

Uma Reflexão sobre Didática na Educação Básica: o apostilamento no 4.º ano

**Marlon Dantas Trevisan¹
Pedro Angelo Pagni²**

¹Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis/MT – Brasil

²Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), Marília/SP – Brasil

RESUMO – Uma Reflexão sobre Didática na Educação Básica: o apostilamento no 4.º ano. Este trabalho descreve como a lógica adultocêntrica, que há muito rege as relações escolares, pode comprometer a didática e suas metodologias, em especial o apostilamento. O aporte teórico se baseia no pragmatismo de Dewey e Peirce, fundamentando as análises das linguagens que se interpenetram na elaboração dos conteúdos. Abordam-se exercícios de uma apostila do 4.º ano do ensino fundamental, vendida em nível nacional, relativos às disciplinas de geografia e matemática. As asserções obtidas revelam que a experiência infantil foi pouco considerada, o que explica em parte o desinteresse das crianças pelos discursos pedagógico-científicos, tais como aparecem nas apostilas. Como resposta possível ao problema, propõe-se o encontro entre as subjetividades docente e discente. Palavras-chave: **Dicotomia. Racionalidade. Experiência. Signo. Educação.**

ABSTRACT – A Reflection about Didactics in K-12 Education: teaching and learning package in the 4th grade. This study describes how adult and teacher-centered rationale, which has been ruling school relations for a long time, might be a threat to didactics and its methodologies, especially when it comes to teaching and learning package. The theoretical framework of this study is based on Dewey and Peirce pragmatic views, founding the languages analysis, which are interwoven in the content design. Some tasks from a 4th grade elementary school package sold nationally, related to Geography and Mathematics subjects were examined. It is possible to assert that the child real life learning experiences was poorly considered, which partly explains the lack of interest of most children in pedagogical-scientific discourses as they are presented on their books. As a possible answer regarding that issue, the encounter between teacher and learner subjectivities is proposed.

Keywords: Dichotomy. Rationality. Experience. Signs. Education.

Introdução

John Dewey, em uma de suas proposições mais significativas, com respeito à vida escolar, defende que o processo educativo deveria propor em tese a adequada interação da experiência da criança com a do adulto (Dewey, 1978, p. 47). Este encontro, em toda sua dimensão paradoxal, deveria se constituir a essência de uma teoria pedagógica. O autor alertou que, infelizmente, torna-se bem mais fácil pensar de modo polarizador o processo educativo, do que aprofundarmos a reflexão em busca da realidade complexa a que ambos – educador e educando – pertencem. Ao buscarmos em um ou outro a chave para a resolução dos problemas educativos, acabamos por transformar uma questão de ordem eminentemente prática em um problema irreal, teórico, melhor afirmando, um novo problema. Essa oposição gera novas distorções dicotômicas: repertório infantil / programas de estudos, natureza individual / sociedade, etc. Destarte, a doutrina pedagógica foi engendrando as mais diversas divisões, que têm em comum àquela díade inicial: experiência infantil / experiência do adulto. Vale-nos lembrar que a representação de infância, como etapa separada e autônoma – período de cuidados destinados a um ser indefeso, frágil, que precisa de instrução, conforme se revela na obra *Emílio ou da educação*, escrita em 1762 (Rousseau, 1995) – nasce com a própria modernidade, firmando-se no século XVII (Ariès, 1981). Este período caracteriza o nascimento da educação em seus moldes disciplinares (Foucault, 1987). A universalização dos conceitos *rousseauunianos* sobre infância veio a legitimar e perpetuar o governo da subjetividade infantil, sobretudo nos contextos pedagógicos. No Brasil, o ideário *durkheimiano*, que também defende o disciplinamento, a preparação para o mercado de trabalho, a moralização das crianças, passa a influenciar os rumos da educação, quando a sociologia adquire reconhecimento acadêmico, adentrando os cursos de pedagogia, em fins da década de 20, culminando com a tradução de Lourenço Filho do livro *Educação e Sociologia*, de Emile Durkheim, em 1939 (Cunha, 1991).

Dentre os incontáveis cenários temáticos da educação formal e informal, em que a lógica adultocêntrica tradicionalmente se revela, escolhemos a didática na educação básica como foco de análise; neste contexto, também amplo e complexo, pelos mais diversos objetos de investigação que apresenta, procuramos analisar uma apostila adotada na rotina pedagógica de milhares de crianças do 4.º ano – frentes de geografia e matemática – em escolas privadas e de diversas prefeituras de São Paulo e outros Estados. Sabemos dos significativos resultados desses materiais, especialmente nos vestibulares, bem como da boa receptividade que encontram por parte dos professores que os utilizam. Prova irrefutável disto nos parece o fato de que o apostilamento, que atualmente se estende às faixas etárias da educação infantil, apresentava uma aprovação nesta modalidade de 69% dos educadores das escolas

municipais do estado de São Paulo, no ano de 2006. Isto nos mostra que o setor público tem se rendido às ditas parcerias com o setor privado. Para se ter uma ideia, até o ano de 2007, de 645 cidades paulistas com mais de 10.000 habitantes, 161 teriam utilizado em suas redes municipais algum *sistema de ensino* – termo típico do contexto pedagógico e editorial em questão, para a educação básica. Os dados revelam também que quanto menor a população do município, maior a chance deste adotar a estratégia pedagógica (Adrião, 2009). Em 2008, cerca de 690.000 crianças de educação infantil e ensino fundamental utilizavam, nas redes municipais do país, materiais apostilados, um gasto anual próximo a R\$100 milhões (Bego, 2013). Em reportagem *online* do dia 21 de julho de 2011, *O Estado de São Paulo* apontou que, entre os anos de 2008 e 2011, os municípios paulistas que adotavam as apostilas passaram de 187 para 282, confirmando o vertiginoso aumento da aquisição das mesmas¹. Aproximadamente 95% das escolas privadas as adotam. O Senso da Educação Básica de 2013, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), revelou que tínhamos, naquele ano, 50,04 milhões de estudantes na educação básica, em todo o país, dos quais 17,4% estariam matriculados em instituições privadas (Brasil, 2013), o que nos leva ao total aproximado de 9 milhões de usuários das apostilas, somente neste setor da educação. Tais dados nos mostram o potencial desse mercado editorial, se prefeituras e Estados aderirem maciçamente aos sistemas de ensino.

Na contramão do que pensam a maioria dos educadores que utilizam as apostilas, há um consenso acadêmico de que a utilização destes materiais apresenta numerosos prejuízos à vida escolar, tais como engessamento do currículo, perda alienante da condução do trabalho por parte educador, dentre outras consequências (Lellis, 2007). Eis uma antítese que revela a distância entre os universos da instituição escolar básica e a academia, em especial, no que diz respeito às concepções sobre tecnologias de ensino, inseridas no contexto da didática². Pelos limites do texto, não se constitui intento nosso examinar tamanha contradição.

