

O PRAGMATISMO E OS PROGRAMAS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

PRAGMATISM AND THE TEACHING PROGRAMS OF THE STATE OF SÃO PAULO

Lúcia Aparecida Valadares Sartório¹

Resumo: Este artigo traz uma análise acerca do significado e dos fundamentos teóricos que amparam o currículo e os princípios que norteiam a sua estrutura na atualidade com o objetivo de evidenciar as finalidades objetivadas nos processos de formação dos indivíduos e as diretrizes estabelecidas para concretizá-las. Este estudo foi realizado a partir das análises dos programas de ensino organizados no período entre a década de 1940 e o ano de 2008, na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e no sistema municipal de ensino de São Bernardo do Campo e Diadema, nos quais foi possível identificar os princípios filosóficos que nortearam as suas elaborações. Os problemas educacionais vigentes também estão relacionados às propostas curriculares em pauta convergidas à conformação dos indivíduos à atual orgânica social.

Palavras-Chave: currículo; formação humana; ensino; pragmatismo.

Abstract: This article analyzes the meaning and theoretical foundations that support the curriculum and the principles which guide its structure at present with the objective to demonstrate the purposes in the process of individual development and the established guidelines for achieving them. This study was accomplished through the analysis of educational programs organized between 1940 and 2008 in the state of São Paulo, in the cities of Sao Bernardo do Campo and Diadema, where it was possible to identify the philosophical principles that served as guidelines for their elaboration. The current educational problems are also related to the curriculum proposals in discussion that leads to the individuals' acceptance of to current social organization.

Keywords: curriculum; human development; teaching; pragmatism.

Introdução:

O *currículo* é a espinha dorsal que dá sustentação à formação e ao desenvolvimento da individualidade, é a partir dele que se elaboram os delineamos da formação profissional e humana construída através da escola. Pela importância que o currículo possui no contexto escolar, por estar relacionado diretamente à formação dos indivíduos e a um dado

¹ Integrante do Grupo de Pesquisa Economia Política da Educação (GEPEFH/UFSCar) e pesquisadora do Núcleo de Estudos em História: Trabalho, Ideologia e Poder (NEHTIPO/PUC-SP). E-mail: lucivaladares@uol.com.br

Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em fevereiro de 2011.

direcionamento social é relevante desenvolver reflexões em torno dos conteúdos formativos da individualidade e do modo pelo qual estão sendo disponibilizados nos programas de ensino.

A partir do final década de 1990, o *currículo* deixou de ter como eixo o desenvolvimento de conteúdos científicos e culturais, para se adequar à formação de *habilidades e competências* através da resolução de problemas do cotidiano. Esse novo direcionamento educativo ocorre predominantemente nos países centrais; no Brasil passou a ser desenvolvido intensivamente no estado de São Paulo, cujos aspectos que norteiam os programas das redes de ensino tiveram sua análise instigada, particularmente dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema entre os anos de 1940 a 2008. Instigou-se também algumas discussões teóricas presentes no pensamento de John Dewey, Jean Piaget e Philippe Perrenoud, por estarem direta ou indiretamente relacionadas ao modelo atual de currículo. Diante das concepções vigentes de educação é prudente perguntar que sociedade desejamos construir, que homens queremos formar. Para melhor tematizar essas questões este artigo está organizado nos seguintes subitens: *o programa de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema; metodologia de ensino e conteúdos desenvolvidos no ensino primário anteriormente ao golpe militar; as bases teóricas do modelo educacional vigente.*

O programa de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema

Efetivamente existe um novo paradigma de educação, cujas propostas educativas em grande medida foram difundidas pela Unesco e pelo Banco Mundial, e também acabaram por influenciar o Brasil a intensificar as reformas educacionais desencadeadas a partir da segunda metade da década de 1990. Nesta nova perspectiva, o currículo foi negligenciado e colocado na última esfera da organização escolar, agora prioritariamente planejada em torno de atividades organizativas e não propriamente por conteúdos científicos e culturais.

Particularmente no estado de São Paulo, os estudantes da rede pública de ensino iniciaram o ano 2000 colhendo os amargos frutos da reestruturação realizada no governo Mário Covas² (PSDB), sob a regência de Rose Neubauer na Secretaria de Educação. Aparecida Nery de Souza³, em seu artigo “A racionalização econômica e a política

² Mario Covas governou o estado de São Paulo entre os anos de 1995 e 1998.

³ Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

educacional de São Paulo”, destaca que a racionalização dos custos foi o principal objetivo elencado ao se apresentar, em 1996, propostas para alterar o modelo de gestão que existia, enxugar a estrutura administrativa e obter melhorias na qualidade de ensino. Dentre as medidas tomadas naquelas reformas consta a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a extinção das Divisões Regionais de Ensino, a municipalização do ensino fundamental I e o Programa de Aceleração da Aprendizagem⁴.

A eliminação do ensino graduado em séries pela incorporação de ciclos no ensino fundamental alterou os mecanismos de avaliação, estabelecendo dois momentos para desfecho do processo de ensino-aprendizagem: o Ciclo I – correspondente ao ensino de primeira a quarta séries – e o Ciclo II – correspondente ao ensino de quinta a oitava. A medida tomada conteve a evasão escolar, entretanto, aprofundou os problemas quanto ao rendimento de aprendizagem dos alunos, que foi agravado, não atenuado. Nesse modelo de formação o Saresp adquiriu imensa proporção, evidenciando-se elevados índices de baixo rendimento escolar a depor contrariamente à escola pública.

Em 2007, já sob a administração de José Serra (PSDB), a primeira secretária a ocupar a pasta da Educação — Maria Helena Guimarães de Castro — constatou a ausência de *programa de ensino* para nortear e sistematizar a prática educativa nas escolas. Para tentar reverter o aprofundamento da crise no ensino do Estado de São Paulo, Castro providenciou a organização de parâmetros curriculares, criou um novo sistema de avaliação e um programa de recuperação intensiva. Nesse modelo de formação, o Saresp adquiriu centralidade no processo educativo e se tornou o ponto culminante dos resultados da reestruturação do ensino do estado de São Paulo. Todavia, no centro nevrálgico do processo de avaliação implantado passou a ser reproduzido cotidianamente o falseamento dos significados que constituem o universo escolar, a prática educativa e a própria natureza do processo de *apreensão* do conhecimento.

