saviani, com sua teoria histórico-crítica, não nega o trabalho democrático em sala de aula, nem tampouco as formas metodológicas defendidas pela educação popular, mas coloca como ponto principal a articulação do trabalho pedagógico com a democratização da sociedade como um todo. Para essa corrente, os conteúdos são vistos como universalmente válidos, já que a produção do saber se dá nas relações dos homens entre si e com a natureza.

A tendência histórico-crítica propõe a articulação dos condicionantes sociais, analisados pela crítica ao reprodutivismo, com uma dimensão histórica, uma vez que as contradições da educação só podem ser explicadas na análise do movimento histórico. (PARANÁ, 1988, p. 22).

Na mesma época, a abordagem dialética da educação se fez presente nas discussões educacionais. A contradição tornou-se a questão-chave da problemática educacional. "A dialética, como método de análise, busca na contradição entre as categorias existentes, a explicação para os fenômenos sociais" (PARANÁ, 1988, p. 22).

No início dos anos 1980, a função política da escola tornou-se mais contraditória; as elites procuram colocar a educação a seu serviço e a classe popular buscou nela seus interesses. Nesse contexto, Saviani discutiu a questão da democracia como função política da educação, que só cumpriria o seu papel na medida em que atendesse os interesses das classes majoritárias, no sentido de garantir aos segmentos populares o acesso ao saber sistematizado.

Segundo o documento "Projeto de: Reorganização da Escola Pública de 1º grau - início com a implantação do ciclo básico. Curitiba: SEED/DEPG, 1988", a partir da citada visão contraditória na educação, foram levantadas questões

como: "O que é saber? E qual é a significação desse saber para o aluno? Como transformar o saber sistematizado em saber escolar? Como organizar o saber sistematizado para que o processo de transmissão-assimilação resulte efetivamente em apropriação do saber?" (PARANÁ, 1988, p. 23).

O domínio do saber elaborado e sistematizado exige a compreensão das diferentes formas de expressão do conhecimento em ciência, arte ou técnica, entre outras, que possuem instrumentalização específica, embora coexistam na sociedade. É função da escola permitir o acesso a esses instrumentos. Assim, a escola deve oportunizar aos alunos o acesso ao saber sistematizado, traduzido em conteúdos significativos e indiscutível universalidade. Considerando que a escola trabalha o saber sob uma concepção pedagógica, está implícita a questão das formas, dos métodos e dos processos que só adquirem sentido quando viabilizam a apropriação dos conteúdos pelos alunos. (PARANÁ, 1988, p. 23).<sup>17</sup>

Quando a escola compreende que o saber socialmente produzido não é de forma alguma um saber acabado, mas o resultado de uma produção histórica, é possível transformar os alunos em agentes sociais, que participam da produção do saber. O acesso ao saber escolar possibilita a apropriação do conhecimento a partir do patrimônio cultural já produzido e elaborado. Todos os segmentos da sociedade produzem, de algum modo, o saber, nas relações de trabalho, no convívio com outros e nas relações sociais. Compreendemos, assim, que:

A socialização do saber existente pressupõe analisar o dinamismo da produção e elaboração do conhecimento, e que depende, de algum modo, do domínio desse saber para os agentes sociais se perceberem como agentes históricos, elevando o grau de compreensão da realidade, para poder pensar em formas práticas de transformação. Desta forma, o saber escolar precisa ser redimensionado a partir da compreensão das condições sócio-político-culturais em que foi produzido o conhecimento. A análise crítica dessas condições gera novas abordagens das áreas que compõem o currículo escolar. (PARANÁ, 1988, p. 24).

Com essa dimensão histórica, o documento Projeto de Reorganização da Escola Pública de 1º grau – início com a implantação do ciclo

---

<sup>17</sup> Vale lembrarmos a distinção que Vigotski faz com relação aos instrumentos reais e instrumentos simbólicos. Os primeiros são construídos para a transformação da natureza, enquanto que os segundos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ver essa discussão no Capítulo 2.

básico (1988) pretendia alterar significativamente a prática de sala de aula e redefinir, dessa maneira, os conteúdos necessários para a escola desejada. Seria possível, com essa fundamentação, promover um trabalho em que a relação entre o conteúdo e a forma de apresentação desse conteúdo fosse indissociável, no qual os processos pedagógicos deveriam estar vinculados ao conteúdo a ser trabalhado. Esses conteúdos não poderiam ser trabalhados em cada área isoladamente, porque em sala de aula ocorrem inúmeras situações que direcionam a um trabalho interdisciplinar e o domínio do saber elaborado exige a aquisição de determinados instrumentos que somente a escola pode fornecer para que o aluno desenvolva uma consciência crítica.

Ao serem abordadas as diversas áreas do conhecimento no documento *Projeto de Reorganização da Escola Pública de 1º grau - início com a implantação do ciclo básico (1988)*, foram apresentadas as diretrizes que nortearam o processo de redefinição dos conteúdos significativos a serem desenvolvidos na escola. Os conteúdos do ciclo básico se apresentam com base nas concepções de cada área, como expomos a seguir:

a) Concepção do Português;

Com relação à concepção da língua portuguesa, segundo o documento, é preciso reconhecer o direito do aluno de produzir seu discurso e experimentar a realidade da língua, não só em sua dimensão fonética e morfológica, mas também em sua dimensão político-social.

A escola deve oportunizar ao aluno o domínio da língua padrão, assegurando a socialização do saber sistematizado. Para isso, é preciso

Que os conteúdos sejam selecionados e organizados pela escola, dentro de uma relevância social. A forma como os conteúdos serão trabalhados é de fundamental importância, pois é preciso que o professor estabeleça as relações necessárias com os outros conteúdos desenvolvidos. **É necessário, também que haja a cada conteúdo novo uma articulação com os já aprendidos, fazendo, assim, a ponte para a compreensão do todo trabalho.** (PARANÁ, 1988, 34, grifo nosso).

Para garantir o domínio da leitura e da escrita, é necessário fundamentar o trabalho de alfabetização em uma concepção de interação aluno/professor, professor/aluno, professor/escola, aluno/escola, aluno/texto e

aluno/material escrito. O aluno deve ser agente ativo no processo de alfabetização e isso requer uma série de ações, como comparar, excluir, ordenar, categorizar, reformular, comprovar, formular hipóteses em pensamento. Só assim a criança poderá efetivamente ser produtora de sua história, de seu trabalho, interagindo e construindo a sua linguagem e sua própria visão de mundo.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (PARANÁ, 1988, p. 35).

A interação enunciada no referido documento, Projeto de Reorganização da Escola Pública de 1º grau - início com a implantação do ciclo básico (1988), significa propiciar condições objetivas de trabalho com a linguagem na escola, pois a interação ocorrerá somente se a criança se apropriar de forma crítica do saber sistematizado, e esses saberes normalmente são apresentados e organizados por escrito. Outra questão importante é a escola não desprezar a bagagem cultural rica e variada que a criança traz, visto que, muito antes de entrar na escola, algumas crianças já foram iniciadas no mundo da escrita (cartazes, placas, outdoors, rótulos, jornais, revistas, comerciais...). Interagir esse conhecimento prévio com o saber sistematizado favorece inúmeras oportunidades de convivência com a escrita, o que é importante na fase de alfabetização.

Autoras como Mary Kato, Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram utilizadas para fundamentar o documento referente ao ciclo básico, no sentido de compreender que a criança perpassa por vários momentos quando construtora do seu conhecimento e quando está iniciando seu relacionamento com o sistema de escrita. Para Mary Kato, a criança, ao atingir a fase fonográfica, no decorrer do processo de construção da escrita precisa elaborar suas hipóteses. É um processo no qual ela não percebe a relação arbitrária da escrita com os objetos que ela representa. Para que a criança compreenda que a escrita é uma forma de linguagem e que possui uma função, ela precisa estar em contato com um ambiente estimulante.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky relacionam os estágios pelos quais a criança passa na construção de sua escrita, denominando-os de fases pré-

silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Essas fases, segundo as autoras, não devem ser interpretadas linearmente ou seguiram uma sequência rígida, mas como uma evolução do domínio da leitura e da escrita, pois cada fase é rica de interpretações e interações com o conhecimento, cada uma é permeada com a outra (PARANÁ, 1988, p. 37-40).

Com relação à leitura, é preciso observar o processo de interlocução leitor/texto/autor, em razão de o aluno-leitor ser o agente que procura significações.

As crianças não vislumbram a dimensão histórica, humana e social do ato de ler tal a insistência na mecânica de ensinar a ler, com os inúmeros exercícios de simulação de leitura. Compreender um texto não é conhecer o significado de suas palavras, descobrir uma mensagem ou classificar seus personagens porque a significação de um texto está além do texto, resulta da interação entre o leitor, o texto e a vida. E a cada leitor e a cada tempo em que acontece esta leitura, nova significação se estabelece. (PARANÁ, 1988, p. 41).

Isso significa dizer que a escola precisa oferecer um ambiente dinâmico para que a criança amplie sua visão de mundo e possa compreender-se neste mundo através da escrita e da leitura. Folhear livros, manuseá-los e lê-los são formas de liberar na criança a capacidade de atribuir sentido aos textos, ao seu cotidiano e ao seu mundo.

#### b) Concepção da Matemática;

O que o DEPG/SEED pretendia com a proposta de ensino da matemática no ciclo básico era reverter a visão de que **"o fazer matemático é neutro e distanciado do processo histórico-social onde é produzido e que ajuda a produzir"** (PARANÁ, 1988, p. 46, grifo nosso). A proposta tem por objetivo apresentar a matemática sem o seu aspecto elitizante e colocá-la no mundo real para que a criança possa praticar a organização do seu pensamento e vivência. O ensino da matemática, nessa perspectiva, deve visar aos aspectos cognitivos presentes na produção do conhecimento matemático e os aspectos histórico-sociais que envolvem a produção.

Esse ensino deve ainda aliar a realidade vivenciada pelos alunos e pelo professor à análise de diferentes significados e de diferentes formas de ordenar as ideias na construção desse conhecimento. "Os objetivos matemáticos são criações, elaborações, abstrações que visam à ação sobre a realidade (nem sempre

imediate), para de novo surgirem novas elaborações, abstrações, num processo permanente" (PARANÁ, 1988, p. 51).

A concepção que o DEP/SEED buscou para o ensino da matemática de Primeiro Grau pautou-se sobre **o que** trabalhar **e como** trabalhar, de modo a desenvolver o conteúdo relacionando com a forma concomitantemente. Na aritmética, a manipulação dos objetos se faz importante para que as crianças realizem classificações, ordenações, relações variadas, seriações. Dessa forma, ao desenvolver a percepção de que a matemática apresentada pela escola pode ser usada para os problemas reais e do dia-a-dia, a disciplina se torna, aos olhos da criança, algo concreto.

Nesse sentido, o uso dos problemas deve fazer parte do conteúdo da matemática, não como objetivo, mas como um veículo de trabalho dos conceitos das operações matemáticas em situações-problema. Esses momentos podem gerar conflitos, porém, no decorrer do trabalho com os conteúdos, a criança será capaz de resolvê-los sozinha ou com a ajuda do professor. Ademais, a simbolização, os cálculos e a geometria fazem parte do conteúdo e é importante para a criança perceber o espaço onde vive, o lugar que ela ocupa. Para isso, é preciso que o professor se empenhe para tornar a matemática algo agradável e de fácil compreensão.

#### c) Concepção de Ciência;

O conhecimento científico, produzido nas relações sociais e que pertence à população, acaba por ficar restrito ao grupo que detém o poder, à elite dominante. Por meio de uma visão histórico-crítica, é possível superar esse impasse, principalmente no campo da Educação. O documento referente ao ciclo básico coloca que "o homem, enquanto espécie em relação à sua história e a história do pensamento científico implica em uma abordagem indissociável de modo que uma não pode ser analisada em separado da outra" (PARANÁ, 1988, p. 59).

Isso significa que, no decorrer da sua evolução, o homem percebeu que precisava organizar-se para lutar pela sua sobrevivência. Na cadeia das necessidades-ações, o homem (*Homo erectus*), que não possuía garras e era pouco veloz, percebeu que, ao formar grupos para capturar as presas e utilizar materiais ou instrumentos para o abate ou para o consumo, facilitava a sua vida. Eis que a tecnologia começou se fazer presente frente às necessidades, na organização e na

tomada de decisões. "Pensar operacionalmente (o que mais tarde foi preciso sistematizar e metodizar, chegando-se então ao advento do ato científico), resultou de uma trilogia que hoje nos distingue dos animais" (PARANÁ, 1988, p. 59). Do *Homo erectus* para o homem moderno a necessidade de criar artefatos para tornar a vida mais fácil só fez aumentar.

Tornou-se então possível o advento da transferência do saber. " A espécie que desta forma se ia modelando no correr dos milênios tornou-se simultaneamente única e original pela faculdade de organizar a transmissão de uma geração para a seguinte, das suas características hereditárias e das suas técnicas. (PARANÁ, 1988, p. 60).

Compreender essa visão histórica permite visualizar a memória dos momentos marcantes da história do homem e vislumbrar a Ciência não como uma atividade neutra, mas como a história do pensamento científico que está sempre em transformação.

Os passos da caminhada científica devem ser conhecidos e aprendidos, tanto quanto as outras formas que o homem engendrou em sua busca da verdade da ordem natural. Assim como acontece com a história da humanidade há milhares de séculos, a harmonia se dará por meio da retomada de princípios que não permitirão hegemonias, nem de homens entre si, nem de ideias em relação a ideias. O tateio experimental para revelar-se como a saga permanente do ser humano. (PARANÁ, 1988, p. 65).

Por isso, o ensino de ciências é decorrente dos conflitos, marcados pela percepção e aplicação de métodos, pela produção de conhecimentos para a vida, pelo desenvolvimento da capacidade criadora e pela formação de uma consciência crítica. Questões básicas propostas para o ciclo básico estão voltadas para a reformulação, aperfeiçoamento e dinamização do processo de ensino-aprendizagem de ciências, tais como: por que ensinar ciências? Para que ensinar ciências? O que ensinar em ciências? Como ensinar e a favor de quem ensinar?

Por quê? Significa, na prática, organizar a informação, diferenciar o aparente do verdadeiro, posicionar-se, resolver problemas e produzir novos conhecimentos.

Para quê? Deve servir para a formação da consciência crítica do cidadão, revertendo seus conhecimentos científicos em ações voltadas à melhoria da vida da sua comunidade.

O que ensinar? Conteúdos voltados para a iniciação científica, pela compreensão da ciência e pela educação científica propriamente dita.

Como ensinar? A adoção de técnicas de ensino adequadas tais como embasamento teórico, domínio do conteúdo e material que dê suporte ao professor para inovar seus meios didáticos, significa a garantia de uma segura orientação dos seus alunos na busca e na apropriação do saber sistematizado.

Com que ensinar? Uma educação científica voltada para um trabalho em ciências, no qual se busque interpretações, reflexões e mecanismos de compreensão do mundo. Isso por meio de conteúdos relevantes para se obter, por meio de uma ação curricular, o máximo possível de aproveitamento por parte dos alunos.

A favor de quem ensinar ciências? Trabalhar com os alunos sobre as problemáticas que a sociedade enfrenta, nas áreas da saúde, alimentação, trabalho, violência, ambiente. É importante também valorizar o histórico de vivência de observações, experimentações e generalizações que o aluno traz consigo. São conteúdos que deverão ser trabalhados para servirem de alicerce da educação Científica, os quais deverão ser abordados de forma crítica.

#### d) Concepção da História;

O ponto de partida para a compreensão do processo histórico vai desde a visão mítica (narrativas lendárias de deuses), passando pela filosofia, até a visão cristã, abarcando as divisões didáticas estabelecidas para a História: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Por volta do século XVI, ocorreram mudanças que redefiniram novamente a História. Aos poucos, ela foi perdendo a concepção teológica e passou a predominar o racionalismo. "É nesse tempo de transformações que a história se impõe como Ciência." (PARANÁ, 1988, p. 77). Foi nesse período que a criticidade se fez presente; a comprovação da veracidade foi necessária em contraposição à razão. Em contrapartida à visão que exaltava a razão, impôs-se o idealismo, tendo como principal representante Hegel. O conhecimento não é absoluto, ou seja, não é mais a razão absoluta que explica tudo – é a lei da dialética.

A visão do materialismo histórico provocou mudanças na forma de produzir e pensar a história. A realidade não é mais estática e sim dialética, pois está em transformação, principalmente pela suas contradições, as quais formam a lei da dialética: a tese, antítese e síntese.

A história como outras formas do conhecimento da realidade está sempre se constituindo. Somente a história da História pode fazer compreender como ela hoje se apresenta. Não explicar o passado pelo passado, mas seu conhecimento implica na compreensão e produção do presente. Nessa concepção, produzir história é procurar, captar, recuperar as relações que se estabelecem entre os grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos mais diferentes tempos e espaços. (PARANÁ, 1988, p. 79).

A partir dessas considerações, é possível articular uma concepção de História desde o início – ciclo básico –, conscientizando o aluno de que o conhecimento histórico é construído a partir de um procedimento metodológico que permite levantar os **“comos”** e **os porquês**. Dessa forma, será desmistificada a questão do saber acabado, pronto. Na medida em que o aluno trabalha a realidade concreta, estará formando seus próprios questionamentos para então pensar historicamente. "Passar-se-á da história de vida dos homens às relações sociais, como algo vivo e dinâmico" (PARANÁ, 1988, p. 81). Exercitar a sensibilidade às transformações ocorridas na História possibilita à criança a compreensão das mudanças e permanências dos conhecimentos trazidos do seu mundo social à sistematização.

e) Concepção de Geografia;

Com a evolução das estruturas econômicas, sociais, culturais e da forma de interpretar o processo de relação entre a sociedade e a natureza, evolui também o conceito e a ideia de qual é o objeto da geografia. Vertentes como a Nova Geografia (PARANÁ, 1988, p. 88), a Geografia Humanística/Cultural e a Geografia Radical Crítica, cada uma no decorrer de seu tempo, produziram novos modos de pensar e fazer a geografia, abrindo possibilidades para o educador refletir sobre essas teorias e a sua prática e evitando impingir visões prontas e acabadas.

