

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO **pedagógico**

ISSN 0104-7469

Espaço Pedagog.	Passo Fundo	v. 1	n. 1	p.1-173	dez. 94
-----------------	-------------	------	------	---------	---------

ESPAÇO

pedagógico é uma publicação anual da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, que tem como objetivos abordar temáticas do pensamento educacional da atualidade e socializar o saber produzido, sistematizando-o e divulgando-o.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Reitor: Prof. Elydo Alcides Guareschi

Vice-Reitor Acadêmico: Prof. Lorivan Fisch de Figueiredo

Vice-Reitor Administrativo: Prof. Ilmo Santos

Vice-Reitora de Pesquisa e Extensão: Prof^a Tania Mariza Kuchenbecker Rösing

Administração da Revista

Diretora: Prof^a Selina Maria Dal Moro (Diretora da FAED)

Coordenadora de Editoração: Prof^a Inês Fernandes da Luz

Conselho Editorial

Prof. Edemilson Jorge R. Brandão

Prof. Eldon Henrique Mühl

Prof. José Gaston Hilgert

Prof^a Rosa Maria Bernardi

Prof^a Maria Fialho Crusius

Prof. Telmo Marcon

Prof. Elli Benincá

Prof. Jaime Giolo

Prof^a Rosa Maria L. Kalil

Prof^a Marisa Potiens Zilio

Prof^a Salete Cleusa Bona

Prof^a Solange Longhi

Apoio Técnico:

Revisão de Linguagem: Prof^a Maria Emilse Lucatelli

Prof^a Zelir Salete Lago Busato

Normalização: Prof^a Inês Fernandes da Luz

Bibl. Sang Eun Lee

Prof^a Zenite Paz Warken

Capa: Laboratório de Publicidade da UPF

Tradução: Prof^a Luciane Sturm

Tiragem: 750 exemplares

Correspondência

Toda correspondência, material para publicação, assinaturas e perguntas devem ser enviadas para:

Revista Espaço Pedagógico

Faculdade de Educação

Universidade de Passo Fundo

Campus I - Bairro São José

Passo Fundo RS-Brasil - CEP 99001-970

Preço exemplar

Brasil: R\$ 7,00.

Exterior: US\$ 8,00.

Formas de Pagamento

Cheque nominal à Instituição acima mencionada.

Apoio Financeiro

FNDE (Programa Interinstitucional Universidade - Educação Fundamental)

Espaço pedagógico. – v. 1, n. 1

Passo Fundo: UPF. Faculdade de Educação, 1994

v.

Anual

1. Educação - Periódicos I. UPF. Faculdade de Educação

CDU - 37

ISSN 0104-7469

ESPAÇO

pedagógico

SUMÁRIO

De que pedagogia precisamos?.....	7
Tania M. K. Rösing	
Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica	13
Elli Benincá	
Dialogo em la vila Bom Jesús. Un relato sobre la experiencia de investigación en un suburbio de Rio Grande do Sul	34
Mariana Ruiz de Lobera	
Educação técnica - Desafios perante a modernidade - Reflexões em busca de antropologia pedagógica	62
Ernest Sarlet	
Trabalho e educação como fontes de sociabilidade humana	81
Claudio Almir Dalbosco	
Educação e Trabalho: em busca de um novo horizonte para a educação técnica	88
Selina Maria Dal Moro	
Função da escola na formação crítica do trabalhador	97
Eldon Mühl	
Avaliação de produtos formulados empregados na alimentação escolar no município de Passo Fundo - RS	104
Cleusa Velloso	
Interdisciplinaridade: conceitos e proposições metodológicas	115
Salete Cleusa Bona	
Um convite à leitura de Georges Snyders	121
Jaime Giolo	

Avaliação na escola: velhos e novos desafios	159
Rosa Maria Bernardi	
Disciplina: uma das polêmicas do construtivismo	168
Maria Fialho Crusius	
INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES	173

DE QUE PEDAGOGIA NECESSITAMOS?...

TANIA M. K. RÖSING *

RESUMO

A preocupação em responder à indagação "De que pedagogia precisamos?" traz para o centro da reflexão o processo de construção do conhecimento e suas implicações na construção do indivíduo e na transformação da sociedade. Coloca em contraponto avanço tecnológico e procedimentos adotados pelos professores na atualidade: uma prática que não se sustenta teoricamente; que desconhece os interesses e as necessidades dos alunos; que desconsidera as determinações do meio e do momento histórico; que não se preocupa com a formação de sujeitos críticos.

DE QUE PEDAGOGIA NECESSITAMOS?...

Ao iniciar, neste evento, busco uma interlocução com GALEANO (1994), lendo o texto cujo título é **Janela sobre o Castigo**:

Era Natal, e um senhor suíço havia dado um relógio suíço de presente ao seu filho suíço.

O menino desmontou o relógio em cima de sua cama.

E estava brincando com os ponteiros, com a mola, com o vidro, a corda e as outras engrenagens quando o pai descobriu e deu-lhe uma tremenda surra.

* Professora do Departamento de Fundamentos Metodológicos da Faculdade de Educação e do Departamento de Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UPF. Doutora em Letras - PUC/RS.

Texto apresentado na abertura da Mostra de Iniciação Científica da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, em 13 de agosto de 1994.

Até então, Nicoli Rouan e seu irmão haviam sido inimigos. A partir daquele Natal, o primeiro Natal do qual ele se lembra, os dois foram amigos para sempre. Naquele dia Nicoli soube que ela também seria castigada, ao longo de seus anos, porque em vez de perguntar as horas aos relógios do mundo, perguntaria a eles como são por dentro (GALEANO, 1994, p. 294).

Quando a pergunta é: De que pedagogia precisamos?, o processo de construção do conhecimento precisa ser levado em consideração, precisa ser questionado, uma vez que, no contexto educacional, considera-se o professor como mediador desse processo na perspectiva do binômio professor-aluno.

Divulga-se à viva voz que o aluno sempre deve ser o sujeito de sua aprendizagem. Qual é o papel do professor nessa atividade?

Vive-se para conhecer. Entende-se, portanto, a pluridimensionalidade do conhecimento, a sua construção globalizante, não fragmentária, bem como o fato de o conhecimento humano corresponder ao conhecimento de um indivíduo que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Tomado por sua natureza física, o conhecimento humano é inseparável da ação, elaborando e utilizando estratégias para resolver os problemas emergentes da relatividade do saber.

Como qualquer atividade física, o conhecimento humano organiza em representações todas as informações que recebe e os dados de que dispõe. Mas, diferentemente de qualquer outro, o conhecimento humano produz correlativamente representações, discursos, idéias, mitos, teorias; dispõe do pensamento, atividade dialógica de concepção, e da consciência, atividade reflexiva do espírito sobre si mesmo e sobre as suas atividades; o pensamento e a consciência utilizam, necessariamente, um e outro, os dispositivos lingüístico-lógicos e estes são, ao mesmo tempo, de diferentes naturezas: física, espiritual e cultural.

Segundo MORIN (1986):

"o conhecimento pode emancipar-se relativamente numa vida humana, mas não se poderia libertar da vida; conhece-se para viver, depois, quando o conhecimento se emancipa, vive-se para conhecer" (MORIN, 1986, p. 192).

Apesar de não se poder separar do sujeito, o conhecimento objetivo está

presente em todas as sociedades humanas. A subjetividade humana, no entanto, também se faz presente por trás do conhecimento objetivo. Visa esta subjetividade não apenas a controlar e manipular as coisas, servindo-se do conhecimento objetivo, mas também anima-se pela paixão de conhecer e de buscar a verdade.

Pergunta-se: Como devemos encarar a pedagogia a partir dos questionamentos feitos acerca da caracterização do conhecimento?

Cabe aos indivíduos em geral conhecerem a realidade para buscarem compreender o sentido da mesma; procurarem entender as relações do homem com os outros homens, do homem com a natureza, do homem com o seu trabalho, do homem com o resultado do seu trabalho, do homem consigo mesmo.

Cabe ao professor conhecer a realidade dos seus alunos. Entende-se, nesse processo, que o conhecimento da realidade implica identificar necessidades e desejos, as causas dos mesmos e as suas relações com o meio e o momento histórico que se vive.

Urge, portanto, que as reflexões imprimidas pelo pedagogo não estejam em descompasso com as características do meio e do momento: as exigências da tecnologia imprimem uma rapidez às ações e uma alteração de conduta a partir das necessidades e dos desejos que hoje também se alteram rapidamente.

A competência do pedagogo está ligada à sua necessidade de conhecer a realidade e de respaldar a sua ação com pressupostos teóricos consistentes com vistas a entender o seu agir em função do seu compromisso com o educando de mediar a aquisição do conhecimento.

Aliando-se aos demais fatores que determinam o processo de transformação do indivíduo e da sociedade, o papel do educador deve ser também o de sensibilizar o educando para as modificações que o futuro lhe oferecerá.

O que se tem hoje é um processo educacional lento, cujas iniciativas têm sido arrastadas pelo avanço tecnológico. Não temos conseguido estar à frente das transformações que a educação, enquanto ato político, deveria imprimir ao indivíduo e à sociedade. Temos sido impotentes frente às determinações da classe dominante. Temos sido arrastados pelas determinações econômicas dos países que detêm o controle internacional. Temos sido olhados com desprezo pelo olhar da sociedade em geral, que não acredita em nossa competência.

Não temos conseguido revelar profissionalismo em nossas ações, uma vez que

temos agido intuitiva e espontaneamente, sem respaldar o nosso agir com pressupostos teóricos capazes de conduzi-lo a uma reflexão e ao conseqüente entendimento.

Não temos levado em consideração as necessidades e os desejos dos nossos clientes, os educandos.

Não conseguimos esconder que o nosso distanciamento de uma sociedade que passa a informatizar a quase totalidade de seus segmentos não se justifica pelo fato de sermos contrários ao avanço tecnológico, mas por sermos incompetentes em usar os recursos que a era dos computadores impõe às mais diferentes profissões.

Não temos conseguido revelar uma formação teórica sólida capaz de sustentar as necessidades de mudanças rápidas que o meio e o momento histórico têm imposto ao nosso cotidiano.

Não temos conseguido elaborar utopias que possam orientar as nossas ações em direção à transformação da sociedade.

É GALEANO (1994), mais uma vez, quem nos ajuda nessa reflexão quando abre uma **Janela sobre Utopia**:

"Ela está no horizonte - diz Fernando Birri. - Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar" (GALEANO, 1994, p. 310).

De que pedagogia necessitamos?

- de uma reflexão sobre o nosso agir respaldada por teorias consistentes;
- de transformações mais rápidas do nosso agir em função das necessidades e desejos dos nossos alunos, que são sujeitos situados num meio e num momento histórico determinados;
- de ações competentes, capazes de ajudar no processo de transformação do indivíduo e da sociedade onde todos possam ser mais felizes;
- de reflexões que considerem a realidade em sua dimensão globalizante, repleta de contradições, a partir de ações interdisciplinares capazes de revelar a pluridimensionalidade do mundo e da sociedade;
- de ações mediadoras objetivas no processo de aquisição do conhecimento dos

alunos, capazes de revelar a nossa profunda relação com o mundo dos livros, com as novas tecnologias, com a produção científica atual emergente no país e fora dele, no intuito de demonstrar que também nós somos sujeitos da construção de nosso conhecimento;

- de ações que imprimam nos alunos o nosso compromisso com os outros indivíduos, com a sociedade, com o meio ambiente, conosco mesmos.

Ao refletir sobre o papel da universidade brasileira, GADOTTI (1991) afirma:

"A relação universidade-sociedade é dialética: a universidade cria cultura para uma sociedade, mas ela é também fruto, reflexo de certas condições culturais que permitem o seu surgimento. Essa relação é particularmente evidente nos países de tradição autoritária como o nosso. O autoritarismo cria o dogmatismo, o conformismo, a inércia cultural, o obscurantismo. A universidade responde também no mesmo tom: inércia cultural, autoritarismo, dogmatismo e perde sua função básica, isto é, o seu papel crítico" (GADOTTI, 1991, p. 121).

Para reverter o quadro desalentador acima revelado, é o próprio GADOTTI (1991) que afirma:

"As armas dessa nova Universidade são, portanto, autonomia e participação. São as armas que poderão transformá-la de cúmplice da ordem classista num lugar habitável por todos e para todos. Resta, portanto, uma esperança para a Universidade que vem essencialmente da luta de seus trabalhadores: professores e alunos. Para que a universidade que sonhamos seja possível será necessário que contínuas conquistas se efetuem. Não esperar a mudança, mas caminhar em direção dela. Uma mudança qualitativa só será possível mediante esforços quantitativos constantes no sentido de organização das associações que lutam no interior da Universidade: centros, diretórios, associações de alunos, simpósios, seminários que sensibilizem e conscientizem o maior número possível. Esse espírito de debate e de crítica que anima uma universidade aberta e livre é condição para trans-

formá-la de um 'cemitério de vivos' como é atualmente numa das forças renovadoras da sociedade" (GADOTTI, 1991, p. 122).

Concordamos com Gadotti. A pedagogia de que necessitamos envolve exigência, participação, autonomia, reflexão crítica, profissionais cuja prática é resultante de um processo teórico consistente.