Em 2008, como alternativa ao aprofundamento da crise no ensino, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da Resolução SE 86, de 19 de dezembro de 2007, incorporou nas escolas da rede pública de ensino o *Programa Ler e Escrever*⁵, o mesmo projeto que já havia sido adotado pela Prefeitura de São Paulo. O objetivo principal

⁴ O Projeto Aceleração de Aprendizagem é uma proposta metodológico-curricular para a melhoria da aprendizagem de alunos multirrepetentes e com defasagem idade-série do ensino fundamental de quinta a sétima séries, criada em 1997. Fonte:

<<http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.0&id=106>>, acessado em 10 jan. 2008.

⁵ O projeto passou a envolver a Coordenadoria Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (Cogsp) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

estabelecido no projeto consistia em sanar as dificuldades encontradas por 30% dos alunos matriculados no Ciclo I no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme resultado do Saresp realizado no ano de 2005. O texto disposto na página da Internet esclarece que o *Programa Ler e Escrever* possui um caráter específico e emergencial, dada a “necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I e a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade”⁶. Pela Resolução SE 86, de 17 de dezembro de 2007, o *Programa Ler e Escrever* foi aprovado em caráter especial, a ser realizado com as seguintes determinações:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;

II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo⁷

A aprovação da Resolução 2008 pelo governo de São Paulo comprova a precariedade em que se encontra o ensino, por manter o analfabetismo e/ou a alfabetização funcional. As alternativas encontradas para sanar o problema foram conduzidas através da constituição de uma estrutura hierarquizada de profissionais para oferecer assessoria aos professores. O programa, ainda em curso, vem oferecendo formação aos gestores, como supervisores, ATP⁸ e diretores para que possam compreender a proposta e auxiliar a sua realização nas escolas. Na segunda etapa, vêm sendo promovidos encontros quinzenais entre os ATP e os coordenadores das escolas da capital para aprimorar a formação didática e facilitar a reprodução da mesma orientação para os professores das suas escolas (Resolução SE 86, de 19/12/2007). Desse modo, a proposta possui ações de caráter geral e ações de caráter específico:

A - Ações de caráter geral

As ações comuns são as seguintes:

- a. Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP);
- b. Formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I;
- c. Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino;
- d. Formação do Professor Regente;

⁶ Página da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na rede mundial de computadores. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Documentacao.aspx>>, acessado em 27 maio 2009.

⁷ Informação disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentacao.aspx>>, acessada em 19 dez. 2009.

⁸ Assistente Técnico Pedagógico.

- e. Publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula;
- f. Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos Projetos.

Fonte: Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo⁹

As ações de caráter específico dependem da peculiaridade de cada grupo de alunos atendidos pelo programa, que é posto em prática utilizando material didático preparado para atender a toda a rede estadual. O material didático consiste numa cartilha modernizada, organizada em quadrinhos ou textos curtos e exercícios a serem realizados pelos estudantes, contendo explicações de cada passo a ser seguido, conduzindo a suposta construção do conhecimento e conteúdos políticos afins à atual configuração do *status quo* como indica o quadro a seguir.

Quadro 1: Projeto Ler e Escrever – atividade de Matemática – Escola Estadual de São Paulo. Ciclo I – 3ª série.

Projeto “crianças como você”

Acompanhe a leitura que seu professor fará sobre o Unicef no prefácio (o texto que introduz um livro). Na página seguinte, acompanhe a leitura do texto “Crianças no mundo”. A imagem de cada criança é seguida de um texto. Que informações ele contém?

Você sabia... quando queremos somar ou juntar dois números, usamos o sinal +, que quer dizer **MAIS!** e quando queremos tirar ou subtrair um número de outro, usamos o sinal –, que quer dizer **MENOS!**

Sinal matemático: O que significa?

Sente-se ao lado de um colega e converse sobre os sinais matemáticos que ele conhece. Mostre os que você conhece. Seu professor fará uma discussão coletiva sobre os sinais matemáticos. Complete a sua tabela com outros sinais que o professor escreveu na lousa.

Utilizando alguns sinais matemáticos:

Complete as operações abaixo com os sinais + (mais) e – (menos):

$$12 - 10 = 2$$

$$12 - 10 = 22$$

$$15 - 5 = 20$$

$$15 - 5 = 10$$

$$17 - 3 = 20$$

$$17 - 3 = 14$$

$$8 - 2 = 6$$

$$8 - 2 = 10$$

$$60 - 10 = 70$$

$$60 - 10 = 50$$

O que você fez para descobrir se deveria usar o sinal de mais (+) ou o de menos (–)? Converse com seus colegas e professor a esse respeito.

⁹ Informação disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentacao.aspx>>, acessada em 19 dez. 2009

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo¹⁰, 2008.

Nota-se que o grau de dificuldade posto para as crianças na terceira série está aquém do que elas podem realizar nessa idade, pois já com 6 anos as crianças são capazes de conhecer os sinais, resolver contas de adição e subtração simples e lidar com os primeiros significados de fração. O Programa Ler e Escrever sugere que a sua elaboração foi norteadada pela concepção de que as crianças provenientes das classes populares não possuem um universo cultural letrado no âmbito familiar, motivo pelo qual se torna necessário oferecer-lhes uma seleção de conteúdos que resvala o senso comum e atividades com graus de complexidade que eram resolvidos por crianças de seis anos na pré-escola até meados da década de 1980, antes da inserção oficial do construtivismo nas redes públicas de ensino.