Situar a Geografia na estrutura do conhecimento implica em conhecer a dinâmica e as transformações sofridas por este conhecimento. As transformações do conhecimento científico por sua vez relacionam-se com as transformações do pensamento filosófico e com as mudanças das condições materiais da sociedade. Assim sendo, a formação do pensamento geográfico acompanha estas mesmas transformações. (PARANÁ, 1988, p. 85).

A abordagem da geografia no ciclo básico deve levar em conta que, desde os primeiros anos de vida, a criança explora o seu espaço familiar. O fruto dessas experiências servirá para que ela construa uma série de conceitos os quais se ampliarão à medida que ela for crescendo e também aumentando o seu espaço de relações (família, escola, vizinhos, etc.).

Cabe à escola a ampliação dos conceitos apresentados, como noções de espaço e tempo, localização, distâncias (longe, perto) e noções de acima, abaixo, antes depois, limite etc, que levem a criança perceber que a realidade é dinâmica e sempre está mudando. Esse deve ser ponto de partida para o trabalho do educador considerando as experiências individuais de cada aluno. "Assim, observando, comparando, diferenciando, generalizando, o conhecimento vai se construindo a partir da prática e se associando gradativamente a conceitos fundamentais que culminam numa nova maneira de entender o mundo" (PARANÁ, 1988, p. 95).

f) Concepção de educação física;

A educação física chegou ao Brasil em um momento político e social conturbado e, atendendo aos interesses dos grupos dominantes, acabou por sofrer influências de diversas tendências, que não lhe deram, porém, o corpo filosófico. Para Carmo (1986):

Se buscarmos nas obras existentes a história da educação física brasileira, encontraremos um alinhavar de fatos isolados, escritos a partir de leis, decretos, normas e regulamentos governamentais. A educação física não dispõe de um quadro histórico significativo e contextualizado, mas sim de relatos de casos e fatos ocorridos em cada época. Falta-lhe uma história crítica e comprometida com cada movimento político e social, ocorrido através dos tempos (apud PARANÁ, 1988, p. 102).

As tendências que marcaram a educação física, apresentadas por Castellani (apud PARANÁ, 1988, p. 103), foram três: a biologização da educação física, que traz a supremacia da saúde através dos aspectos fisiológicos e biológicos do homem; a psicopedagogização da educação física, fortemente influenciada pelo tecnicismo, e a terceira tendência, que apresenta o homem concreto no conjunto das relações sociais.

É baseado nessa terceira tendência que, no contexto da proposta para o ciclo básico, o homem se coloca como uma unidade que pensa e age e, por isso é capaz de modificar seu espaço existencial, resultando assim em novas formas de pensar e agir. No decorrer do processo de desenvolvimento humano, essas estruturas, que estão a todo o momento se modificando, levando em conta o contexto de vida no qual o homem está inserido, atuam na formação como sujeito, o qual, ao transformar o seu espaço, transforma-se.

Dessa maneira, quanto maior o acesso da criança a diversos movimentos físicos, maior sua possibilidade de organizar a sua apreensão das coisas. Em razão disso, o enfoque psicomotor assume grande importância no trabalho com os alunos do ciclo básico.

Desta forma, uma vez que a psicomotricidade do ser humano se organiza e se reorganiza desde o início até o final da vida, e que nesta etapa as suas estruturas básicas estão em formação, em todo trabalho educativo, o enfoque psicomotor deve assumir um grau de prioridade. Há de se considerar que mais adiante, na sua evolução, a criança estará mais apta, em função da estrutura de base criada, para aproveitar os conteúdos mais centrados na aprendizagem motora, que lhe serão propostos, tomando como ponto de partida as estruturas sócio-culturais do meio em que ela vive. (PARANÁ, 1988, p.108-109).

Essas questões nos levam a observar na referida proposta que:

A essência do movimento passa a ser função do conjunto das relações sociais na medida em que a natureza social da vida humana que determina o desenvolvimento psicomotor. É nessa relação dialética que leva ao fenômeno da maturação completa do ser humano. (PARANÁ, 1988, p. 108).

A proposta apresentada no ciclo básico coloca em destaque o papel do jogo e sua importância para o desenvolvimento da afetividade da criança, pois se

torna imprescindível que ela vivencie e dialogue, ficando livre para criar as suas regras de jogo.

Assim, as relações vividas pelo aluno no mundo do jogo seriam levadas para as suas experiências de vida. O mesmo acontece com qualquer outra atividade em educação física: os exercícios, quaisquer que sejam, uma vez impostos, sem discussão, retardam o processo de conscientização. O aluno tem que tomar consciência do seu corpo, não só no aspecto biológico, mas também na relação com o meio em que vive para poder transformá-lo. (PARANÁ, 1988).

A concretização da proposta, segundo o documento, só será possível se houver um trabalho interdisciplinar que conduza ao repensar de cada uma das áreas do ciclo básico. Na proposta, a educação física deve proporcionar oportunidades no desenvolvimento infantil por meio de experiências concretas de movimento para que o aluno crie novas formas de expressão, vivenciando plenamente sua corporeidade.

g) Concepção de arte e arte-educação;

Para a proposta do ciclo básico, a arte sempre está ligada ao espírito humano, pois só o homem possui consciência da emoção da arte. É nessa relação, que o homem não só modifica as formas dadas pela natureza, mas também modifica sua ideia inicial de como e de que meios se utilizará para realizar uma atividade, retratando em sua obra sua visão de mundo ou as coisas do mundo que ele consegue perceber e expressar. Isso pode ser observado nos povos primitivos, o gosto pela decoração, pelo emprego das linhas, formas e cores que contavam a história das grandes conquistas, de suas crenças, de seu meio social ou do seu dia-a-dia. "O homem cria, não apenas por que quer ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando" (PARANÁ, 1988, p. 119).

A aquisição de conhecimentos nos vários campos será também estimulada na medida em que o aluno for sensibilizado a perceber e pensar, criar e recriar de acordo com sua compreensão sujeita à própria crítica que será estimulada pelo professor e até pelo próprio ambiente. (PARANÁ, 1988, p. 124).

Ao estimular a criança por meio da arte, estaremos possibilitando

[...] experiências criadoras, oferecendo diferentes materiais numa situação de estímulo aberto, que a criança terá maior amplitude seletiva para que as redescobertas individuais possam acontecer. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua auto-expressão. Para que a escola possa enfatizar a dimensão da criatividade na educação, ela precisa promover atitudes criadoras, e que estas atitudes sejam transformadas em atividades criadoras, pois assim serão fontes geradoras de ideias e ações criativas, abrindo espaço para que o potencial criativo da criança se projete e evolua. (PARANÁ, 1988, p. 124).

Para que ocorram todas estas transformações, segundo a proposta para o ciclo básico, faz-se necessária a presença da interdisciplinaridade para desenvolver no aluno, um processo de pensamento que o torne capaz de enfrentar novos objetivos de conhecimento buscando uma nova síntese. Dessa forma, a escola precisa propiciar aos seus alunos caminhos para estimulá-los a buscar novos conhecimentos, novas indagações, abrindo espaço para a expressão dessas sínteses elaboradas nos vários momentos do processo educativo. Isso poderá encorajar "a formação do ser que busca se expressar e faz críticas dos momentos históricos e da sua própria história" (PARANÁ, 1988, p. 125).

h) Concepção de Avaliação.

No *Projeto de Reorganização da Escola Pública de 1º grau - início com a implantação do ciclo básico (1988)*, a avaliação possui um significado a partir vemos isto: a teoria e a prática formam uma unidade na ação para a transformação do aluno e exigem do professor uma postura pedagógica a qual deverá nortear o seu planejamento, a execução e a avaliação do processo vivenciado.

A proposta esclarece que,

Para que a avaliação educacional escolar assuma o verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórica-prática da educação também não forem autoritárias. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num amplo modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação dentro dela também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos. (PARANÁ, 1988, p. 131).

Na pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, segundo o documento acima citado, a avaliação é muito importante, pois ela se preocupa com o que, como e quando o aluno aprende, verificando que a aprendizagem ocorre a partir dos conteúdos fundamentais. Segundo essa pedagogia adotada pela proposta, a escola deve utilizar, como procedimento para o processo avaliativo, todos aqueles conhecimentos acumulados na história da avaliação.

Ao definir os critérios e os procedimentos de avaliação, a proposta para a implantação do ciclo básico adota o seguinte critério:

É urgente decidir pelo processo que a escola efetivamente irá trabalhar. Assentada numa diretriz histórico-crítica dos conteúdos, a avaliação irá buscar formas pedagógicas da pedagogia tradicional, da pedagogia renovada e outras, e em procedimentos metodológicos de análise da realidade concreta que servirão de apoio para um eficiente trabalho de avaliação, de forma que contribua para diminuir os índices de repetência e evasão escolar. (PARANÁ, 1988, p. 134-135).

No ano de 1990, o CBA foi oferecido a todas as escolas da Rede Estadual de Ensino e um fato marcante ocorrido naquele mesmo ano foi a publicação de uma nova proposta curricular - o "Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná" (PARANÁ, 1990).

### 3.2 O CURRÍCULO BÁSICO DO ESTADO DO PARANÁ (1990)

Em 1991, o governador Roberto Requião assumiu (1991-1994) a gestão estadual afirmando a educação como meta prioritária em seu programa: "Uma educação para a modernidade - proposta de ações governamentais para o ensino do Paraná", como sendo "a nova era" da educação paranaense.

As ações realizadas naquela gestão foram: a consolidação do processo de municipalização do ensino das séries iniciais que dificultou o processo de consolidação do ciclo básico e a implantação do Projeto "Paraná: construindo a escola cidadã". Em sua gestão, Requião ressalta a preocupação com a construção de uma escola de qualidade, porém essa qualidade ficava pautada na estruturação

de um Projeto Político Pedagógico, cuja elaboração deveria seguir as orientações do documento Construindo a Escola Cidadã.

A partir de vários encontros com equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, promovidos pelo DEPG (Equipe de Ensino do Departamento de Ensino de 1º grau) da SEED com o objetivo de analisar e reestruturar os conteúdos das áreas de conhecimento, elaborou-se a versão preliminar, publicada em novembro de 1989. Em 1990, essa versão foi rediscutida, resultando na versão final, distribuída às escolas no início de 1991. Para Mainardes (1995), o *Currículo Básico* promoveu uma sensível alteração nos pressupostos teóricos.

A publicação do Currículo Básico foi significativa para o ciclo básico pois estabeleceu pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico e conteúdos, da pré-escola a 8ª série. No referido currículo, os pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos e conteúdos da área de alfabetização, apontam para uma opção teórica baseada na abordagem histórico-cultural, onde autores como Vygotsky, Leontiev e Luria são empregados como referencial básico. (MAINARDES, 1995, p. 40).

Conforme explica Mainardes (1995), como os cursos de capacitação foram ficando cada vez mais reduzidos, o Currículo Básico e sua fundamentação acabaram por não ser incorporados pelos professores a ponto de gerar mudanças significativas na prática educativa. Somente em 1992 a capacitação dos professores foi retomada, com a criação do Plano Estadual de Capacitação Docente da SEED. Outra questão preocupante foi a municipalização do ensino apresentada em 1991, gerando inúmeros problemas, pois os municípios não estavam preparados para assumir as séries iniciais, já que muitos deles não possuíam recursos financeiros e nem recursos humanos para assessorar o trabalho docente e dar continuidade ao processo de capacitação.<sup>18</sup>

A escola tem um papel muito importante, principalmente na redefinição dos conteúdos que serão ministrados e na escolha da forma como serão trabalhados. Devido à descontinuidade ocorrida nesse contexto histórico-político do Paraná, o CBA chegou às escolas fragmentado, sem levar em conta que, no processo de construção do projeto de implantação do ciclo básico, tornava-se

---

<sup>18</sup> Estes dados foram colhidos na trabalho de Dissertação de mestrado do autor.

primordial que a escola assumisse aquilo que lhe pertencia: refletir sobre novas propostas curriculares e elaborar seu plano de trabalho junto aos professores. É no âmbito desse contexto que foi elaborado o documento "Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná".

Por entendermos que a estrutura desse documento nos possibilita operacionalizar os conceitos de Vigotski, tomaremos como ponto de partida nesta sessão a análise do "*Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná*"-CB-PR – (1990), desde a pré-escola até o Ensino Fundamental. Serão priorizados os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ed. Artística, Ed. Física, Língua Estrangeira e OSPB do Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, compreender a Proposta Curricular Estadual focalizando e discutindo a presença das ideias de Vigotski nos documentos da SEED-PR. Pretende ainda verificar como outros autores, a exemplo de Bakhtin, Engels, Marx e Saviani, serão abordados.

Nessa análise, verificamos que, nas disciplinas de História, Geografia, Educação Artística e OSPB, Vigotski não é citado em suas referências bibliográficas. No entanto, a essência da teoria sócio-histórica se faz presente nos pressupostos teóricos, nos encaminhamentos metodológicos e conteúdos, por meio de outros autores seguidores de sua linha de pensamento.

O currículo básico de 1990 traz uma discussão sobre o papel da pré-escola, sua importância no desenvolvimento infantil, apresentando a fundamentação e seu caráter pedagógico que se baseiam nos seguintes pressupostos:

- a) A sociedade, em qualquer momento histórico, apresenta relações estruturais, portanto básicas, que são as relações entre homens, resultantes da forma como essa sociedade produz a vida, pelo trabalho. Assim, os diferentes modos de produção determinam, em última instância, as relações sociais, colocando para aquela sociedade, determinadas necessidades que o conjunto dos homens vai responder. As respostas a uma necessidade constituem o conhecimento. Nesta perspectiva, deve-se mostrar à criança que o conhecimento não é uma verdade pronta, acabada, e que tudo é feito e constituído pelos homens, na dinâmica própria da sociedade. Assim, a defesa da escolarização deve ser fundamentada na direção da explicação do movimento e da origem da realidade social.
- b) na presente perspectiva, defendemos a eliminação da distinção entre **atendimento** e **educação**, pois embora existam necessidades predominantes em cada faixa etária, o trabalho deverá se orientar pautado numa unidade teórica, ou seja, na compreensão da realidade social.

c) [...] a escola tem um papel decisivo no processo de **socialização-individualização** da criança e a diferença qualitativa do trabalho escolar é que este processo será **metiatizado pelo conhecimento histórico**, pois somente o desvelamento das relações sociais dará os parâmetros para superar a compreensão naturalista da criança sobre sua inserção no mundo social, desde a família até os grupos mais amplos.

d) Cabe à escola a transmissão do conhecimento que desvele o movimento e a origem da realidade social. Assim, o ponto de partida do trabalho escolar, não é a realidade imediata, particular da criança, mas a totalidade histórica. O movimento a ser realizado com o aluno, suas observações, reflexões, constatações, devem ser a referência (e não o ponto de partida) para que este perceba a inserção do particular determinado, no todo determinante. (PARANÁ, 1990, p. 25-26, grifo do autor).

Os pressupostos teóricos possuem uma visão de sujeito social, com base marxista, que salienta, sob uma análise histórica da sociedade, o papel da educação, particularmente a pré-escola, em que:

[...] tomamos como ponto de partida as relações sociais de produção que se expressam, na sociedade contemporânea no modo de produção capitalista. [...] Isto não significa tomar a sociedade capitalista como ponto de partida natural, mas como uma produção histórica dos homens e, neste sentido, passível de transformação. (PARANÁ, 1990, p. 24).

A alfabetização, capítulo presente no Currículo Básico de 1990, assumiu papel fundamental no processo de apropriação da língua escrita. Isso porque, ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, criou "[...] as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos" (PARANÁ, 1990, p.37), que são resultados do desenvolvimento das formas sociais de produção.

Vigotski aparece no texto fundamentando os pressupostos teóricos da alfabetização presentes no documento CB-PR, contribuindo para a reflexão quanto à natureza do conhecimento. "Para esse autor pesquisador, a aprendizagem 'pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam' " (PARANÁ, 1990, p. 38).

O processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, que é o momento progressivo de apropriação, pela criança, da ideia de representação que sempre tem como base, a fala. [...] A criança aprende a utilizar, como meio de representação, inicialmente o gesto.

Em seguida e a partir do gesto, utiliza o jogo e o brinquedo, onde a apresentação assume a forma elaborada de **faz de conta**.

A criança aprende, ainda, a representar objetos e situações pelo desenho, configurando já o uso de uma linguagem escrita real. Deslocar o desenho de coisas para o desenho de palavras é uma transição natural e, para VYGOTSKY, o "segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural". (PARANÁ, 1990, p. 39, grifo do autor).

Assim, no decorrer das atividades durante a alfabetização, a criança poderá, além de reconhecer situações de uso da escrita, ser capaz de reconhecer também a escrita como forma de registro ao perceber que as ideias se materializaram em signos, pois "a apropriação da língua escrita consiste num movimento de deslocamento da compreensão de que **é possível desenhar ideias**, para a compreensão de que **é possível desenhar palavras**" (PARANÁ, 1990, p. 41. grifo do autor)

Nos pressupostos teóricos das disciplinas, toda produção, seja a do instrumento de trabalho, da linguagem e da escrita, nasceu de uma necessidade social e histórica. Logo, interessa observar, nas disciplinas, a maneira como se processam as apropriações das ideias da linha sócio-histórica tal qual defendida pelos autores Engels e Bakhtin.

A fim de facilitar a compreensão da análise documental, entendemos ser razoável a apresentação individualizada de cada disciplina. Em primeiro lugar, a **Língua Portuguesa**. A partir da ideia da natureza social do conhecimento é que a linguagem tornou-se um produto de necessidade histórica do homem. Apoiando-se nesta compreensão de caráter dialógico e interacional, é que a disciplina de Língua Portuguesa apresenta seu conteúdo aos professores. Há, nitidamente, nessa disciplina, uma corrente preponderantemente sócio-histórico-cultural, pois nela a palavra adquire o sentido e significado do contexto social e histórico, estando o seu sentido subordinado ao ponto de vista daquele que fala e daquele que ouve.

Para Vigotski, a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação possui vital importância no desenvolvimento cultural da criança. De acordo com ele:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a

linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (VIGOTSKI, 2003, p. 140).