Neste trabalho, buscaremos descrever, pela retina da filosofia da educação, o notório debate entre pragmatismo e racionalismo. Procuraremos contextualizá-lo, apontando na escrita das apostilas os motivos das críticas pragmáticas à tradição racionalista, tais como a fragmentação dos conteúdos e as razões pelas quais se afastam da experiência (vida) infantil. Demonstraremos em trechos analisados que o processo de degeneração simbólica exerce papel essencial em tal afastamento. Além de empreender a reflexão semiótica sobre códigos que se interpenetram nos discursos pedagógicos e apresentar as divergências com formas dualistas de se pensar a educação, temos ainda como objetivos refletir sobre a tendência daqueles que elaboram o material didático e o conteúdo disciplinar em desconsiderar a subjetividade infantil, redigindo-o segundo a hegemonia do discurso conceitual *dedutivista*,

denunciado por Dewey. Procuraremos, por fim, demonstrar o quanto isto se contrapõe ao conceito de semiose, de Peirce – processamento cognitivo dos signos – e de que maneira tais descrições se configuram como respostas ao desinteresse dos alunos pelas matérias de estudo e a rotina escolar.

O Dualismo na Concepção Pedagógica

Uma dos conhecidos posicionamentos pragmatistas³, sobretudo quanto ao contexto pedagógico, é a aversão a todo tipo de dualismo. Sabe-se que isto se deu em grande monta por ser o pragmatismo anticartesiano. O racionalismo sustenta ser possível conhecermos verdades, claras e distintas, pelo único caminho das operações da razão, abandonando-se a experiência. O pensamento cartesiano é sabidamente dualista: opõe experiência à razão, corpo ao pensamento e outros aspectos, entre si antitéticos para aquela concepção (Descartes, 1983).

O pragmatismo não compartilha desse ideário, sobretudo porque propõe a relação entre conhecimento e verdade a partir de uma teoria do conhecimento que considera tudo o que diz respeito ao viver, dispondo-se da lógica contingente, histórica, modificável, falível. Trata-se, portanto, de uma filosofia da experiência (Cunha, 1998); o que contrasta sobretudo ao *cogito*, que descreve as operações do espírito como faculdades superiores e imutáveis. Desta concepção deriva-se o dualismo, da visão de que podemos apreender verdades pela percepção interior, as quais jamais poderiam ser obtidas por observação contingencial do mundo (Shook, 2002). Não podemos negar a proximidade do pensamento cartesiano e dual com o maniqueísmo advindo dos persas da antiguidade, que se introjetou definitivamente no cristianismo com Santo Agostinho (Polotsky, 1996). O sistema dos maniqueus – uma gnose com características científicas –, tendo surgido no século III, também era binário, opondo o bem ao mal, o corpo ao espírito, e assim por diante. Estes aspectos revelariam nexos de contiguidade com o racionalismo (Costa, 2002).

Embora se caracterizem por uma concepção em grande medida empirista, os pragmáticos rejeitam o empirismo dualista, aquele que sustenta que experimentamos o mundo de maneira interna – em nossas mentes estariam as ideias sensoriais em oposição à realidade externa que não pode ser conhecida. Esta espécie de dualismo levaria ao ceticismo (crença na impossibilidade do conhecimento), segundo os pragmáticos (Shook, 2002).

Há dualismos mesmo em posturas transcendentalistas, em que os objetos são contrapostos aos sentidos. Na cultura europeia, o dualismo tem na concepção *signica saussureana* – significado e significante e todas as díades que a compõem – uma de suas maiores realizações. Essa tradição marcou indelevelmente o modo de pensarmos as questões relativas a como ensinar, fazendo com que a lógica adulta buscasse

dirigir o aprendizado infantil, sobretudo pelo fato inicial de conceber arbitrariamente a relação entre significante e significado. Isto levaria o educador a desconsiderar a experiência na construção do signo e consequentemente das linguagens, sobretudo em matemática, fazendo com que a aprendizagem se tornasse um processo formal e sobremodo árido, uma vez que pouca ou quase nenhuma relação mantém com os fatos da experiência.

O universo da criança inscreve-se noutra dimensão, caracteriza-se sobremodo pelo contato pessoal, afeição e simpatia e não pela ação de fatos externos sistematizados, leis, menos ainda pelo velho sistema binário cartesiano. Apesar disto, o programa escolar volta-se no tempo indefinidamente e no espaço, até aos limites do sistema solar (Dewey, 1978). A cognição infantil é integralizante, formando sempre um todo único, em suas *cem linguagens* (Malaguzzi apud Edwards et al., 1999). Não há quebra ou consciência de transição ao conceber um objeto e mudar imediatamente para outro. O que mantém a coesão dos elementos de sua consciência são os interesses pessoais e sociais que orientam a existência dos pequenos. O universo fluido e fugidio, que se desfaz e refaz rapidamente, prende o espírito infantil, segundo a vontade deste, na dinâmica que caracteriza a integridade da vida da criança (Dewey, 1978; Dewey, 2007; Cunha, 1998).

O Conteúdo Disciplinar frente às Categorias Fenomenológicas de Peirce

A escola desconsidera em grande medida as características da interação do pequeno com o mundo, embora pudesse ser um lugar para a experiência reflexiva, ética, estética e política dos alunos. Os conteúdos disciplinares se apresentam divididos, buscam fracionar, selecionar, abstrair, etc. Os fatos externos são recortados e reorganizados sob a égide de um princípio geral. Dewey salienta que isto em nada coincide com a experiência infantil. Somente as bases da afeição e o que lhes diz respeito atraem a criança.

Dewey denuncia o discurso da racionalidade e o dedutivismo cartesiano a orientar a prática pedagógica:

A mentalidade adulta está tão familiarizada, todavia, com a noção de uma ordem lógica dos fatos, que não reconhece – não pode reconhecer – o espantoso trabalho de separação, de abstração e de manipulação, que têm que sofrer os fatos de experiência direta para que possam aparecer como uma ‘matéria’ ou um ramo de saber. Primeiro, um princípio de ordem intelectual tem que ser definido e adotado; depois, os fatos têm que ser interpretados em relação a esse princípio – não tais quais eles são – para afinal reunidos, em volta desse centro novo, inteiramente ideal e abstrato, constituírem um departamento do conhecimento humano.

Tudo isso supõe um interesse intelectual desenvolvido e especializado. Envolve capacidade de analisar os fatos imparcial e objetivamente, isto é, sem referência ao seu lugar e sentido, em nossa própria experiência. Exige capacidade de síntese. Significa, enfim, hábitos intelectuais amadurecidos e posse de técnica especializada de investigação científica.

Tais estudos, assim classificados, são o produto, em uma palavra, da ciência dos tempos e não da experiência infantil (Dewey, 1978, p. 44).

Este notório fragmento guarda em si respostas inequívocas sobre o secular desinteresse das crianças, com relação aos conteúdos instrucionais, sobretudo pelo que se afastam das motivações vitais da subjetividade discente. Como um dos mentores do pragmatismo, notamos que Dewey faz a crítica acima em consonância com as proposições do fundador daquela filosofia, Charles Sanders Peirce, acerca das categorias universais fenômeno-cognitivas. Este descreveu com o rigor de vinte e três séculos de lógica os mecanismos envolvidos no processo semiótico, o que, em síntese, constitui-se uma teoria da representação. Entende-se por signo aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém (Peirce, 2005). Primeiridade, secundidade e terceiridade são as categorias universais dos signos. A primeiridade se dá com o signo que indica uma impressão imediata, sensível, revelando qualidade, sem qualquer relação com outros elementos da realidade externa (Nöth, 1995; Silveira, 2007). Exemplo: sensação visual do ouro. A secundidade ocorre quando a consciência responde ao estímulo inicial, relacionando-o (conflito) a outro dado. Exemplo: Pulseira, dentes, torneira (de ouro), etc. A terceiridade abrange os fenômenos anteriores, estabelecendo novas e incontáveis relações entre os signos. Nela se dá a representação do mundo, a semiose propriamente. Exemplo: Papai Noel tem um coração de ouro.