Além do abandono dos programas que permearam o ensino, prioritariamente a partir de 2000 vem ocorrendo um intenso e sutil movimento ideológico na organização do material didático. Na Cartilha do Projeto Ler e Escrever, o texto “criança como você” faz alusão à ideia veiculada no atual patamar de acumulação global, marcada por relações econômicas internacionais, na qual é concebido que hoje o indivíduo é cidadão do mundo, e a ONU — com seus órgãos de apoio —, a instituição consagrada para assegurar a democracia. Esta forma de entendimento da realidade também é veiculada nas atividades propostas às crianças da quarta série do ensino fundamental:

Quadro 2: Projeto Ler e Escrever – atividade Língua Portuguesa – Escola Estadual de São Paulo.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA GOSTAR DE LER...

LIVRO: _____

AUTOR: _____ CAPÍTULO: _____

Escute com atenção a leitura deste texto pelo (a) professor (a): Você irá ler agora um trecho de um diário publicado:

“DIÁRIO DE UM ADOLESCENTE HIPOCONDRIACO”, que foi escrito por Aidan Mac Farlane e Ann McPherson. Para começar, junto com o (a) professor (a), procure no dicionário o que quer dizer a palavra HIPOCONDRIACO. Pois bem, o personagem principal deste livro é Peter Payne, um adolescente com mania de doença... Ele é inglês e vive em Londres. Se puder, leia esse livro, porque você irá se divertir bastante!

HORA DA FOME

Imaginem que vocês estejam com aquela fome. Se fossem até a cozinha e lá encontrassem:

¹⁰ Informação disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentos/PIC_3aSerie_Aluno_vol2.pdf>, acessada em 19 dez. 2009.

PÃO DE FÔRMA - FRANGO - LIMÃO - OVOS - FÓSFORO - AZEITONAS - BOTIJÃO - CENOURAS - PRESUNTO - REQUEIJÃO - FEIJÃO - BANANAS

Escolham o que vocês utilizariam para fazer um sanduíche e escrevam no caderno. Agora escrevam a receita do seu sanduíche. A lista de ingredientes já está quase pronta. Se desejarem, poderão adicionar outros. Com a lista pronta, escrevam o modo de fazer.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008.

O conteúdo do texto está em consonância com a sugestão de Piaget a respeito de uma educação internacional, tal como pronunciada no V Congresso Internacional de Educação Moral em 1930:

Os principais esforços têm sido realizados sobre as próprias matérias de ensino e sobre os procedimentos ativos de colaboração internacional entre crianças. Sobre o primeiro ponto podem-se citar as tentativas de utilização da história para criar uma atmosfera de aproximação entre os povos (PIAGET, 1998, p. 56).

Assim, é solicitado às crianças entre nove e dez anos, que frequentam a quarta série, que escrevam um texto cujo desafio consiste em procurar a palavra “hipocondríaco” no dicionário para ampliar o vocabulário. O texto relata problemas vividos por uma criança que mora na Inglaterra, todavia, mantendo-se o universo do senso comum, pautado numa história simples e superficial.

A simplicidade com que se conduz o raciocínio nas atividades apresentadas às crianças entre nove e dez anos *tolhe* os desafios estimuladores de um pensamento mais complexo e inibe o desejo de aprofundar o assunto, rapidamente exposto. Com conteúdos simples relativos à língua portuguesa e à matemática dispostos simultaneamente e exercícios orientados à resposta, o *Programa* apresenta características que equivalem à estrutura de cartilha (para estudantes e professores), com nível de complexidade inferior ao de livros didáticos, cuja utilização foi intensamente criticada a partir das reformas no ensino nos anos de 1990, pautadas pela concepção construtivista. O resultado mais pernicioso na implantação de programas como o Ler e Escrever está no rebaixamento dos níveis de problematização¹¹ propostos às crianças, pela ausência de desafios no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos disponibilizados no ensino fundamental não ultrapassam a esfera do cotidiano e as histórias presentes nos manuais escolares se limitam ao senso comum.

¹¹ Referência dada por João Luiz Gasparin (2002) no livro *Uma didática à Pedagogia Histórico-Crítica* sobre os procedimentos metodológicos favoráveis ao processo de desenvolvimento dos diferentes níveis de raciocínio, à transição de uma compreensão superficial e ingênua sobre a realidade para o pensamento abstrato e científico.

Propostas semelhantes à rede estadual de ensino de São Paulo podem ser encontradas na rede de ensino do município de São Bernardo do Campo, que concluiu a estruturação do novo currículo em 2007. Na proposta curricular para o estudo da língua portuguesa, por exemplo, traz em seu bojo a concepção relativista segundo a qual, contrariamente à unicidade da língua portuguesa, ocorre na atualidade a valorização da diversidade e da variabilidade da língua. Assim, apresenta a defesa de que,

A questão posta atualmente não é a de falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (“Língua Portuguesa” – *Currículo* – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 11).

O movimento predominante em torno do relativismo, que rechaça a unidade e o conhecimento, promove o intenso questionamento sobre a possibilidade ou não de se aprender na escola e, de certo modo, toma como natural o retardamento do processo da aprendizagem e a satisfação de lidar com conteúdos restritos à esfera do cotidiano, questões meramente casuais, como se mostra a seguir:

Para trabalharem com a diversidade textual, é preciso que os alunos tenham acesso a diferentes gêneros, diferentes portadores e participem de situações de leitura e escrita tal como existem fora da escola (ler o jornal para saber das notícias sobre a cidade onde moram, escrever a lista de compras para um projeto de culinária, ler uma carta recebida e escrever a resposta, escrever bilhetes, convites etc.). O texto pode ser escrito de próprio punho ou ser ditado ao educador ou colega. Portanto, é possível produzir um texto mesmo antes de compreender o funcionamento do sistema de escrita (“Língua Portuguesa” – *Currículo* – 2007 – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, p. 13).

Por meio dessas justificativas condutoras do estudo da língua portuguesa junto às crianças matriculadas na terceira e quarta séries, foram estabelecidos os conteúdos conceituais que darão suporte à elaboração das atividades e avaliações no cotidiano escolar:

Quadro 3: Currículo – Ciclo II (3ª e 4ª séries) - Ensino Fundamental – Escola Municipal de Educação Básica de São Bernardo do Campo (Emeb).