A linguagem escrita e falada é um dos principais veículos de transmissão, por isso a língua está em permanente evolução e está em permanente transformação. Com a perspectiva de considerar a pluralidade da língua em diversos discursos, os proponentes do currículo lançaram mão das ideias de Bakhtin, nos seguintes termos:

[...] a língua é o conjunto vivo de discursos se fazendo e se cruzando no tecido social. Nenhum deles existe isoladamente e não se pode querer dominar apenas um, esquecendo a existência dos outros: há o discurso oral da televisão, da escola, o discurso do dia-a-dia, que varia conforme o meio social em que é produzido; há o discurso escrito multifacetado: o texto científico, o texto publicitário, o texto poético, o texto jurídico. O texto jornalístico, o texto de propaganda política e assim por diante. (BAKHTIN apud PARANÁ, 1990, p. 191).

Segundo o encaminhamento metodológico da Língua Portuguesa, compreendemos que:

Nessa perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objetivo de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada. (PARANÁ, 1990, p. 53).

Encontramos também, na metodologia, três grandes eixos sobre os quais se pautam os estudos da língua portuguesa: o domínio da língua oral, o domínio da leitura e o domínio da escrita. Nesta mesma esteira, encontra-se o ensino da **Língua Estrangeira**. Os conteúdos da disciplina de Língua Estrangeira levam em consideração o modo *como se está ensinando e para que se está ensinando* outra língua que não seja a língua materna.

Para Luria (2001, p. 100),

Todas as formas de linguagem simbólica convencional e de escrita na criança, os códigos e a criptografia que abundam durante o período escolar, não são, é claro, uma invenção espontânea, mas uma imitação dos sistemas inventados no decorrer da história da civilização e transmitidos às crianças na escola. [...] uma vez tendo uma criança aprendido a escrita simbólica e passado para o quarto estágio - no nosso entender o estágio da escrita cultural simbólica - ela perde ou descarta todos os anteriores que constituíam formas mais primitivas, e mergulha por inteiro nesta nova técnica cultural. (LURIA, 2001, p. 100).

É nesse sentido que o CB-PR propôs um trabalho norteador que colocou a língua estrangeira como um dos pontos de importância na formação do aluno do ensino público. Os conteúdos que devem ser ministrados ao longo das séries apresentam dois grandes eixos norteadores: 1) o trabalho com texto e 2) a prática de trabalho.

No confronto com o novo e com a língua de outro, o aluno da rede pública terá acesso a informações geográficas, culturais e econômicas também de outros países, possibilitando a ele, dessa forma, visualizar e respeitar as diferenças e as semelhanças entre as culturas. Ao professor de língua estrangeira caberá articular a complexibilidade do distanciamento da realidade viva da língua a ser ensinada, o que em muitos casos também acontece com a língua materna, caso ele fique atrelado somente aos livros didáticos e nas frases soltas e desligadas da realidade.

Já nos pressupostos da disciplina de **História** no CB-PR, não há referência a Vigotski, mas eles são organizados a partir dos seguintes princípios:

1-Entender a história como o devir do homem. A apreensão deste princípio pressupõe tomar a história como produto da ação de todos os homens, do conjunto da humanidade. Entende-se, que a ação dos homens se concretiza através da sua produção (não só material), através dos tempos.

2-A história é produto da prática concreta do homem. Procura-se resgatar, assim, a multilinearidade da história, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmente, por suas causas e consequências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes.

3- A história é um processo. Assim, pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, numa visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem História do presente. (PARANÁ, 1990, p. 82).

Esses princípios norteadores da disciplina apresentam um tratamento histórico e social dos conteúdos, tornando-os significativos ao aluno do ensino fundamental. Coloca, pois, como ponto principal de estudo "o homem", como aquele que faz história, à medida que se faz a si mesmo, o que, de uma certa forma, o aproxima das considerações vigotskianas.

A disciplina de História trabalha com conceitos que têm, na sua formação, inúmeros aspectos a serem considerados e que tornam complexo o seu entendimento, pois a epistemologia que está por trás dessa formulação, bem como o contexto histórico do historiador irão influenciar nessa construção conceitual. Outro aspecto relevante é o teor marxista presente nos pressupostos teóricos da disciplina. Coloca-se "História como o devir do homem" (PARANÁ, 1990, p. 82) e aproxima-se do materialismo dialético ao se promover um entendimento de que "A apropriação deste princípio pressupõe tomar a História como produto da ação de todos os homens, do conjunto da humanidade." (PARANÁ, 1990, p. 82).

A apropriação que a História faz de conceitos de outras áreas do conhecimento as quais também têm o seu contexto epistemológico e histórico peculiares torna possível resgatar a multilinearidade da História, isto é, "o entendimento de que o estudo das sociedades não é linear, por suas causas e consequências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes." (PARANÁ, 1999, p. 82).

Assim, o pensamento vigotskiano sobre a formação de conceitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem está definido em alguns pressupostos básicos, como *Zona do Desenvolvimento Proximal*, *Conceito Espontâneo* e *Conceito Científico*. A teoria vigotskiana apresenta a hipótese de que o *signo* seria o instrumento que viabilizaria a relação de mediação entre o homem e um objeto percebido ou do homem com outro homem. Dentro dessa teoria, a influência da cultura da sociedade na qual o homem está inserido apresenta elementos norteadores da sua leitura de mundo. Portanto, o aprendizado do homem se daria na relação e não no isolamento. Esse aprendizado é composto tanto de conceitos espontâneos nas suas relações familiares e com a comunidade como de conceitos escolares.

Partindo dos pressupostos teóricos, o encaminhamento metodológico da disciplina de História sugere que, da pré-escola à 8ª série, a proposta de trabalho por meio da "problematização dos conteúdos" utilize a

produção historiográfica e as várias linguagens para que o aluno adquira o conhecimento histórico que norteia os conteúdos do ensino fundamental. Assim, a proposta do ensino de história é constituída em dois blocos: o primeiro vai do nível de pré a 6ª séries, com o Estudo da Sociedade Brasileira, e o segundo bloco em nível de 7ª e 8ª série com o Estudo da Sociedade Ocidental.

Para a disciplina de **Geografia**, também se estabelece um ensino baseado numa visão crítica que desvele a realidade, concebendo o espaço geográfico como sendo um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade humana. Dessa forma, o ensino de Geografia

[...] se preocupa com o desenvolvimento do senso crítico do aluno, implica em desenvolver-lhe a compreensão do papel histórico daquilo que é criticado. Neste sentido, não se trata apenas de repassarmos para os alunos fatos para que eles memorizem, e sim levantarmos questões e instrumentalizá-los, de modo a lhes propiciar as condições de se compreenderem como sujeitos da História e agentes de transformação social. (PARANÁ, 1990, p. 99).

As relações sociais desenvolvidos no espaço escolar tornam-se imprescindíveis quando se pretende compreender a lógica da sociedade em que vivemos. Estabelecemos um modelo de sociedade no decorrer dos tempos, produzindo e reproduzindo este espaço, para nele sobreviver e perpetuar. Nesse sentido, devemos compreender que as relações que o homem desenvolve com a natureza proporcionam o domínio e o controle dos objetos naturais aos seus interesses. Ao compreender o espaço geográfico dessa forma, o homem acaba por inserir-se nos conceitos preconizados por Marx no que se refere ao processo de trabalho e as relações sociais de produção.

Através do trabalho social, os homens definem o que, como, quando produzir. Necessitam também assegurar determinadas formas de circulação dessa produção. Surgem, então, novas marcas que são incorporadas ao espaço: caminhos, campos de cultivo, cidades. Estes elementos, entretanto, distribuem-se na superfície terrestre, conferindo-lhes determinadas organizações espaciais. A organização espacial, uma materialização da sociedade, é permanentemente transformada e, varia de acordo com os interesses e necessidades de um dado momento histórico. (PARANÁ, 1990, p. 101).

Tendo como premissa a compreensão desse espaço geográfico, o encaminhamento metodológico da disciplina de Geografia para o ensino

fundamental, consistiu em instrumentalizar esses conceitos ao educando, a fim de possibilitar a compreensão do mundo em que ele vive. Isso fica muito claro nas palavras de Luria:

[...] o homem pode refletir as condições do meio de modo imediatamente mais profundo do que o animal. Ele pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores porém leis mais profundas. [...] por que há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano baseado no reconhecimento da necessidade, é *livre*. (LURIA, 1979, p. 79).

Os conteúdos que devem ser ministrados no decorrer das séries foram dispostos em quatro eixos norteadores: 1) a concepção de espaço geográfico, 2) a superfície terrestre, 3) a atmosfera e 4) a presença do homem.

Passemos agora às disciplinas de **Matemática** e **Ciências**. Nos pressupostos teóricos da **Matemática**, o predomínio de uma concepção histórica está nas relações que se estabelecem entre os conteúdos e sua forma de "transmissão-assimilação". "Nesta perspectiva entendemos que a matemática, como parte do conjunto de conhecimentos científicos, é um bem cultural, construído nas relações do homem com o mundo em que vive e no interior das relações sociais" (PARANÁ, 1990, p. 65).

Vigostki está presente nos conteúdos matemáticos ao promover uma discussão muito mais no sentido de concepção de sujeito e o processo histórico-social da concepção de matemática. "É buscando a síntese, na permanente tensão entre os fatores externos e os fatores internos que intervêm no desenvolvimento da Ciência Matemática, que se propõe uma concepção de educação matemática no contexto escolar." (PARANÁ, 1990, p. 65).

O trabalho de Luria sobre o processo do raciocínio lógico matemático fornece-nos expedientes básicos para compreendermos os passos do processo pelo qual a criança desenvolve habilidades aritméticas.

Quando a criança entra na escola, ela não é uma *tábula rasa* que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já

possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais. (LURIA, 2001, p. 101)

Concomitantemente às teorias de Vigotski e de Luria presentes no referencial bibliográfico da disciplina de matemática, há autores piagetianos, como Carraher, com sua obra *"Na vida dez, na escola zero"*. Essa concepção de caráter social do conhecimento matemático necessita que os conteúdos, antes fragmentados, sejam agora vistos em sua totalidade, permitindo uma maior aproximação entre a matemática e a realidade do aluno. A proposta para o ensino da matemática está disposta em eixos temáticos que devem ser articulados no decorrer das séries. Esses eixos envolvem: 1) classificação, seriação e números, 2) operações, 3) medidas, e 4) geometria.

Por sua vez, os pressupostos teóricos da disciplina de **Ciências** para o ensino fundamental estabelecem o conceito de humanização, evidenciando a necessidade de conduzir o aluno a pensar sobre a construção do conhecimento por meio de um processo histórico. Os conteúdos da disciplina apresentam vários elementos como os sistemas físicos, químicos e biológicos tendo, porém, como princípio orientador **a ação transformadora do homem na natureza**. Esses conteúdos básicos possuem uma inter-relação entre os conteúdos de forma dialética e dinamicamente integrados.

Na perspectiva ontológica de Marx, a partir de que se propõe o ensino de ciências, podemos compreender que o conhecimento se constrói com bases nas raízes do movimento histórico, social, político e prático de cada momento histórico ou de diferentes sociedades. O conhecimento científico, principalmente, não pode ser estático e sim determinado pelas condições objetivas criadas pelas necessidades humanas. Segundo Estevam Alves Moreira Neto,

Para Marx [...] o trabalho é o momento fundante do ser social, pois é a partir da análise deste ato - responsável pela mediação entre a natureza e a sociedade - é que Marx pôde demonstrar porque ele, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social: ao transformar o mundo natural, os seres humanos também

transformam a sua própria natureza, o que resulta na radical unidade entre historicidade e sociabilidade na humanidade [...] (MOREIRA NETO, 2008, p. 8).

Esta ideia-chave da perspectiva de Marx em vincular as relações humanas, o ir e devir da humanidade e suas possibilidades de transformação com o ato de trabalho, foi incorporada por Vigotski, que vislumbrou nos métodos e princípios do materialismo dialético a formulação de seus estudos. O propósito de seu trabalho era o de

[...] caracterizar os aspectos do comportamento tipicamente humano e hipotetizar sobre as maneiras pelas quais essas características se desenvolvem ao longo da história da humanidade (perspectiva filogenética) e durante a vida dos indivíduos (perspectiva ontogenética). (MARTINS, 2005, p. 32).

Ao longo de seus estudos, Vigotski demonstra que as relações sociais que a criança estabelece com outros indivíduos, sejam outras crianças ou um adulto, e com meio ambiente são mediadas por símbolos ou "instrumentos" simbólicos construídos a partir destas relações sociais. A ciência é apresentada, então, como um conhecimento cujas raízes estão fundadas em um movimento histórico e social, instrumentalizando o aluno a compreender o que leva o homem a modificar a natureza e si mesmo.

À medida que o aluno, no decorrer da escolarização, articula o conhecimento científico com o conhecimento cotidiano e vice-versa, poderá ser estabelecida uma articulação intradisciplinar e interdisciplinar dos conteúdos. Dessa forma, o aluno, ao operacionalizar os conteúdos, deverá estabelecer relações entre os eixos, desencadeando um processo de síntese ao acumular o conhecimento e resgatar outros que já estudou. Os conteúdos apresentados no ensino de ciências estão dispostos em três eixos: 1) noções de astronomia, 2) transformação e interação da matéria em energia, e 3) saúde-melhoria da qualidade de vida.

Encontram-se no encaminhamento metodológico da disciplina de ciências, como podemos ver, os conteúdos que são trabalhados no decorrer das séries, em uma sequência em que vão sendo inseridos novos conteúdos aos que já foram apreendidos pelos alunos, ou seja, conceitos novos que poderão ser incorporados aos conceitos antigos. Consoante Vigostki, será por meio dessas atividades que a criança desenvolverá o seu pensamento, a memória,

estabelecendo relações e correlações. Para Vesse autor, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam." (VIGOTSKI, 2003, p. 115). Tal processo dialético leva o aluno a compreender a relação do homem-homem e homem-natureza com todas as implicações da realidade, numa perspectiva histórica.

Em relação às disciplinas de **Educação Artística** e **Educação Física**, ambas podem ser vistas como atividades que visam, respectivamente, à qualidade de vida e ao desenvolvimento da coordenação motora e que se aproximam, numa perspectiva histórico-cultural, porque tanto naquela como nesta as manifestações culturais podem estar presentes nos conteúdos programáticos.

Especificamente no tocante à disciplina **Educação Artística**, encontramos uma proposta pautada no processo de humanização do homem, por meio da apropriação do conhecimento e no contato com a produção cultural. O homem é apresentado como ser criador do trabalho artístico, que se transforma e transforma a natureza, criando novas formas de sentir e ver a arte. Vigotski considera que o desenho possui importante papel no desenvolvimento infantil, pois, para ele;

O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (VIGOTSKI, 2003, p. 148).

Para explicitar os conteúdos necessários para a educação artística, são apresentados três eixos, que deverão ser a base para a ação pedagógica: 1) a humanização dos objetos e dos sentidos, 2) a familiarização cultural e o saber estético, e 3) o trabalho artístico. É nesse contexto, envolvendo a arte nas escolas, a partir de uma perspectiva histórica, que o CB-PR (1990) apresenta seus conteúdos. Tal perspectiva contempla que se deve proporcionar aos alunos uma visão crítica e estética da arte.

A atividade, enquanto inserção do sujeito como ser histórico-social capaz de transformar a natureza e criar um mundo humano a sua medida, é também o pressuposto de sua relação estética com o mundo. Assim, antes de mais nada, a estética clássica estabeleceu uma dicotomia entre arte e sociedade, idealizando a realidade e perdendo de vista a arte como esfera essencial da vida humana e a obra de arte como produto do homem. [...] Neste sentido, a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano. (PARANÁ, 1990, p. 146).

A arte, sob uma perspectiva histórica, proporciona ao aluno condições de olhar, pensar e de traduzir a leitura da realidade, possibilitando a compreensão da mesma. A atividade artística é uma necessidade humana, "porque só criando, transformando o mundo, o homem faz um mundo humano e se faz a si mesmo." (PARANÁ, 1990, p. 152).

Por seu turno, nos pressupostos teóricos da **Educação Física**, notamos que a disciplina, por muito tempo, tentou ocupar um lugar dentro das ciências. Historicamente, a educação física sempre foi atrelada a valores morais, médicos e militares. Por esse motivo, esteve sempre relegada à margem da educação pedagógica. No entanto, o ensino da educação física, segundo o Currículo Básico de 1990, deveria ser analisado tendo como parâmetro as tendências pedagógicas que marcaram a educação brasileira.

Na Escola Tradicional, A educação Física se apresentou como militarista e higienista. Visava a preparação do indivíduo para a defesa da Pátria [...]. O professor era o modelo que o aluno reproduzia passivamente, pois este era **adestrado** e executor das prescrições do professor. [...] A avaliação se dava pela reprodução de um modelo atleticamente bem configurado e/ou através de uma bateria de testes pré-determinados pelos poderes públicos.

Na Escola Nova, a educação física surge como uma disciplina educativa por excelência, deixando-se os exercícios executados por obrigação, pelos exercícios executados por prazer. O professor atuava como **facilitador** e coordenava o desenvolvimento das atividades. [...] A avaliação se dava através da valorização dos aspectos efetivos, atitudes, frequência e higiene.

Na Escola Tecnista ou Competitivista, temos o desporto como conteúdo na escola, indicando a subordinação da educação Física aos códigos da Instituição desportiva (federações, confederações). À escola é colocada a tarefa de fornecer a **base** no treinamento esportivo, [...]. A avaliação era feita sobre os objetivos propostos: atingindo - não atingindo, ressaltando a rentabilidade esportiva do aluno. (PARANÁ, 1990, p. 176, grifo do autor).

Tomando como conhecimento a trajetória histórica da educação física enquanto ciência, a proposta do CB-PR (1990) volta-se para a tendência histórica, apoiada na visão de homem e de mundo historicamente construídos.

No entanto, devido a falta de domínio dos conteúdos, da clareza com o tipo de homem que pretendemos formar e da construção real do homem-concreto, muitos professores ainda entrelaçam sua prática com a tendência escolanovista, na qual as "atividades livres" tem prioridade. (PARANÁ,1990, p. 176).

A educação física entende que o corpo humano não é somente uma mera manifestação **cinestésica** (GAMA, [19--?]), mas sim um corpo humano em movimento à luz de uma visão histórico-crítica. Essa perspectiva permitirá ao aluno analisar e refletir sobre as diferentes formas de manifestação cultural.