A experiência infantil, tal qual a entende Dewey, percorre claramente o trajeto fenomenológico descrito acima. Entenda-se este adjetivo como relativo ao fenômeno, posto que o pensamento, para o pragmatismo, também é fenômeno e não oposto à experiência, como professam diversas concepções idealistas. Eventos de terceiridade que envolvam a construção de signos-lei, consoante determina o programa pedagógico, quando ocorrem, não se realizam como esperam os educadores que o idealizaram; dão-se na lógica afetivo-sensorial que caracteriza o aprendizado infantil. Vale-nos ratificar que Dewey criticava a separação entre a cognição infantil e a lógica adulta, crendo que tal concepção compromete o olhar pedagógico, sendo mais uma dentre as causas do desinteresse das crianças pelas matérias de estudo.

A terceiridade, ressaltamos, ocorre a todo instante na cognição dos pequenos, com um grau de significação e sofisticação próximo da lógica adulta. Eis o estágio fenomenológico que configura o controle da criança sobre os significados na relação com o mundo. Ao sentir fome,

vivência a primeiridade; ao olhar e reconhecer uma maçã, a secundidade; ao vê-la como signo de saciedade, comendo-a, realiza a terceiridade (Shook, 2002).

A instituição escolar, ao proceder de modo a separar, abstrair e manipular os fatos da experiência, formando uma *ciência dos tempos*, exige que a cognição infantil opere de modo a conceber a realidade a partir da terceiridade, na construção dos conceitos, buscando interpretantes (significados) lógicos, secundarizando os emocionais (primeiridade) e energéticos (secundidade), invertendo os passos na construção da linguagem. De posse dos materiais didáticos, os educadores iniciam o processo pedagógico pelo que seria o final (terceiridade), o ponto de chegada do conhecimento que, em uma expressão, constitui-se de o que Peirce denominou *legissignos simbólicos argumentais* – sínteses cognitivas expressas por uma sintaxe que busca o hábito, fruto de profundo exercício intelectual e científico. Os profissionais que elaboram o apostilamento, em sua maioria professores, ao inverterem a descrição peirceana sobre como apreendemos a realidade, revelam a abissal incoerência (sob o ponto de vista pragmático) que há muito tem caracterizado o discurso e a prática pedagógicos. Eis um motivo central: herdaram a tradição cartesiana, dedutivista, que impõe um conceito geral, universal, do qual se enunciam outros dirigidos à singularidade; ratificamos que Dewey combatia tal perspectiva pedagógica, por esta negar a experiência e todo o seu caráter qualitativo (Dewey, 2007; Pappas, 2008).

A Tricotomia Mais Importante de Peirce

O pensamento peirceano é notoriamente triádico. São inúmeras as tríades com as quais caracterizou os signos (Nöth, 1995). Eis a mais importante: ícone / índice / símbolo, nascida de outra (fundamental a essa concepção tricotômica): representâmen / objeto / interpretante. Esta tríade é oriunda da relação do representâmen (*corpo* do signo) com o objeto representado.

Ícone é um signo que representa um objeto com o qual possui traços comuns, quer se imagine o objeto ou não. É fato que deverá o objeto existir, do contrário o ícone deixa de ser signo. Se concebermos um signo sem o objeto, demoliremos a tríade peirceana, restando um modelo diádico, como o saussureano. Há uma tendência de se entender o ícone como sendo de natureza exclusivamente visual, imagética. Peirce nos mostra que sua concepção é bem mais abrangente: “Qualquer coisa, seja uma qualidade, um existente individual ou uma lei, é Ícone de qualquer coisa, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um seu signo” (Peirce, 2005, p. 52). Vemos nesta afirmação que a característica qualitativa da iconicidade é que torna este representâmen (signo) tão versátil, sua semelhança ao objeto é determinada pela mente que engendra o ícone.

Exemplos de ícone: A foto de um animal, como o mico-leão dourado; a escultura *O Pensador*, de Auguste Rodin (figura de Platão); etc. Como ressaltou Peirce, não há classificações puras de signos, sequer uma conclusiva, posto que a semiose – processamento e encadeamento de signos – é um processo infinito. Ao assoviarmos uma canção folclórica, emitimos um ícone dela. Este tipo de signo tem como grande característica a evocação de qualidades em primeiridade. Se analisarmos a escultura sob o foco de que, como signo, alude a impressões qualitativas e possibilidades, temos nela um exemplo de ícone. Este, em rigor, está inscrito na primeiridade.

O índice é um signo diretamente atingido pelo objeto. Ambos formam, declarou Peirce, um par orgânico, um todo ou parte dele. Sofrendo necessariamente uma ação real do objeto, naquilo que os dois têm em comum, o índice supõe um tipo especial de ícone, não tanto pelas semelhanças mantidas com o objeto, muito mais pelo que o afeta. Temos os índices genuínos e os degenerados. Os primeiros mantêm com os objetos, em secundidade, uma relação de existência; os segundos, uma relação de referência (Peirce, 2005).

Exemplos de índices: A presença de muitos peixes mortos em um riacho revela agressão humana àquele meio; um idoso que tenha os movimentos trêmulos, rigidez muscular, dificuldade de caminhar, revela a quase certeza de ter Mal de Parkinson.

O símbolo é o signo que representa algo determinado por uma lei, “[...] uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o Símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto” (Peirce, 2005, p. 52). Não somente possui o símbolo uma natureza geral, como também o objeto representado. O símbolo é uma lei, portanto, um legissigno (Nöth, 1995; Silveira, 2007). Temos nisto a passagem fenomenológica do signo de secundidade para a terceiridade. O símbolo tem uma natureza eminentemente convencional. Exemplos: a palavra *mar*, a suástica nazista, a figura de um coração flechado, etc. Essas conceituações sgnicas peirceanas, alinhadas à concepção deweyana de reconstrução da experiência (vital à educação), lançam luz sobre o drama do desinteresse por parte das crianças acerca dos conteúdos disciplinares. É o que buscaremos demonstrar nas próximas linhas.

Análise de Exercícios da Apostila: a degeneração do símbolo

A seguir, analisaremos, à luz das descrições deweyanas acerca do processo de conhecer infantil, trechos de uma apostila utilizada por estudantes de 4.º ano, disciplinas de geografia e matemática, faixa etária: 9 anos – rede particular e municipal de ensino de São Paulo e outros Estados⁴.