Gêneros discursivos:

--	--

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<p>Contos, mitos e lendas populares. Quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, poemas, canções, piadas e provérbios. Seminários e palestras. Instruções, relatos e saudações. Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio, televisão e material impresso).</p>	<p>Cartões, convites, cartas (formais e informais) e bilhetes. Histórias em quadrinhos. Textos de jornais, revistas e suplementos infantis: título, notícias, classificados, resenhas etc. <i>Slogans</i>, folhetos e anúncios. Contos (de fadas, assombração etc.), folhetos de cordel, lendas, mitos e fábulas. Quadrinhas, parlendas, adivinhas, poemas, provérbios, canções e piadas. Textos teatrais. Relatos históricos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declaração de direitos etc. Manuais, regras de jogo etc.</p>

Fonte: Emeb Lourenço Filho, 2007.

Toda a discussão proposta às crianças destina-se a incentivá-las a reconhecer a função social da escrita e os procedimentos para alcançá-la por meio de revisão de texto, aquisição do sistema alfabético, ortografia, uso da pontuação e aspectos gramaticais. Fala-se muito na importância do conhecimento, mas o conhecimento em si é tratado apenas de modo aligeirado, ou é dada a sua recusa total, cujo limite é a *consciência do consumo* em meio ao reconhecimento superficial de “aspectos” gramaticais.

Com várias ressalvas, bastante próximo desta perspectiva, está a proposta curricular do município de Diadema. A *Proposta Curricular* aprovada em 2007 trata os ciclos¹² de aprendizagem como uma nova concepção de educação formal para dar resposta aos problemas dos novos tempos, pois *o processo de alfabetização tornou-se o maior desafio na concreção da atividade pedagógica da educação básica*, sobre o qual é lançada a seguinte pergunta: “Como garantir que as crianças, jovens e adultos acessem o universo da linguagem escrita e do código matemático, fazendo uso dos mesmos em seus cotidianos e a favor do

¹² Uma das primeiras iniciativas para organização de um programa de ensino organizado em ciclos de aprendizagem articulados ao programa de ensino consta no Estado de São Paulo em 1968, numa curta experiência realizada pelo Professor Mario Pires Azanha e Ulhoa Cintra. O programa que implantaram possuía 2 ciclos: 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries, regidos por um leque de conteúdos científicos e culturais, que se constituiu no motivo da cassação dos seus cargos. Esta questão foi tratada por Rosana Monteiro em sua dissertação de mestrado. Hoje, entretanto, essa questão aparece completamente desvinculada da experiência inicial.

próprio desenvolvimento?” (“Ensino Fundamental” – Proposta Curricular: Diretrizes Político-Pedagógicas – 2007 – Secel – Diadema, p. 18).

O processo de alfabetização tornou-se o maior problema a ser resolvido nas redes de ensino, contudo, em nenhum momento é lançado qualquer questionamento a respeito do método utilizado na condução do processo de alfabetização, nem ao menos é feita uma revisão das políticas educacionais realizadas nas duas últimas décadas. Não há questionamento algum sobre a forma como as grades curriculares estão organizadas nem sobre as metodologias adotadas, pelo contrário, ratificam-se as mudanças pela constatação de que houve uma profunda transformação nos paradigmas para incorporar os conteúdos reconhecidos como necessários à pedagogia das competências.

Como já sinalizado anteriormente, boa parte dos níveis de exigência de raciocínio e dos conteúdos oferecidos às crianças na terceira e quarta séries do ensino fundamental dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema e da rede estadual de ensino de São Paulo estão aquém do que era realizado com as crianças de seis anos nestas instituições antes de serem instaurados o construtivismo e a psicolinguística. No quadro abaixo podem ser observados os conteúdos e desafios na área de raciocínio lógico-matemático, por exemplo, propostos às crianças de seis anos na pré-escola em São Bernardo do Campo:

Quadro 4: Programa de Ensino – Escola de Educação Infantil de São Bernardo do Campo.

3 – Desenvolvimento das operações intelectuais:

Noções básicas de conjunto:

- atributos (cor, forma, tamanho, espessura, textura, som, outros);
- limite gráfico (simbolismo dos conjuntos);
- pertinência;
- subconjunto;
- Os números como propriedade dos conjuntos;
- Correspondência termo a termo (equivalência) – mais e menos elementos (desigualdade);
- Conjunto vazio e conjunto unitário;
- Sucessão: número maior que, número menor que;
- Conjunto União: ideia de adição;
- Conjunto diferença: ideia de subtração;
- Conjunto intersecção;
- ideia de par;
- dúzia, meia dúzia;
- dezena, meia dezena;
- fração: parte e todo;
- medida de tempo (relógio, calendário),
- medidas de comprimento e capacidade – cheio e vazio;
- massa e medida de peso;

- geometria – formas (material tridimensional e representação planas).

Fonte: Programa de Ensino do Departamento de Educação de São Bernardo do Campo, (*mimeo*, 1979).

Assim, as políticas educacionais fizeram por retardar os processos de aprendizagem e abstração, cumprindo com a atual determinação de que o papel do estado deve se limitar a garantir o domínio da leitura e da escrita para cada indivíduo trilhar o caminho que estiver mais adequado aos seus interesses e aptidões. Diferentemente desta perspectiva, os programas de ensino organizados anteriormente ao golpe militar propiciavam às crianças o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural, procedimentos que serão explicitados a seguir.