O esporte é uma forma cultural do movimento humano e deverá ser tematizado pela educação física, numa perspectiva de trabalhar com a sua origem, sua história, modelo de sociedade que o produziu e sua incorporação pela sociedade brasileira. Ele deve ser analisado, criticado dentro do contexto social em que vivemos. Os esportes são heranças culturais transmitidas e transformadas de acordo com os objetivos de um movimento mais amplo, que envolve a sociedade em seu conjunto. (PARANÁ, 1990, p. 179).

Importante salientarmos que os conteúdos dessa disciplina possuem uma historicidade que vai do desenvolvimento da criança como ser social que utiliza o corpo como instrumento de linguagem até a dinâmica dos jogos, possibilitando o conhecimento das regras e a criação de novos jogos e produzindo novos conhecimentos.

Para Vigotski, conforme a indicação no Currículo, é preciso vivenciar o jogo no seu cotidiano da seguinte forma.

A criança começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo a brincadeira muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito. Finalmente surgem as regras que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo na idade escolar. (VYGOTSKY apud PARANÁ, 1990, p. 178).

Os encaminhamentos metodológicos da disciplina de educação física para o ensino fundamental envolvem o estudo do corpo em movimento, objetivando atingir a consciência e o domínio do mesmo por meio dos jogos. Os conteúdos a serem trabalhados no decorrer das séries possuem quatro grandes eixos norteadores: 1) ginástica, 2) danças, 3) jogos e, 4) esportes.

Enfim, os jogos, os esportes, a ginástica e a dança proporcionam a relação social e a compreensão da estrutura de grupo e o seu funcionamento, além de envolverem uma prática pedagógica que leva o aluno a compreender como são estabelecidas as regras e normas de convivência social.

[...] a expressão educação física não pode ser tomada isoladamente, ela faz parte de um discurso. Ela pertence ao discurso que se constitui, desde muito tempo, no contexto do processo educacional. O substantivo educação tem o sentido referente à formação humana. Falar em educação significa referir-se às atividades pedagógicas, às instituições escolares e ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, parece óbvio que a educação física pertence à categoria das ações que põem em ação meios e técnicas apropriadas para a formação e o desenvolvimento do ser humano. O adjetivo física define sua especificidade. Portanto, seria a ação educativa que tem como objetivo de suas práticas os aspectos corpóreos do ser humano. (SANTIN, 1995, p. 11).

Por último, apresenta-se a disciplina de **Organização Social e Política Brasileira - OSPB**. Inicialmente, devemos lembrar que essa disciplina, ao contrário das já referidas, não mais integra a grade curricular dos Ensinos Fundamental e Médio. Apesar da importância de se lembrar a relação que houve entre a inclusão desta disciplina a partir da quebra da ordem democrática com a ascensão do regime militar ao poder político em 31 de março de 1964, não será feita uma análise minuciosa nesse sentido.

Especificamente em relação ao tema desta dissertação, constatamos que, nos pressupostos básicos da disciplina, estava inserida uma didática que visava à consciência crítica do aluno em incorporar as contradições sociais e as intervenções políticas, bem como compreender as forças sociais existentes em sua realidade diuturna, contemplando as práticas sociais concretas realizadas por diferentes grupos.

Nesses termos, devia-se transmitir ao aluno que "os homens estão a todo o momento transformando a realidade". Logo, a organização social e política

brasileira de hoje é resultante de uma série de intervenções dos homens na história do país. “Faz-se necessário, principalmente se esta compreensão possibilita ao aluno em incorporar na sua visão de mundo e em sua prática social a responsabilidade de transformar este mundo.” (PARANÁ, 1990, p. 214).

A proposta curricular de OSPB apresenta sete eixos que contemplam basicamente todas as esferas da organização da sociedade brasileira, sob a ótica das Ciências Sociais: 1) como se organiza a sociedade; 2) fundamentos econômicos da sociedade brasileira; 3) as relações sociais no contexto da sociedade brasileira; 4) fundamentos políticos; 5) os movimentos sociais da sociedade brasileira; 6) as relações internacionais e 7) os direitos humanos na respectiva sociedade.

Os temas acima, segundo o documento, deveriam ser propostos de forma sequencial, com a finalidade de transmitir ao aluno que a organização social e política no Brasil é resultado de uma série de ações e intervenções do homem, pois a todo momento o homem está intervindo e transformando a realidade a sua volta.

De uma forma geral, pudemos identificar, nessa trajetória histórica, que as proposições educacionais feitas pela SEED desde 1988, que culminaram na consolidação do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, têm como um dos seus principais teóricos a figura de Vigotski (assim como a figura de Piaget). Tal perspectiva nos sugere o reconhecimento dos aspectos psicológicos implicados nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e, pelo fato de a proposta embasar-se em alguns pressupostos marxistas, pela complexidade apresentada ao se aliar às proposições vigotskianas, a dimensão pedagógica aproximou-se à dimensão psicológica. Assim, no contexto do CB de 1990, vislumbramos a possibilidade de operacionalização de conceitos importantes elaborados por Vigotski, como o de mediação, zona de desenvolvimento proximal, relação entre conceitos científicos e conceitos cotidianos, etc., o que permite aos professores construir novas perspectivas para a compreensão dos processos educativos.

### 3.3 A ESCOLA CIDADÃ

No período de 1991-1994 – primeira gestão do Governo Requião – foi lançada a proposta *Construindo a Escola Cidadã*, considerada como uma "nova era na Educação". Essa proposta, que priorizava a educação, a participação da comunidade escolar, a descentralização das ações pedagógicas, a municipalização e a autonomia administrativa das escolas, foi consolidada no Plano Setorial de Educação e apresentada pela Secretaria de Estado da Educação em 1992. A autonomia almejada pela proposta seria o único meio pelo qual as escolas e os professores poderiam apropriar-se das ideias e decidir como transformá-las.

A Escola Cidadã surgiu no Estado do Paraná como uma medida para tentar responder às necessidades de se elaborar um Projeto Político-Pedagógico, no qual a escola – sem a interferência do Estado – pudesse tomar iniciativas e gerenciar inovações educacionais e a autonomia escolar. Além disso, esse projeto deveria desenvolver práticas que respeitassem a pluralidade cultural, social e filosófica da comunidade. Como bem apresenta Genro (apud SILVA, 1999, p. 11):

Na verdade a Escola Cidadã é, fundamentalmente, um espaço racional de indeterminação: nele os cidadãos - educandos e educadores -, empalmando os valores inscritos pela modernidade - a tolerância, o respeito à diversidade humana e ao pluralismo cultural -, convivem dialogicamente, partilhando experiências e saberes e identificando a História como futuro aberto.

No Projeto "*Escola Cidadã*", apresentado por aquela gestão, a Secretaria de Estado da Educação deixou de exercer seu papel centralizador e passou a outorgar a autonomia administrativa e financeira às escolas. Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico passou a retratar os anseios da comunidade escolar e as pretensões para o futuro.

Visando a uma gestão democrática, o documento "*Inovando nas Escolas do Paraná*" propôs mudanças internas à escola, mudanças estas que fizeram que a comunidade se relacionasse com mais intensidade com a escola. A partir de então, os pais foram procurados por questões pedagógicas e não mais financeiras ou disciplinares e participavam mais ativamente com os professores no

debate sobre as questões educativas de seus filhos, sobre economia, futuro, relacionamento humano, família, justiça e religião. A escola transformou-se em um centro catalisador da comunidade, ou seja, "escola e comunidade trabalhando e sendo trabalhadas em direção da construção da cidadania plena" (PARANÁ, 1993, p. 19).

Severino (1998) caracteriza cidadania como

Qualificação da existência do homem. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua trílice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (SEVERINO, 1998 apud AZEVEDO, 1999, p. 308).

Se levarmos essa concepção para a educação, devemos nos aprofundar também na discussão sobre a democratização do acesso ao conhecimento na escola. Para Azevedo, na concepção de conhecimento da Escola Cidadã,

A aprendizagem se constitui dialeticamente a partir da história e dos saberes de que os indivíduos são portadores, das suas referências culturais, das suas experiências. Da conscientização e da sistematização daquilo que eles já conhecem, os indivíduos produzem novos conhecimentos. A partir desta visão, não há como instituir uma proposta pedagógica sem a participação dos sujeitos relacionados com a escola. (AZEVEDO, 1999, p. 22).

A partir de um amplo processo de renovação da Educação Básica e de 1º e 2º grau, o Governo de Requião iniciou vários encontros, debates e estudos com educadores, coordenadores, diretores de escolas e Secretaria de Educação com o intuito de promover espaços para discussão sobre novos paradigmas curriculares. A Escola Cidadã proposta pelo governo tinha como objetivo estabelecer uma relação entre Estado e o conjunto da população que a escola atende. Trata-se de uma proposta de participação que visava a reverter a evasão e a repetência que, desde 1988, no Governo de Álvaro Dias, já possuía altos índices.

Ao propor uma Educação Popular, que tinha na democratização da Escola o seu eixo central, o Governo pretendia concretizar, dessa forma, um ensino de qualidade, vinculado à realidade e articulado com o seu projeto de desenvolvimento. Em seu documento "*Inovando nas escolas do Paraná*", de 1993, o Governo tentou demonstrar que era preciso construir participativamente um projeto de educação transformador e libertador, no qual a escola se torna um "laboratório de prática, de exercício", de conquista de direitos e um lugar que forma sujeitos históricos, críticos e criativos.

A relação entre o sujeito histórico e o conhecimento produzido ficou evidente no documento de *Reorganização da Escola Pública*, de 1988. Este passou a conceber a escola como um lugar ideal para formar e desenvolver indivíduos que precisam interagir coletivamente, para desvelar dialeticamente a realidade, transformando-a a fim de construir novas experiências. A escola é um lugar privilegiado para se aprender a conviver de forma consciente e para desenvolver a criticidade. A apropriação do conhecimento pode revelar inclusive possibilidades e habilidades até então desconhecidas tanto para o aluno como para o professor.

Com essa visão, o documento *Inovando nas Escolas do Paraná* tentou mostrar aos educadores que a prática educativa não devia negar a trajetória ou a história de cada escola e de seus envolvidos, mas que era possível assimilar e integrar-se às novas tendências pedagógicas e avaliá-las criticamente, para então compor um novo e atual Currículo. Tal proposta buscou incorporar mudanças em todas as áreas de conhecimento (ciências, geografia, História, educação física, etc.) com um novo paradigma apoiado em uma nova visão de homem, sociedade, mundo e de educação da qual é importante que o professor se apropriasse. Segundo Mainardes (1995, p. 24),

[...] porém, os cursos de capacitação não estavam articulados a um projeto educacional mais amplo e, na maioria dos casos, tais cursos não priorizavam questões relevantes e necessárias, tais como a discussão do Currículo Básico.

A concepção de Escola Cidadã, voltada para o compromisso coletivo com a aprendizagem efetiva de todos os alunos, redimensionou a organização do tempo e do espaço escolares. Silva (1999) destacou uma série de princípios norteadores para uma Escola Cidadã; a construção de uma gestão democrática

devia ser constituída pela garantia da participação de todos os envolvidos nas decisões e encaminhamentos, garantindo assim a democracia em todas as instâncias da escola. Para que isso ocorresse, a escola precisaria estar sensível às demandas e anseios da comunidade, criando um espaço público de construção e vivência da cidadania.

O Projeto Político-Pedagógico deveria propor a construção de uma nova escola pública, traduzindo as expectativas e ações da comunidade escolar. Destacamos do documento "*Escola Cidadã*" alguns princípios orientadores, tais como: consolidação democrática; estabelecimento da comunicação direta da Secretaria com as escolas e delas com a comunidade; incentivo às escolas para que elaborem e executem seus projetos pedagógicos; criação de um sistema de avaliação do desempenho escolar, essencial para a implantação do Currículo Básico. Destacamos ainda questões políticas educacionais que envolviam: a consolidação do ciclo básico de Alfabetização; municipalização do ensino fundamental de 1ª a 4ª série; proposta de um Regimento Escolar; constituição dos Conselhos Escolares; proposta de reestruturação do ensino de 1º e 2º graus; extensão do ciclo básico para 4 anos; proposta de eliminação da reprovação de 1ª a 4ª série pelo Decreto nº 2325.

Para Silva (1999), ao ter garantida a autonomia escolar na decisão de seu projeto político-pedagógico, a escola poderá promover espaços para discussão e integração dos envolvidos (alunos, professores, funcionários, pais, diretores etc.).

Por lutar em busca desses valores, somente o cidadão é sujeito ativo de mudanças quantitativas que rumam para transformações qualitativas. Somente a consciência de como funciona a sociedade permite ao cidadão apreender os limites da cidadania, expressos nos seus deveres, nas suas responsabilidades nas suas possibilidades dentro do processo de construção de um mundo melhor. (ALVES, 2006, p. 87).

Diante da premissa do que significa ser cidadão, a Secretaria do Estado do Paraná define a Escola Cidadã pela sua inclusão como princípio, e o sucesso escolar como meta de todo ato educativo, com responsabilidade de todos os envolvidos pelo processo educativo. Porém, coube à escola o papel de articuladora das estratégias de ensino que garantam a aprendizagem para todos. É

nesse contexto que a escola, enquanto espaço sócio-cultural, deve buscar a interdisciplinaridade como proposta de trabalho do professor.

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele conflitos, invenções, curiosidade e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade. (SILVA, 1999, p. 48).

A ação pedagógica do educador deve estar voltada para a socialização dos saberes. Ao construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, podemos superar rupturas nas diferentes áreas do conhecimento a partir da relação dialética entre o saber popular e o saber científico. É em seu papel como mediador do processo ensino-aprendizagem que o educador poderá articular e intervir na construção, na criação e no acúmulo de novos conhecimentos. Só assim o processo de alfabetização tornar-se-á um processo contínuo que oportuniza a leitura de mundo, indo além da decodificação de símbolos e não se limitando a transmitir o conhecimento, mas objetivando torná-lo significativo para o seu aluno.

### 3.3.1 Papel do Professor (Transmite x Produz)

A educação é primordial para o homem, pois é por meio do processo de apropriação e objetivação que se caracteriza a atividade humana. O indivíduo não recebe em sua herança genética todo o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores; esse conhecimento passa por um processo no qual o homem age sobre a realidade e apropria-se dela para reproduzir e produzir novos conhecimentos.

A cultura humana está marcada por inúmeros objetos, signos, significados presentes nas várias formas de linguagem e nos usos e costumes que são apropriados subjetivamente na forma de ideias, conhecimentos, imagens e outros. Cabe à educação propiciar essa apropriação para que os indivíduos possam instrumentalizar-se e criar novos conhecimentos inerentes aos desafios de seu tempo.

Baseando-se nesse referencial, é possível compreender de modo articulado, tanto o processo de aprendizagem do aluno quanto o processo de formação de professores. A perspectiva sócio-história de Vigotski nos permite compreender que a aprendizagem do aluno deve ser um processo ativo amparado pela ação mediadora do professor. A importância dessa ação fica clara principalmente no conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" proposto por Vigotski.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VIGOTSKI, 2001, p. 112).

Se considerarmos que a prática educativa tem por finalidade levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente, é preciso também considerarmos que, ao se apropriarem do saber escolar, os alunos tornaram-se autônomos e críticos. Por isso, o professor, que ao mesmo tempo ensina, precisa estar também se apropriando desse saber e de outros novos conhecimentos para tornar-se cada vez mais autônomo e crítico.

Isso fica evidente no estudo de Mazzeu (1998, p. 3), no qual ele relata que

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social.

Com efeito, ao buscar a superação e a exploração de limites e possibilidades para promover a aprendizagem de seu aluno, o professor depara-se, muitas vezes, com a distância entre o significado e o sentido do trabalho docente. Isso faz que o professor e a escola percam de vista os fins sociais de sua existência devido às relações de dominação existentes na própria estrutura da sociedade. Por

isso, o domínio do pensamento dialético pode ser um meio de desenvolver uma ação e reflexão autônoma e crítica, para então, compreender os problemas do aprendizado escolar, da formação do professor e da atuação da escola.

No ato de ensinar, o educador defronta-se com inúmeras dificuldades, obstáculos reais e concretos, que precisa superar. É nesta situação que ele aprende. Como explica Mazzeu (1998, p. 9):

Essa herança cultural é constituída pelo saber (conhecimentos, informações, conceitos, ideias, normas etc.). No entanto, o domínio desse saber requer a assimilação de um saber-fazer (habilidades, técnicas, operações etc.). A utilização (ou não) desse saber implica, por sua vez, um envolvimento afetivo com ele e a adesão a valores que orientem sua utilização em benefício do desenvolvimento da humanidade e de cada indivíduo. É preciso assimilar uma postura perante o saber.

A educação pode tornar-se ameaçadora, pois ela pode modificar a visão do educador e ao mesmo tempo, modificar a do aluno. Ela pode abalar a segurança, a firmeza e as certezas do professor. A resistência do aluno ao aprendizado também se torna um obstáculo. Tudo isso provoca uma modificação na consciência do educador. É nesse sentido que a percepção da importância dos conteúdos para a formação do aluno e da ação do professor deve estar carregada de significação. Só assim, na superação dos problemas, ambos apropriam-se e criam novos instrumentos de trabalho envolvendo procedimentos, técnicas, materiais didáticos, avaliações significativas e outros.

Nessa direção, Saviani (1985) propôs uma sequência didática pautada na prática social, ou seja, "toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa." (SAVIANI, 1985, p. 88). Assim, o método que o autor preconiza tem como ponto de partida a prática social; o segundo passo (conhecimento caótico do todo) - problematização; o terceiro passo (contradições) - instrumentalização; o quarto passo (historicidade) - catarse; o quinto passo (totalidade-conhecimento mais elaborado) - prática social. Lembramos que esse caminho da construção do conhecimento é um caminho de ida e de volta, que se dá através da dialética materialista, partindo do concreto empírico, para o abstrato, até se atingir o concreto pensado. Ao elaborar seus próprios instrumentos, o educador

compreende que todo processo de aprendizagem e o resultado da apropriação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade fazem parte da herança cultural.

Para Gasparin (2007), a aprendizagem dos conteúdos precisa ter significado social tanto para o professor quanto para o aluno. Para o autor, ambos são co-autores do processo ensino-aprendizagem, já que terão de descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola.