A pedagogia de que necessitamos deve preparar sujeitos pensantes que buscam sempre novos caminhos, de forma criativa e produtiva.

ABSTRACT

The worry in answering the question "What pedagogy do we need?", brings to the center of reflection the construction process of knowledge and its implications in the subject's construction and in the society's transformation. It puts together the technological progress and procedures adopted by the teachers, nowadays: the practice without theory, without considering the students' necessities, ignoring the determination of the milieu and of the historic moment; the ones that don't worry about the formation of critical subjects.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder** - Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- MORIN, Edgar. **O Método**. O Conhecimento do conhecimento. Sintra. Publicações Europa - América, 1986.

INDICATIVOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

ELLI BENINCÁ * E EQUIPE DE SUPORTE **

RESUMO

O presente artigo surge como subsídio ao trabalho dos professores na elaboração participativa de uma proposta pedagógica, a partir de uma problematização, objetivos, metodologia, visão de sujeitos, bem como o exercício de poder na condução do processo pedagógico. Conduzir um processo pedagógico de forma participativa envolve uma postura de ação e reflexão onde ocorre a práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

A tarefa de assessoria ao trabalho pedagógico do professor e ao processo de investigação pedagógica junto às escolas de periferia urbana mostrou a necessidade de se construir um texto que ajudasse os professores a elaborarem, participativamente, uma proposta de trabalho, com o objetivo de dirigir o processo pedagógico escolar. As dificuldades na coordenação das atividades pedagógicas, em escolas de periferia urbana, revelam a existência de profundos conflitos de ordem da própria função da escola. A superação dessas dificuldades remete à necessidade de investigação do contexto urbano periférico, das relações pedagógicas que se estabelecem no interior da escola e da própria função da escola. Para tanto, o trabalho exige uma ação conjunta de todos os professores, pais e alunos envolvidos no processo escolar.

* Professor da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Filosofia das Religiões, PUC-SP.

** Adriana Dickel, Anabel Tessler, Flávia Eloisa Caimi, Ivânia Campigotto, Marlene Jesus de Almeida Machado, Neusa Andreolla, Rosane Colussi, Rosane Rigo De Marco e Nara Isar Vidal Menegatti (BIC-CNPq).

Artigo publicado, originalmente, na Revista de Educação AEC, nº 88, julho/set de 1993, p. 39 - 57.

A proposta pedagógica é aqui definida pela metodologia da práxis. Descarta-se qualquer outra possibilidade de construir e gerir uma proposta político-pedagógica numa escola que não tenha a mediação da práxis, não seja gerada de forma participativa e gerida pelo poder mediado pela proposta. Em razão disso, o texto foi elaborado a partir da prática de escolas que estão se orientando por uma metodologia de práxis. A reflexão foi estendida também a supervisores e orientadores educacionais. A partir das análises e das sugestões desses professores e especialistas em educação, o texto foi reconstruído várias vezes e, por se inspirar na metodologia da práxis, não se apresenta como um documento pronto. Quer, isto sim, ser um instrumento de orientação para o desencadear de uma práxis pedagógica na escola. A proposta pedagógica, construída na perspectiva da metodologia da práxis, será dinâmica e construir-se-á em processo pedagógico.

A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

A elaboração da proposta pedagógica começa pela problematização da realidade escolar. A problematização parte do resgate da totalidade das relações sociais que perpassam o cotidiano escolar. Trata-se de um olhar atento sobre as pessoas envolvidas no processo educativo, sobre as relações que se estabelecem entre elas e o contexto social com o qual interagem.

A problematização é uma forma de compreender a realidade educacional, levando em consideração as contradições a ela inerentes e a totalidade em que está inserida. Dessa forma, o conhecimento adquirido através da problematização é sempre uma compreensão da realidade em construção, visto que não é definitivo. Trata-se, pois, de um processo de conhecimento e não de resultados objetivos e prontos.

Embora se utilize da descrição e da caracterização, a problematização não se restringe a isso. As leituras que meramente caracterizam a realidade escolar, utilizando-se do senso comum ou das teorias sócio-filosóficas tradicionais e positivistas, produzem conhecimentos supostamente objetivos. Como tais leituras, normalmente genéricas, desconsideram as contradições inerentes ao processo educacional, tendem a oferecer um conhecimento parcial da realidade, quando não falso. Ora, elaborar um plano educacional a partir de uma suposta realidade, tida como verdadeira, mas que pode, também, ser parcial ou falsa, poderá levar os educadores ao desencanto e à frustração.

Em razão disso, opta-se, na elaboração da proposta pedagógica, por uma

leitura problematizadora, tendo como pressuposto que o conhecimento da realidade é sempre uma compreensão que se constrói e que se amplia em forma de processo. Abandona-se, portanto, a mera caracterização que pretende oferecer conhecimentos objetivos, definitivos e, por isso, estéreis, em forma de resultados e não de processo.

A problematização é, nesse sentido, basicamente, o levantamento de suspeitas e indagações sobre **o que se vê e o modo como se vê**. Tratando-se de professores, alunos e pais, podem ser tematizadas algumas questões como: A que grupo social pertencem? O que exigem e desejam da escola? Há confronto entre essa exigência e o que a escola oferece? O que entendem por trabalho? Como produzem a sua vida? Quais as condições de vida a que aspiram? Quais os problemas sociais que localizam? Que expectativas, aspirações, valores movem suas vidas? Do que gostam? O que lhes causa medo? Em torno de que se organizam? Que necessidades possuem que exigem a sua ação e organização? Quem são os seus aliados e os seus inimigos na produção da vida e nas relações que estabelecem? O curso de formação dos professores instrumentalizou-os para trabalhar com essa realidade? Que visão o professor tem de seus alunos? Que objetivos o professor tem com o seu trabalho? Que fatores concorrem para a reprovação dos alunos? Que necessidades tiram a criança da escola?

No que se refere às relações dentro da escola, podem ser levantadas suspeitas como: Que relações de poder a perpassam? Que compreensão de autoridade, democracia, autonomia têm os envolvidos na relação pedagógica? Como se relacionam, no dia-a-dia escolar, os valores, os símbolos e os significados trazidos pelos alunos e pais e aqueles transmitidos pela escola? Evidenciam-se confrontos? Como a escola se relaciona com os grupos excluídos, aqueles que atendem às suas necessidades de sobrevivência, segundo padrões que não são social e moralmente aceitos? A escola auxilia no desenvolvimento de suas potencialidades ou as reprime?

O contexto social, nesse processo, constitui, da mesma forma, fonte de inúmeras indagações: Que tipo de relações são estabelecidas no contexto social e que também perpassam o cotidiano escolar? Que papéis a escola exerceu, historicamente, frente à sociedade? Que problemas sócio-econômicos geram conflitos na instituição escolar? Quais são os projetos educacionais que determinam, atualmente, a organização e a condução pedagógica da escola? Qual a influência desses projetos na prática pedagógica do professor? Como a comunidade (pais) reage a esses projetos? Como são vistas as tarefas assistencialistas que a escola tem realizado (merenda, doação de materiais, programas de saúde, etc.)?

Certamente, a tematização dessas questões e de outras que surgirem a partir

da prática social e da reflexão dos sujeitos envolvidos na elaboração da proposta pedagógica não esgota a compreensão que possuem da realidade. Auxilia, no entanto, a perceber as possibilidades e as limitações das leituras feitas, bem como as condições de intervenção organizada, refletida e crítica que aqueles sujeitos podem ter sobre essa compreensão e sobre a própria realidade, tendo como referência a proposta, vista como tentativa de superação dos problemas evidenciados por esse momento inicial.

OBJETIVOS

O processo de construção da proposta pedagógica parte, como já se viu, da problematização da realidade escolar. Essa problematização depende tanto da compreensão que os sujeitos pedagógicos dela possuem, quanto das suas condições de explicitarem as relações e as contradições que a perpassam. Para compreenderem esta realidade, os sujeitos, a partir da metodologia da práxis, assumem uma posição crítica que já anuncia o desejo de sua transformação. Nesse momento, os objetivos são explicitados: é o novo que se anuncia: é aquilo que a proposta, como convergência dos desejos dos sujeitos, vislumbra como dever-ser. Através dos objetivos, é possível antever o futuro, não como futuro distante, mas como futuro desejado presentemente.

Os objetivos orientam as ações dos sujeitos; tentam concretizar o vir-a-ser sem, contudo, esgotar a fonte motivadora do desejo, a utopia. Essa ações deverão ser estratégicas, ou seja, concretizarem momentos do objetivo sem exauri-lo, visto que este vislumbra a utopia, algo a ser buscado constantemente, porque a proposta é um processo contínuo de ação-reflexão, não mensurável, a ser avaliado, sistematicamente, pelos sujeitos pedagógicos.

A proposta pedagógica orienta-se por objetivos que incidem sobre os próprios sujeitos que a constroem e sobre as relações, isto é, o novo, o vir-a-ser, a utopia são desejos que modificam o ser humano e não as "coisas". Através da ação dos sujeitos, em seu processo de transformação, é que o ambiente é alterado.

Os projetos pedagógicos que trabalham somente com objetivos quantificáveis reduzem o processo educativo a um conjunto de métodos e técnicas que operam sobre a ordem da estrutura escolar ou educacional e perdem de vista a educação do homem como ser histórico.

Os objetivos da proposta pedagógica, enquanto anúncio do vir-a-ser, devem ser motivações para a ação dos sujeitos frente à realidade com a qual interagem. Os desejos despertados pela problematização perpassam a prática daqueles que, audaciosa e cotidianamente, ousam construir a utopia.

METODOLOGIA

Aspectos teóricos

A proposta pedagógica encontra na metodologia - que é uma forma de conduzir a ação - uma de suas principais definições. A metodologia orienta o processo pedagógico a partir de uma concepção teórica que interpreta o modo como são e como devem acontecer as relações no processo social. Visto que a ação pedagógica constitui uma relação social, a metodologia da proposta pedagógica indica como devem acontecer as relações entre professores e alunos, entre alunos socialmente diferentes, entre escola e professores, entre escola e pais dos alunos e entre escola e órgãos ou instituições mantenedoras. A prática pedagógica é, nesse sentido, ao mesmo tempo, uma prática social e uma prática metodológica.

Se a metodologia, por um lado, inspira o **como** devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar, por outro, encontra na teoria sócio-filosófica do Materialismo Histórico seu fundamento e sua justificativa. Trata-se, por isso, de teoria e prática, ou seja, da metodologia da práxis pedagógica. O ponto de partida desse processo são os indivíduos presentes na escola, compreendidos a partir de suas práticas e do contexto sócio-histórico-cultural com o qual interagem. Tendo como objetivo um ideal desejado, a utopia, a metodologia da práxis opera a transformação, na medida em que gera condições, para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz.

Quando a metodologia que orienta a prática carece de fundamentação, esta última se torna confusa e propensa a contradições. As contradições, que se manifestam na prática dos indivíduos, advêm do fato de, em suas concepções do mundo, coexistirem fragmentos oriundos de várias teorias sociais. Ora, quando várias teorias, às vezes contrapostas entre si, convivem sem reflexão na consciência de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, estas elaboram uma concepção fragmentada do mundo¹,

1 Vista como totalidade do concreto, onde se dá a compreensão das ações pessoais.

normalmente anacrônica e incoerente. A prática pedagógica, neste caso, tende a desprezar a teoria, procurando se constituir em fundamento teórico de si mesma; interpretando e dirigindo sua própria ação; resistindo a qualquer esforço de avaliação e desprezando, dessa forma, a teorização. Trata-se do chamado "senso comum pedagógico".

A ação humana flui, quase sempre, de forma espontânea, da consciência disponível, ou seja, da concepção do mundo. Quando nela prevalece o senso comum, é muito provável que essa ação se caracterize como uma prática incoerente, ou seja, como uma prática cega.

Para a concepção do mundo inspirar uma prática social coerente, precisa ser ordenada por uma teoria social, permanentemente refletida e avaliada frente à totalidade das práticas. Sendo assim, a teoria social deve se transformar em concepção do mundo, caso contrário, é bem provável que a ação do indivíduo continue fragmentada e contraditória. Verifica-se, nesse caso, a dicotomia entre teoria e prática.

Uma proposta pedagógica que intencione superar a dicotomia entre teoria e prática, propondo-se a construir uma prática pedagógica coerente, terá de buscar, necessariamente, a metodologia de práxis. Através dela, é possível compreender a concepção do mundo que inspira a ação dos sujeitos e modificá-la, a partir da própria ação dos mesmos.

A metodologia da práxis pedagógica quer superar a dicotomia entre teoria e prática e o autoritarismo (sujeito-objeto) na relação entre os indivíduos presentes no cotidiano escolar. Ela gera as condições necessárias para que todos atuem como sujeitos do processo pedagógico escolar. Por isso, a metodologia da práxis, pela sua própria natureza, requer que:

- a) os indivíduos que compõem o processo escolar sejam compreendidos e assumidos a partir do seu contexto sócio-histórico e de suas práticas sociais;
- b) as relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, entre sujeito-sujeito;
- c) o processo pedagógico escolar seja coordenado por uma proposta construída participativamente;
- d) o poder seja operado pelos sujeitos, a partir dos princípios e objetivos acordados entre si na proposta, sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições;

- e) em toda a ação pedagógica, o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente da própria ação;
- f) a prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização e, ao mesmo tempo, seja compreendida à luz da teoria social do Materialismo Histórico;
- g) os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola.