Metodologia de ensino e conteúdos desenvolvidos no ensino primário anteriormente ao golpe militar:

Uma das características mais marcantes do ensino no decorrer do século XX foi seu traço seletivo e adequado à divisão das classes sociais, como nos dias atuais: a educação dualista estava presente e as crianças provenientes das classes populares tinham pouca oportunidade de acesso ao ensino primário e ao ginásio. Contraditoriamente, entretanto, em meio a esse processo de exclusão social assegurava-se o acesso às áreas da ciência e à cultura universal por meio de um programa de ensino que conduzia a criança a um processo paulatino de aquisição do conhecimento, que partia do conhecimento em seus conceitos mais simples para apresentar a teoria em sua forma mais complexa nas séries posteriores. As crianças adquiriam familiaridade com o conhecimento e, no convívio com as diferentes áreas das ciências, desenvolviam o pensamento abstrato. A escola oferecia aos alunos um intenso debate, o contato com a arte na forma de poesia, música, isto é, por vários meios a sensibilidade era aguçada e desenvolvida. O ensino primário oferecia às crianças conteúdos que iam muito além da aprendizagem da leitura e da escrita, do aprender a contar, somar e dividir. Elas tinham acesso a um conjunto de conceitos e informações que lhes permitiam pensar, desenvolver diferentes operações mentais e adquirir instrução entre a primeira e a quarta séries do ensino primário que englobava assuntos relacionados à arte, educação musical, educação física, língua portuguesa, matemática, história, geografia, como é possível identificar no sumário do livro *Admissão ao ginásio*¹³:

¹³ A citação desta obra tem como objetivo tão-somente ilustrar o conjunto de conteúdos científicos e literários que eram desenvolvidos com as crianças no ensino primário, porque indica que elas eram capazes de apreendê-

Português:

Ditado, leitura e interpretação de um trecho de 20 a 30 linhas de escritor nacional contemporâneo. Arguição sobre o alfabeto, vogais e consoantes, grupos vocálicos e grupos consonantais, sílabas, vocábulo, notações léxicas e acento tônico. Conhecimento das categorias gramaticais: análise léxica. Exercícios sobre as flexões de gênero, número e grau. Conjugação completa dos verbos auxiliares e dos regulares. Exercícios de sinônimos e antônimos. Exercícios de redação.

Matemática:

Número, algarismos arábicos e romanos. – Numeração decimal: unidades de diversas ordens, leitura e escrita dos números inteiros. Operações fundamentais sobre os números inteiros. Provas real e dos nove. – Divisibilidade por 10 – 5 – 2 – 9 – 3 – 11. – Número primo. Decomposição de um número em fatores primos. – Máximo divisor comum. – Mínimo múltiplo comum. – Fração de inteiros. – Simplificação de frações e redução ao mesmo denominador. Comparação de frações. – Números decimais. Operações sobre os números decimais. – Conversão das frações ordinárias em decimais e vice-versa. – Exercícios fáceis sobre expressões em que entrem frações ordinárias e decimais para a aplicação das regras de conversão e das operações. Noções de sistema métrico decimal. Metro; sua definição; metro quadrado e metro cúbico; múltiplos e submúltiplos. – Grama; sua definição e seus múltiplos e submúltiplos. Sistema monetário brasileiro. Resolução de problemas fáceis, inclusive sobre as medidas do sistema métrico decimal.

Geografia:

I. Astros. Estrelas e planetas; o Cruzeiro do Sul, o Sol, a Terra e a Lua – II. A Terra, forma e movimentos. Polos, eixo, III. Orientação Geográfica: Pontos cardeais, orientação pelo Sol, pelo Cruzeiro do Sul e pela bússola – IV. Característica dos principais acidentes geográficos – V. As partes do mundo – VI. As raças humanas. Sua distribuição geográfica – VII. Formas de governo – VIII. Países da América do Sul e suas capitais – IX. – Países da América do Norte e suas capitais – X. Países da América Central e suas capitais – XI. Países da Europa e suas capitais – XII. O Brasil. Limites, rios e lagos principais. Governo, população, raças e línguas; principais pontos marítimos e fluviais; Estados e Territórios; Capitais. Distrito Federal e a cidade do Rio de Janeiro.

História do Brasil:

Descobrimiento da América – Descobrimiento do Brasil. Capitánias hereditárias – Os três primeiros governadores-gerais. – Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da cidade. – Invasões holandesas. – Entradas e bandeiras. – Inconfidência Mineira. Transmigrações da família real de Portugal para o Brasil. D. João VI. – A independência e D. Pedro I. Sete de abril. Governos regenciais. O Padre Feijó. O segundo reinado e D. Pedro II. – Guerra do Paraguai. A abolição do cativo e a princesa Isabel. – Proclamação da República. – Governos republicanos (COSTA; PASQUALE; STEMPNIEWSKI, 1953, v. 29).

los. Em hipótese alguma, trata-se da defesa do retorno ao exame de admissão. Essas informações foram retiradas da obra COSTA; PASQUALE; STEMPNIEWSKI; MARINO (1953).

Pela indicação dos textos de português percebe-se que as crianças tinham acesso aos autores clássicos e podiam lidar com textos bem elaborados a respeito de temas ligados à sociedade ou às virtudes, à literatura ou à gramática. As crianças tinham acesso a um vasto leque de conhecimentos ensinados por meio de diferentes recursos metodológicos, os quais tinham como meta não apenas criar mecanismos para elas ganharem familiaridade com um conhecimento novo até alcançar o seu pleno domínio, mas também oferecer estímulos ao processo de aprendizagem, *dar prazer e sentido às atividades realizadas*. Tais orientações continham, em certa medida, a didática desenvolvida pelos humanistas, *que consistia na realização de atividades direcionadas ao estudo e apropriação da cultura universal por meio de leitura silenciosa, para garantir o primeiro contato com o texto e sua reflexão, a leitura oral, a fixação dos conteúdos pela realização de exercícios, disputa entre grupos de estudantes para realização de arguição pública e o confronto de ideias*, no qual deveriam recorrer ao uso da retórica. Atividades como *júri simulado, aquário* — método que norteava os debates na sala de aula —, *descrição de figuras, teatro, coral, jogral, apresentação de dança*, elaboração de artigos para ser expostos no mural do pátio central propiciavam o envolvimento de todos os professores e alunos da escola, bem como das famílias, que compareciam para prestigiar suas crianças.

As atividades eram planejadas de modo a orientar os estudos dos alunos e dar-lhes suporte para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Toda pesquisa ou atividade a ser realizada recebia orientação *pari passu* do professor que, por sua vez, também tinha materiais que lhes davam suporte teórico; mais do que isso, o professor atuante no ensino primário tinha de ter uma sólida formação em todas as áreas da ciência, uma atenção especial e o cuidado na condução da aprendizagem.