[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos seus alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. (GASPARIN, 2007, p. 2).

Desse modo, para o educador,

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicadas e aprendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2007, p. 2).

Nessa perspectiva, ao desenvolver uma proposta pedagógica como essa, torna-se primordial para o educador ter como referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento para fundamentar sua concepção metodológica, bem como, para o seu planejamento do ensino-aprendizagem e na sua ação docente-discente.

### 3.3.2 Organização do Currículo (Projeto Político Pedagógico – P.P.P. – e a Interserialidade)

Hoje vivemos com inúmeros avanços científicos e tecnológicos que facilitam o acesso a informações e à aquisição de novos conhecimentos fora da

escola. Essa situação levanta questões que, à primeira vista, colocam a posição da escola e a do professor no processo de ensino-aprendizagem em xeque, ou seja, parece que a escola e os professores perderam suas funções de transmissores e construtores do conhecimento. Em primeiro lugar, quando se discutem mudanças efetivas na sociedade, na escola e principalmente na sala de aula, pensamos imediatamente no papel do educador, tanto do ponto de vista didático-pedagógico como político. Outra questão é o papel da escola frente aos novos desafios. Ela não pode ser neutra, nem política e nem ideologicamente; “[...] a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida.” (GASPARIN, 2007, p. 3).

Por vivermos em um contexto de descentralização do Ensino, decorrente das mudanças ocorridas por volta dos anos 60 do século passado, no qual a definição das diretrizes curriculares era antes prerrogativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e se tornou direito-dever de estados e municípios, o currículo passou a ser influenciado pelas ideias e questionamentos sobre "o que ensinar", "como ensinar" e "para quem ensinar".

O fazer pedagógico dentro de um contexto de “interserialidade” permite compreender que cada conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina, que, no decorrer das séries, tornam-se mais complexos. O mesmo conteúdo é acrescido de novas informações; assim cada unidade do conhecimento adquire sentido à medida que se insere no todo. Para isso, cada conteúdo, administrado no decorrer das séries, deve ser analisado, compreendido e aprendido dentro de uma totalidade dinâmica, o que torna possível uma leitura crítica do mundo em que cada aluno vive e produz conhecimento.

Para Saviani, a vinculação do político com o pedagógico, no sentido de se criar uma identidade única, deverá ser rejeitada, principalmente no tocante à dimensão política da educação. Para o autor, o "ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política.” (SAVIANI, 1985, p. 95).

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento democrático, porque não pode ser feito por uma única pessoa ou por um grupo que não represente a totalidade de vertentes e correntes culturais, sociais e políticas que estão presentes na comunidade atendida pela escola. É um projeto de grande

importância porque envolve as ações educacionais da escola, do planejamento pedagógico, da elaboração do currículo, das atividades internas e externas, enfim, de todas as ações que culminem na “assimilação do saber historicamente construído e sistematizado pelos homens.” (SAVIANI, 1985, p. 56).

Pensar no processo de construção de um Projeto Político Pedagógico requer uma reflexão inicial sobre seu significado e importância. A LDBEN (BRASIL, 1996) ressalta a importância desse instrumento em vários de seus artigos:

- a) No artigo 12, que vem sendo chamado o “artigo da escola” a Lei dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. (inciso I)
- b) O artigo 12 que define como incumbência da escola informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (inciso VII)
- c) No artigo 13, chamado o “artigo dos professores”, aparecem como incumbências desse segmento, entre outras, as de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Inciso I) e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Inciso II).
- d) No artigo 14, em que são definidos os princípios da gestão democrática, o primeiro deles é a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

O Projeto Político-Pedagógico permite que a escola construa sua identidade quando todos - educadores, alunos e a comunidade em que a escola está inserida - se envolvem na discussão sobre a concepção de currículo. Partindo dessa reflexão, pode-se assegurar a organização do ensino de tal forma que haja uma corresponsabilidade de todos os segmentos da escola em sua consecução. Por outro lado, assegura-se também a autonomia escolar - o princípio maior que permeia todos os documentos - permitindo que tanto os sistemas de ensino quanto as escolas desenvolvam inúmeras formas de organização.

Uma das formas de organização democrática no espaço escolar é a eleição. As eleições diretas para diretores, conselhos, conselhos de classes, grêmios estudantil, entre outros, representam a participação da comunidade na definição das políticas educacionais, o que significa a presença efetiva dos sujeitos historicamente excluídos das tomadas de decisões. A efetiva participação dos segmentos da comunidade escolar na escolha do gestor (pais, alunos, professores e

funcionários) é fundamental para garantia de uma escola pública democrática e com qualidade social, pois reafirma a conquista da cidadania pela construção coletiva e pela criação de novos espaços e tempos na organização da sociedade. O processo eleitoral deve ser educativo, com resultados voltados para a construção de um projeto de gestão responsável com a formação humana e política, na perspectiva de conduzir a comunidade escolar para uma aprendizagem de um fazer político.

É nesse sentido, que a eleição para gestores escolares tornou-se um processo democrático, voltado para a construção de espaços democratizantes. Essa caminhada pode gerar frutos no sentido de transformar as escolas em espaços humanizadores, emancipadores, politizantes, inclusivos e justos.

### 3.3.3 Democratização da Escola

Com o documento Paraná: Construindo a Escola Cidadã (PARANÁ, 1992), o processo de democratização, idealizado pelo Governo Requião em sua primeira gestão, começou a ser definido. Uma das estratégias para se democratizar o espaço das escolas foi de implementar uma série de medidas, tais como: a eleição direta de diretores, a autonomia administrativa e financeira e também a liberdade para as escolas ao formularem seus projetos político-pedagógicos. Ao consolidar essas mudanças, a comunidade poderia participar mais efetivamente das tomadas de decisões e de acompanhar o desempenho da escola.

Martins (2008), analisando o referido documento, destacou quatro princípios sobre os quais a Secretaria de Estado da Educação baseou-se para consolidar a implantação da Escola Cidadã:

a) o primeiro princípio refere-se à consolidação da gestão democrática para a escolha dos dirigentes escolares. Esse princípio possui dois desdobramentos: o primeiro diz respeito à garantia de escolha do diretor escolar, bem como todo o processo, e o segundo está voltado à implementação de uma gestão escolar, na qual haja o envolvimento da comunidade, por meio da consolidação dos Conselhos Escolares (principal instância deliberativa da instituição escolar);

b) o segundo princípio envolve o "Estabelecimento de Comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade", que diz respeito ao reconhecimento da comunidade atendida pela escola e todo o seu potencial que pode servir ao processo de participação e da democracia;

c) o terceiro princípio diz respeito à "Criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar" e todos os envolvidos no processo educacional – professores, alunos, funcionários, administração, pais e associações locais, além do poder público, todos voltados para a melhoria dos serviços oferecidos pela escola à comunidade;

d) o quarto princípio trata da questão da autonomia, garantindo às escolas gestão democrática e autonomia para administrar seus projetos pedagógicos. Tal autonomia não isenta o Estado de sua responsabilidade, já que é dever dele oferecer educação de qualidade para todos que procuram a escola pública.

A proposta de democratização da escola está relacionada intimamente à participação da comunidade em indicar os caminhos necessários para definir quais práticas educativas são necessárias e que tipo de educação atende às expectativas da população atendida pela escola. Como bem explica Rodrigues:

A escola se democratizará à medida que seus processos decisórios estiverem coligados aos interesses de todas as classes. Isto significa, necessariamente, que temos de discutir toda a questão dos fins da escola, e que essa discussão não pode ser privilégio dos intelectuais, das lideranças ou das elites educacionais. É necessário colocar a questão da democratização em torno da definição dos objetivos da escola, e determinar o papel dos agentes educacionais e daqueles que sofrem a ação dos agentes educacionais - os alunos-, bem como o papel que a comunidade pode ter na determinação dos fins da educação, no dia-a-dia da escola, nos problemas específicos da atividade escolar. (RODRIGUES apud MARTINS, 2008, p. 30).

A escola pública possui a função social de formar o cidadão, ou seja, de oferecer conhecimentos, atitudes e valores que tornem o educando crítico participativo e ético. Nesse contexto, é indispensável socializar o saber que historicamente foi acumulado como patrimônio Universal da humanidade. Os alunos devem se apropriar criticamente desse saber, pois eles já trazem consigo o saber popular oriundo do ambiente em que vivem e atuam. Então, pensar sobre a

democratização da escola implica na luta pela democratização da sociedade da qual fazemos parte.

A escola é um espaço que possibilita o exercício da democracia participativa para o exercício de uma cidadania consciente. Nesse sentido, a busca pela democratização da escola, pelo acesso e permanência do aluno foi articulando-se nos espaços institucionais e órgãos governamentais. Na Carta Magna - a Constituição de 1988-, em seu art. 206, no art. 3º da lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), consta explicitamente a "gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2004, p. 23-24).

Trata-se de enfrentar o desafio de constituir uma gestão democrática que contribua efetivamente para o processo de construção de uma cidadania emancipadora, o que requer autonomia, participação, criação coletiva dos níveis de decisão e posicionamentos críticos que combatam a ideia burocrática de hierarquia. Para tanto, é fundamental que a escola tenha a sua "filosofia político-pedagógica norteadora", resultante, como já mencionado, de uma análise crítica da realidade nacional e local e expressa em um projeto político-pedagógico que a caracterize em sua singularidade, permitindo um acompanhamento e avaliação contínuos por parte de todos os participantes das comunidades escolar (estudantes, pais, professores, funcionários e direção) e local (entidades e organizações da sociedade civil identificadas com o projeto da Escola). (BRASIL, 2004, p. 23-24).

Para discutirmos os princípios da democratização, é preciso assinalar os três níveis que fazem parte do alicerce da base de atuação do processo de democratização: os processos administrativos, a oferta da escola e os processos pedagógicos.

A democratização dos processos administrativos faz-se presente nas formas participativas dos envolvidos (professores, alunos, pais e líderes da comunidade), por meio do voto, legitimando assim o envolvimento e a participação na gestão escola. O processo de eleição escolar visa a promover a aproximação de pais e da comunidade atendida pela escola em fomentar uma mobilização. Esse processo de democratização torna-se importante para que a escola tenha força para reivindicar junto ao Estado uma educação de qualidade para a população.

Outro aspecto da democratização está voltado para o fato de a escola oferecer um número de vagas que atenda as necessidades da sua comunidade.

[...] é papel do Estado oferecer ensino público e gratuito para todas as crianças em idade escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, esta obrigação do Estado não se restringe à população infantil, mas a todos os brasileiros que independente da idade, têm direito à educação gratuita e de boa qualidade, porque só uma escola pública e gratuita tem o poder de atender todas as demandas. (MARTINS, 2008, p. 31).

A Constituição Federal de 1988 garantiu, em seu rol de direitos fundamentais, o amplo acesso à educação, aos serviços escolares. A consequência disso foi permitir a todos os cidadãos, independentemente de suas condições socioeconômicas, o acesso à educação formal. A constatação de que ainda hoje cidadãos não tenham tido a oportunidade de ingressar em estabelecimentos educacionais é, por si só, uma afronta a esse direito fundamental e, também, a outro princípio constitucional: de que todos são iguais perante a lei. Assim, ainda que o acesso amplo à educação seja garantido, ele, isoladamente, não basta para atestar o perfil democrático de uma sociedade.

O último princípio referente à democratização dos processos pedagógicos envolve a escolha democrática do que será ensinado, de como será ensinado e também avaliar todo o processo pedagógico a ser escolhido. Dessa forma, todas as decisões referentes à atividade educacional passam a ser de comum acordo entre diretores professores, pais e alunos.

A participação da comunidade nas tomadas de decisões a respeito da vida, administrativa ou educacional, da escola é a única garantia de se buscar uma democratização do ensino. Desse modo, a escola terá força para manter o seu funcionamento e sua qualidade de ensino e, conseqüentemente, a melhoria do sistema educacional.

### 3.3.4 Avaliação: uma Dimensão Ética

A avaliação possui importante papel no processo pedagógico, pois se insere num processo mais amplo que envolve a aquisição de conhecimento científico por parte do aluno e também possui o *status* de ser um elemento importantíssimo da democratização do ensino – a qual define a permanência do educando na escola. No cotidiano escolar, essas reflexões tornam-se ainda mais relevantes. Para pensar a avaliação, devemos considerar alguns princípios: emancipação, autonomia, cidadania e transformação social como eixo central da práxis avaliativa.

Outra questão que servirá de subsídio à reflexão é como os professores estão construindo sua prática, considerando que avaliação e metodologia são indissociáveis e que atravessam o ato de planejar e de executar. Avaliar é um ato dinâmico, contínuo, inserido no contexto educacional.

Podemos depreender da teoria vigotskiana alguns princípios que podem nortear a prática avaliativa no contexto escolar. Vislumbramos um processo avaliativo, que leva em consideração a forma de como os alunos/professores se apropriam dos conteúdos escolares e como ambos operacionalizam a interpretação da realidade social em que estão inseridos.

O processo de aprendizagem escolar promove mudanças psicológicas, sociais, políticas, entre outras, que acabam por refletir no processo avaliativo; cabe aqui discutirmos como elas se processam. Pretendemos, então, compreender o processo avaliativo sob uma perspectiva histórica, a partir dos documentos analisados e apresentados a seguir.

O homem não vive sem fazer comparações, avaliações. Existe um motivo para tal? Sim, existem inúmeros motivos. E todos eles estão de um jeito ou de outro ligados, entrelaçados, com a visão que os homens têm de sociedade, de trabalho e dos próprios homens. Esta visão de sociedade, de trabalho, de homem - certa, errada, falsa ou velha - é que faz com que a avaliação tome diferentes significados, assim como tome diferentes formas quando de sua execução. As diferentes formas de avaliação têm, pois, uma explicação, muito mais ampla, do que os pedagogos possam, de imediato, pensar. Conforme, pois, a ideia de homem, de trabalho e de sociedade, diferentes caminhos se abriram e se abrem para as avaliações. (PARANÁ, 1986, p. 3).

Quando falamos em processo avaliativo, devemos, em primeiro lugar, entender que uma avaliação não pode ser neutra, e sim, um processo contínuo que abrange práticas sócio-político-pedagógicas. Assim, respeitando as características individuais (desenvolvimento cognitivo, maturacional, etc.) e as etapas evolutivas e sócio-culturais de cada aluno envolvido no processo de avaliação, é possível visualizar a avaliação como instrumento de promoção do sujeito, considerando os seus aspectos subjetivos e objetivos para evitar a classificação, a comparação e a discriminação.

A avaliação é uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades, retomando, reavaliando, reorganizando e reeducando os envolvidos. [...] A avaliação deve ser investigativa e diagnóstica, concebendo o conhecimento como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos. (SILVA, 1999, p. 51).

O autor deixa bem clara a importância que a avaliação possui quando se prioriza uma escola Democrática e Cidadã. A avaliação deve ser encarada como um processo permanente de busca pela autonomia moral e intelectual dos educandos, bem como dos educadores.

Os altos índices de evasão e reprovação apresentados nos documentos estão interligados ao processo avaliativo. A avaliação deve estar pautada em um estudo constante para se desenvolver novas propostas pedagógicas que revejam questões como notas, medidas e instrumentos e passem a visualizar a avaliação como um processo contínuo, cumulativo e permanente.

Em relação à avaliação, a Deliberação 003/87, Processo nº 287/87 de 09/10/87, compreende-a deste modo:

Art.1º - A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor. (PARANÁ, 1987).

Os sujeitos inseridos no processo ensino-aprendizagem – professores e alunos –, que fazem parte de uma mesma prática social, buscam a construção e reconstrução do conhecimento. Por isso, a socialização do saber,

sistematizado ou não, torna-se elemento norteador das atividades educativas. O conhecimento – seja do professor ou do aluno – insere-se no processo pedagógico a partir do momento em que se abrem possibilidades para sua reconstrução.

O que temos verificado são as inúmeras tentativas de implantar novas propostas curriculares, com o objetivo de tentar sanar os altos índices de evasão e repetência que as escolas públicas do Paraná têm apresentado:

[...] as propostas curriculares dos diversos níveis de ensino, que tratam a avaliação como parte integrante do processo; a Deliberação nº 33/CEE, que desde 1987 já aponta para uma nova tática avaliativa; mais recentemente o ciclo básico de Alfabetização iniciando no Paraná em 1988, prolongando o tempo de alfabetização que, pelo Decreto nº 2325/93 foi ampliado para 4 anos e será implantado no próximo ano letivo. Além dessas medidas, a Resolução Secretarial nº 5206/93, estabeleceu a média 5.0 (cinco) para aprovação dos alunos da rede estadual. Também, no âmbito das escolas, ocorreram algumas ações isoladas e voluntárias de professores e de diretores, na transformação da escola como agente assumida do direito à educação, reveladas pelo programa de Inovações Educacionais. (PARANÁ, 1993, p. 19).

Como nos sugerem os documentos da SEED-PR (1990, 1992 e 1993), especialmente aqueles que tratam do processo de avaliação, o que está em jogo no processo avaliativo é a superação de uma ética da exclusão pelo desenvolvimento de relações éticas que sejam mais democráticas, mais igualitárias e mais justas. A ação avaliativa na escola pode tornar-se um instrumento de aperfeiçoamento da democracia, até mesmo de sua existência, permitindo, assim, que se desvele a realidade da sala de aula. Conhecendo essa realidade, pode-se decidir o que muda e estabelecer critérios que serão elaborados pelos sujeitos envolvidos. Ao optar por esse caminho, é possível construir coletivamente uma avaliação democrática: "Substitui-se, desse modo, a avaliação classificatória e autoritária pela avaliação diagnóstica e construtiva" (PARANÁ, 1993, p. 21).

Ao se discutir sobre um ensino de qualidade, a avaliação torna-se o ponto frágil do sistema educacional que concebe a escola como um espaço de vivência democrática, pois outras questões também estão envolvidas:

A eficiência da escola pública é uma questão complexa que se reflete a questão da prioridade que deve ser dada à educação. É inquestionável a necessidade de entender o caráter histórico dessa priorização, mas também é preciso denunciar a sua absoluta

necessidade para a sociedade contemporânea. Com a melhoria da qualidade de ensino todos ganham, no sentido de que a humanização proporcionada pela educação permite o entendimento do processo histórico da formação da herança cultural da humanidade e, por consequência, da contribuição dos homens na construção de uma nova ordem social, através do manejo e produção do conhecimento. (PARANÁ, 1993, p. 22).