Um dos momentos essenciais da metodologia da práxis, que deve ser considerado em todo o processo de elaboração da proposta pedagógica, é o esforço de compreender os fundamentos que estruturam e originam as diversas concepções do mundo que orientam a ação dos sujeitos presentes no cotidiano escolar. Esse momento será garantido pela observação sistemática que os sujeitos fizerem de suas práticas, do cotidiano que os cerca, dos outros sujeitos com os quais se relacionam. No entanto, não basta observar; é preciso analisar a leitura subjacente a essa observação. E, para isso, é preciso ter o cuidado de não permanecer em uma análise baseada no senso comum. É preciso desconfiar do que a observação traz. Como já se disse na problematização, é preciso levantar sobre ela suspeitas e indagações e, conseqüentemente, buscar referências teóricas para se compreender para além dos fenômenos, ou seja, para tentar desvelar aquilo que não está explícito: as relações subjacentes à fragmentação dos fatos.

O sujeito pedagógico da escola

O termo "sujeito" aparece na filosofia tradicional como oposição ao "objeto". Na Filosofia Escolástica e nas pedagogias tradicionais, o sujeito é aquele que assume papel determinante no estabelecimento das relações sociais. O objeto apassiva-se e sofre a intervenção "estranha" do sujeito. A intenção do sujeito, nas teorias pedagógicas tradicionais, é moldar o objeto ao seu modo de compreender o mundo. O objeto é como o intelecto passivo, que, na Escolástica, é o paciente da ação do agente. Nas teorias pedagógicas tradicionais, o sujeito utiliza-se das condições externas e ideológicas para pressionar o objeto a se adequar à sua intenção. O que caracteriza o "ser sujeito", neste caso, é o poder decisório de que dispõe. O sujeito decide, enquanto ao objeto cabe acolher a decisão.

Esta concepção da relação pedagógica, como uma relação "sujeito-objeto", não só está fortemente presente nas práticas pedagógicas em nossas escolas, como também na construção da ciência pedagógica nos meios acadêmicos.

A epistemologia que tem por pressuposto a relação pedagógica "sujeito-objeto" opõe-se à epistemologia da práxis pedagógica, na qual a dicotomia tende a ser superada, convocando aqueles que sofrem passivamente a ação a também se assumirem como sujeitos do processo pedagógico. Tratando-se, então, de uma relação pedagógica escolar, mesmo numa teoria de práxis, os elementos não necessariamente se assumirão como sujeitos e nem significa que sempre tenham interesse para tanto. O ser sujeito implica um compromisso social, o que pode não estar nas suas intenções, ou para o que, psicologicamente, poderá considerar-se incapaz. Devem-se considerar as condições históricas, como, por exemplo, a escravidão no Brasil, que conseguiu impor, na vida de muitos, através da ideologia dominante, a consciência de resignação, dificultando-lhes qualquer idéia de mudança da relação "sujeito-objeto". Dessa relação pedagógica, resultou também uma concepção fatalística do mundo, que aceita como fenômeno natural a situação de aluno-objeto.

A relação sujeito-objeto estabelece-se não só entre professor-aluno, mas entre direção-professor e mesmo entre professor-professor.

A epistemologia da pedagogia da práxis procura superar a dicotomia teoria/prática e sujeito/objeto, em busca de uma nova relação sujeito/sujeito cuja prática pedagógica seja uma práxis social.

A análise aqui proposta vai observar quem é o sujeito pedagógico da escola. Para tanto, precisa-se investigar como se opera o poder no interior da escola. Não interessa, nessa investigação em busca do sujeito-pedagógico, onde se localiza, legal e institucionalmente, o poder. A investigação vai procurar o sujeito que opera o poder; aquele ou aqueles que comandam a ação da escola. Neles reside, de fato, o poder, embora possam não possuí-lo de direito. A relação pedagógica se estabelece entre aquele que manipula o poder e determina as ações e os que aceitam tal relação ou a ela se submetem.

Aluno - sujeito

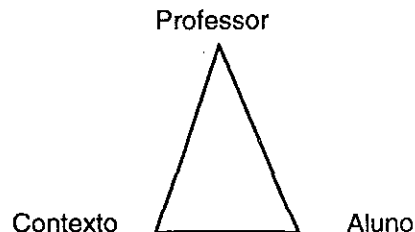
A Escola Nova pretendeu conceder ao aluno a condição de sujeito do processo educativo:

"É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a lógica psicológica, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil". (AZEVEDO, 1990: p. 45).

A questão que se propõe, nesta postura político-pedagógica, é saber quem opera as decisões pedagógicas no interior da escola em favor das crianças. Se o poder for institucionalmente repassado para o aluno, politicamente, fica-lhe garantida a operação do exercício do poder? Seria a criança (aluno) que explicitaria os seus reais interesses? Hoje, as teorias psicológicas não estão de acordo sobre os interesses e intenções da criança, uma vez que existem muitas leituras divergentes sobre os procedimentos da criança e seus pressupostos filosóficos.

Por outro lado, não seria uma postura basista, ou mesmo anárquica, jogar a responsabilidade do poder decisório na condução do processo educativo sobre apenas um elemento do contexto escolar?

Sob a iluminação dessa teoria pedagógica, muitos movimentos políticos, que atuavam no campo educacional e social, dificultaram seus avanços de libertação, por dogmatizarem procedimentos basistas ou assembleístas.



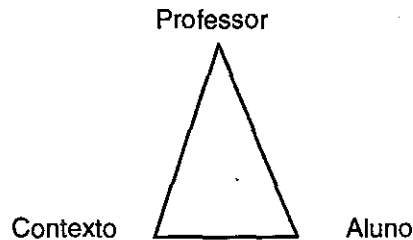
Dicotomia na concepção do poder supostamente favorável ao aluno

O professor - sujeito

As correntes filosóficas, ao embasarem as teorias educativas tradicionais, forneceram-lhes não somente pressupostos teóricos, como também, postularam pedagogias capazes de operacionalizar esses fundamentos. Uma vez que estas correntes filosóficas concebem o conhecimento como um produto da ação do intelecto humano (consciência ou alma), transferem para o professor o poder de intervenção pedagógica sobre o aluno. O conhecimento é de posse do professor e a ele cabe informar e conduzir o aluno. O sujeito pedagógico recai para o lado do professor.

Teoricamente, nessa postura educativa, cabe ao professor a decisão pedagógica. Na prática, verifica-se que as atitudes do professor tendem sempre ao autoritarismo e ao dogmatismo. Cria-se um desnível entre professor e aluno, não apenas do ponto de vista de conhecimento, mas também do relacional. Como o não-conhecimento é não-ser, o aluno passa a ser tratado como objeto pedagógico, como um não-ser. Seus interesses e suas condições pessoais e contextuais não são consideradas, porque não são percebidas, já que o aluno é visto apenas pelo "não-conhecimento". O aluno passa a não ter identidade própria. O professor acaba decidindo sobre as necessidades e atividades dos alunos a partir da idéia genérica de aluno por ele concebida; aos alunos basta cumprirem as tarefas. As tentativas de reação por parte do educando são consideradas como atos de "subversão", por se insurgirem contra a ordem do ser "autoridade-educando", ou seja, a ordem do saber - não saber. As teorias educativas tradicionais sustentam tal neutralidade pedagógica, fundamentadas no princípio da autoridade e posse do conhecimento.

O procedimento autoritário do professor em sala de aula dificulta a condução de uma proposta pedagógica, já que ele considera o seu jeito de ser como o melhor "jeito pedagógico". O professor, nestes casos, assume-se como um projeto político-pedagógico. Cada professor é o seu projeto, ou melhor, cada professor é a sua escola. Por isso, numa postura autoritária, em que o professor se considera o sujeito-pedagógico, é difícil pensar um processo educativo coerente para a condução da escola.



Dicotomia na concepção do poder supostamente favorável ao professor

Direção da escola - sujeito

Se a relação saber (professor) e não conhecimento (aluno) pode transformar o professor num sujeito autoritário, a escola também pode assumir-se como autoritária e dogmática na relação com os professores e os alunos. Não se trata da escola como espaço das relações escolares, mas da atitude daqueles que a dirigem e a representam.

Os mesmos princípios que orientam as pedagogias tradicionais, que transferem ao professor o "ser sujeito", embasam o autoritarismo da escola, transferindo a operação das decisões pedagógicas para a direção da escola. Quando tal fenômeno acontece, os alunos e professores se tornam passivos e expectadores do processo pedagógico. Toda a responsabilidade decisória fica no grupo diretor, embora professores e alunos sejam constantemente convocados a "participar", "vestir a camiseta", comprometer-se com a escola, como se as decisões fossem deles. A leitura, nesta postura teórica tradicional, que a equipe dirigente faz de sua escola e do seu funcionamento, apóia-se na análise sociológica funcionalista, para a qual sempre prevalece a harmonia da instituição, mesmo que as relações que se processam no seu interior sejam contraditórias e injustas. É comum, neste caso, prevalecer a vigilância sobre os professores e os alunos e perder-se de vista a iluminação do processo. Por isso, uma proposta pedagógica, conduzida por uma direção de escola, sem a participação real e efetiva dos demais componentes da comunidade escolar, não terá sucesso no sentido de eficácia pedagógica, pois os professores e alunos executam tarefas sem conceder adesão pedagógica (compromisso ético) ao processo. É muito comum que os que se consideram "ser-objeto", nas relações pedagógicas da escola, guardem silêncio e

demonstrem atitudes de acatamento às decisões. Esta, porém, é uma estratégia de resistência para sobreviverem e se manterem na escola. São atitudes ambíguas que, aparentemente, revelam concordância, embora, no interior de suas consciências, encontrem o germe da revolta e da contestação.

Contexto - sujeito indeterminado

As teorias mecanicistas e reprodutivistas realçam o ambiente, ou seja, o contexto, como sujeito pedagógico da escola. Trata-se de teorias pedagógicas de inspiração positivista, como o comportamentalismo, que entendem ser o comportamento humano determinado por estímulos externos, provindos do contexto social. A responsabilidade é retirada dos professores, da direção e dos alunos e repassada ao ambiente social. As decisões operadas por qualquer elemento escolar não são produto de um ato livre, mas de uma condição externa.

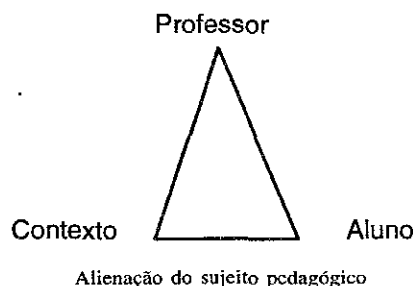
Nas escolas onde tal mentalidade prevalece, qualquer proposta de mudança ou transformação nas relações pedagógicas esbarra na estrutura que dá sustentação à escola. A culpa é jogada para fora da escola, para as estruturas sociais e instituições políticas. "Nada se pode fazer enquanto não se mudar a estrutura", "Primeiro tem que mudar esse governo": são afirmações muito comuns que, embora tenham fundamento, não deixam de, em muitos casos, ocultar a condição de ser objeto. Muitas vezes, justifica-se a inoperância da escola sob o pretexto de que, sem a remoção dos entulhos administrativos, não se pode trabalhar. Quando uma escola assume tal postura teórica, encontra-se uma prática administrativa fortemente burocratizada, prevalecendo sempre sobre o pedagógico. A ausência de uma proposta pedagógica orientadora do processo educativo abre espaço para o senso comum pedagógico, que fragmenta o processo educacional escolar. O melhor modelo escolar, nesta postura teórica, é aquele em que as normas e as prescrições são rigorosamente atendidas, mesmo que vazias de conteúdo e de sentido.

A orientação pedagógica assume muito mais a função de controle burocrático do que de encaminhamento e direcionamento pedagógico. São escolas de fácil controle ideológico, já que o sujeito pedagógico é indeterminado, localizando-se no contexto social e não no interior da escola.

O sujeito pedagógico estranho pode residir nos órgãos mantenedores da escola, mas pode se encontrar também nas corporações de classe e em outras instituições de caráter social e político, como os partidos ou as organizações políticas. Como o

sujeito estranho opera de fora da escola, condiciona a direção à mera função administrativa e dificulta a sobrevivência dos "diferentes". O aluno e o professor passam a ser "entes genéricos", concebidos todos como iguais. Os interesses do sujeito-estranho projetam-se sobre os interesses de todos numa tentativa de adequá-los ao seu modelo ideológico-social.

Sendo o sujeito pedagógico indeterminado, a escola não tem um mínimo de espaço para conduzir a proposta pedagógica, já que lhe escapa das mãos a operação das decisões político-pedagógicas.