Quando lemos enunciados tais como: “Planisfério: mapa que representa toda a superfície da Terra em um plano retangular” (Godoy;

Gentil, 2010, p. 114), identificamos as questões a que Dewey se referia, os alvos de suas críticas. Admira-nos a atualidade destas. O fragmento que transcrevemos anteriormente foi redigido nos anos de 1920 e a apostila a que nos referimos é vendida nos dias atuais (revisada periodicamente pelos editores). Entre ambos, a distância de quase noventa anos pouco se percebe, pelo que os une: o discurso pedagógico e instrucional.

A concepção de planisfério confirma quanto tem de ser manipulado, abstraído, geometrizado o planeta, para assim se apresentar à mente infante, como matéria a ser ministrada. Na página analisada, há uma metáfora visual da Terra, que lembra, entre tantas possibilidades, um ovo de páscoa (parece oco), dando-nos a sensação surrealista de um movimento vertical, de modo a separar o planeta ao meio. Isto para ratificar a ideia da função do Equador, embora se trate de uma linha imaginária. Perguntamos, ao lermos os escritos de Dewey: que reais significados podem ter signos como os paralelos Trópico de Câncer, Trópico de Capricórnio, Círculo Polar Ártico, Círculo Polar Antártico, para uma criança de nove anos?

Peirce certamente os classificaria como símbolos degenerados. Este afirmou que os símbolos podem ser genuínos ou degenerados (assim como os índices). Os primeiros assim se classificam porque mesmo possuindo a natureza de lei, também denotam um dado individual e um caráter. Um exemplo peirceano é o de um pai que, ao falar: *balão* aponta para o objeto no céu (Peirce, 2005, p. 71). Quando a criança pensar na palavra *balão*, terá um signo genuíno, posto que detenha o ícone mental do objeto e o índice que consistia no braço de seu pai, apontando o objeto. A iconicidade fomentou o caráter geral do ser representado, e o índice garantiu o aspecto individual. Se a criança, em vez disso, perguntasse ao pai o que era *balão* e este respondesse: É algo como uma grande bolha de sabão, o que ela teria na palavra *balão* seria um signo degenerado, uma vez que disporia apenas de um ícone mental (bolha de sabão de grandes dimensões), portador de possibilidade de corporificação, sem o aspecto individual, existente. Portanto, para um símbolo (terceiridade) ser genuíno, são necessários o ícone (primeiridade) e o índice (secundidade). O signo linguístico Trópico de Capricórnio, por não apresentar o aspecto indicial, garantia de existência, será para a mente infantil um símbolo degenerado de tipo abstrato, dado que possuirá apenas o caráter geral do objeto – uma linha que precisa imaginar – sem jamais ter com esta qualquer experiência. Quando lembramos que, como símbolo, o Trópico de Capricórnio é um conceito da cultura universal, fica-nos a percepção de que muito do que o ocidente legitima como conhecimento de valor epistemológico assenta-se em degeneração simbólica. Então não haveria muito que fazer, uma vez que negar às crianças esses conteúdos seria subtrair-lhes direitos. Insistimos assim mesmo que pelo menos se faça a reflexão acerca da legitimidade desses símbolos; do contrário, terão pouca finalidades formativas, além de serem ferramentas de governo da subjetividade infantil.

Peirce declara que há dois tipos de símbolos degenerados: “[...] o *Símbolo Singular*, cujo Objeto é um existente individual, e que significa apenas aqueles caracteres que aquele individual pode conceber; e o *Símbolo Abstrato*, cujo Objeto único é um caráter” (Peirce, 2005, p. 71). Podemos imaginar como símbolo degenerado singular o nome de um animal cuja espécie somente tenha um indivíduo como representante. Este nome seria um símbolo degenerado, na medida em que o significado do signo corresponderia apenas aos caracteres daquele indivíduo, não representando um caráter geral.

A seguir, analisaremos de que maneira a simbologia degenerada de tipo abstrato se revela em um trecho da apostila – frente de Geografia. Note-se o abandono da experiência, em detrimento de noções espaciais dependentes da imaginação e representação visual (linhas azuis) de algo que efetivamente não existe, como experiência colateral, no modo de se apresentar a instrução:

Observe no planisfério político de seu Atlas as linhas azuis traçadas sobre os continentes e os oceanos. Essas linhas só existem no mapa, por isso são chamadas linhas imaginárias. Elas foram criadas para facilitar a localização de qualquer lugar na superfície da Terra. As linhas imaginárias traçadas sobre o globo dividem o planeta no sentido norte-sul e no sentido leste-oeste (Goday; Gentil, 2010, p. 114).

Aqui vemos o ideal cartesiano a defender que o conhecimento claro e distinto está no espírito, o qual, munido das faculdades do entendimento, submete o fenômeno aos diagramas àquelas pertencentes. A noção espacial a ser construída desconsidera a contingência sensorial, fenomênica; apresenta o planeta a partir de variáveis da geometria e outros recursos epistêmicos, sem considerar por um instante sequer o que as crianças pensam, têm a dizer, ouvem, tocam, veem, pisam – aquilo que poderia ser o planeta em sua experiência. Notemos “[...] o espantoso trabalho de separação, de abstração e de manipulação, que têm que sofrer os fatos de experiência direta para que possam aparecer como uma ‘matéria’ ou um ramo de saber” (Dewey, 1978, p. 44). O objeto do símbolo *linhas imaginárias*, por não ser dinâmico, real (apenas imediato, ideia abstrata) e também não estar situado na experiência, faz com que o signo apresente degeneração. Melhor seria levar as crianças para fora da escola, esticando seus bracinhos e mãos direitas para o sol que nasce (torcer para não chover), entoando juntos: *Leste!*; em seguida, olhando o lado oposto, apontado pelos braços e mãozinhas esquerdas: *Oeste!*

Abaixo, outra transcrição, desta feita, da disciplina de matemática:

Desafio

Uma árvore tem 14 metros de altura. Uma preguiça quer chegar ao topo dessa árvore. Durante o dia ela sobe 5 metros, mas à noite escorrega, descendo 2 metros. Quantos

dias essa preguiça gastará para atingir o topo da árvore? (ao lado deste enunciado, vemos uma bela fotografia do animal abraçado a uma árvore) (Nacarato; Fontes, 2010, p. 233).

Resolver situações-problema (título do capítulo)

O professor da classe verificou que algumas crianças ainda têm dificuldades para resolver situações-problema e resolveu retomar esse assunto.

Veja algumas informações que ele deu para a turma:

- é preciso ter fluência na leitura para compreender do que trata o problema, ou seja, compreender uma situação que exige solução;
- identificar os dados relevantes para resolver a situação;
- construir uma estratégia (desenho, tabela, gráfico, cálculos...) para encontrar a solução e saber os procedimentos (algoritmos das operações, ler e analisar gráficos, construir tabelas, usar instrumentos de medida...);
- analisar a resposta (Nacarato; Fontes, 2010, p. 234).