Isso posto, é preciso que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, seja possível construir critérios avaliativos e que sejam construídos coletivamente. Portanto, o professor precisa ter consciência de que não basta que os conteúdos culturais universais, que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, sejam apenas ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, ao conhecimento que seu aluno já possui.

A proposta de avaliação [...] implica no reconhecimento de que o objeto a ser avaliado não é nem o que aluno aprendeu, nem o que o professor ensinou, mas a produção de conhecimentos que esta relação propiciou, bem como os seus possíveis desdobramentos (as potencialidades) futuros, enquanto possibilidades no desvelamento da realidade dos atores que estão envolvidos neste processo. Tendo em vista que a relação pedagógica é uma atividade arbitrária, vale ressaltar a importância do papel do professor na aprendizagem de seus alunos: seja na organização do currículo, seja na apresentação do conteúdo; entendemos que através da perspectiva proposta, o professor poderá resgatar-se enquanto sujeito histórico, na medida que tem a possibilidade de identificar-se com o produto de seu trabalho - as mudanças que a relação professor x aluno x conhecimento produz, tanto na vida dos alunos, como em suas próprias vidas. A avaliação, neste contexto, tem o propósito de informar sobre como os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizado estão se apropriando dos conteúdos escolares em pauta, assim como as mudanças que ocorrem em suas estruturas conceituais. (MARTINS, 2005, p. 75-76).

A avaliação possui como principal função a de provocar e de favorecer a melhoria do processo educativo, desde que seja assumida por todos os envolvidos. Se o objetivo é construir uma avaliação participativa é preciso que a escola esteja voltada para a construção da qualidade de ensino nas escolas da rede pública.

Se avaliar é um constante descobrir, é uma ação provocativa que compreende um permanente diálogo entre os sujeitos envolvidos, torná-la realidade nas escolas vai exigir de todos o abandono de práticas baseadas em princípios não mais sustentáveis no mundo de

hoje. Tornar o ato de ensinar e aprender uma fonte de alegria e satisfação, é um compromisso que envolverá a comunidade interna e externa da escola, tanto na definição dos objetivos e prioridades, como na tomada de decisões, na resolução dos problemas, no processo de mudança e de consolidação do Projeto-Pedagógico da educação no Paraná e de suas escolas [...] (PARANÁ, 1993, p. 61).

A produção da qualidade educativa na e da escola está, sem dúvida, relacionada com os processos de avaliação construídos nos espaços escolares, a partir dos significados que os sujeitos lhe atribuem e aos usos que fazem dela. Sendo uma prática educacional que acontece num determinado contexto histórico, com suas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, precisa dar respostas aos problemas que afligem a sociedade na qual está inserida.

#### 4 DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – 2006

"Não é porque certas coisas são difíceis que nós não ousamos. É justamente porque não ousamos que tais coisas são difíceis! "

Sêneca

No final da década de 90, o Estado do Paraná incorporou os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência para a organização curricular da Rede Pública Estadual. Tal implementação das orientações curriculares anunciadas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), segundo Arco-Verde (2005), provocou um deslocamento do foco dos conteúdos para o foco das competências.

Em 1995, ocorreu uma mudança nas políticas educacionais: o ideário que circunscrevia a proposta do Currículo Básico foi, aos poucos, sendo abandonado nas escolas pela imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no período de 1997 a 1999. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN) inseriu novas interpretações sobre o ensino.

Endente-se que a LDB n.9394/96 procure adequar o ensino brasileiro às transformações do mundo do trabalho, fruto da globalização econômica e das concepções de mercado com vistas ao mero gerenciamento da Produção. Entretanto, a concepção político-pedagógica da nova lei é insuficiente para dar conta de uma visão histórico-crítica no ensino de conhecimentos de todas as disciplinas do Ensino Fundamental. (PARANÁ, 2006, p. 22).

Os PCN foram, então, apresentados como documentos norteadores para as reformulações curriculares que deveriam ocorrer nos estados brasileiros, trazendo, em seu discurso, a busca pelo significado do conhecimento escolar, pela contextualização e interdisciplinaridade. É importante deixar claro sua fundamentação metodológica baseada na Metodologia Triangular, inspirada na DBAE (Discipline Based Art Education) norte-americana. Também vale ressaltar que os PCNs foram produzidos e distribuídos antes da elaboração das Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e Médio, que deveriam balizar a formulação dos Parâmetros.

Conforme Arco-Verde (2005), superintendente da Secretaria de Educação do Paraná do ano de 2003-06, a pouca participação dos professores na produção dos PCN e a falta de clareza na fundamentação teórica para dar subsídio ao trabalho do professor também causaram o esvaziamento desses conteúdos. Para ela, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizaram o desenvolvimento de competências e habilidades, o que prejudicou uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos, sem levar em conta que os valores, os conhecimentos e as capacidades "estariam continuamente em transformação, orientados por uma 'sociedade aberta', controlada pela competência individual" (POPPER apud PARANÁ, 2006, p. 25). Ou seja, a proposta curricular do Estado deveria dar ênfase nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a grade curricular, e não em competências e habilidades, como anteriormente.

Para esclarecimento, as competências dão origem às habilidades, que constituem as dimensões do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes) pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades e emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos (PARANÁ, 2006, p. 40). Dessa forma, as habilidades estão relacionadas ao saber fazer. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

Com as mudanças ocorridas no cenário político nacional e também no Estado do Paraná em virtude da retomada do Governo de Roberto Requião, houve a proposta de reestruturar os currículos no Estado do Paraná. Na gestão governamental de 2003-2006, estabeleceu-se uma proposta de reformulação do currículo para o Ensino Fundamental e Médio. Essa proposta foi elaborada coletivamente em seis fases naquele período, e é denominada Diretrizes Curriculares – DCE. Até o momento, duas versões preliminares e uma final do texto que compõe as Diretrizes Curriculares foram apresentadas. A primeira versão no início de 2005, a segunda, em Julho de 2006, e a última, no final do ano de 2006. Essa última versão do texto é o objeto de análise nesta pesquisa, juntamente com vários documentos e materiais apresentados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

No ano de 2003, o governo Requião reassumiu o governo promovendo uma reformulação da política educacional do Estado, apresentando aspectos relevantes na mudança educacional. Nessa mudança destaca-se, segundo o documento *Diretrizes Curriculares de 2006*, "[...] o resgate da função social da escola e o trabalho pedagógico com os conteúdos específicos das disciplinas escolares." (PARANÁ, 2006, p. 23).

O referido documento, apesar de manter a concepção histórica das disciplinas, apresentado no Currículo Básico de 1990, distanciou-se da teoria vigotskiana e passou a centralizar os marcos conceituais da construção do pensamento na teoria histórico-crítica de Saviani – que serão apresentados posteriormente neste capítulo. Esses marcos foram adotados como critérios para a escolha dos conteúdos estruturantes e dos encaminhamentos metodológicos. Assim, foi proposta uma discussão de fundamentos teórico-metodológicos que garantisse uma abordagem pedagógica crítica para o Ensino das disciplinas.

O foco principal neste capítulo é analisar as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná (2006), documento reelaborado na segunda gestão do governo de Roberto Requião de 2003 a 2006, porém, para realizar a análise, faz-se necessário considerar o processo de reestruturação e implantação. Dessa forma, buscamos pautar a pesquisa em documentos do SEED, como Diretrizes Curriculares da educação Fundamental da rede de Educação Básica do estado do Paraná – versão preliminar (2003), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná (2006).

Na proposta curricular do Estado do Paraná (2006), procuramos enfatizar os conteúdos disciplinares, considerando os saberes necessários para a resolução de problemas. Pode-se dizer que a preocupação apresentada nesse documento promoveu discussões entre os professores das áreas de conhecimento tanto da pré-escola e do Ensino Fundamental como do Médio: de que maneira se dá a apropriação? O conhecimento não deve ser absorvido mecanicamente pelos alunos.

Devido à complexidade e as transformações históricas ocorridas desde a primeira versão de 1990 até o atual documento, foi preciso promover uma retomada das discussões sobre conteúdo curricular e a formação do sujeito crítico. Para Arco-Verde, em seu texto *Introdução às Diretrizes Curriculares*,

Na intenção de incorporar a estas diretrizes curriculares a construção de possibilidade para a emancipação humana e, por conseguinte, do método dialético, método pelo qual o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, em que o conhecimento se configura a partir da própria realidade para transformá-la, a práxis, enquanto categoria teórico-metodológica, assume função nuclear. Tendo como referência às ciências básicas, os conceitos contidos nos conteúdos devem relacionar-se tanto no interior de cada disciplina como as demais, a fim de propiciar, também a interdisciplinaridade desejada. Desta forma, os saberes científicos, técnicos e tecnológicos específicos, enquanto objetos de ensino das disciplinas, irão constituir os programas escolares. (ARCO-VERDE, 2005, p. 18).

Tendo como foco de raciocínio a práxis, enquanto uma das categorias do método dialético, os conteúdos estruturantes apresentados nas Diretrizes Curriculares (2006) articulam a historicidade do conhecimento, ou seja, a ação do homem se conjuga às condições sociais, econômicas, ideológicas e históricas. Nas palavras de Vasquez (1977), "a práxis apresenta-se como teoria e prática ao mesmo tempo, portanto indissociáveis do processo de conhecimento dos homens da atividade humana" (VASQUEZ, 1977 apud ARCO-VERDE, 2005, p. 20).

Destaca-se, dessa forma, o caráter social, histórico e cultural da escola, já que a mesma possui a função de socializar o conhecimento já elaborado sobre a realidade e assegurar a todos os sujeitos o acesso ao conhecimento já produzido. Assim, a importância do currículo escolar é enfatizada, já que os conhecimentos advindos de diversos campos da ciência se organizam em disciplinas.

Segundo Arco-Verde (2005), na Gestão 2003-06 do Governo Roberto Requião, as Diretrizes Curriculares passaram por diversas fases, as quais serão apresentadas a seguir:

A primeira fase, ocorrida em 2003, foi a discussão do estado d'arte das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na qual, a partir de Seminários com produção, publicação e distribuição de documentos referenciais, pode-se avaliar os seguintes tópicos: *"Conjuntura da Educação Nacional e os desafios da reformulação curricular"*. *"Elementos norteadores da reformulação curricular"* e *"As diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino"*. Na 2ª fase, ocorrida em 2003 e 2004 foram discutidas as Diretrizes da proposta pedagógica das disciplinas da Educação Básica, por meios de diversos cursos, eventos e reuniões técnicas com o coletivo dos professores, que tiveram como objetivo, analisar os *desafios curriculares para as áreas de ensino de todos os níveis e modalidades de ensino e dos cursos específicos da Educação Profissional.[...]*

Concomitantemente, ocorre a 3ª fase, em 2004 e na continuidade de 2005, com um processo de discussão curricular, a partir das bases escolares, em que os protagonistas, das reflexões e encaminhamentos, foram os professores da rede estadual. Entende-se, neste sentido, que retomar na escola as discussões pedagógicas e a proposta curricular, como uma atividade do cotidiano dos professores é uma tarefa prioritária num pacto para a construção legítima das diretrizes curriculares que servirão de referência para a formação dos alunos do Estado do Paraná. Para tanto, foram estratégicas fundamentais as reuniões pedagógicas, reuniões de estudos e eventos institucionais, em níveis municipais, regionais e estadual.

A 4ª fase se iniciou em 2004 e se concretizou em 2005 foi a sistematização das diretrizes curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. Os documentos encaminhados pela SEED foram enriquecidos com a contribuição dos professores das disciplinas, níveis e modalidades, dos diferentes municípios, em todos os NREs, para congregar a visão do que se esperava das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. A partir de contribuições, das diferentes regiões do Estado, deu-se início à 5ª fase do processo com a sistematização das propostas em um texto preliminar [...] com o objetivo de que as contribuições e contradições, apontadas nos textos preliminares, fossem incorporados ao documento, a ser encaminhado às escolas, a partir de julho de 2006.

Por fim, a 6ª fase, permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas de reformulação curricular, quer pelos NREs, quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e estar auxiliando as escolas que mais necessitarem de ajuda [...] (PARANÁ, 2005, p. 24-26).

Em suma, é necessário destacar a importância de não se construir propostas curriculares descoladas de uma clara concepção de educação que oriente os procedimentos relativos não só aos seus respectivos desdobramentos, os conteúdos escolares, garantindo a presença em toda a estrutura constituinte do processo-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

#### 4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Na primeira gestão de Requião, foram implantados programas que se pautavam em dois eixos: "a educação para a modernidade" (Plano Setorial de Educação, 1991) e a "construção da escola cidadã" (CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ, 1992). Não podemos deixar de citar que os princípios norteadores da

política educacional do Paraná foram elaborados num período marcado por vários discursos e tendências que dificultaram o processo de reforma da educação.

O ponto de partida do documento "*Paraná: Construindo a Escola Cidadã*" (1992) foi pautada na proposta de Gadotti (1987), tendo como princípio a educação popular e a concretização da cidadania. Martins comenta:

Gadotti (1995) considera relevante que o cidadão possa participar na construção da escola que deseja para seus filhos, superando o centralismo estatal do modelo tradicional de educação, pois a participação e a democratização constituem a forma mais prática de "formação para a cidadania". (MARTINS, 2008, p. 33).

Em sua proposta para a "escola cidadã", Gadotti pautou-se em dois momentos históricos na educação brasileira: o movimento em defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular. Desse modo, o sistema único de educação seria descentralizado, favorecendo a igualdade na oferta da escolarização formal, mantendo a autonomia dos sujeitos que compõem a escola.

Essa ideia de "autonomia, descentralização e democracia" estão muito presentes no discurso pedagógico do Paraná, mas deixa bem claro que o Estado possui o papel de tomar a iniciativa de propor o que deve se seguir nas escolas, porém a instituição decidirá como fazer. O Estado passa a respeitar a pluralidade presente no âmbito escolar, bem como a prestigiar as teorias que contribuem para a construção da cidadania.

Para reestruturar as diretrizes curriculares na gestão governamental de 2003-2006 (PARANÁ, 2006), foi necessário fazer uma retomada das discussões sobre a implementação, o monitoramento e avaliação do Currículo Básico nas escolas públicas paranaenses, decorrente da descontinuidade e das mudanças políticas ocorridas nas gestões governamentais do Estado. Consoante Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde – Superintendente da Educação do atual governo Requião:

Um recente diagnóstico das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, realizado pela Superintendência da Educação da SEED, revela que a situação abordada, aliada a uma indefinição de propostas pedagógicas da própria Secretaria de Estado da Educação e alguns encaminhamentos pontuais na matriz curricular até 2002 foram desconfigurando e disformando a proposta do Currículo Básico de 1990. O currículo Básico, ou seja, a proposta estadual

oficializada, também sofria de inadequações, por ter ficado inalterado durante todos estes anos, contrariando sua característica intrínseca de necessitar de constante atualização em todas as áreas do conhecimento. Assim, desde o início dessa Gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED a retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é a de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais. (PARANÁ, 2003, p. 25).

A proposta de reformulação resultou dos encontros e discussões que ocorreram ao longo de três anos, apresentando, em cada disciplina, fundamentos metodológicos por meio de conteúdos estruturantes necessários para a formação do aluno no decorrer de seu processo de escolarização.

A organização dos conteúdos das disciplinas, proposta no documento Diretrizes Curriculares de 2006, não apresenta a mesma estrutura do Currículo Básico de 1990. Há um afastamento das teorias do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem de Vigotski e Piaget para um direcionamento sócio-político subsidiado na teoria de Saviani.

Nas Diretrizes Curriculares de 2006, as disciplinas são apresentadas como explicamos a seguir. Em primeiro lugar, é explicitada a dimensão histórica da disciplina, contendo todo o processo de desenvolvimento das civilizações, desde as primeiras necessidades humanas, tais como a comunicação, o domínio dos elementos, a invenção de instrumentos, o cultivo e o trabalho do homem. Além disso, não se pode falar da história de cada disciplina sem se reportar a fatos políticos, religiosos e sociais que representam a sociedade em todos os seus momentos históricos. Os avanços tecnológicos, o desenvolvimento do modo de produção, os interesses econômicos, as relações de produção e de poder que marcam os momentos históricos, aos quais o aluno precisa ter acesso para compreender a sociedade e o mundo em que vive. Em segundo lugar, são mostrados o percurso histórico do ensino de cada disciplina e como passou a fazer parte do currículo escolar. Nos fundamentos teórico-metodológicos de cada disciplina, aborda-se o ensino voltado à construção e reconstrução de significados científicos nas atividades em sala de aula.

A compreensão e apropriação dos conhecimentos de cada disciplina devem ser planejados e organizados pelo educador, numa relação dialógica, em que a aprendizagem dos conceitos científicos, presentes em cada matéria, possam

oferecer ao aluno bases para o entendimento do mundo ao seu redor e a sua interação com ele. Em terceiro e último lugar, são apresentados os conteúdos estruturantes, são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo de cada disciplina, envolvendo suas áreas de conhecimento. Desta forma, os conteúdos específicos se organizam a partir de cada conteúdo estruturante, que deve estar em permanente relação, articulando o objeto de estudo aos conceitos (ver Quadro 4, como exemplo para a disciplina de Geografia).

As diretrizes de cada uma das disciplinas de tradição curricular apresentam os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais definem-se os rumos da disciplina, ou seja no que se refere ao tratamento a ser dado aos conteúdos por meio dos procedimentos metodológicos e avaliativos, seja na orientação para a seleção dos conteúdos e de referencial bibliográfico.

Assim, o conjunto proposto pela dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos, os conteúdos estruturantes, o encaminhamento metodológico, a avaliação e a bibliografia constituem os chamados de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. (PARANÁ, 2006, p. 7).