Proposta pedagógica: mediação do poder

Ao tratar-se de proposta pedagógica, faz-se referência a uma proposta elaborada pelos diversos elementos que compõem a escola, os quais são concebidos como agentes do processo educativo, dotados de poder e, por isso, sujeitos pedagógicos. Reserva-se, portanto, essa denominação a um determinado modelo de proposta, cujo processo de produção se dá através da relação dialética que esses sujeitos estabelecem entre si e através da construção participativa, da qual o confronto dialógico é um critério, constituindo-se, também, um meio de torná-la dinâmica e enriquecedora. A proposta pedagógica, vista dessa forma, evidencia o caminho a ser assumido pelos sujeitos e o modo como será gerenciado o seu poder.

As teorias que dicotomizam as relações pedagógicas, compreendendo-as como relação sujeito-objeto, como a Escola Nova, a pedagogia tradicional e as pedagogias mecanicistas, acabam conduzindo-as através de metodologias autoritárias e basistas.

A superação de tais tendências exige uma concepção teórica que fundamente um modelo de relação sujeito-sujeito entre todos os componentes do processo escolar, proporcionada pela metodologia da práxis.

O sujeito não é somente o aluno, mas também o professor, a direção, os pais. Todos eles atuam e interferem um sobre o outro e, inclusive, sobre o contexto social, e este sobre aqueles. Essa concepção teórica, como se vê, implica uma relação dialética entre sujeitos. Não existe aluno sem que haja professor, como não há professor sem aluno. É na ação que o sujeito se afirma e se modifica. E esta ação relacional transforma professor, aluno, direção e pais em sujeitos do mesmo processo pedagógico; agem e a própria ação opera sobre si e sobre os outros.

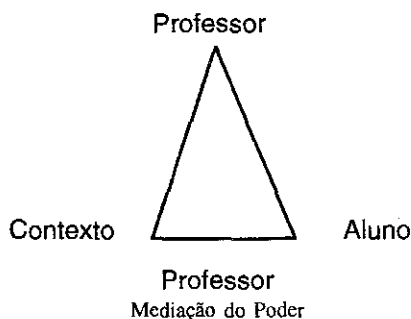
Admitindo que a operação do poder cabe aos diversos sujeitos, que mantêm entre si uma relação dialética, fica evidente que uma proposta pedagógica só pode ser construída participativamente e conduzida através do confronto dialógico. Todos são participantes e responsáveis, mesmo que existam funções diferentes na estrutura escolar.

Dessa forma, a proposta pedagógica torna-se a residência do poder, em razão de que foi construída pelos sujeitos pedagógicos e de que, entre eles, ficou acordada a forma de como seria operado o poder. A proposta, por isso, torna-se um instrumento legítimo de mediação das decisões e ações dos sujeitos na condução do processo educativo.

A operação decisória dá-se no confronto dialógico dos indivíduos reais, situados em um determinado contexto sócio-cultural, tendo como referência a proposta pedagógica. Esse modelo de confronto assegura a identidade dos indivíduos ou grupos sócio-culturalmente diferentes, assegurando, também, as condições para que operem o poder. Num ambiente de relações em que há sujeitos diferentes, todos se enriquecem.

Os sujeitos pedagógicos, quando o seu poder é mediado pela proposta político-pedagógica, adquirem identidade no processo relacional. Se, por exemplo, um sujeito se modificar, alteram-se as relações entre os demais sujeitos e, conseqüentemente, altera-se a operação das decisões. Não existe, portanto, um sujeito pedagógico universal, igual em todas as escolas e, muito menos, um sujeito previamente estabelecido. Ao contrário, o sujeito é sempre dinâmico, uma vez que as relações que mantêm se orientam, tendo em vista a transformação permanente de si, dos outros sujeitos e do contexto, e que, pela ação deste, também é transformado.

Da mesma forma, a proposta pedagógica, construída por sujeitos em relação e como residência do poder que a eles pertence, torna-se convergência dos interesses, das concepções, dos objetivos que, sistematizada através de um processo participativo, orienta e reconduz a prática desses mesmos sujeitos. Caso a prática de um desses elementos da relação não mais estiver comprometida com a proposta e, em vista disso, operar um outro tipo de poder, não o de serviço, mas o autoritário ou o paternalista, por exemplo, o poder que a proposta aglutina e sustenta tenderá a se dissipar e a se localizar em um sujeito apenas.



A mística na condução de um processo pedagógico

Para conduzir, democrática e coerentemente, o processo educacional numa escola, não basta ter construído a proposta pedagógica de forma participativa. A eficácia ou não desta evidencia-se na condução do processo pedagógico. Esta, porém, implica o exercício do poder. Por isso, a questão fundamental da proposta pedagógica é o gerenciamento do poder em todos os níveis de relação social. A proposta, quando fundamentada na teoria da práxis, é geradora e, ao mesmo tempo, gerenciadora do poder. O poder é gerado na proposta e por ela gerido.

Para conduzir o processo pedagógico, a partir da teoria da práxis, não é suficiente possuir um documento que inspire tal metodologia. É necessária a existência de um compromisso ético entre as pessoas da comunidade escolar que assumem a proposta. Se o poder é gerado por ela, é preciso que todos atuem como sujeitos para participarem da operacionalização do poder. Todos serão sujeitos, na medida em que

operarem o poder em seu nível e em sua função, mas como partes integrantes de uma totalidade, sempre considerando o processo e os objetivos da proposta. Compromisso ético é entendido aqui como uma missão em favor de alguém, assumida como grupo: [com-pró-miss(ão)]. É preciso, portanto, que haja fidelidade (ética) no grupo, no sentido de respeitar as decisões tomadas a partir dos objetivos (missão) da proposta.

É em torno da proposta que a escola se movimenta e se dinamiza. Cria-se uma mística propulsora do processo. Trata-se de uma automobilização permanente. Neste elo, a proposta se refaz e se recria, renovando também os membros da comunidade escolar. Caso não se renove permanentemente, ela corre o perigo de tornar-se atemporal e obsoleta. Se os alunos e professores novos, ao ingressarem numa escola, encontram uma proposta já pronta, poderão não ter comprometimento com ela, uma vez que não participaram de sua construção, sendo, nesse caso, muito provável que sua ação seja a de espectadores. A renovação constante da proposta possibilita o envolvimento efetivo deste na sua condução.

A mística que envolve o processo educativo, conduzido por uma proposta político-pedagógica, precisa desencadear, entre os participantes da comunidade escolar, a credibilidade, a esperança e o exercício do poder-serviço.

A credibilidade como fundamento das relações sociais

O processo participativo firma-se na estratégia do diálogo. Diálogo entendido como confronto em busca da verdade e não como submissão de um frente ao outro. A busca da verdade será sempre o princípio supremo da convivência humana. Para que o diálogo se mantenha vivo, é preciso que se parta do pressuposto da credibilidade. A fé entre as pessoas que compõem a comunidade escolar é a dimensão pedagógica primeira que deve ser alimentada, quando se deseja sustentar uma proposta pedagógica participativa. A fé é a essência da participação. Não há participação sem credibilidade.

As administrações públicas tendem, quase sempre, a se ordenar em torno do princípio da desconfiabilidade. Uma organização que assume tal pressuposto, ao invés de investir em objetivos dinamizadores do processo político, esgota sua dinâmica e seu impulso humano em cima do controle e da fiscalização. Como, nestes casos, o princípio geral pressupõe que todos sejam corruptos, conseqüentemente, todos devem ser vigiados e fiscalizados. As instituições que assim procedem tendem

a diminuir seu dinamismo, tornando-se obsoletas; favorecem o empreguismo e desviam uma parte significativa do orçamento para a sustentação do controle burocrático. As conseqüências mais negativas desse procedimento de desconfiabilidade, ocorrem quando isso passa a ser aceito como natural; as pessoas que experienciam tal processo acabam se educando para a desconfiabilidade. Constrói-se, portanto, uma "pedagogia de corrupção" que gera e reproduz autoritarismo e alienação humana. A mística da proposta pedagógica, ao contrário, anima a comunidade, desenvolvendo a dimensão da fé humana, em torno da qual se desencadeiam mobilizações e se partilha o exercício do poder.

A esperança na perspectiva da utopia

A vida de uma instituição, orientada pela práxis pedagógica, renova-se na dimensão da utopia: significa que algo novo deve acontecer e que há conquistas a serem feitas. É o desejo de penetrar no estranho mistério, presente no futuro, para desvendá-lo. Pela utopia, procura-se antever o futuro, nele se ingressando através dos objetivos. Este anseio se torna o fundamento da busca e da investigação. A esperança é uma dimensão humana que não se esgota no desejo; ao contrário, possibilita ao desejo refazer-se quando não satisfeito. Não se movimenta em direção a um objeto, como o desejo, mas na perspectiva de um não-lugar (utopia), como algo inédito a ser construído e conquistado.

Uma proposta pedagógica que, através dos seus objetivos, não se mostre ambiciosa, no sentido de busca e conquista, terá muita dificuldade em mobilizar a comunidade escolar. As motivações que envolvem a todos devem inspirar-se em fontes inesgotáveis de "ser" na utopia. A utopia é a fonte de motivação que gera esperança e que, ao mesmo tempo, é recriada pela força da esperança.

Quando um grupo humano organizado, como no caso de uma comunidade escolar, encontra motivações fortes e nutre desejos de buscar algo novo, desencadeia no seu interior uma força propulsora (mística), capaz de superar conflitos e dificuldades e de entusiasmar todos para a ação. O desencadeamento de entusiasmo e de orgulho pela busca dos objetivos torna mais fácil a condução do processo pedagógico, bem como a convivência humana. Ao contrário, uma organização sem esperança pode se transformar num amontoado de conflitos, fruto da prevalência dos interesses pessoais, já que não há objetivos para uma ação conjunta. Não havendo uma

utopia que motive as pessoas a caminharem juntas, só lhes restam as ambições individuais como fonte de motivação.

O exercício do poder-serviço

A condução da proposta pedagógica requer um poder decisório exercido na dimensão do serviço. Como a fonte geradora do poder é a proposta pedagógica, as decisões e o gerenciamento destas devem se inspirar e se ordenar pela metodologia que concretiza a práxis pedagógica. A função docente (professor) ou o cargo diretivo (diretor, supervisor), na proposta pedagógica de práxis, são sempre serviços. Quando, porém, eles são assumidos como honra ("sinto-me honrado pelo cargo para o qual eu fui eleito" ou "é uma honra ser professor nesta escola"), o poder escapa da proposta, fugindo para o trono da honraria. Já não será mais a proposta a geradora do poder, mas, sim, o trono. Retorna-se, dessa forma, à epistemologia da relação sujeito-objeto.

O exercício do poder, na proposta pedagógica, já é práxis. Por isso, é ilusão querer construir e conduzir um processo pedagógico de forma participativa, sem que as pessoas envolvidas estejam ao menos conscientes e dispostas a assumir uma práxis pedagógica.

Quando se diz que, no Brasil, fez-se muito discurso sobre a Pedagogia da Libertação sem, contudo, operar a libertação, entende-se que muitas escolas elaboraram projetos educacionais vazios de poder e, por isso, estéreis, porque não conseguiram se transformar em práxis. Se o sujeito for individualizado num dos elementos componentes da escola, desconsiderando os demais, caracteriza-se, então, uma epistemologia tradicional negadora da práxis pedagógica.

Na proposta pedagógica, em que o exercício do poder é operado a partir da metodologia da práxis, todos os participantes da escola precisam assumir o seu espaço político-pedagógico de sujeitos. Neste caso, a libertação é a própria prática social.

Avaliação da proposta pedagógica

Os projetos educacionais tradicionais, por não se assumirem como proposta pedagógica, comumente buscam, nos objetivos, os critérios para a avaliação das

ações e dos procedimentos pedagógicos. Como as ações educativas, em tais projetos, acontecem de forma fragmentada e isolada, por não haver as condições pedagógicas que os constituíram em processo, o julgamento avaliativo também atinge a ação isoladamente, deixando seus sujeitos descompromissados frente ao contexto escolar. Não havendo uma proposta pedagógica que possibilite a avaliação das ações e dos procedimentos, a partir da perspectiva de processo, torna-se impossível orientar a escola segundo princípios coerentes. A avaliação, dessa forma, torna-se ineficaz. Sua ineficácia reside na incapacidade de fazer a mediação entre teoria e prática. A teoria, neste caso, não consegue compreender e ordenar a prática em suas condições.

Um projeto político-pedagógico que não consegue levar os diversos sujeitos-pedagógicos a compreenderem suas práticas educativas não consegue, também, orientá-las. Por isso, é muito comum ouvirem-se de professores e pais, envolvidos com tais projetos tradicionais, afirmações como: "A proposta pedagógica não serve para nada, já que todos os anos se faz avaliação e se planeja e depois tudo fica igual". O que acontece, na maioria das vezes, é a construção de um documento pedagógico, denominado de "proposta pedagógica", sem a participação efetiva de todos os componentes da escola. Conseqüentemente, constrói-se um texto sem compromisso ético-político, incapaz, portanto, de ordenar as ações e os procedimentos pedagógicos da escola. Tais documentos, apesar de se intitularem de "proposta pedagógica" ou "projeto educativo", acabam pelas gavetas da secretaria da escola, ou figurando, apenas, em documentos oficiais, sem qualquer vinculação com a prática.