O pensamento cartesiano é em grande medida uma extensão do discurso matemático; o contrário também pode ser verdadeiro. Não nos surpreende que, mesmo em situações-problema, que deveriam partir da experiência infantil, tal qual a concebia Dewey (Cunha, 1998), pressupostos tipicamente racionalistas sejam condutores da ação dos pequenos. A primeira exigência, verificada nas *informações dadas à turma*, de que devem ter fluência na leitura para compreenderem o problema – já o apresenta num plano ideal, este configurado pelos signos inerentes à linguagem matemática. A identificação dos dados relevantes (segunda exigência) poderia sugerir a possibilidade de uma experiência empírica, que dificilmente se configuraria, sobretudo pela ocorrência da primeira exigência, mais voltada à representação subjetiva do que ao fenômeno; improvável também porque a experiência que a maioria das crianças tem, supomos, resume-se ao ícone do bicho preguiça na apostila e de o imaginarem escalando a árvore. A terceira informação exigida – construir uma estratégia (desenho, tabela, gráfico, cálculos) – é um exemplo inequívoco da doutrina do *cogito* – regras que conduzem o espírito na busca da verdade: evidência, análise, síntese e enumeração, as quais estão prescritas na obra *Discurso do método*, de 1637 (Descartes, 1983). O embate que se apresenta aqui é entre o pragmatismo e todas as concepções racionalistas e dualistas, das quais o cartesianismo é um destaque.

Se raciocinarmos pragmaticamente, uma lição de matemática que convidasse os alunos a hastearem a bandeira da escola, cumprindo as variáveis, tais como se ditam no exercício do bicho preguiça, certamente traria resultados mais satisfatórios. Os signos processados se originariam de uma experiência qualitativa, multissensorial: o deslocamento ao pátio (banho de sol!), o manuseio do equipamento – cordas, mastro –, os movimentos da bandeira, ora subindo, ora descendo, as distâncias percorridas por esta, etc., seriam aspectos a contribuir para

a estruturação de uma linguagem cujos signos tendem a ser genuínos, posto que tenham origem em uma experiência qualitativa e estética.

Vale-nos ponderar que esses conteúdos matemáticos, sendo saberes formais, dificilmente se poderiam transmitir, enquanto linguagem, de outro modo que o faz o material didático em questão. Peirce, como grande mentor da lógica e mesmo Dewey, não reprovariam jamais o ensino dos códigos matemáticos, mesmo em tão tenra idade, desde que realizado a partir de eventos oriundos da experiência infantil. Reconhecemos que não é fácil transmitir certos conceitos formais a partir desta, sobretudo pela herança cartesiana, que nos faz separar o fenômeno do pensamento, conforme expusemos no início deste trabalho. Os registros matemáticos, como nenhum outro setor do conhecimento, adquiriram um caráter eminentemente ideal. Exemplos: como trabalhar o conceito de reta numérica, a multiplicação de dezenas ou mesmo uma adição tal qual: $303 + 47 + 859$ (conteúdos do 4.º ano), a partir de um evento da realidade imediata, empírica?

Isto nos faz lembrar o fato de Peirce ter cunhado a expressão *pragmaticismo*, justamente porque Willian James o desagradou, entre outros, defendendo uma concepção pragmática tal qual muitos a entendem até hoje: uma doutrina de resolução de problemas práticos. Peirce, como expoente da matemática, sabia que esta tem para os signos que a compõem objetos lógicos e não sensoriais. Assim mesmo, não poupou Descartes das mais severas críticas. Um exemplo: o argumento deste (dúvida metódica) de que podemos, em certas situações, estar sonhando, o que se constituiria motivo para duvidarmos da sensação de realidade e crermos que a verdade clara e distinta se obtém das operações do espírito. Peirce desabonou prontamente tal ideia, afirmando que todos, em condições normais, temos certeza de quando estamos acordados. Apesar destas críticas peirceanas, vale-nos lembrar da inegável importância do filósofo francês para a matemática. O plano cartesiano nos parece ilustrar bem tal afirmação.

Não há como negar que há um momento em que, mesmo a experiência infantil sendo a geratriz dos signos, os códigos engendrados por estes vão se sofisticando de tal modo que sua ligação com a realidade externa, sensorial, se torna muito tênue; a linguagem volta-se para si mesma, os objetos incontáveis que representa mudam de espaço, deixam de ser externos, para se tornarem leis, o que não os impede de sempre encontrarem na experiência uma réplica indicial e icônica, concreta, se assim o desejar a mente interpretante. Se não atentarmos ao fato de que devemos romper com o dualismo racionalista, entendendo que fenômeno e pensamento é a mesma coisa, fibras do mesmo tecido chamado experiência, concluiremos que o alto grau de desenvolvimento de uma linguagem poderá depor, de certo modo, contra algumas proposições deweyanas (um tanto romantizadoras, poderiam crer seus inimigos conservadores), expressas no fragmento a seguir, sobretudo porque Dewey está pensando na criança e naquilo que a ela faz sentido. O filó-

sofo pedagogo não deixou dúvidas de que a matemática também pode ser uma realização da experiência. Vejamos o que este defendia acerca dos conteúdos disciplinares:

Trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos 'matérias de estudo'.

A essa luz, as diversas matérias, aritmética, geografia, linguagem, botânica, etc., são simplesmente *experiências*, as experiências da espécie. Encarnam os resultados acumulados dos esforços, das lutas e dos sucessos da humanidade, apresentando-os, não com simples acumulação confusa de pedaços isolados de experiências, mas como um corpo de verdades organizado e sistemático, isto é, racionalmente formulado (Dewey, 1978, p. 48).

Voltando ainda ao exercício de matemática da apostila, afirmamos que Dewey refutaria por certo a maneira de se apresentar a situação-problema. Em que pese à comicidade do bicho preguiça escalando a árvore diuturnamente e escorregando à noite, a inegável beleza da foto (um ícone que vem trazer afetividade ao árido texto dos enunciados; Peirce declarou que não há pensamentos que não tenham passado por ícones – realização de primeiridade), ao pensarmos com o pragmatismo, inferimos que o ascetismo discursivo e conceitual, o plano epistêmico dos gráficos, cálculos, tabelas, coadunam-se com estágios cognitivos posteriores aos primeiros embates de uma situação-problema, consoante a concebia Dewey e não devem se antecipar a ela. Em nada nos surpreende que a própria apostila revele: "O professor da classe verificou que algumas crianças ainda têm dificuldades para resolver situações-problema" (Nacarato; Fontes, 2010, p. 234). O ensino de matemática, sendo o maior herdeiro da tradição pedagógica cartesiana, acostumou-se àqueles pequenos que não conseguem acompanhar a simbologia dedutivista em questão, considerando isto um tanto natural, a ponto de se tornar o enunciado entre aspas o que Peirce classificou como legissigno simbólico argumental. Melhor afirmando, uma proposição que soa como se a prática, o hábito, revelassem sua verdade, o que nos parece indecoroso; entretanto ensinada cartesianamente, sem verdadeiros problemas a serem resolvidos, a matemática deixa a muitos alunos um legado conceitual estanque, entulho mnemônico. Aí então o enunciado sobre as crianças com dificuldades faz sentido.

Se procedimentos exigidos (tais quais os algoritmos das operações) foram ensinados como elementos distantes da experiência infantil, nasceram sob a égide de símbolos degenerados, portanto se constituem ferramentas que pouco sentido farão na resolução de um problema por parte da criança.