Nas Diretrizes Curriculares de 2006, as prioridades político-pedagógicas envolviam o resgate da especificidade de cada disciplina, deixando de lado o modo como cada disciplina foi tratada nos PCN, entendida como área de conhecimento, para recuperar a importância das mesmas no currículo escolar. O objetivo, segundo o documento, era formar um aluno que se apropriasse dos conhecimentos e que fosse capaz de refletir sobre o período histórico em que vive. Para isso, o documento acentua a importância da formação continuada dos professores, os quais devem ser capazes de incorporar em seu trabalho as múltiplas possibilidades que o conhecimento oferece, os modos de transmissão e a articulação deste conteúdo com a prática social.

Alguns conteúdos das disciplinas do Ensino Fundamental se apoiam no processo pedagógico de Saviani, que consiste em:

[...] - a prática social se caracteriza como ponto de partida cujo objetivo é perceber e denotar, dar significado às concepções alternativas do aluno a partir de uma visão sincrética, desorganizada, de senso comum a respeito do conteúdo a ser trabalhado;

- a problematização implica o momento para detectar as questões a serem resolvidas na prática social e, por consequência, estabelecer

que conhecimentos são necessários para a resolução destas questões e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento;

- a instrumentalização consiste em apresentar os conteúdos sistematizados para que os alunos assimilem e os transformem em instrumento de construção pessoal e profissional. Os alunos devem se apropriar das ferramentas culturais necessárias à luta social para superar a condição de exploração em que vivem;

- a catarse seja de aproximação entre o conhecimento adquirido pelo aluno e o problema em questão. A partir dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, o aluno passa a entender e elaborar novas estruturas de conhecimento, ou seja, passa da ação para a conscientização;

- o retorno à prática social se caracterize pela apropriação do saber concreto e pensado para atuar e transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade mais igualitária. A visão sincrética apresentada pelo aluno do processo passa de um estágio de menor compreensão do conhecimento científico a uma fase de maior clareza e compreensão, explicitada numa visão sintética. O processo educacional põe-se a serviço da referida transformação das relações de produção. (PARANÁ, 2006, p. 39).

O conceito de educação de Saviani, como mediação no interior da prática social, desvela a importância da função da educação para a transformação social. Talvez o ponto principal seja em considerar a educação não como uma mediação que poderia transformar diretamente a sociedade, mas a qual dentro de sua especificidade, constitui-se num dos aspectos imprescindíveis desse processo de transformação.

No interior da proposta das Diretrizes Curriculares de 2006, verificamos um apego aos dizeres de Saviani, o qual afirma que,

[...] o fundamental hoje no Brasil é garantir uma escola elementar que possibilite o acesso à cultura letrada para o conjunto da população. Logo, é importante envidar todos os esforços para a alfabetização, o domínio da língua vernácula, o mundo dos cálculos, os instrumentos de explicação científica estejam disponíveis para todos, indistintamente. Portanto, aquele currículo básico da escola elementar (Português, Aritmética, História, Geografia e ciências) é uma coisa que temos que recuperar e colocar como centro das nossas escolas, de modo a garantir, que todas as crianças assimilem esses elementos, pois sem isso elas não se converterão em cidadãos com a possibilidade de participar dos destinos dos pais e interferir nas decisões e expressar seus interesses, seus pontos de vista. (SAVIANI apud PARANÁ, 2006, p. 29).

É preciso levar em conta que, ao possibilitar o acesso à educação, será permitido que crianças em fase escolar ampliem suas oportunidades de alcançar níveis superiores. Estes deverão ser construídos nas ações pedagógicas e é preciso que essas ações possam estimular e dirigir os seus processos de desenvolvimentos. As *Diretrizes Curriculares* devem, então, contemplar:

[...] a visão de mundo, de homem e de escola; a concepção de Educação, suas teorias e práticas; a contextualização da Educação frente à conjuntura nacional, os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região; o perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados; as diretrizes curriculares nacionais; a legislação educacional atualizada, e os resultados de estudos de demandas escolares, como as bases dos projetos que compõem a cultura escolar. (PARANÁ, 2003, p. 5).

Reconhecer as diferentes formas de pensar o ensino, seja de arte, seja de Matemática ou ciências ou em qualquer disciplina, são consequências do movimento histórico e de suas relações sócio-culturais. Por isso, os conceitos tratados nas disciplinas ressaltam a importância de iniciar o estudo a partir da dimensão histórica de cada disciplina, identificando os marcos conceituais da construção do pensamento. São esses marcos que passaram a ser adotados nos documentos das diretrizes curriculares como critérios para a escolha dos conteúdos estruturantes e dos encaminhamentos metodológicos.

Entende-se por conteúdos estruturantes os saberes e conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. A partir deles, derivam-se os conteúdos específicos, a serem trabalhados na relação de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. (PARANÁ, 2006, p. 31).

Tais considerações apontam nessas Diretrizes uma discussão que garante uma abordagem pedagógica crítica para o ensino, resgatando a função social da escola e o trabalho pedagógico com os conteúdos específicos das disciplinas escolares. "Da realidade socioeconômica e do contexto social, identifica-se a problematização que orientará o processo educativo, com elementos para que o professor trabalhe os conteúdos específicos e as questões sociais em sala de aula." (PARANÁ, 2006, p. 27).

Nos fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas do Ensino Fundamental, a abordagem histórica está presente nos conteúdos, por entender que os sujeitos devem reconhecer a ciência como objeto humano. Dessa maneira, o conteúdo científico torna-se mais interessante e compreensível ao estudante; dialogar de forma clara, sobre os conteúdos estudados, é demonstrar aos alunos que os mesmos não são neutros, ao contrário, são inseparáveis dos processos políticos e sociais de produção e reprodução humana. Todo esse processo permite uma reflexão de suas múltiplas faces: os sujeitos (docentes e estudantes), os livros didáticos, os processos de transmissão e avaliação, os contextos escolares e a sociedade em que vivemos.

É importante que o processo pedagógico [...], parta do conhecimento prévio dos estudantes, no qual se incluem as concepções alternativas ou concepções espontâneas, sobre os quais haja um conceito científico. O estudante adquire a concepção espontânea no dia-a-dia, na interação com os diversos objetos no seu espaço de convivência, os quais, na escola, fazem-se presentes ao se iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a concepção científica envolve um saber socialmente construído e sistematizado, que requer metodologias específicas para ser transmitido ao ambiente escolar. A escola é, por excelência, o lugar onde se lida com o conhecimento científico historicamente produzido. (PARANÁ, 2006, p. 35).

Os desdobramentos ocorridos entre os conteúdos que deverão ser trabalhados e as ênfases específicas de cada conteúdo estruturante não poderão ser trabalhados separadamente. Como objeto de estudo, devemos considerar as várias dimensões presentes, bem como as relações dos seres humanos com os fenômenos naturais, geográficos, biológicos de uma determinada época e local, que também se transformam a partir das ações humanas. Essa dimensão passa pela construção dos conceitos e pela representação, apropriação e sentidos atribuídos às palavras, ações e relações entre os sujeitos presentes em sala de aula.

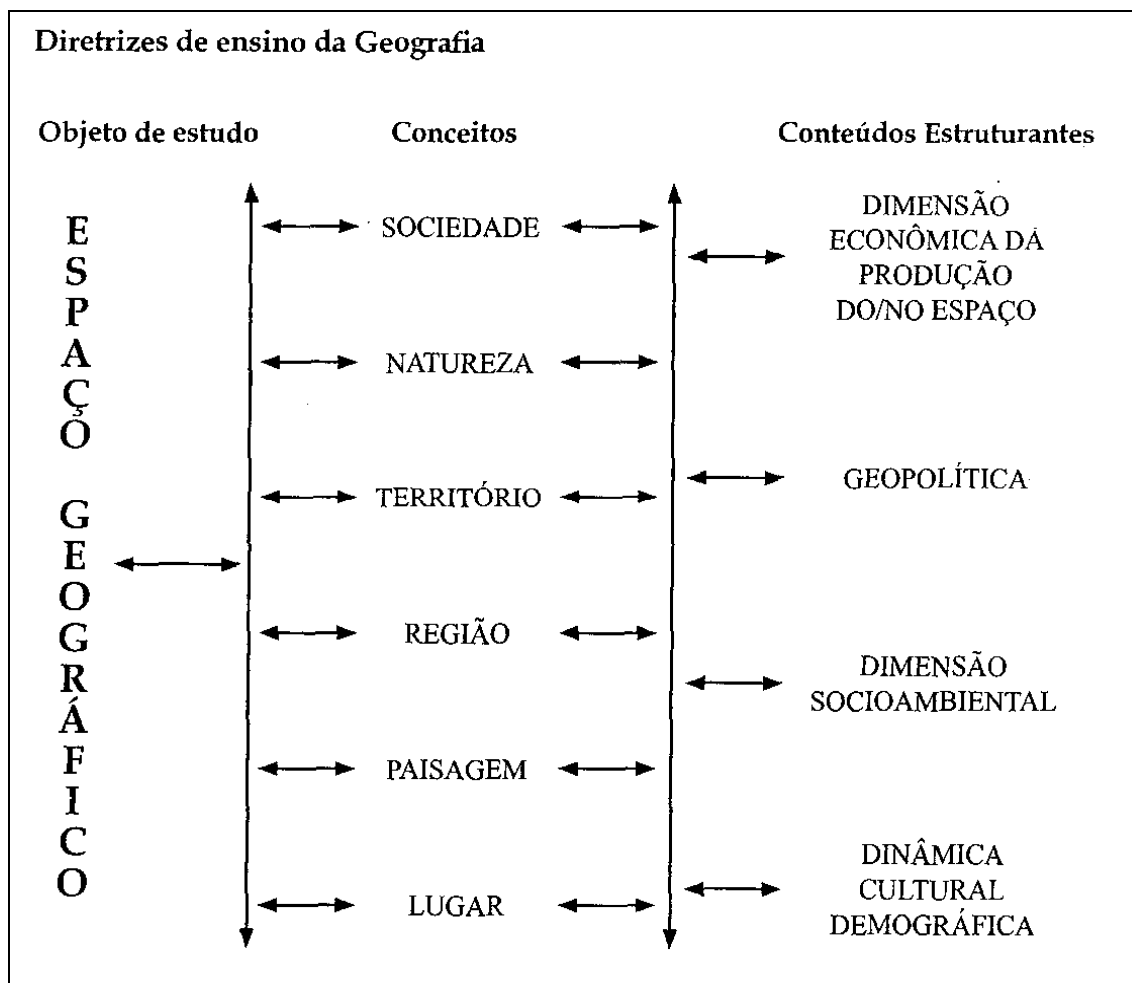
Assim, as Diretrizes Curriculares apresentam-se como documento norteador dos estudos do Ensino Fundamental. Para isso, será preciso problematizar a abrangência dos conteúdos e oportunizar uma reflexão que segundo os fundamentos teórico-metodológicos do referido documento. Estes deverão ser ancorados num suporte teórico-crítico, vinculando-se os objetivos, os conceitos referenciais, os conteúdos de ensino e as abordagens metodológicas aos

determinantes sociais, econômicos e culturais do atual contexto histórico. É necessário, então, um campo de estudo que possibilite ao educador realizar sua ação educadora, fundamentada numa ação crítica, que possibilite, também ao aluno, desenvolver o pensamento e produzir conhecimentos respectivos, já que a atividade humana está em constante construção.

Chegando ao término da análise dos currículos da escola pública paranaense, e com o intuito de assinalar como a perspectiva de Vigotski apresenta-se em seus conteúdos, verificamos, no decorrer da análise do currículo de 2006, as referências ao autor desaparecem do texto curricular – apesar do currículo se apoiar no ideário marxista – via Marxismo e via Saviani.

Essa ausência de Vigotski nesse texto, bem como a ausência de Piaget, leva-nos à formulação da hipótese de que os proponentes do currículo de 2006, ao não considerarem os aspectos psicológicos implicados no processo ensino aprendizagem, reduzem a atuação do professor a uma atuação política ou didática. O professor é visto como um ativista político – visto que o currículo ideologiza sua prática – ou como um técnico, enfatizando-se, para sua prática pedagógica, questões relativas ao conteúdo ou à didática.

Como já assinalamos, as Diretrizes Curriculares (2006) retomam os conteúdos disciplinares, numa perspectiva diferente, passando a fundamentar a ideia de conteúdos estruturantes. Neles, os saberes, conceitos ou práticas organizam-se a partir de uma análise histórica da disciplina e nos fundamentos teóricos-metodológicos, nos quais a "metodologia encontra-se ancorada nos princípios do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia os quais incorporam a historicidade, a totalidade e a práxis como categorias fundantes [...]" (ARCO-VERDE, 2005, p. 21). São desconsiderados, portanto, os recursos oferecidos pela psicologia na organização dos conteúdos para fundamentar as formas ou as práticas pedagógicas dos professores.



**Quadro 4** – Conteúdo estruturante da disciplina de Geografia.

Fonte: Paraná (2006, p. 32).

## 5 A RELAÇÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE VIGOTSKI E OS ESTUDOS DE SAVIANI NA CONCEPÇÃO DE UM NOVO CURRÍCULO

As discussões realizadas até aqui nos têm levado a refletir sobre as possibilidades da teoria de Vigotski para a construção dos Currículos para as escolas paranaenses. Nesse caminho, pensamos em fazer uma aproximação entre a perspectiva psicológica de Vigotski e o método histórico-crítico de Saviani, uma vez que eles se fazem presentes no Currículo de 1990 e nas Diretrizes Curriculares de 2006.

Intentamos, com essa aproximação, criar um campo de possibilidades a partir do estabelecimento de um diálogo entre esses autores, de forma a complexificar nosso olhar sobre os processos envolvidos na relação ensino x aprendizagem. Consideramos essa relação bastante pertinente, pois os dois autores, para construir suas teorias, pautam-se no materialismo histórico e dialético.

Gasparin, em seu livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*, articula a pedagogia histórico crítica de Saviani com os estudos de Vigotski, tendo como pontos de partida os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e as ideias vigotskianas acerca da formação dos conceitos científicos do educando. A Pedagogia Histórico-crítica desenvolvida por Saviani traz uma concepção que articula educação, política e conhecimento. Por isso, para esse autor, é preciso compreender os mecanismos que são inerentes à sociedade, haja vista que eles influenciam na educação, interferindo na formação do cidadão.

Para chegar à especificidade da educação, Saviani parte da concepção da natureza humana, tal como posta por Marx e Engels: a necessidade que o homem tem de produzir, continuamente, as condições de sua própria existência. Em decorrência disso, a essencialidade do trabalho, entendido de modo amplo como adaptação da natureza ao homem, como ação adequada a finalidades. O resultado é a criação do mundo da cultura, onde a educação aparece tanto como exigência de e para o processo de trabalho, como também é ela própria um processo de trabalho, mas de trabalho não-material, no qual o produto não se separa do ato da produção.

Assim entendida, a natureza humana não está pronta, mas é produzida pelo homem sobre a base da natureza biofísica. Daí a definição: "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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo". (SAVIANI apud CUNHA, 1994, p. 56).

No decorrer de seus trabalhos, Saviani explicita a sua defesa pelo ensino público articulado com os interesses das camadas populares. Ao concentrar seus estudos nestes itens, o autor apresenta sua concepção de educação como "uma atividade mediadora no seio da prática social global" (SAVIANI apud OLIVEIRA, 1994, p. 106). Contudo, dentro de seus limites, a educação contribui também nas relações sociais de dominação.

Por meio de seu posicionamento ético-político, Saviani apresenta o sentido e o significado da importância da elaboração e reelaboração da fundamentação teórica como base e orientação do pensar e do agir do professor.

[...] Saviani mostra outra preocupação. Já não é com a subjetividade dos professores, mas sim com as atitudes objetivas para com a escola pública, isto é, a das redes municipais e estaduais: se a educação escolar é essencialmente reprodutora, a educação que pretende prestar um serviço às classes populares deve ser alternativa, paralela e independente do Estado. "Essa concepção considera que uma educação adequada aos interesses populares só pode ser aquela que se origina das classes populares: daí a tendência a valorizar o próprio saber popular e abrir caminho próprio" (1991b, pp. 73-4). Essa corrente de pensamento e ação, autodenominada de "educação popular" tendeu a secundarizar a elaboração teórica mais sistematizada acreditando que a teoria viria da própria prática dos movimentos populares, inclusive a educação popular. (OLIVEIRA, 1994, p. 110).

A forma de pensar sobre os problemas da educação brasileira levou Saviani a um constante aprofundamento de sua fundamentação; nesse sentido, ele procurou apoiar seus estudos na dialética de Marx<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Não é objetivo deste trabalho comprovar a relação de Saviani à corrente marxista, ou de discutir se Saviani é marxista ou não e sim, tentar entender qual a importância, hoje, na realidade contemporânea, de pensar a educação a partir das ideias marxistas. Tal qual realizada no capítulo sobre Vigotski.

[...] ao estudar Marx, Gramsci, Kosik, Suchodolski, Snyders, Vieira Pinto etc., Saviani não justapõe as ideias desses autores às suas, mas deriva deles os elementos que enriquecem sua reflexão e a forma de realizá-la, reelaborando-os tendo em vista sua opção por determinados valores. Não repete, portanto, os autores que estuda, mas os incorpora criticamente dentro do processo de elaboração de seu pensamento (pois os analisa dentro das circunstâncias histórico-culturais em que cada um viveu, bem como as exigências do contexto em que ele mesmo está inserido), isto é, uma incorporação de categorias e argumentações que vão dando significado mais profundo e radical ao seu pensamento. (OLIVEIRA, 1994, p. 110).

A relação entre educação e transformação social, no pensamento de Saviani, é mais bem compreendida através do conceito de mediação. Para isso, é preciso conceber o homem como ser histórico.

Para Saviani a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é um parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. Assim ele assume uma posição de classe dentro da sociedade dividida em classes antagônicas e sua proposta de construção de uma pedagogia histórico-crítica implica um posicionamento de classe. Ele vê que sem a elevação do nível cultural da massa, esta não consegue se erigir em forma hegemônica. (OLIVEIRA, 1994, p. 119).

Ao avançar os limites das ideias defendida por Marx, Saviani começa a construir e defender a universalização da educação, na qual o principal item é a formação dos sujeitos que possam atuar na transformação da sociedade. Para o autor, é dessa forma que a educação ganha corpo e torna-se necessária à transformação social. De acordo com ele,

[...] é pela história que nós nos formamos como homem e é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos. Pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro. (SAVIANI, 2009, p. 111).