As escolas que possuem proposta pedagógica podem encontrar dificuldades na sua avaliação devido, entre outras causas, ao seu próprio processo de construção, o qual exige que todos os membros sejam sujeitos, e aos elementos que utilizam para avaliá-la, que não se resumem unicamente aos objetivos, mas compreendem o referencial teórico, a fundamentação que a orienta. Nesse sentido, as dificuldades para avaliar o processo pedagógico advêm das diversas posturas dos agentes que atuam ou deixam de atuar como sujeitos pedagógicos. Dentre essas posturas, destacam-se as seguintes:

- a) existem agentes pedagógicos que possuem uma concepção do mundo tradicional e, conseqüentemente, uma prática pedagógica tradicional, embora assumam, teoricamente, uma proposta de práxis. Como a sua concepção do mundo pessoal se mantém inalterada, a avaliação que fazem toma os objetivos e os referenciais da sua concepção do mundo para julgar e não os da proposta pedagógica;
- b) outros agentes passam a realizar ações pedagógicas coerentes com a proposta, mas,

teoricamente, não têm a compreensão do processo pedagógico da práxis e, por isso, incorrem, frequentemente, em contradições, sem que disto tomem consciência. Muitas práticas contraditórias, por falta de clareza teórica, acabam sendo legitimadas como válidas;

- c) a proposta pedagógica explicita uma metodologia de práxis e define, portanto, uma postura política. Os agentes que não têm interesse pelo envolvimento político, provocado pelo processo pedagógico, podem assumir a postura explícita de negação da proposta, optando por outra prática política que acaba sendo, também, outra prática pedagógica.

Para que a proposta pedagógica consiga atingir suas finalidades, não basta haver coerência entre teoria e prática. Tal coerência só consegue tornar-se processo, quando transformar a concepção do mundo dos agentes. A prática intervém sobre a compreensão dos agentes e, quando estes não encontram explicação suficiente em suas concepções do mundo, são obrigados a ampliar suas visões teóricas. Ampliando-se as visões teóricas, vão percebendo que outras práticas ainda se mantêm contraditórias, porque ainda permanecem sob o domínio do senso comum pedagógico. Neste processo de ação e reflexão, ocorre a práxis pedagógica.

Essa reflexão leva a perceber que a avaliação da proposta pedagógica deve considerar: 1º) os princípios teóricos que possibilitaram a compreensão da realidade escolar a ser transformada; 2º) a metodologia que opera a transformação tanto das práticas como da concepção do mundo agente; 3º) o projeto político-social que se impõe como totalidade e que fornece os objetivos à proposta pedagógica; 4º) a intervenção, tanto teórica como prática, sobre a concepção do mundo dos agentes pedagógicos e sua conseqüente transformação; 5º) a intervenção dos agentes em transformação sobre a prática pedagógica e sobre a concepção teórica; 6º) o compromisso ético dos sujeitos pedagógicos com a problemática da comunidade onde atuam; 7º) a credibilidade, a utopia e o exercício do poder-serviço - elementos que perpassam o processo pedagógico.

A avaliação levará, enfim, a perceber a relação de avanços ou recuos entre as situações inicial e atual do contexto sócio-político-pedagógico da escola. Permitirá, também, a identificação de nova totalidade concreta em forma de um novo conhecimento pedagógico.

O processo avaliativo de uma proposta pedagógica estará na dependência da observação sistemática dos agentes, enquanto sujeitos pedagógicos do processo educativo.

ABSTRACT

The present article appears as a subsidy to the teachers' work in the participating elaboration of a pedagogic proposal, questioning the pedagogic context; goals, methodology, observing people as subjects, as well as the exercise of power in the conduction of the pedagogic process.

Conducting a pedagogic process in a participating way involves a posture of action and reflection where the pedagogic praxis occurs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

- AQUINO, Tomás. **Suma teológica**. Porto Alegre: Sulina, 1990. v.1 e v.2.
- AZEVEDO, Fernando de et alii. **O manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. In: GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**, São Paulo: Cortez, 1990.
- BENINCÁ, Elli. **A prática pedagógica de sala de aula**. Cadernos UPF, nº 4, Universidade de Passo Fundo, 1983.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FAZENDA, Ivani. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: **Novos enfoques de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar e transformar para educar**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MARX, Karl & ENGELS, Freidrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.

DIÁLOGO EN LA VILA BOM JESÚS ¹. UN RELATO SOBRE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN UN SUBURBIO DE RIO GRANDE DO SUL

MARIANA RUIZ DE LOBERA *

RESUMEN

El artículo aborda el relato de una experiencia de investigación en un suburbio del Río Grande del Sur. Tiene como objetivo conocer las necesidades prioritarias de los habitantes, analizarlas y comprenderlas. Trata fundamentalmente de las características y formas de tratar las propuestas en un método para la Investigación-Acción Participativa y elementos de la teoría de lo Cotidiano. Pone en relieve la importancia de partir de la práctica, de proyectos individuales y colectivos establecidos y ejecu-

* Socióloga, doctoranda en Psicología Social, participante del Intercambio Cono Sur, Universidad Autónoma de Madrid / Universidad de Passo Fundo.

1 Vila Bom Jesus, antigua Vila Brasilia, está localizada en la periferia de la ciudad de Passo Fundo, RS, a unos 20 m. del centro en autobús público. Tiene una extensión de unos 20 Km donde se instalan 150 familias en viviendas de muy diversa calidad (desde construcciones de ladrillo hasta madera y plásticos).

Surge a partir de los años 70 ("desarrollismo brasileño") cuando muchas familias, la gran mayoría provenientes del campo (peones agrícolas), se instalaron en tierras pertenecientes al ayuntamiento (llamadas tierras asaltadas) dedicadas según el plano municipal para espacio verde de las vilas colindantes, Vila Ivo Ferrera y Vila Luca Araujo, terrenos urbanizados y vendidos por el ayuntamiento.

No existe saneamiento básico ni agua corriente en la mayoría de las viviendas, cuenta con un lavadero público y la instalación de luz eléctrica llegó hace dos años con la construcción de una escuela estatal (CIEP).

En cuanto a asistencia social, existe un Centro Comunitario, perteneciente a una institución benéfica religiosa, que funciona como guardería, y recientemente de un CIEP (Centro Integrado de Educación Pública), se trata de una escuela de tiempo integral (mañana y tarde). En la actualidad no existe ningún tipo de asistencia médica en el barrio.

tados participativamente.

"Somos lo que hacemos y sobre todo lo que hacemos para mudar lo que somos". (Eduardo Galeano)

INTRODUCCIÓN

Existen básicamente dos modelos de investigación para llegar obtener un conocimiento científico sobre la realidad social, un modelo de investigación clásico y un modelo de investigación alternativo.

- El modelo de investigación clásico es el típico de las ciencias naturales. Se aborda la realidad social como un objeto, pasivo y existente independientemente del observador. La investigación consiste fundamentalmente en la observación y medición de los comportamientos. El estudio puede ser descriptivo o correlativo, se trata de conocer las probabilidades de que un fenómeno se repita y las variables de las que depende para llegar a establecer sus causalidades. A través de este conocimiento racional sobre la realidad se pretende llegar a prever el comportamiento de las personas y así planificar y proyectar intervenciones sociales efectivas sobre la población.

El modelo alternativo de investigación social parte de otras premisas. Parte del supuesto de que la realidad social se encuentra en continuo cambio. Los hombres son seres que viven en sociedad, interactuando entre si, con capacidad de consciencia crítica sobre su existencia, capaces de valorar y estudiar, por tanto, las consecuencias de su acción futura, proceso reflexivo que es lo que normalmente nos lleva a tomar decisiones. El objeto de estudio es al mismo tiempo un sujeto activo y reflexivo, que no puede existir independientemente del investigador. La presencia del investigador forma parte de su respuesta y comportamiento. El objetivo de la investigación no persigue tanto conocer variables que se puedan medir para explicar el comportamiento de los hombres, sino descubrir el conjunto de creencias y valores que actúan como motor del comportamiento a partir de unas condiciones objetivas existentes. La efectividad sobre la planificación y realización de proyectos de intervención dependerán más que del conocimiento apriorístico sobre la comunidad, de la comunicación que se establezca entre los planificadores, los profesionales y la población a la que va dirigida.

En este sentido se considera que la propia investigación forma parte del pro-

ceso de aprendizaje de la comunidad sobre su realidad. Investigar, conocer la realidad que está a nuestro alrededor es un proceso característico de todo ser social. Los hombres necesitan tomar conciencia sobre el ambiente en el que se encuentran para decidir su actuación futura. Investigar es por lo tanto un proceso necesario tanto para tomar una decisión individual, como para la elaboración de un proyecto de planificación sobre un colectivo.

Existe por lo tanto una reflexión teórica sobre la naturaleza del objeto de estudio de las ciencias sociales y consecuentemente sobre su abordaje metodológico que nos lleva a plantear la necesidad de repensar la investigación social. ¿Qué es, en realidad, la sociedad? y ¿cómo podemos estudiarla? Pero también existe una razón práctica que obliga a repensar la investigación social. Nos preguntamos ¿qué ha conseguido la sociología, psicología, economía, etc. para mejorar las condiciones de vida en el mundo?, nos preguntamos entonces también, ¿cómo debemos investigar?, ¿cómo conseguir vincular la investigación social a nuestra realidad?, es decir, ¿cómo conseguir aplicar un conocimiento verdadero (validado científicamente) sobre la sociedad para que sea también útil para ésta?

Surgen así, nuevos profesionales que tienden a alejarse del positivismo tradicionalista para impulsar la búsqueda de metodologías alternativas de investigación y trabajo comunitario que logren mayor eficacia en la intervención social, metodologías como la Investigación-Acción Participativa.

Plantearse la investigación social desde la práctica, es el tema que pretendo abordar. A partir del proyecto de investigación *Análisis de necesidades psicosociales de un barrio de la periferia de Passo Fundo*, el equipo de investigación y yo fuimos viviendo, esta necesidad de pensar cómo podemos investigar la realidad social para que el estudio sirva también para algo a la propia comunidad que se estudia. Así surgió una tentativa de hacer una investigación participativa.

Las dificultades que fuimos encontrando para entender los problemas del barrio, fueron, en realidad, los primeros aprendizajes que recibimos de la comunidad. Significaron un empuje para plantearnos nuestro papel como profesionales sociales y la necesidad de aprender a investigar en una comunidad de periferia urbana.

Quisiera mostrar a través de este relato el camino metodológico recorrido desde la subjetividad del equipo de investigación. Es decir, mostrar en vez de los pasos metodológicos correctos que aparecen normalmente en la exposición de un trabajo de investigación, manifestar las confusiones, los pasos hacia un lado y otro, hacia adelante y hacia atrás, buscando continuamente el sentido de nuestra acción.

Quisiera ilustrar así, el proceso de adquisición de conocimiento que surge desde la práctica y avanza siguiendo un ciclo acción-reflexión-replanteamiento de la acción futura, que es el supuesto del que parte la Investigación-Acción.

Siguiendo esta orientación pretendo rescatar las situaciones vividas en la vila que nos llevaron al equipo de investigación y a mi a elaborar una reflexión crítica sobre nuestra actividad así como la teoría tal y como fue llegando a interesarnos. Se trata, fundamentalmente de las características y formas de abordaje que propone un método para la Investigación-Acción Participativa y algunos elementos de la teoría de lo cotidiano.

ELEMENTOS DE REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio es también sujeto del proceso de conocimiento

El primer dato importante que tenemos que reconocer es la influencia del objeto de estudio, la comunidad, sobre nosotros.

Después de unos meses de trabajo en la vila los objetivos de la investigación cambiaron, lo que se reflejó en la propia investigación que dejó de llamarse *Análisis de necesidades psico-sociales* para convertirse en *Conociendo la comunidad a partir de ella misma*, lo que creo que responde claramente a la reflexión y crítica que fuimos construyendo sobre el trabajo que estábamos realizando. La comunidad actuó sobre nosotros, el objeto de investigación actúa también sobre nosotros, sujetos del conocimiento convirtiéndonos también en objeto. En un principio nos propusimos diagnosticar a la comunidad en el sentido de reconocer sus necesidades, sus dolencias, pero el "paciente" no había sido presentado, nos dimos cuenta de que para entender sus quejas era preciso conocerle en su totalidad, para saber interpretar lo que nos dice y qué significa lo que dice. El diagnóstico se torna entonces comunitario (es necesario contar con la comunidad).

En este momento aparece la necesidad de buscar una metodología de investigación que parta del supuesto de que el investigador forma parte de la comunidad que estudia puesto que interacciona con ella y es a través de su inserción en la comunidad como puede conseguir entender lo que sucede en ella. Descubrimos en la participación el camino para permear la estructura global, pero para que exista participación es necesario que se dé un intercambio entre los habitantes y el investigador

y es preciso descubrir en qué términos se puede establecer este intercambio. El investigador cuenta con un conocimiento específico que puede poner al servicio de la comunidad si consigue entender su funcionamiento y las necesidades sentidas en el barrio, para esto la comunidad ofrece precisamente una información fundamental sobre cómo se vive en la vila y sobre el saber cotidiano que articula estas relaciones. Por esto una de las tareas más importantes que vamos a descubrir en la investigación es conocer a partir del contacto con los habitantes de la vila en qué va a consistir nuestra intervención.