Assim, através de diferentes documentos primários catalogados e entrevistas a professores aposentados foi possível apreender um leque bastante abrangente de conteúdos e diferentes procedimentos metodológicos que foram abandonados ou esquecidos, justamente porque a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem foi transferida para a criança, agora norteada por um conteúdo mínimo para favorecer a aprendizagem ancorada em eixos de interesse, se houver. A reorientação do ensino se deu por influência do pragmatismo, que na educação manifestou-se no intenso movimento de ideias escolanovistas, extremamente ativo ao longo do século XX. Serão explicitados a seguir alguns princípios defendidos pelos seus difusores.

As bases teóricas do modelo de educação vigente

A tendência escolanovista, erigida no final do século XIX por John Dewey (1859-1952), estabeleceu como foco central do seu movimento a adaptação dos indivíduos ao organismo social (conceito positivista de sociedade incorporado pelos pragmatistas), a realização de experiências direcionadas à atividade prática e o contato com as áreas das ciências que tivessem utilidade na resolução de problemas imediatos. Seu ideário encontrou em Jean Piaget¹⁴ (1896-1980) um interlocutor, expresso principalmente na obra *Para onde vai a educação?* e mais recentemente, Philippe Perrenoud tem sido o principal difusor desta tendência, observações que requerem mais atenção ao pensamento desses autores.

Perplexo com o avanço industrial e com o desenvolvimento da sociedade, Dewey apontou a necessidade de uma educação formal para transmitir os recursos e as conquistas da sociedade complexa e afirmou que

a educação formal se torna facilmente coisa distante e morta — abstrata e livresca, para empregarmos as palavras pejorativas habituais. Os conhecimentos acumulados das sociedades inferiores¹⁵ são, pelo menos, postos em prática [...]. O ensino escolar cria homens meramente eruditos e egoístas (1979, p. 9).

Por isso, considerou que o ensino escolar deveria ter uma função social, pois a educação é, antes, “uma atividade formadora ou modeladora — isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social” (DEWEY, 1979, p. 11), questão que despertou-lhe a preocupação com os métodos utilizados pelo meio social para desenvolver os seus membros mais imaturos. Através de comparações com os cães e cavalos, Dewey procurou identificar a diferença entre educação e adestramento. Para ele, “os seres humanos regulam os hábitos dos animais [...] agindo com firmeza para se provocarem certos atos geram-se hábitos que se manifestam com uniformidade igual à dos estímulos que se originam” (1979, p. 13); porém, “o cavalo não participa da utilidade social a que a sua atividade é destinada” (1979, p. 14). No caso dos seres humanos, também são levados desde a infância à aquisição de hábitos úteis e a agir em consonância com o seu grupo social, para serem reconhecidas como parte do grupo. Dewey argumentava, assim, que era preciso criar os meios para essa participação mais

¹⁴ Jean Piaget desenvolveu o construtivismo de base estruturalista, mas também foi um combatente difusor da Escola Nova.

¹⁵ Dewey se refere aos povos primitivos, como os indígenas, por exemplo.

tangível, pois a crescente complexidade social requeria cada vez mais atenção ao período da infância, para que as crianças pudessem adquirir as necessárias aptidões. Argumentava, assim, que

aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem contar destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é o ser humano adquirir **o hábito de aprender. Aprende a aprender** (DEWEY, 1979, p. 48).

Esses argumentos merecem atenção pelo grau de irradiação de suas ideias sobre diversos pensadores no século XX. Dewey se opôs à realização de processos de aprendizagem orientados por pesquisas no campo do conhecimento para defender um processo de aprendizagem dado pelo próprio indivíduo, e considerou a infância o período mais privilegiado para o desenvolvimento de aptidões através do hábito, pois

A plasticidade é a faculdade de reter e extrair da experiência anterior elementos que modificarão atos subsequentes. Isto significa a capacidade de contrair hábitos ou desenvolver determinadas atitudes. [...]. Em primeiro lugar, um hábito é uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de *fazer*. Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos. É um domínio ativo sobre o meio ambiente, por meio do *comando dos nossos órgãos de ação*. Somos, talvez, inclinados a dar maior importância a esse domínio e comando do corpo, do que ao comando e domínio do ambiente. Encaramos os atos de andar, falar, tocar piano, as aptidões especiais características do gravador, do cirurgião, do engenheiro, como se fossem simplesmente habilidade, perícia e perfeição da parte do organismo. São-no, sem dúvida, mas a medida do valor destas qualidades reside no **domínio eficaz e econômico sobre o ambiente**, que elas asseguram. Ser capaz de caminhar é ter ao nosso dispor propriedades da natureza — e o mesmo sucede em relação aos demais hábitos (DEWEY, 1979, p. 49).

Dewey concebeu que o indivíduo se desenvolve através de um processo interno e pela capacidade de contrair hábitos, desenvolvimento que se daria naturalmente. O hábito é que desenvolveria a aptidão para “o fazer”, a capacidade que propiciaria o domínio ativo sobre o meio ambiente, favorecendo o desenvolvimento econômico, condições dadas pela

natureza. Mas o desenvolvimento dessas habilidades possui uma direção, o bom funcionamento do **organismo social**¹⁶.

Quanto ao aspecto educativo, observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Uma democracia é mais do que uma forma de governo: é principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjuntada e mutuamente comunicada¹⁷ (DEWEY, 1979, p. 73).

Dewey, assim, expressa a concepção de que a educação possui o importante papel de formar o homem para a democracia, coração do organismo social, cuja lógica de funcionamento é mantida pela atividade, fatores que permitem constituir uma vida associada. Isto é, Dewey exprime a sua concepção de educação em estreita articulação com sua noção de sociedade e, como integrante do movimento pragmatista, compartilhou das suas bases norteadoras e diretrizes. Desse modo, o movimento escolanovista — que tem em suas bases a filosofia pragmatista — traz embutida em sua proposta de educação, antes de tudo, uma *proposta de sociedade*, concebida como ápice de uma evolução linear configurada no desenvolvimento industrial, centro da orgânica social.