Segundo a concepção de natureza humana preconizada por Marx e Engels, o homem necessita produzir e reproduzir continuamente a sua existência e é por meio do trabalho que ele age sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades. Nessa perspectiva, Saviani aproxima-se de Vigotski, em vista do

pressuposto de que o homem é influenciado pela natureza e também age sobre ela, criando assim novas condições para a sua existência.

Ao longo de seu desenvolvimento psíquico, o homem torna-se homem na práxis: é por meio da atividade e no trabalho que ele se apropria do mundo e modifica-o conforme suas necessidades. Na educação, esse sujeito da práxis deixa de ser passivo e passa a interagir, a agir e também influenciar no ensino.

Saviani apresenta a educação não como um processo de trabalho que visa à produção de bens, mas como um "ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homem." (SAVIANI, 2009, p.112). Para esse autor, a produção do saber ou a forma como o homem apreende o mundo é matéria prima para a atividade educativa. "O que não é garantido pela natureza deve ser produzido historicamente pelos homens." (SAVIANI, 2009, p. 115).

Na ação do homem sobre o mundo e dos homens entre si é que se constitui "[...] o patrimônio social e cultural, representado pelos instrumentos de produção, pelas forças produtivas, pelas relações sociais, pela linguagem, pelas instituições, pelo pensamento" Esse patrimônio da humanidade possui especificidades próprias relativas à época, ao lugar, à história em que foi produzido. Isso significa que é sempre contextualizado e determinado por intenções e necessidades humanas.

Assim, o conhecimento, segundo essa teoria epistemológica, resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, portanto como fato histórico e social supõe sempre continuidade, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços (CORAZZAS, 1991, p. 84 apud GASPARIN, 2007, p. 4).

Em busca de uma pedagogia articulada com os interesses populares, Saviani propõe que a escola não seja indiferente ao que ocorre em seu exterior e também interior e que se empenhe em oferecer um ensino eficaz. Para isso, a escola deverá adotar métodos que mantenham continuamente presente o vínculo entre educação e sociedade. Deve haver diálogo dos alunos entre si e com o professor, e valorizar-se o diálogo com a cultura acumulada historicamente, respeitando-se os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem

perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos e os processos de transmissão-assimilação dos conteúdos.

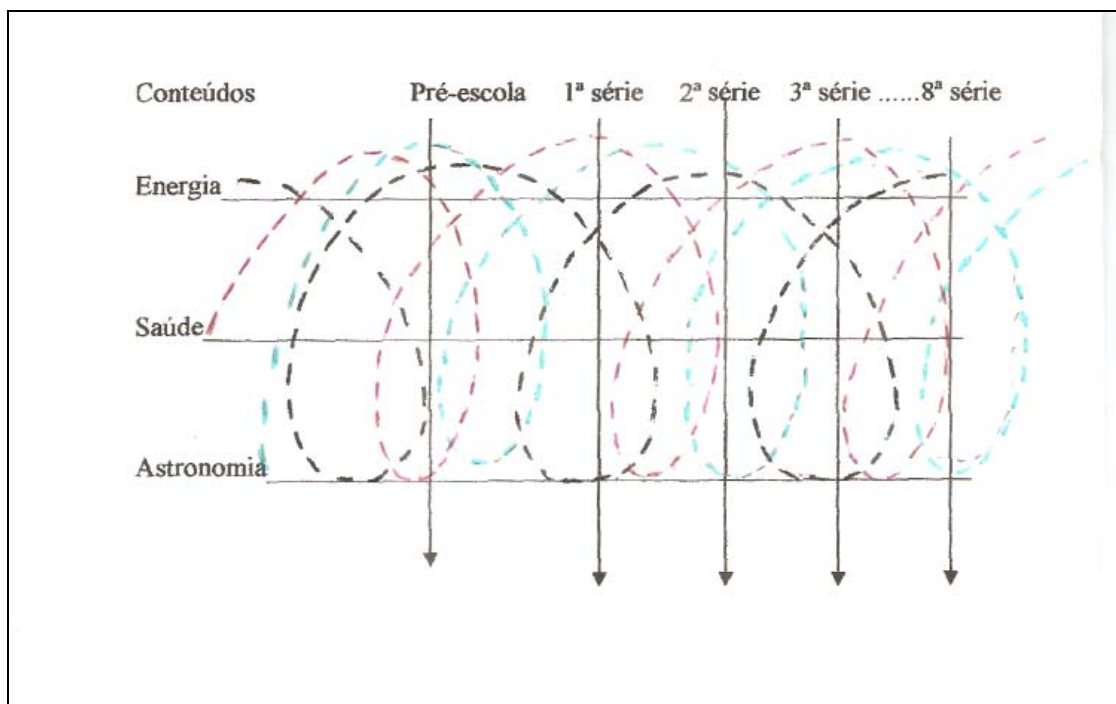
Nesse sentido, afirma Paulo Freire,

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno - ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa "leitura do mundo" inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com a sua origem social. (FREIRE; CAMPOS apud GASPARIN, 2007, p. 16).

Ao perceber a expressão da vida concreta e particular do educando, o professor faz uma tomada de consciência da realidade e dos interesses de seu aluno, contextualizando dentro da disciplina os conhecimentos e os conceitos empíricos trazidos por eles. Na perspectiva de Vigotski, o saber que o aluno já possui sobre o conteúdo reflete-se no estágio do nível de desenvolvimento atual que o educando está. É o momento em que o aluno atua, realizando, de forma autônoma, as tarefas diárias; isso significa que a aprendizagem do aluno inicia-se muito antes da escola.

Consoante as ideias de Saviani, a instrumentalização do conteúdo parte do conhecimento que o aluno possui e, no decorrer do ensino, pela mediação do professor, amplia-se, estabelecendo ligações com os conteúdos científicos. O estímulo passa a existir a partir do momento em que o educando liga o que já sabe àquilo percebido por ele como possível de alcançar, mas que ainda não está sob o seu domínio. "Esta caminhada não é linear, pode ser comparada a um espiral ascendente em que são retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente (GASPARIN, 2007, p. 52). Em função desse ponto de vista, elaboramos o quadro 5, apresentado a seguir. Na realização do citado processo, entra em ação o conhecimento do professor, sua preparação didática e sua capacidade de construir novas abordagens para que o aluno possa construir seu conhecimento de forma significativa.

Esse caminhar dialético de construir e reconstruir o conhecimento possibilita ao educando equacionar problemas a fim de desafiá-lo no decorrer de seus estudos. É um conjunto de ações que fortalecem os efeitos da escola no processo de democratização da educação.



**Quadro 5** – Representação de como se pode trabalhar com os eixos da disciplina de ciências, promovendo uma articulação entre as áreas de conhecimento.

**Fonte:** Acervo Pessoal.

Para Saviani, é necessário que o educador seja capaz de compreender que a sua prática deve estar vinculada à prática social. Em virtude disso, sua visão de educação será pautada pela criticidade, no real conhecimento das relações sociais e políticas presentes em todas as situações sociais de ambos, aluno e professor. Só assim o educador poderá alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais.

Vigotski também aponta a importância da escola para a conscientização do aluno e dos seus processos mentais, pois, conforme ele, os conhecimentos científicos oferecidos pela escola são responsáveis pelo desenvolvimento da consciência e domínio conceitual. A partir do momento em que a criança atinge a consciência e o domínio de um determinado conceito, é capaz de transferir essa estrutura para outros conceitos formados anteriormente e passa a reconstruí-los com uma nova consciência e domínio.

É necessário observar, porém que a tomada de consciência da criança é qualitativamente diferente em profundidade e plenitude de compreensão do que a dos adultos. A interação verbal com os adultos, através da mediação do mesmo sistema linguístico,

possibilita o desenvolvimento das diferentes estruturas de generalização da criança. Em suas relações, adultos e crianças usam palavras que para ambos significam a mesma coisa, permitindo a comunicação entre eles. Existe, portanto, uma consciência de conteúdo entre as palavras utilizadas. Todavia, a significação idêntica é apenas aparente, pois, "nessa mesma relação, a função desempenhada pela palavra na atividade mental da criança e do adulto não coincidem. Crianças e adultos utilizam as palavras com graus de generalidade distintos". (FONTANA, 1996, apud GASPARIN, 2007, p. 92).

Como podemos observar, no processo de ensino, cuja finalidade é a aprendizagem, o educador precisa estabelecer uma ponte entre o conceito espontâneo e o conceito científico e seu papel como mediador deste processo. A partir disso, podemos afirmar que a construção/reconstrução do conhecimento sistematizado requer mediação ativa para que o educando possa aprender, ter acesso a informações, relacioná-las, e organizá-las. Dessa maneira, poderá produzir conhecimentos que serão utilizados em seu mundo social, para compreender e interferir sobre sua realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi verificar a presença da teoria de Vigotski nas propostas curriculares para a Escola Pública paranaense, representadas pelos Currículos de 1990 e de 2006. Este trabalho contemplou a análise desses documentos e de outros contíguos a sua implementação.

Tal análise percorreu pelo reconhecimento de dois momentos distintos da história da educação paranaense. O final dos anos 1980 e início dos anos de 1990 foram marcados por mudanças significativas no cenário político brasileiro, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a reorganização do movimento social, com novas perspectivas para a vida do brasileiro. No que tange à educação, foi um momento de mudanças na compreensão do processo educativo e do papel da escola, abarcando a tarefa de superar os altos índices de repetência e evasão escolar. Foi nesse momento que a ideia de ciclo básico começou a ser gestada.

No Paraná, o ciclo básico foi implantado em 1988 com a perspectiva de sanar os altos índices de reprovação, eliminando assim a reprovação na 1ª série. Porém, conforme a análise feita do documento do Currículo Básico para a Escola Pública de 1990, essa proposta desrespeitou os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou durante os anos letivos que compunham o período de alfabetização.

Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico para o ciclo básico, percebeu-se a necessidade de também reorganizar os conteúdos curriculares das outras séries do Ensino Fundamental. O resultado foi a sistematização do Currículo Básico para as escolas paranaenses, publicado em 1990.

A versão do *Currículo Básico*, encaminhada em 2006, foi apresentada sob a justificativa de que grande parte dos educadores não compreendeu a proposta pedagógica apresentada na versão de 1990. Em razão disso, esses educadores não teriam inserido em sua prática pedagógica os pressupostos teórico-metodológicos sugeridos no Currículo Básico (1990). Além disso, tal construção deu-se depois de um longo período, durante os governos de Jaime Lerner, quando se aderiu às propostas dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs). A necessidade de se retomar a discussão sobre o currículo foi extremamente importante, pois as condições eram outras, e novas necessidades foram colocadas para a equipe da SEED-PR.

No que se refere aos fundamentos das propostas analisadas, pudemos identificar, na análise documental, que o currículo de 1990, de base marxista, fora construído a partir de uma concepção de homem mais ampla, na medida em que o considerava em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e psicológicos. Já no que diz respeito à dimensão psicológica, a proposta curricular subsidiava-se nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento de Vigotski e de Piaget<sup>20</sup>, com base nos seguintes pressupostos:

a) a historicidade: o momento histórico com seus conflitos e desafios presentes na sociedade apresentam as relações que existem entre os homens e a forma como eles interferem na sociedade em que vivem e produzem, por meio do trabalho;

b) a relação do trabalho e o homem: a expressão um processo no qual a objetivação e a subjetivação humanas se efetivam através da transformação da natureza;

c) a humanização: todo sujeito só se humaniza em contato com outros indivíduos e isso ocorre devido ao processo de socialização mediatizada pelos conhecimentos e valores oriundos do seu meio social. Luria (1979), em seus estudos sobre "a atividade consciente do homem e suas raízes sócio-histórico", salienta que,

[...] a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de "superiores" ou "intelectuais". Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, de ocupar, nesta, determinada posição, etc. (LURIA, 1979, p. 71-72).

d) a linguagem: como uma função psicológica caracteristicamente humana, que se desenvolve concomitantemente com o pensamento, e está estreitamente relacionada com o desenvolvimento da consciência humana.

Esses fatores se destacam no documento curricular de 1990, principalmente na discussão sobre a concepção de homem, do processo de

---

<sup>20</sup> Sobre a confusão que se estabeleceu no campo da educação entre as teorias de Piaget e de Vigotski, ver Freitas (2004).

alfabetização e da forma como a escola instrumentaliza o seu aluno. É preciso criar condições para que ele operacionalize seu conhecimento cotidiano com os conceitos científicos e propiciar condições para que o aluno aprenda e estabeleça múltiplas possibilidades de mediação e interação entre os conceitos.

Entendemos a importância de se fazer este trabalho sobre o Currículo para enriquecer os debates e as questões sobre o que ensinar, para quem ensinar e para quem ensinar. Sobre essa última questão, encontramos-nos diante da dimensão política do currículo que deve expressar claramente qual o sujeito que pretende formar. Para tanto, deve explicitar as formas de compreensão acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento envolvidos na operacionalização da proposta curricular.

Cabe registrarmos que essa perspectiva não se encontra explicitada no Currículo de 2006. Ali não estão expressas as concepções acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, suas articulações, etc., mas existe uma dimensão nitidamente política. Este trabalho pode situar a teoria vigotskiana enquanto uma teoria que se apresenta com grandes possibilidades para a implementação das propostas curriculares em pauta para a escola paranaense, uma vez que ambos – proposta curricular e a teoria de Vigotski – subsidiam-se na teoria marxista, tomando como princípio os fundamentos do materialismo histórico e dialético para compreensão da realidade social e psicológica.

Por fim, apesar de não ter uma continuidade, o Currículo de 1990 teve um papel importante na história da Educação do Estado do Paraná, pioneiro ao romper com um modelo tradicional de educação, principalmente num período de reformulação e redemocratização da educação nacional.

Baseado em nossa análise documental, consideramos ser a melhor construção, até hoje, de uma proposta de trabalho docente voltada para uma perspectiva dialética. Apesar das rupturas e permanências discursivas nos documentos analisados entre os períodos da primeira versão do Currículo de 1990 e a segunda versão de 2006, foi possível constatar que, ao mesmo tempo em que incorporam um discurso de caráter crítico, os documentos desvelam marcas do percurso da Educação Paranaense, com suas mudanças educacionais e políticas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. A organização do trabalho didático na escola: análise histórica. In: CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora; NEVES, Vilma Fernandes (Org.). **Práticas pedagógicas: a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento**. Curitiba: UTP, 2006. p. 75-89.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às diretrizes curriculares**. Curitiba: SEED/PR, 2006. Disponível em: <[http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/OTP/texto\\_yvelise.pdf](http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/OTP/texto_yvelise.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2009.
- AZEVEDO, José Clóvis. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 308-319.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2009.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CEIA, Carlos (Org.). **E-dicionário de termos literários**. Lisboa: FCSH/UNL, 2005. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/>> Acesso em: 28 fev. 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- CUNHA, Luiz Antonio. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 41-62.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 123-148.

FRANÇA, Joziane Miranda. **Resenha de psicologia**. Vitória: EBAH, 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/resenha-de-psicologia-rtf-a12075.html>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para educação**. [S.l.: s.n], [19--?]. Disponível em: <[www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html](http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html)>. Acesso em: 7 maio 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIÇÕES de Filosofia marxista-leninista: metodologia. Moscou: Progresso, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes sócio-históricas. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 71-84.

\_\_\_\_\_. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 85-102.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade: avaliação do CBA no município de Ponta Grossa.** Campinas: UNICAMP, 1995.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vygotskyana. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 255-269, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 ago. 2009.

MARTINS, João Batista. Democratização da escola e cidadania. In: FARIAS, Adrinana Medeiros (Org.). **Gestão educacional.** Rio Claro: Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2008. p. 27-35.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.

MONTENEGRO, Maria Eleusa. **A psicologia histórico-dialética para os cursos de licenciatura.** 1993. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOREIRA NETO, Estevam Alves. Lessa, proletariado e a perspectiva ontológica. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA – GEPAL, 3, 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: GEPAL/UEL, 2008. Disponível em: <[http://www2.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirogepal/estevam\\_alves\\_moreira\\_netto.pdf](http://www2.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirogepal/estevam_alves_moreira_netto.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil: avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, Betty A. Fundamentação Marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-128.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Algumas contribuições da psicologia cognitiva. **Idéias**, São Paulo, v. 6, p. 47-51, 1989. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_06\\_p047-051\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p047-051_c.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Tereza Cristina (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação**. Curitiba: [s.n], 1984.

\_\_\_\_\_. **Avaliação escolar: um compromisso ético**. Curitiba: [s.n], 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba: [s.n], 1986.

\_\_\_\_\_. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n], 1990.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná: versão preliminar**. Curitiba: [s.n], 2006.

\_\_\_\_\_. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba: [s.n], 1992.

\_\_\_\_\_. **Plano estadual de educação: uma construção coletiva**. Curitiba: [s.n], 2004.

\_\_\_\_\_. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica no estado do Paraná**. Curitiba: [s.n], 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto de reorganização da escola pública de 1º grau: início com a implantação do ciclo básico**. Curitiba: [s.n], 1988.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico – CEEBJA**. Curitiba: [s.n], 2003. Disponível em:  
<<http://www.apuceebjalindaeamiyadi.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/1/140/47778/arquivos/File/projeto%20politico%20pedagogico%20CEEBJA.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Introdução às diretrizes curriculares**. Curitiba: [s.n], 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 003/87**, de 9 de outubro de 1987. Normas gerais para Avaliação do Aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do sistema Estadual de Ensino, ao nível de 1º e 2º graus, regular e supletivo. Curitiba: CEE, 1987. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n], 1990.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REVAH, Daniel. A (re)configuração do passado no discurso construtivista. **Estilos da Clínica**, v. 13, n. 24, p. 190-209, jun./2008.

ROSA, Maria da Glória. **A história da educação através dos textos**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, [19--?].

SANTIN, Silvino. **Educação física: ética, estética, saúde**. Porto Alegre: Est Edições, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 7.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. Modo de produção e pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Entrevista concedida a Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Dialética e pesquisa educacional no Brasil. In: CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora; NEVES, Vilma Fernandes (Org.). **Práticas pedagógicas: a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento**. Curitiba, UTP, 2006. p. 61-73.

SILVA, Luiz Heron da. Princípios da escola cidadã. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 46-56.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.