Nuestra información es su discurso

Cuando elaboramos el proyecto de análisis de necesidades nuestro objetivo general era conocer las necesidades prioritarias de la vila para elaborar posteriormente un proyecto de intervención que las atendiera. Con este fin se desarrolló un esquema basado en cuatro etapas:

a) Etapa descriptiva:

Estudio de los factores estructurales de la comunidad:

- Territorio
- Población
- Problemas que la población expresa
- Recursos de los que se puede disponer

b) Etapa perceptiva:

Escucha individualizada de los problemas, para conocer lo que piensan los propios moradores del barrio sobre su realidad.

c) Etapa de racionalización:

Planificar y ordenar las necesidades recogidas, estudiar las posibilidades de acción para mejorar las situaciones más problemáticas de la comunidad y elaborar un proyecto de intervención.

Como en la mayoría de los proyectos de investigación la metodología aparece clara y lógica, pero al llegar al "trabajo de campo" nos dimos cuenta de la complejidad de la realidad y cómo se resiste a acoplarse a un orden.

La población es en realidad el mayor recurso como fuente de información sobre la realidad que queremos investigar. Cuando llegamos a la vila con lo único con lo que contamos fue con el discurso de las personas y con nuestra capacidad para

interrelacionarnos con ellas.

Siguiendo el proyecto preguntamos a las personas sobre "los problemas que tenían en la vila", pero de sus respuestas no conseguimos obtener una información sobre la comunidad como un todo sino que obligatoriamente nos encontramos con una respuesta particular e individual. Una respuesta particular porque depende de la visión de cada uno, determinada por los condicionamientos particulares de esa persona, su vida, su edad, sexo, etc. y es individual en el sentido de que en su respuesta se incorpora también todo el juego de expectativas y valoraciones que la persona mantiene sobre el interlocutor (en definitiva, los habitantes actúan y responden como individuos y no como representantes del sujeto colectivo). Medimos nuestras intenciones y posibilidades de obtener algo a cambio, e influye la idea sobre la estructura global de la vila y la sociedad en la que vivimos.

Los habitantes y los trabajadores sociales en general, forman parte de la comunidad, el problema es que no podemos esperar que cada uno de ellos al manifestarse esten expresando una porción de la realidad de su comunidad en el sentido de que con la suma de todas las porciones llegáramos a completar el Todo, sin embargo es a través de los individuos como podemos acceder a su realidad social. Así, el todo y la parte se relacionan formando un sistema, y cada una de las partes se organiza en función de su idea del todo y el todo dependerá de todas estas partes y la interrelación que se da entre ellas.

La dificultad que encontramos al elaborar un proyecto es que todo proceso de investigación precisa un camino para aprehender la realidad pero la realidad siempre asalta el camino y no nos permite avanzar ordenadamente.

El problema al que se está aludiendo es a la relación dialéctica entre el ser particular y el ser social (señalaría a Marx, Durkheim y Weber como pensadores fundamentales que abordan esta problemática en profundidad desde distintos puntos de vista), pero me interesa rescatar el problema desde el punto de vista del investigador sobre el terreno, es decir, desde la práctica cómo se puede afrontar.

La situación es complicada porque nos damos cuenta de que no podemos entender lo que "realmente" las personas expresan sin tener una idea sobre el todo, la estructura global y funcionamiento de la vila, pero tampoco podemos esperar y no registrar nada de la realidad que se percibe, hasta tener una idea sobre el conjunto. Debido a lo cual se presenta como una necesidad para el investigador mantener una actitud abierta y flexible durante todo el proceso de investigación.

Llegamos a la vila con la intención de abordar el todo y la parte al mismo tiempo dejando que exista una relación flexible entre estos dos niveles de comprensión. Por ejemplo en una entrevista obtenemos por registrar no solo las palabras pronunciadas (como se recogería en una entrevista tipo encuesta) sino también anotar todas nuestras apreciaciones sobre el comportamiento del hablante, posibles alusiones y posturas en relación a sus vecinos o instituciones. Todo lo que el investigador "intuye" que puede estar implicado en su discurso. Pero al mismo tiempo que conseguimos un registro más completo éste no puede guardarse como "papel sagrado", sin ser susceptible de modificaciones pues deberá sufrir constantes reinterpretaciones en función de nuevas aportaciones, nuevas conversaciones y otros datos sobre la comunidad.

He querido resaltar la necesidad de empeñarse en conseguir una comprensión más profunda sobre el discurso porque en el lenguaje se refleja siempre toda la práctica social de los hablantes.

Podría poner el ejemplo de la conversación que una mañana mantuvimos en la vila con una mujer mayor a la que le preocupaba resolver sus papeles para conseguir la jubilación (su aposentaduría). Esta señora nos pide ayuda para conseguir esta prestación. En principio consideramos que podría tratarse de un problema del barrio que estaría ilustrando la marginación en la que se encuentra la periferia respecto al centro (el suburbio marginado del acceso a la información para el ciudadano). También aparece otro factor que apreciamos en su petición, nos relaciona con lo legal, lo oficial, pertenecemos a la universidad, por lo que nosotras debemos saber movernos dentro de una institución y por extensión conocemos y tenemos cierto dominio sobre todas ellas. Hay que ser del centro para hacer uso de la administración central. Pero aparece todavía algo más interesante en la conversación porque nos ayuda a planteamos el problema del acceso a la información en mayor profundidad. Para convencernos de que nosotras podríamos hacer algo por ella comenta que una vecina suya con el mismo problema ha conseguido recibir su prestación social. Su vecina por lo tanto, debe conocer mucho mejor que nosotros cómo tramitar estos papeles y sin embargo nos pide ayuda a nosotras. Nos surgen, entonces nuevas preguntas sobre las relaciones de los habitantes de la vila y la distribución de la información, ¿cómo se organizan las relaciones entre los habitantes del suburbio?, ¿qué mecanismos de poder funcionan? Pensamos que la falta de acceso a determinada información margina a un sector de la población que queda relegada a la periferia pero también parece que dentro de la propia periferia la difusión de la información no es directa ni transparente. ¿Significa entonces que el suburbio funciona y repite

los mismos usos de control de poder que el centro respecto a la periferia?

Pero no es solamente en el habla donde el investigador encuentra contenido sino también en los silencios. Cómo interpretar el silencio puede parecer todavía más difícil, saber si no se habla porque se pretende ocultar algo conscientemente, porque es un tabú en la comunidad, por represión, como mecanismo de defensa, etc. En este sentido podría aportar que el trabajo en la vila nos enseñó a prestar atención sobre las "contratrasferencias" es decir, a tener en cuenta los sentimientos que nos son transferidos por parte de la persona entrevistada y se proyectan sobre nosotros. Así, el sentimiento que nos deja una persona después de conversar con ella es también algo que nos está comunicando y puede ayudarnos a descifrar los silencios del entrevistado.

Una mañana fuimos a hablar con los habitantes que viven en los márgenes de la vila, limitando ya con el campo, en barracones pequeños de madera. Nos presentamos como siempre y pedimos permiso para pasar y conversar. Una mujer joven nos atendió y habilitó incluso un lugar para instalarnos dentro de la casa. La mujer cuidaba de su hija mientras respondía a nuestras preguntas con frases cortas, más tarde llegó su compañero, se lavó la cara, preparó un encuentro (mate), se sentó al lado de su mujer y comenzaron a conversar tranquilamente, con la naturalidad del que se encuentra en su casa en privado, como si no tuvieran a nadie delante. Mi compañera y yo nos convertimos entonces, en "ese nadie" pero que sí que estaba delante de una escena familiar a la que no pertenecía. Después de un buen rato recobramos nuestra presencia para salir de la casa. ¿Qué registro podíamos hacer de tal encuentro, una pareja que no tenía nada que decirnos?, ¿jóvenes que no están acostumbrados a tratar con personas de fuera?, ¿simplemente no sentían ningún interés por nosotras?. La sensación que tuvimos fue que no teníamos nada que hacer allí, "tú no formas parte de la escena", parecía oírse no se sabe de dónde. Como si existiera una obligación aprendida del pobre hacia el rico en la que aquellos se vieran forzados a recibirnos siempre en su casa. Su propiedad, parece menos propiedad, no se puede cerrar y separar el espacio privado e íntimo del resto, cuando se quiera. Aunque la necesidad de la intimidad siga existiendo.

Desde esta cultura de la sumisión también se habla y se expresan las mismas necesidades, por eso, en su silencio se escuchaba su derecho a la intimidad.

Otros días hubo que convivir con otros silencios. El silencio, por ejemplo, de una madre que también nos convidó a tomar mate mientras nos hablaba de ella, de su vida y de su hijo de 17 años del que no tenía noticias desde hacía dos años, lo

último que supo fue que iba para "el garimpo" (tierras a conquistar en la Amazonia) pero no sabía cómo contactar con él, se preguntaba si podría telefonarle pero, ¿a qué número?, o recurrir a alguien que pudiera ayudarla pero, ¿a quién?, después permaneció callada y con su silencio nos fue invadiendo una tristeza profunda porque parecía imposible salir de ella, decir alguna cosa. Su silencio era su tragedia, así descrita, nada que poder hacer, nada que poder decir.

El miedo del investigador

El investigador cuando no pertenece a la realidad que estudia de alguna manera manifiesta un miedo a lo desconocido. Sobre terreno no conocido no se controla la situación por esto parece que busca situaciones más conocidas para él donde la seguridad de su saber racional no hay peligro.

Antes de hacer visitas a las familias de la vila, seleccionamos a 25 personas de la comunidad que pudieran ofrecernos mayor información sobre la vila y sus problemas, lo que denominamos "informantes clave", así escogimos estas personas entre directores de escuela, asistentes sociales, la coordinadora del Centro Comunitario, el cura de la iglesia, el presidente de la asociación de moradores, etc. Finalmente de toda la lista solo tres de ellos vivían en la Vila Bon Jesús. Nuestra atención se focalizó, sin saberlo, sobre el personal institucionalizado, en realidad en una situación semejante a la nuestra. Al percibir esta situación todo nos preguntamos por qué comenzamos siempre por conocer las instituciones cuando nuestro objetivo era llegar a conocer cómo se organiza la vida en el suburbio. ¿Será que buscamos realmente a personas con situaciones estratégicas para que nos proporcionen mayores informaciones?, o ¿no nos estaríamos guiando directamente hacia lo conocido?. ¿Quiénes son "informantes clave" en realidad?

La importancia del "lugar" desde donde se habla y percibe

Es interesante destacar cómo esta "mano invisible" que nos orienta en las decisiones sin apenas apreciarlo, dirige no solamente los pasos que vamos dando sino también la imagen que nos vamos formando sobre la realidad que estudiamos. Nos direcciona de modo sutil, pues parece obvio que es el profesor el que conoce cómo es el alumno y sus problemas, el asistente social quien conoce las principales caren-

cias de la comunidad, el cura el que sabe sobre el sentimiento espiritual de las personas, etc.

Hay que tener en cuenta sin embargo que el profesor conoce los problemas del alumno pero desde su percepción, en relación a la imagen que tiene sobre "el alumno" y el niño que encuentra en el aula. En su percepción está implícita su experiencia personal, y principalmente su formación pedagógica. También las instituciones benéficas que trabajan en la vila desde hace 20 años conocen a esta comunidad y conocen sus problemas pero desde su óptica. Cualquier institución beneficiante, que se define precisamente por dar asistencia al carente, se forma la imagen de la vila como una comunidad fundamentalmente carente y desde esta apreciación se configura su idea sobre cómo debe organizarse y desde esta óptica propone su intervención en la comunidad.

Después de entrevistar a todos los "informantes clave" seleccionados podríamos haber concluido el trabajo con una larga lista de necesidades y problemas señalados. Entre los más repetidos encontramos, "alta criminalidad", "moradores con falta de interés por la comunidad", "padres no responsabilizados de sus hijos", "prostitución", "alcoholismo", "inseguridad", "personal acomodado", "alumnos altamente indisciplinados", "adolescentes embarazadas", etc.

Este puede ser un reflejo de la realidad verdadero pero desde la institución, es la imagen formada desde la institución. Tenemos que tenerlo en cuenta como verdadero porque también la institución y los sujetos que forman parte de ella son parte de la comunidad se interrelacionan con sus usuarios y de ese modo se definen mutuamente. Se trata de una idea real sobre los problemas del barrio, pero sobre la que tenemos que considerar siempre el "lugar" desde dónde se percibe, la subjetividad de los informantes, para asimilarla.

La representación sobre el sentido espiritual de los habitantes que extrae el cura al llegar al barrio, por ejemplo, es interesante para apreciar la subjetividad implícita en toda percepción sobre la realidad. El cura recibe una altísima demanda de bautizos que atiende con gusto pero poco a poco comprueba una y otra vez como lo que más interesa a las familias de la ceremonia es la llegada del fotógrafo y la fotografía del bebé. El cura nos comunica su decepción pues adivina en sus nuevos feligreses una moral materialista que sólo sabe interesarse por lo superfluo, sin capacidad de tener sentimientos más trascendentes. Pero desde nuestra situación saber que existe un elevado número de pedidos de bautismo nos sorprende, después de escuchar en innumerables ocasiones que las mujeres de la vila tienen hijos sin ningún

control, no existe responsabilidad ni interés por los hijos. Normalmente se argumenta que son pobres y si tienen más hijos serán más bocas que alimentar con lo que la situación de todos ellos irá a peor.