Jean Piaget, por sua vez, em sua fundamentação sobre o construtivismo, reivindicava a organização de um ambiente propício para os alunos reconstruírem as verdades e defendia que as práticas pedagógicas deveriam proporcionar o máximo de espírito livre. Segundo ele,

A primeira, que aparece particularmente indispensável, consiste na previsão de programas mistos, incluindo horas de ciências (o que aliás já está em uso), durante as quais, porém, **o aluno possa entregar-se a experiências por sua própria conta**, e não determinadas em pormenores. A segunda solução (que nos parece dever ser acrescentada à outra) volta a dedicar algumas

¹⁶ A concepção da sociedade como organismo social advém de Auguste Comte (1798-1857), filósofo que fundou o positivismo. Alguns de seus princípios foram assimilados pelos pragmatistas e incorporados ao ideário da liberal-democracia.

¹⁷ Piaget, um dos principais interlocutores de Dewey, desenvolve esses princípios no texto *Os procedimentos da educação moral*, apresentado na V Conferência Internacional de Educação Moral, em 1930, publicado na obra *Sobre a pedagogia* (1998, p. 34). A citação já foi mencionada neste texto.

horas de psicologia (no quadro da “filosofia” ou da futura epistemologia geral) ou experiências de psicologia experimental ou psicolinguística etc. (PIAGET, 1973, p. 28).

A proposta de Piaget era bastante nítida no que se refere à orientação ao aluno: ele deveria se guiar por si mesmo, e os estudos da filosofia deveriam ser substituídos pela psicologia ou epistemologia. Dito de outra forma: o estudo do pensamento humano, da história, da arte, da cultura deveria ser substituído pela ciência que se remete à consciência do indivíduo ou à metodologia, ao processo pelo qual se acreditava que o indivíduo adquiria o conhecimento. Por isso, questionava o papel das disciplinas literárias na formação dos alunos, se ocupavam ou não um lugar satisfatório na formação atual e futura focados nos componentes fundamentais da educação: o estímulo à reinvenção das verdades e a realização de práticas experimentais (1973, p. 27). Piaget privilegiava o desenvolvimento das aptidões e habilidades dos indivíduos, e afirmava que as reformas no ensino também deveriam levar em consideração as vocações dos indivíduos e pôr em prática “a pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (PIAGET, 1973, p. 18). Ao que acrescentava:

O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o *educador* continua indispensável, a título de *animador*, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o *professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa* e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 1973, p. 18).

Piaget se posicionava, pois, em favor da plena liberdade das crianças e do livre curso do seu processo educativo; o professor deveria assumir a postura de animador, uma adesão ao *espontaneísmo*, ainda que esclarecesse que não se tratava de retirar das crianças a orientação necessária à compreensão de conceitos teóricos desenvolvidos no decorrer de séculos, julgava ser mais importante o professor estar muito bem informado sobre as peculiaridades do desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, e colocar em prática os métodos ativos.

Tais posicionamentos deram sustentação à propositura curricular associada à “pedagogia do *aprender a aprender*” e promovem com sucesso o movimento filosófico que tem como alvo o desmonte do pensamento: a capacidade de compreender e sentir o mundo em sua dimensão mais ampla: histórica, geográfica, filosófica e científica. Newton Duarte designou “Pedagogia do apreender a aprender” as orientações pedagógicas pautadas no autodidatismo, cuja base filosófica está amparada no construtivismo de Jean Piaget e no pragmatismo de John Dewey, e encontra em Philippe Perrenoud o principal interlocutor nesta primeira década do século XXI.

Philippe Perrenoud é um dos intelectuais mais influentes nas políticas educacionais em âmbito mundial, sutilmente busca dialogar com diferentes setores da educação posicionando-se pela “libertação dos homens”, sugerindo propostas que podem contribuir para a “elevação dos níveis de vida” e a “resolução dos problemas da humanidade”. Os problemas a serem discutidos na escola, exemplificados por Perrenoud, estão inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que, por sua vez, estão ancorados à proposta da Unesco com vistas a consolidar um grande **pacto social** e alinhar-se ao “movimento pelo bem-comum”. São apresentadas, contudo, sem tocar na questão fundamental, pertinente ao âmbito da produção de riquezas e da sua apropriação social. Philippe Perrenoud completa o ciclo de ideias difundidas pelos pensadores que fundaram ou difundiram o escolanovismo, ao afirmar que o professor

não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em suas práticas; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Um profissional nunca parte do nada, tenta não reinventar a roda, considerando as teorias, os métodos já testados, a jurisprudência, os gêneros consagrados e o estado da arte (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Essas propostas parecem ir além de um receituário, ao exigir os procedimentos da resolução de problemas sugerindo uma forma de invenção sobre a ação, a qual argumenta que a

autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de **refletir em e sobre sua ação**. Essa capacidade está no âmago do **desenvolvimento permanente**, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 13).

A concepção que fundamenta a formação do profissional reflexivo é coerente com a concepção de uma educação inicial mínima, a ser complementada ao longo da vida pela formação contínua concretizada na profissionalização progressiva, como propulsor da elevação da competência profissional, pois revigora seu *savoir-faire*.

A concepção construtivista de ensino foi incorporada nas reformulações do currículo e vem passando por modificações sob a atuação de novos atores sociais, dentre eles Philippe Perrenoud e Monica Thuler, cujos princípios formativos giram em torno do desenvolvimento de aptidões, competências e habilidades e o saber fazer. Perrenoud e Thurler (2001) defendem que, diante desse novo contexto social, é preciso repensar a concepção de *grade curricular* e deixá-la em suspenso provisoriamente, pois há regiões diferentes, momentos diferentes e realidades gritantes. Assim, os autores sugerem ser desnecessária a existência de um currículo nacional norteando o sistema de ensino. Asseveram que a realidade deveria ser o foco principal para evitar as ilusões em torno do conhecimento criadas por aqueles que entendem a educação como domínio de saberes e, por isso, agarram-se ao “*mito da transmissão do saber*” e geram resistências e ambivalências. Afirmam, ainda, que o professor precisa, antes de tudo, saber fazer escolhas para conduzir o processo educativo respeitando a realidade do aluno e atenuando os conflitos que aparecem na sala de aula, bem como ter capacidade de assumir os riscos que a autonomia provoca e ponderar os saberes que *poderiam* ser ensinados em relação àqueles que *deveriam* sê-lo (PERRENOUD; THURLER, 2001).