Eis uma proposta da apostila (matemática), em que a criança é que deveria criar a situação-problema:

Florestas antigas... No fundo do mar

O solo dos oceanos tem suas próprias montanhas, chamadas montanhas do mar. São áreas de rica biodiversidade. Imagine florestas coloridas com corais de águas frias, colônias de águas-vivas, esponjas, aranhas-do-mar e crustáceos parecidos com lagostas. Veja as características de alguns oceanos:

Características	Oceano Atlântico	Oceano Pacífico	Oceano Índico
Superfície	106 milhões de km ²	165 milhões de km ²	73,4 milhões de km ²
Profundidade média	3.926 m	4.282 m	4.210 m
Profundidade máxima	8.742 m	11.033 m	9.074 m
Temperatura máxima	27° C	32° C	30° C

- a) Em seu caderno e com seu grupo, formule três situações-problema de acordo com os dados da tabela. Em seguida, troquem os cadernos com outro grupo para que seus colegas os resolvam. O seu grupo resolverá os deles.
- b) Quais foram os dados que seu grupo não utilizou?
- c) Em que vocês tiveram mais dificuldade para formular os problemas?
- d) Em que vocês tiveram mais dificuldade para resolver os problemas do outro grupo? (Nacarato; Fontes, 2010, p. 235).

Estamos certos de que os algoritmos ou procedimentos necessários à formulação de um problema se, partirem da criança (sem a intervenção do professor), serão atitudes resultantes de uma vivência com a linguagem matemática via experiência, por exemplo: um garotinho acostumado a separar conchas por tamanho internalizou a noção de conjuntos e a soma destes, para saber quantas conchas tem e de que dimensões; ele terá maior facilidade em propor um problema, como: qual é o total da superfície de água da Terra? Outro colega não terá a mesma agilidade, se os raciocínios matemáticos lhe tiverem sido transmitidos de modo distante de sua experiência (a matemática pela matemática). O que este detém cognitivamente acerca da disciplina por certo será uma discursividade degenerada – cadáveres de símbolos, afirmou Dewey (1978) – conteúdos que, como outros, poderão fazê-lo indiferente à vida escolar, quiçá detestá-la. Fica evidenciado aqui o papel crucial do educador: cremos que quanto maior a afeição que tiver pelo ofício de ensinar, mais se empenhará no preparo de aulas que considerem o mundo de seus alunos. Seria possível ao educador conhecer este lugar? Estamos convictos que sim, sobretudo se pensarmos com os pragmatistas; o educador genuíno deve se lançar à experiência de estar com as crianças. Isto significa sair do cômodo púlpito em que estava havia séculos e mergulhar, sem preconceitos, nos planos fenomenológicos, sígnicos,

cognitivos, da criança. É possível ao educador adentrar esse universo de interpretantes emocionais, que transitam para o confronto com outros signos e resultam em novos interpretantes lógicos, pelo resgate da experiência da infância que o docente traz consigo. O pragmatismo, sobretudo em Peirce, entende que a semiose adulta é a resultante de infinitos processamentos sígnicos que obviamente se originaram na infância.

Fazemos uma ressalva: a análise feita neste trabalho é de trechos de uma página de apostila de 4.º ano. Obviamente que nosso foco aqui não é a relação professor/aluno. Temos convicção de que esta, para efetivar-se verdadeiramente, deve primar pela afetividade e afetuosidade. Sabemos que o educador comprometido com a profissão busca isto. Se não houver esse laço, por mais tênue que seja, não vemos muita possibilidade de haver a situação sala de aula. A criança, por *operar* na lógica descrita por Dewey (1978), não responde cognitivamente a um comando impessoal, distante de seu universo. Nosso foco de atenção é para a maneira como o autor que elaborou o material didático imprimiu a este a secular instrumentalidade cartesiana, uma vez que traz essa herança indubitável em sua formação docente, e certamente a transfere no processo ensino-aprendizagem⁵. Note-se que tratamos aqui do conteúdo instrucional, do qual o educador é peça fundamental, desde a idealização daquele, expressa nas linhas da apostila, até seu ponto de chegada.

Quanto maior o envolvimento emocional do docente com as matérias disciplinares, maior a possibilidade destas se tornarem significativas para os pequenos. Sendo os conteúdos, contudo, apresentados a partir de interpretantes lógicos ou finais, consoante comumente ocorre, o que atestaremos é o mais completo desinteresse da criança. Embora esta constatação seja praticamente um lugar-comum em reflexões sobre educação, pouco fazemos para revertermos o processo.

Não defendemos obviamente um ensino que despreze os registros científicos, conceituais. O que propomos, ancorados nas proposições deweyanas, é que estes se façam respeitando-se a integridade e experiência discentes, de modo a permitir aos pequenos a construção dos próprios interpretantes, o que se dá na dimensão sobretudo da afetividade, conforme já afirmamos. Defendemos com Dewey a criação de experiências significativas para os alunos, que de algum modo levem à construção de uma discursividade sustentada por símbolos genuínos; eventos como levar as crianças a um supermercado e, de posse de valores em dinheiro, possam elas comprar frutas e outros itens da rotina de sua existência. Cremos que a exposição teórica acerca do ideário pragmatista apresentada neste trabalho sustenta nossa escolha por um projeto pedagógico guiado pela experiência.

No 1.º parágrafo deste artigo, apontamos a crítica de Dewey à maneira dualista de se pensar a doutrina pedagógica: experiência infantil / experiência do adulto. A breve análise de trechos de uma página de apostila de 4.º ano veio-nos ratificar o governo da subjetividade infantil pela experiência adulta. Dewey ressalta mais adiante, no mesmo capí-

tulo *A criança e o programa escolar*, que esse modo de fazer educação tem opositores que, pelo viés psicológico, centram suas estratégias pedagógicas na criança:

O contrário é que é a verdade, diz a escola oposta. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando servirem às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos. A quantidade e a qualidade do ensino, ela é que as determina e não a disciplina a estudar (Dewey, 1978, p. 46).

Se raciocinarmos com o pragmatismo, também identificaremos disparates neste modo de pensar a educação, na medida em que se valorizam mais as vivências em primeiridade e secundidade, sobretudo com relação aos interpretantes emocionais e energéticos, em detrimento dos interpretantes finais, característica da terceiridade. Há um empobrecimento no exercício de construção dos conceitos abstratos e até epistemológicos. As crianças têm um comprometimento com relação ao final da semiose (processamento sógnico). Vamos além: nessa abordagem pedagógica, se nos ativermos tão somente à ludicidade, afetividade e tudo mais que caracteriza o sujeito criança, como guias de um projeto educativo, comprometer-se-á o processo de se levarem adiante as conquistas culturais da humanidade. Não se dará aos conceitos legitimados pela experiência social e histórica o encaminhamento necessário.

Dewey ressalta que o programa que se centra exclusivamente na criança apresenta como argumentos em seu favor ideias como o interesse, a liberdade e a iniciativa que o pequeno passaria a ter, em oposição ao disciplinamento, direção e controle, que tanto caracterizam as pedagogias ancoradas em posturas logicizantes, advindas da experiência adulta. O autor enumera uma série de contrapontos que surgem do embate entre as duas visões pedagógicas: disciplina / interesse; direção (e controle) / liberdade (e iniciativa); lei (e ordem) / espontaneidade; conservação do passado / mudança; inércia (e rotina) / caos (e anarquia); despotismo tirânico / perda do senso de dever. As farpas não param por aí.