El bautismo es en realidad una ceremonia que se realiza para integrar en la comunidad a un nuevo miembro. A través de este rito se busca el reconocimiento por parte de todos de que ese nuevo ser existe y se pretende que todos le reconozcan. Es posible que la práctica cristiana por si misma no consiga representar esto en la vila, pues a demás de no ser posible convidar a muchas personas a la ceremonia (que daría mayor representatividad al acto), pensamos que una fotografía puede ser el medio más eficaz para "registrar" a ese nuevo miembro en la comunidad, a través de la materialización de una imagen sobre un papel que se consume en este acto. La necesidad de tener la fotografía del bebé es una necesidad espiritual de alta trascendencia, un acto de vital importancia para el hombre que es un ser social.

No existe vida si no existe preocupación por los hijos, pero existen distintas formas de manifestar este sentimiento. No asistir a las reuniones de padres de la escuela puede ser interpretado por los profesores como falta de interés y responsabilidad hacia los hijos, sin embargo es necesario investigar dónde y cómo se manifiesta este interés por los hijos para conseguir una idea sobre la responsabilidad paterna.

Tener en cuenta el "lugar" desde donde se percibe también obliga al investigador a reconocer su posición. Nuestro equipo de investigación está vinculado a la universidad y pretende concluir su investigación con una intervención en la vila. También nuestra mirada esta dirigida por la finalidad que persigue, elaborar un proyecto de intervención. Una intervención que en principio sólo somos capaces de imaginar dentro de las instituciones que ya existen en la vila, y así entendemos que fueron las instituciones los principales y primeros lugares que fuimos a conocer y desde la institución nos llegó, por tanto la primera imagen sobre la vila.

Es a partir de este momento en el que se tienen en cuenta los "lugares" desde donde se habla y se consigue relativizar las informaciones recogidas cuando estamos llegando a una comprensión sociológica de la situación. Entendemos a partir de este momento que para "ver" los "problemas" en el barrio es necesario comprender, y comprender teniendo en cuenta las posturas existentes incluida la nuestra.

Se propone, en este sentido investigar a partir del "estudio de casos", se trata de una posibilidad de reconstrucción sociológica de la realidad que cada caso ofrece, es decir, estudiar de cada acontecimiento su unidad social como totalidad una vez

aprehendida la multiplicidad de sus dimensiones, en una perspectiva histórica-genérica. Con esta comprensión se puede afirmar que el investigador no define su objeto de estudio al principio de la investigación, sino que éste se va construyendo en la medida en que se busca reconstruir lo real. (Noronha, O.M., 1989)

Los conflictos son buenos "informantes clave". La relación comunidad / institución.

El punto más importante que apareció en el primer informe donde se pretendía recoger los problemas de la Vila Bom Jesús, fue la relación entre los moradores y el Centro Comunitário porque a partir de pretender una comprensión más amplia sobre las causas de esta relación comenzamos a sospechar sobre la complejidad de lo aparentemente "normal".

Parece lógico pensar que algo se nos estaba escapando al respecto cuando tanto los moradores como los trabajadores del Centro manifestaban que el funcionamiento del Centro Comunitario (servicio de guardería y merienda) era perfecto, aunque sufría continuas agresiones físicas el edificio y muchas madres preferían no llevar a sus hijos allí. Teniendo en cuenta que por lo menos allí recibirían una merienda y dado el bajo nivel económico de la población, esta situación resultaba sorprendente. ¿Qué valores y creencias están implicados en este comportamiento que en principio no parece lógico?.

Una serpiente muerta en la cocina del Centro Comunitario y la reacción de los trabajadores del Centro Comunitario fue la evidencia sobre la que partir para reflexionar sobre la comunicación entre comunidad/institución. El mensaje lanzado por los moradores fue claro, pues los profesionales del Centro lo entendieron perfectamente. El hecho irritó hasta tal punto (a los trabajadores de la institución) que se consideró hasta el cierre del local, lo que nunca se había planteado ante otras situaciones de revuelta como cuando rompieron unos cristales, lo que, en realidad, supone un costo mucho mayor que fregar el suelo de la cocina, lo que suponía la presencia de la serpiente muerta. Porque allí había un mensaje, un deseo de muerte para la institución que ésta entendió perfectamente.

Considerar estas contradicciones, observar el conflicto, fueron en realidad las llaves que fueron abriéndonos puertas para una comprensión más profunda sobre la realidad.

Interesa recordar que la inserción de todos los seres humanos en una sociedad de clases esta apuntada siempre por una contradicción (DIAS, M.E.,1982). Estas contradicciones se pueden señalar concretamente, cuando percibimos cómo nosotros, investigadores comunitarios, nos dirigimos al "pueblo", que se origina en una clase social diferente y que difiere substancialmente de nosotros sobre su concepción del mundo, valores, deseos y expectativas. Por lo tanto encontramos una demanda sobre sus necesidades que parte de nuestra apreciación (en relación a nuestros valores, creencias, etc.), buscamos que se cumpla su demanda sin que sea solicitada, le es impuesto. Nos dirigimos a una comunidad para atenderla basados en nuestro saber, olvidando que el SABER es siempre construcción colectiva. A partir de aquí sentimos la necesidad de llegar a una comprensión más profunda sobre su saber, un saber cotidiano que estará determinado por la estructura de la vida cotidiana.

La realidad de la periferia no es homogénea

La propia institución encierra en si misma contradicciones respecto a la población a la que debe atender. Esta prestación social provoca un efecto de marginación dentro de la propia comunidad, ya marginada de la sociedad. En primer lugar porque existen ciertos requisitos para que los niños puedan ser atendidos (cierta higiene, visitas de los padres, regularidad en su asistencia, horarios, etc.) que no todos los niños pueden cumplir, algunos, por ejemplo, deben ir a trabajar al centro de la ciudad para traer un dinero a la casa.

Existe una desigualdad dentro de la vila, inapreciable para la clase media, que es potenciada por estas instituciones de "ayuda", puesto que se planifica y se organiza pensando en una población homogénea, (lo que demuestra también la falta de un conocimiento de la realidad) de modo que los que no consiguen entrar en la institución se quedan al margen, marginados dentro de la marginación, el suburbio.

Los principales agresores de la escuela son los propios niños "obligados" a quedarse fuera de ella. Una agresión que puede también interpretarse como una manifestación de amor. El niño agrede porque está rabiado y protesta y grita para los que estan dentre: "por qué a mi no me queréis". Los niños están valorando la escuela y las actividades que se realiza. Por el contrario los educadores se sienten agredidos y desvalorada su tarea cuando sería importante rescatar este elemento positivo en el acto de destrucción.

Pero no sólo el niño se siente agredido, muchas mujeres sin empleo, excluidas

también del mercado laboral, sienten en la tarea de alimentar a sus hijos una fuente de realización, aceptar el cuidado por otros no significa liberarlas de una tarea, sino anular en parte su función de madre, parte de su identidad. Muchas veces pudimos apreciar cómo se mantiene la idea entre estas madres de que son los marginados, los que no tienen a nadie que les cuide, los que son atendidos por los centros de asistencia social. Se termina por rechazar esta asistencia que debe garantizar el estado y se identifica la función del estado como el servicio de previdencia y en el fondo nadie quiere sentirse un marginal.

Parece que en lo paradójico nos encontramos en el terreno de lo real. Pensando de nuevo sobre cómo puede afrontar esto el investigador en su práctica diaria, sobre el terreno, descubrimos la necesidad de que el investigador tenga un alto grado de tolerancia para permanecer entre estados de conflicto. Supone un esfuerzo importante, pues significa estar dispuesto a zambullirse entre una población desconocida, mantener la atención sobre todo lo que ocurre a su alrededor, sin tener una explicación clara para entenderlo. Debe mantener con paciencia un esquema inconcluso sobre la realidad, donde se irán encajando piezas que como en un puzle no nos dice nada sobre la imagen que compone hasta el final.

Se interpreta la realidad del suburbano desde la FALTA

Siempre se piensa e interpreta la estructura y organización de una comunidad periférica a partir de la FALTA, hablamos incluso de comunidades carentes. Una carencia que es percibida en relación a nosotros. Es importante buscar y resaltar de nuevo las ideas que proyectamos sobre la vila desde nuestra situación y las repercusiones que esto lleva consigo.

Encontramos muchos ejemplos donde se aprecia esta visión desde la falta. Por ejemplo, en el comportamiento mencionado de una madre que no lleva a su hijo al Centro Comunitario para tomar la merienda y prefiere prepararle ella misma una "farinha" con agua en su fogón. desde nuestra situación pensamos en que la falta de comida para esa madre es prioritaria y debería aprovechar la comida gratis. Y no nos colocamos desde el punto de vista de la madre, ¿qué significa para una madre dar de comer a su hijo?, ¿qué significa para esa madre esta institución para carentes?

En otras muchas ocasiones se habla de que el alumno de periferia no aprende. No consigue retener unos contenidos determinados, tiene falta de conocimientos. Pensamos que no aprende en lugar de preguntarnos el qué estará aprendiendo toda

esa situación y experiencia de escuela. Es probable que el conocimiento que extrae de una escuela que le suspende (reprueba) constantemente es que él no pertenece a ese mundo, el "otro-escuela" le dice que es un "burro". Del mismo modo, la idea sobre el alumno que rompe cristales, es de un alumno sin disciplina, cuando también podría interpretarse como un alumno con necesidad de ser sujeto de algo, provocar un sonido fuerte, provocar reacciones sobre los otros, que se le tenga en cuenta, una necesidad tan vital como sentir su existencia.

Los trabajos benéficos que se proponen desde fuera (desde la institución) para la vila, parten también desde esta apreciación sobre la falta. Un buen ejemplo puede ser la propuesta de formar un grupo de madres para que aprendan a hacer punto (tricó). La idea es que las mujeres aprendan a hacer ellas mismas la ropa para sus hijos, de modo que puedan ahorrar dinero y comprar así, más lana, hacer más ropa, vender algo y poco a poco conseguir más dinero para comprar otras cosas. La coordinadora del grupo que se ofreció para realizar este trabajo voluntario comenta su decepción pues el grupo comenzó con veinte madres, después de dos semanas solo le quedaban cuatro y al cabo de un mes termina la experiencia por falta de alumnas. El resultado es enormemente frustrante para la mujer que fácilmente concluye que no se puede hacer nada con esas personas de periferia desmotivadas y sin interés por prosperar. Considerando el punto de vista de las mujeres que desistieron de aprender a hacer punto (tricó). Puedo pensar, ¿para qué necesita esa mujer hacer punto?, ¿fue en algún momento una necesidad sentida por no tener ropa que poner a los hijos? Por el contrario esta no es la forma habitual de conseguir ropa, además ya tienen bastante que lavar. Hacer punto puede entenderse como una forma de entretenerse que alguien se propone enseñarles pero que además de no ser muy divertido, cansa la vista.

Estos grupos por lo general funcionan si existe una dinámica de conversación, se pueden comentar los problemas, las cosas de la vida, es decir, funciona como grupo (grupo de apoyo) más que como actividad económica. Por más que se empeñe el monitor, la coordinadora, del grupo nadie puede creerse que hacer punto es una forma de conseguir ropa o un trabajo. Imagino que en la vida cotidiana de la vila el hacer punto nunca se entendió como una práctica útil (útil puede ser algo con lo que se gane dinero, uno consiga diferenciarse de los demás y ganar cierto prestigio, o ser una habilidad muy valorada para la mujer). Las preocupaciones, que como dice Lefebvre, son en realidad cosas con las que nos ocupamos (ocupado-con) que tienen los habitantes de la vila no tiene nada que ver con aprender a hacer estas labores.

Es importante, por lo tanto, intentar comprender las motivaciones y necesidades sentidas por la población cuando se organizan actividades, puesto que la realidad

del morador no es la misma que la realidad del trabajador social. La idea sobre lo que puede ser útil o no depende desde la óptica desde la que se perciba.

El deseo de entender al "otro"

Del deseo de comprender y descubrir las respuestas a las interrogaciones nacidas del contacto con las personas y cosas surge una metodología, que podríamos considerar "espontánea" por la que decidimos dejarnos llevar.

Durante la investigación fueron surgiendo nuevas preguntas (que no habían sido apuntadas en el proyecto inicial). Comenzamos a interesarnos por saber algo sobre la identidad de los moradores, ¿de dónde vienen?, ¿por qué llegaron a Passo Fundo y no a otro lugar?, nos intrigaba saber cómo se sienten respecto al morador del centro de la ciudad, cómo se explica él mismo el que viva en esas condiciones.

Estas preguntas fueron surgiendo para entender el discurso de los moradores. Es interesante comprobar cómo uno se pone en el lugar del otro, espontáneamente, y así comienza a preguntarse por nuevas cuestiones. Descubrimos que a pesar de haber recogido una larga lista donde aparecían problemas de la comunidad, no sabíamos prácticamente nada sobre ellos, sobre su visión. Nuestro proyecto elaborado en un principio encaminaba preguntas y a penas dejaba espacio para la reflexión que más tarde provocarían sus respuestas. Desde nuestro punto de vista se nos olvida considerar la mirada del otro.