Ao analisarmos o pensamento de Perrenoud — herdeiro do ideário de John Dewey e Jean Piaget — e as propostas de ensino estabelecidas às escolas públicas do Estado de São Paulo e dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema, identificamos o afunilamento de uma dada forma de pensar inteiramente atrelada ao sistema social vigente, no qual também foram construídas estruturas e mecanismos de controle mais amiúde da prática educativa, proposta que vem sendo muito bem assegurada no município de São Bernardo do Campo desde 1996.

O currículo possui na atualidade características que levam a educação a ter uma finalidade completamente divergente do que foi realizado pela humanidade no decorrer da sua história. Esta compreensão é corroborada por Tomaz Tadeu da Silva¹⁸ (2005) que em seu livro *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo* traz a dimensão do processo de transformação da educação com foco no currículo levantando questões primordiais à reflexão sobre a formação dos indivíduos: o que os estudantes devem saber?

¹⁸ Tomaz Tadeu Silva é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para este autor, as diferentes teorias veiculadas na atualidade expõem uma seleção de conhecimentos considerada importante a ser oferecida aos estudantes e, por isso, necessariamente se remetem ao currículo. Entretanto, a pergunta “‘o que’ ensinar aos estudantes não está separada de outra extremamente importante: ‘o que eles devem ser?’ Ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’ Afinal, o currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2005, p. 15). O questionamento de Tomaz Tadeu da Silva ressalva a importância do currículo, pela sua dimensão formadora, pelas finalidades que através dele são estabelecidas à sociedade. Por isso, diante de toda a amplitude e dimensão das políticas educacionais, o currículo, ocupa um papel central, pois está voltado para a formação dos indivíduos em sua totalidade: em sua subjetividade e sua conexão com a sociabilidade, ou seja, através da sua *práxis* (atividade sensível transformadora mediada pela teoria), ou seja, pela sua relação afetiva com o mundo, que passa pela formação da sensibilidade — da capacidade de sentir e pensar o mundo.

É essa dimensão da formação humana que é solapada na atual proposição do currículo no ensino básico, pois lança os indivíduos a um grau de superficialidade que intensifica a fragmentação social e reduz significativamente a compreensão da história. O desenvolvimento da capacidade de abstração que poderia ser iniciado na infância é prorrogado para as séries finais da educação básica, o que promove um retardamento do desenvolvimento da capacidade intelectual dos indivíduos.

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas acima concluímos que a redução da educação ao desenvolvimento das aptidões inibe o desenvolvimento das potencialidades humanas na medida em que cerceia os indivíduos a estabelecerem contato com uma diversidade ampla de conhecimentos científicos e culturais ao centrar o ensino na resolução de problemas do cotidiano. Este atual modelo de educação amparado em tendências teóricas de base neopositivista, como o pragmatismo, por exemplo, é completamente oposto ao modelo clássico humanista, além de convergirem toda a formação do indivíduo ao âmbito cognitivo e atuação no trabalho informal, tendência que vem sendo fortalecida predominantemente a partir de meados da década de 1990. E sua propositura é claramente evidenciada nos programas de ensino da rede de ensino do estado de São Paulo e dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema. Mas essa problemática tem suas raízes em outras bases históricas: no momento em que passa a ocorrer a expansão da escola pública, as classes

dominantes promoveram modificações no currículo a ser oferecido às classes trabalhadoras e populares.

No Brasil este novo modelo educacional foi iniciado na ditadura militar com a Lei 5692/71, ao se promover o ajuste da educação às necessidades do mercado de trabalho e levada às últimas consequências a partir da LDB 9.394/96, e mais precisamente com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, ao se promover com veemência o *savoir-faire*, o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas do cotidiano. Nesse contexto, o currículo passou por um ajuste estrutural, tornando-se mais flexível com uma oferta mínima de conteúdos científicos e culturais a serem adquiridos ao longo da vida como alternativa para atender às necessidades do atual patamar de acumulação capitalista.

Os objetivos que conduzem a educação na atualidade têm como alvo não propriamente a formação da individualidade, mas a adaptação ao modo de produção vigente. O combate à difusão do conhecimento promove a continuidade do movimento pragmatista iniciado em fins do século XIX, direcionado ao processo de desestruturação do currículo e o seu ajustamento à orgânica produtiva. Isto é, a partir das bases filosóficas do pragmatismo a educação vem sendo direcionada ao desenvolvimento de aptidões e habilidades, promovendo satisfatoriamente a adaptação dos indivíduos ao modelo de produção vigente, mas incapaz de investir no desenvolvimento das potencialidades humanas, na expansão da interioridade, ou seja, através da apropriação da arte, da literatura ou da teoria.

REFERÊNCIAS

COSTA, Arlinda; PASQUALE, Renato; STEMPNIEWSKI, Renato; MARINO, Aurélia. *Admissão ao ginásio*. 61. ed. São Paulo – Rio de Janeiro – Belo Horizonte – Salvador – Recife – Curitiba – Porto Alegre: Editora do Brasil S/A, 1953. Coleção Didática do Brasil – Série Ginásial – V. 29.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton (org.). *Vigotski e o aprender a aprender – Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MONTEIRO, Rosana Batista. *Resgatando o passado: o Ciclo Básico e a reprodução da Reforma do Ensino Primário de 1967*. 1996. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

PERRENOUD, Phillippe. *Os ciclos de aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe; THULER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia – textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

SAVIANI, Dermeval. *A educação brasileira – estrutura e sistema*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Aparecida Neri de. “A racionalidade econômica e a política educacional de São Paulo”. In: 23º Encontro Nacional da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0911t.PDF>>