Concluimos que, tanto a postura racionalista, cristalizada na transmissão de conceitos, quanto uma proposta pedagógica centrada

unicamente na criança são abordagens que devem ser descartadas, ao pensarmos em um projeto educativo. Defendemos com o pragmatismo que seja aproveitado o que há de positivo nessas perspectivas, desde que a experiência de viver, em toda a sua compleição social e moral, seja o guia e fundamento do processo educativo (Cunha, 1998).

Considerações Finais

Dewey (1978) defendeu com veemência uma conciliação, um ajustamento entre as experiências infantil e adulta, o banimento definitivo da ideia de separar a experiência dos pequenos das matérias e do conteúdo, a busca no mundo destes por elementos, vivências, que se insiram nas disciplinas e um aspecto crucialmente importante: a organização dos conteúdos segundo atitudes, motivos e interesses advindos da experiência da infância. O autor declara que as matérias escolares e a vida infantil podem ser componentes da mesma realidade: o contexto da aprendizagem. Não se deve opô-las jamais, sob pena de convivermos com as mais diversas distorções pedagógicas já enunciadas e descritas neste trabalho.

Ao buscar desfazer a díade experiência infantil / matérias de estudo, Dewey formula uma proposição contígua ao legado de Peirce, com relação à descrição deste do processo semiótico e apreensão da realidade, sobretudo, pela presença do objeto no modelo sógnico peirceano triádico (o pensamento está na experiência) e não diádico, tal qual o de Saussure (2000) – significado e significante (note-se que nesta concepção a realidade externa à mente não participa do signo). Buscamos, nessa análise, descrever a importância da relação entre o pensamento desses arquitetos do pragmatismo, sobretudo por vermos nesta uma natural e inequívoca consonância; o discurso do pedagogo Dewey se harmoniza com a descrição do processo semiótico e lógico de Peirce. Quando Dewey defende que seja considerada a afetividade no aprendizado, verificamos a contiguidade desta asserção à categoria cognitiva da primeiridade de Peirce. Ao desinteresse dos pequenos pelos conteúdos escolares, apontado por Dewey, encontramos explicação nos escritos de Peirce acerca da degeneração simbólica. Com relação à disciplina de matemática (e outras), que Dewey propõe seja ensinada como uma reconstrução contínua da experiência, Peirce reconhece um código a tratar de objetos lógicos, simbólicos, portanto leis, na construção do hábito. Outras inúmeras inferências certamente se obtêm, a partir dessa análise comparativa, levando-nos a crer que uma reflexão sobre linguagens, apoiada nos escritos desses autores acerca do processo de ensino-aprendizagem, relativo à infância, traz-nos contribuições aos estudos sobre o ensino, particularmente, de geografia e de matemática e, em geral, sobre educação.

Em nossa análise dos exercícios da apostila, verificamos que, em geografia, a visão do planeta, por parte daqueles que elaboraram o ma-

terial, revelou-se tradicionalmente geometrizada: as linhas imaginárias – Equador, Trópicos e Círculos Polares – dividindo o planeta em norte-sul e leste-oeste são exemplos de degeneração simbólica, tendo maior destaque do que qualquer experiência concreta com o objeto, evidência incontestada da visão diagramática do cartesianismo na concepção do material didático, que também é comum em toda a educação ocidental, com relação ao tema das linhas imaginárias em geografia.

Em matemática, apesar da beleza e comicidade do ícone do bicho preguiça, exige-se um grande esforço de abstração para se cumprir o algoritmo do exercício; se a apostila recomendasse uma vivência tal como a que propusemos com o mastro e a bandeira da escola, cremos que mais crianças se beneficiariam com o aprendizado. Enunciados heurísticos tais como “é preciso ter fluência na leitura para compreender do que trata o problema”, “saber os procedimentos (algoritmos das operações, ler e analisar gráficos, construir tabelas)” (Nacarato; Fontes, 2010, p. 234) revelam a hegemonia da dedutividade racionalista, assim como a dificuldade em ensinarmos matemática de outro modo, dado o caráter formal desta ciência e seus objetos lógicos.

O exercício sobre solos do oceano apresenta uma interface entre geografia e matemática. Inferimos com Dewey que dificilmente a criança formulará sozinha um problema significativo (tal como se exigiu dela), se a proposta pedagógica e didática for conservadora. A escola, tendo em geral desprezado a experiência, ao conceber a educação, inclusive em termos curriculares, não consegue formar alunos aptos a criarem situações-problema, já afirmamos neste trabalho. Claro que, se o professor estiver comprometido com o universo dos pequenos, propondo contextos significativos para eles, certamente terão mais condições de resolver aquele exercício.

Em síntese, o que detectamos, ao analisar as questões do material didático, parece-nos ser a orientação de uma perspectiva formalista, racionalista, sobre os enunciados de geografia e matemática, praticamente se desprezando qualquer experiência qualitativa real (colateral para Peirce) que o aluno pudesse ter com o objeto de conhecimento. A fundamentação em escritos de Dewey e Peirce (pragmatistas clássicos) ajudou-nos a entender o desinteresse discente pelas matérias curriculares. A degeneração do símbolo se apresenta como uma causa inequívoca para a indiferença, consoante nos revelam as proposições de tais autores.

O apostilamento nas rotinas pedagógicas da educação básica teve sua origem no início do século XX, com a iniciativa privada, mais precisamente após a Revolução Constitucionalista de 1932 (Bego, 2013); o curso Anglo Latino produzia o material didático editado em fascículos de um dos mais respeitados colégios particulares e cursos pré-vestibulares de São Paulo, destaque para a área de exatas. Na década de 1970, surgiu o formato apostila-caderno, unindo todas as disciplinas, estratégia gráfica que se massificou no país.

O golpe militar de 1964, afirmamos em breve análise, legou às gerações seguintes o aprofundamento do fosso entre a escola pública e a particular, com políticas educacionais tais como a criação dos cursos profissionalizantes, ditadas pela LDB nº. 5692/1971, cuja intenção era criar técnicos que construiriam o Brasil do *milagre econômico* e que na prática somente subtraíram dos estudantes oriundos de escolas públicas condições (que já eram mínimas) de pleitear uma vaga nas melhores universidades, enquanto que as instituições privadas investiam maciçamente no ensino propedêutico. A apostila se constituiu uma ferramenta de tal cenário educativo; seu uso se aprofundou nos anos 80 e 90. Mesmo recebendo livros didáticos do *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, presenciamos, na década seguinte, a rede pública adquirindo aqueles materiais, novo filão para as empresas que os produzem, uma vez que houve saturação do mercado de escolas privadas compradoras (Lellis, 2007). A apostila é uma realidade inequívoca, veio para ficar; ei-la agora em muitas prefeituras brasileiras. Tal estratégia substitui os livros, as gramáticas, os ateliês, os atlas, salas-ambiente, enfim, todo o aparato que exigia mais dos docentes no preparo das aulas e apresenta-nos um aspecto mais sério: o comprometimento da interação entre experiências (criança / adulto) propostas por Dewey. Isto vemos à medida que o conteúdo pasteurizado e rigorosamente atrelado ao calendário tende a tirar do contexto de ensino o espaço para o inusitado, o empírico, tornando aquela rotina absolutamente previsível, sobretudo pela pressão a que é submetido o educador em dar conta do conteúdo. A mostra que analisamos nos parece bastante representativa, posto que se trata de um material situado entre os cinco mais vendidos no Brasil. Por questões sobretudo mercadológicas, esses aparatos pedagógicos pouco diferem entre si, seu objetivo é bem conhecido: êxito dos usuários nos vestibulares.

Atualmente, a apostila a que nos referimos começa a ser apresentada às crianças na creche, faixa etária: 2 anos. Não por acaso a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – GT 07 – enviou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), uma moção de repúdio pela adoção massiva dos *sistemas de ensino* por prefeituras, destinados à Educação Infantil, em 11 de novembro de 2011.

Valeria a pena discutir a fundo as questões que sustentam o sucesso dessas tecnologias didáticas; as razões pelas quais a maioria dos professores as preferem; os motivos de êxito nos vestibulares e, em especial, uma indagação de natureza ideológica: ao lutarmos contra a adoção das apostilas, por parte da escola pública em geral, não estaríamos tirando das crianças vindas das classes desfavorecidas as chances de competir em condições menos desiguais com aquelas oriundas das

classes mais abastadas? No limite, propor uma filosofia da experiência a fundamentar um projeto pedagógico, tal como fizemos neste escrito, na contramão do apostilamento, não seria na prática mais um modo de manter as desigualdades sociais? Como alertou Dewey, sem comprometimento e formação docentes, as chances dessa proposta naufragar seriam enormes. Cremos que são perguntas a serem formuladas, demasiado pertinentes ao que discutimos neste trabalho.

Não declaramos aqui que haja deliberadamente uma intenção formalista, cartesiana, contrária aos interesses infantis, por parte dos idealizadores desses materiais (reconhecemos a plasticidade, o esforço em agradar e dialogar com o público receptor), muito menos que essa postura pedagógica ocorra a todo instante na elaboração dos conteúdos do apostilamento. Ao percorrermos os trechos escolhidos aleatoriamente, verificamos nestes que a proposição deweyana de que é preciso um encontro entre as subjetividades adulta e infantil definitivamente não é respeitada, pelo menos no que se refere à elaboração das apostilas. Resta-nos crer que o educador venha a realizar essa integração de existências no âmbito da sala de aula, sem o que não vemos possibilidades verdadeiras de um projeto pedagógico (considerando que exista) efetivar-se, cumprindo sua função social. Em jogo está a eficiência do processo da aprendizagem.

Recebido em 09 de março de 2014
Aprovado em 14 de setembro de 2014

Notas

- 1 Balmant (2011). Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais-imp-,747606>>.
- 2 O contexto acadêmico em geral aposta em tecnologias de ensino, ou melhor, afirmando, materiais didáticos inspirados em referenciais consagrados como o sociointeracionismo vigotskiano, para ficarmos com um exemplo. O planejamento que se subsidia em uma perspectiva teórica como esta propõe práticas educativas que contam com livros, ateliês, laboratórios, canteiros, os famosos *cantinhos*, etc; enfim, o cuidado com os espaços e materiais (Horn, 2004) torna-se a antítese do que seria o apostilamento, cuja utilização acaba por ocupar o espaço-tempo de todos aqueles contextos que proporcionam experiências significativas para os estudantes. Tal percepção revela o abismo que há entre a universidade e a instituição escolar, no que concerne às diversas linguagens, metodologias e concepções pedagógicas. Um exemplo bem simples do contraste que analisamos: em vez de os pequenos do Maternal II irem ao jardim procurar joaninhas, desfrutando a experiência estética que essa coleta pode significar, ficam na classe colorindo as joaninhas da apostila, aprendendo conceitos sobre as tais.
- 3 O Pragmatismo é um sistema filosófico fenomenológico fundado em fins do Século XIX, por Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo, astrônomo, físico, matemático, químico, biólogo, geólogo, psicólogo experimental. Tal doutrina propõe, em linhas gerais, que a significação das coisas se dê pelo contexto

de disposições para agir que as mesmas produzem. Quando conhecemos, descobrimos o hábito, que levará à conduta regular. Isto se torna possível, quando procuramos estabelecer um método que determine os significados dos conceitos, aqueles que possam engendrar raciocínios que atendam às demandas mais diversas do conhecimento. Trata-se de uma filosofia estética, ética e lógica, ancorada na experiência.

- 4 Consideramos importante afirmar que essas grandes empresas apresentam materiais alternativos, a menor custo, aos compradores que não têm condições de adquirir o apostilamento mais completo, sendo este o caso de várias prefeituras.
- 5 Entenda-se a expressão “ensino-aprendizagem” em sua dimensão pragmatista, de continuidade, semelhante à dialética (Vasconcellos, 2002), e não atrelada às arcaicas posturas que concebem a educação como transmissão de conhecimentos e habilidades.

Referências

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Uma modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009.
- ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BALMANT, Ocimara. Quase Metade das Cidades Paulistas usa Apostila nas Escolas Municipais. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais-imp-,747606>>. Acesso em: 05 dez. 2013.
- BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educacenso. Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.
- COSTA, Marcos Roberto Nunes. **O Problema do Mal na Polêmica Antimaniqueia de Santo Agostinho**. Porto Alegre: EDIPUCRS/UNICAP, 2002.
- CUNHA, Luis Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- EDWARDS, Carolyn Pope et al. (Org.). **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GODOY, Debora Cristina de Assis; GENTIL, Lucia R. B. **Ensino Fundamental 1: geografia, caderno 2, 4º ano**. São Paulo: Anglo, 2010.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LELLIS, Marcelo. **Sistemas de Ensino versus Livros Didáticos: várias faces de um enfrentamento**. São Paulo: Abrale, 2007.
- NACARATO, Adair Mendes; FONTES, Heimar Aparecida. **Ensino Fundamental 1: matemática, caderno 2, 4º ano**. São Paulo: Anglo, 2010.
- NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.
- PAPPAS, Gregory F. **John Dewey's Ethics: democracy as experience**. Bloomington: Indiana University, 2008.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- POLOTSKY, Hans Jacob. **Il Manicheismo: gnosi i salvezza tra Egito e Cina**. Tradução de Claudia Leurini. Rimini: Cerchio Iniziative Editoriali, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- SHOOK, John R. **Os Pioneiros do Pragmatismo Americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. **Curso de Semiótica Geral**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

Marlon Dantas Trevisan é mestre em Educação para a Ciência e doutor em Educação, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campi de Bauru e Marília, SP. Atualmente é Professor Adjunto do Dept.º de Educação e do PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação – do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis.
E-mail: maarloon@bol.com.br

Pedro Angelo Pagni é professor adjunto do Departamento de Administração e Supervisão Escolar do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, SP, Livre Docente em Filosofia da Educação e Pós-doutor pela Universidad Complutense de Madrid (2007-2008). Pesquisador do CNPq, coordena o Grupo Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF), desde 2001.
E-mail: pagni@terra.com.br