La intervención

Un elemento importante a repensar fue en torno a la elaboración del proyecto final de intervención, motivados en realidad, por la pretensión de hacer un estudio que sirviera para algo.

El único elemento norteador desde el que partíamos para pensar sobre ello era no caer en un proyecto asistencialista. Sabemos que cualquier proyecto de intervención social apesar de contar con todos los recursos que se precisen, tener un plan de actuación definido y cronogramado, etc. no puede traer consecuencias positivas para la población a la que va dirigido si no fomenta su capacidad organizativa y para ello

tiene que ser construido a partir de la comunidad a la que vá destinado y contando con la participación colectiva de la población.

Llevar un servicio a la comunidad sin contar con ella puede traer además un efecto negativo conocido por la psicología social como "indefensión aprendida" ². Se ha comprobado como cuando se somete a cualquier animal con capacidad de aprendizaje a sucesivas experiencias (dolorosas o placenteras) en donde cualquier actuación del sujeto no influye sobre los estímulos que recibe (evitar el dolor o recibir una recompensa) finalmente acaba por renunciar a intentarlo y cae en un estado que podríamos considerar de depresión. Después de vivir una serie de experiencias le sujeto llega a aprender que no depende de él que suceda sobre él, no tiene capacidad para controlar su ambiente, y finalmente desiste de ser sujeto de su propia vida.

La asistencia sanitaria en la vila puede servir de ejemplo para ver como se producen condiciones que propician este tipo de actitud de "indefensión aprendida".

La atención médica para la comunidad aparece y desaparece independientemente de las reclamaciones que se suceden por parte de los moradores. En esta situación desesperante encontramos a una mujer embarazada que va a solicitar por tercera vez consecutiva la atención del mismo médico que por su negligencia no consiguió que sus hijos nacieran con vida. Como si la vida de su futuro hijo no estuviera en sus manos, no dependiera de su actuación más correcta (ponerse en manos de otro médico, por ejemplo), su vida parece un decorrer sin sujeto ("ocurrirá lo que tenga que ocurrir, yo no puedo hacer nada" parece leerse en su actitud).

Nos preguntamos, entonces ¿cómo hacer un trabajo no asistencialista para la población?, ¿en qué consiste exactamente no ser asistencialista?. Existe un proverbio (de dudoso origen chino) que parece dar con la solución "tenemos que enseñar a pescar y no dar el pez". Pero yo me pregunto si realmente nos responde algo esta sentencia y si es ésta una respuesta aplicable a nuestra sociedad donde la lógica de la vida demuestra que precisamente los que se comen el pez más gordo no son casi nunca los que tienen que pescar. Es decir, nos encontramos de frente con las condiciones objetivas, tenemos que pensar sobre las condiciones económicas que llevan a esta población a vivir marginada del consumo y de la posibilidad de disfrutar de sus derechos más fundamentales. Nos encontramos, además, con el problema enorme de tener que tomar una postura frente a la organización social existente, división del

2 SELIGMAN, H.E.P. On depression, development and death. Freeman Company, 1975. (Versión en español: Indefensión. Debate, 1981, 2ª Reimpresión).

trabajo, etc. y encontrar con todo una forma de trabajar en este sistema pretendiendo además contribuir en la mejora de las condiciones de vida.

Otra cuestión, además, es si ¿no será efectivamente necesario dar "el pez", dar de comer, primero para luego comenzar a pensar juntos?. Pues de lo que se trata en definitiva es crear ciudadanía, hombres y mujeres concientes de su situación y capaces de reivindicar sus derechos y deberes colectivos. Está claro que no se crea un ciudadano con hambre, como tampoco se es ciudadano dejando que pasen hambre las personas que viven a nuestro lado. Existe, por lo tanto, otro modo de entender una práctica asistencialista (sobre la que la campaña de Betinho ayuda a reflexionar en este nuevo sentido). A través de una práctica asistencialista se puede llegar a construir una actitud, una actitud solidaria que puede ser motor del cambio. Es decir, invertir el orden tal y como siempre lo hemos imaginado para la transformar la sociedad. No esperar a concienciar a la mayoría, influir sobre todo el conjunto de valores y creencias que motivan a las personas a actuar de una manera, sino al contrario a través de una práctica, dar de comer al que no tiene que comer, provocada desde el impulso (trabajando desde "lo obvio") se pretende desencadenar la motivación inicial para comenzar a construir una sociedad más humana. En realidad se confía en el camino de la praxis para extraer el conocimiento necesario, saber que las cosas son así pero podrían ser de otro modo y sólo va a depender de nosotros que cambie.

Haciendo un resumen sobre nuestra postura como investigadores frente al objeto de estudio, vemos como en un comienzo se partió desde una posición ideológicamente neutra, en la que se reconocía que la comunidad (nuestro objeto de estudio), es al mismo tiempo un sujeto activo. El investigador, por lo tanto, debe insertarse en la realidad para conocerla, para ello establece un intercambio necesario con la comunidad. Esta es una necesidad, en principio, metodológica pero que al mismo tiempo se convierte en un compromiso con la población con la que se trabaja. Así que finalmente reconocemos la necesidad (una necesidad surgida de la experiencia y convivencia en la vila), de tomar partido frente al contexto sociopolítico en el que nos encontramos. Surge la necesidad de preguntarnos ¿para qué trabajamos? y ¿para quién?. En este momento al investigador ya no le interesa tanto el llegar a una comprensión total sobre la realidad que estudia como contribuir en ese proceso de transformación. La investigación participativa forma parte del proceso de aprendizaje por el que la comunidad adquiere un conocimiento que servirá para tomar conciencia crítica sobre el medio en el que se encuentra y definir su destino.

MOMENTO CRÍTICO, ACTITUD CRÍTICA

Después de varios meses de investigación y de tomar contacto con la mayoría de las familias de la vila comenzaron a surgirnos muchas preguntas sobre el sentido de nuestra investigación hasta llegar a preguntarnos, ¿cuál es la función del psicólogo en la comunidad, ¿cuál es la función sociólogo en la comunidad?. Surge una preocupación más allá de la cuestión teórico-metodológica, nos interesa definir el papel del investigador social.

Nos preocupa qué hacer con todo el material recogido sobre la vila y la posibilidad de dar un retorno para la población. Nuestra atención se centra en cómo establece la relación entre el profesional investigador y su objeto de estudio, la comunidad.

Fue interesante observar cómo surgió al mismo tiempo en todo el equipo de investigación esta preocupación y creciente ansiedad por no saber qué hacer y cómo hacer práctico todo el conocimiento extraído en la vila.

El camino que habíamos elaborado en un primer momento se encontraba casi totalmente diluido. El trabajo en equipo y las reuniones que significaron en un principio un lugar donde sentirnos aliviados al poner en común la experiencia de la semana en la vila, fueron al mismo tiempo el lugar desde donde fuimos talando el árbol metodológico construido hasta dejarnos solos, sin camino, ni proyecto donde apoyarnos, apenas sabiendo lo que no queríamos hacer y contando con el sentido crítico y la curiosidad.

Decidimos seguir adelante, visitando a las familias de la vila con la única propuesta de acercarnos a la comunidad para escuchar, no para preguntar sobre los problemas sino para oír, intentar comprender cómo es la vida en la vila y también oír cuál es nuestro papel, cómo hacer un trabajo conjunto con la comunidad. Entendimos que nuestra intervención solo puede venir de su propuesta. Fue importante entender la importancia de este trabajo de escucha, porque una actitud de escucha demanda siempre un discurso que tiene que ser oído, ayudar a la elaboración de este discurso es realmente lo que se pretende, llevar a la consciencia colectiva el deseo colectivo.

Hoy continúa este trabajo que busca el camino del dialogo para acercarse a la realidad, y utiliza como principal herramienta de trabajo la reflexión crítica sobre los momentos vividos. Y aceptar el diálogo como camino es aceptar que el conocimiento pasa siempre por nosotros mismos por nuestras pasiones y nuestros deseos lo

que no significa renunciar a un conocimiento objetivo.

No podría concluir sin resaltar la importancia del trabajo en equipo, un equipo formado por distintos profesionales, alumnos, profesores y voluntarios lo que constituyó una fuente de heterogeneidad ideal para suscitar el debate y la participación de todos sus miembros, lo que nos proporcionó sin duda el gran atrevimiento de cuestionar nuestro trabajo desde el principio. El grupo es la base para potenciar una reflexión amplia necesaria para la adquisición del conocimiento entre sujetos reflexivos.

ASPECTOS TEORICOS

La investigación participativa

Un método para la Investigación-Acción Participativa es al mismo tiempo una necesidad sentida, una propuesta de trabajo y una petición de ir más lejos. (Lopez de Ceballos, P., 1989.)

He querido mostrar la subjetividad del investigador en el proceso de la investigación para hacer notar así cómo influye sobre él constantemente, la comunidad, obligando a replantearnos una y otra vez la realidad que se percibe. De este modo pretendo fundamentar por qué fuimos a buscar un método de investigación participativa.

Descubrimos que buscar una metodología de investigación participativa es antes que una cuestión partidaria o de compromiso social, un problema de sensibilidad para percibir (querer percibir, sería el componente ideológico que acompaña toda percepción) las transformaciones que, sin duda, sufre el sujeto de estudio a lo largo del proceso de investigación.

Por lo tanto tenemos que considerar al objeto de estudio también como sujeto. Sujetos dotados de voluntad y capacidad de construir en su cotidiano su historia. Se buscará orientar la investigación como un estudio que trata con sujetos determinados, con una estructura específica y no apenas con sujetos que se transforman en objeto de la investigación y después "desaparecen" del escenario histórico. (NORONHA, O., 1992.)

La I.A.P. se fundamenta básicamente en tres características:

1 - Ruptura de la falsa separación conocer / actuar.

Los hombres adquieren conocimientos sobre su entorno a partir de la interacción con el medio, de modo que toda actuación implica un aprendizaje sobre la realidad, se adquieren así nuevos conocimientos en la medida en que estos proporcionan un significado en nuestra vida, puesto que el saber es siempre una fuente de orientación para futuras actuaciones.

Desde este punto de partida se pretende romper con la idea en la que se basa la planificación social clásica en la que a través de un pensamiento racional sobre la realidad, se llega a extraer un conocimiento verdadero que por ser verdadero sirve para planificar y organizar actuaciones que deberán ser desarrolladas por los técnicos. De modo que la población queda al margen del proceso de organización y transformación de su realidad, obligada a confiar en el saber racional del "experto".

La I.A.P., por el contrario, propone la integración del profesional dentro del medio sobre el que trabaja. Su actividad le proporciona unos conocimientos sobre la realidad que deben ser integrados en su actuación, de modo que recupere el sentido de su actividad laboral. Esto le ayuda a no caer en un proceso alienador sobre su trabajo desde el que no se plantea su función en la comunidad.

Se subraya, en definitiva, la importancia de cómo se adquiere el conocimiento y de la práctica cotidiana como escenario donde se producen las transformaciones sociales. Interesa la propia actividad de investigar, como adquisición de conocimientos, puesto que la transmisión de datos y textos no alcanza a afectar sobre nuestra estructura cognitiva, es fácil que los nuevos conocimientos se incorporen apenas recubriendo ideas ya preconcebidas.

2 - Participación.

Se trata fundamentalmente de considerar al objeto de estudio sujeto de la investigación, frente al tipo de investigación tradicional en la que se considera a la población meramente como objeto y por lo tanto no se necesita contar con ella para definir sus necesidades, ni tampoco interesa conocer su percepción sobre la realidad en la que vive, sus deseos y expectativas de futuro.

Muchas veces encontramos situaciones en las que una vez instalado un servicio de asistencia social, no se consiguen los resultados esperados, por ejemplo cuando la población no llega a hacer el uso esperado de los recursos ofrecidos. Normalmente esta situación no prevista es atribuida a la ignorancia y falta de educación de la población atendida, lo que refuerza todavía más la idea de que la comunidad es

incapaz para intervenir en la elaboración de proyectos sociales. El investigador queda de este modo inmune de toda responsabilidad sobre las consecuencias no queridas.

La investigación participativa pretende a través del intercambio entre investigador y población atendida superar esta situación. Se propone un intercambio donde la comunidad recibe un conocimiento técnico-específico por parte del investigador que le sirve para mejorar sus condiciones de vida (conocimientos sobre materiales de construcción, canalización del agua, etc.) y el investigador recibe a cambio una idea sobre la realidad y los problemas de la comunidad lo que le ayuda a saber interpretar la demanda de la población y hacer más efectivo sus conocimientos.

La I.A.P. distingue varios niveles de participación, desde la fusión total entre investigador e investigado, como el caso de un profesor que investiga sobre su propia actuación dentro de la institución en la que trabaja hasta el diagnóstico comunitario. Pero lo importante, el elemento fundamental para que exista participación es que se cuente con la comunidad para decidir las cuestiones fundamentales de toda investigación, es decidir, sobre qué se va a investigar, para quién se va a investigar (quién se queda con los resultados obtenidos) y cómo se va a investigar.

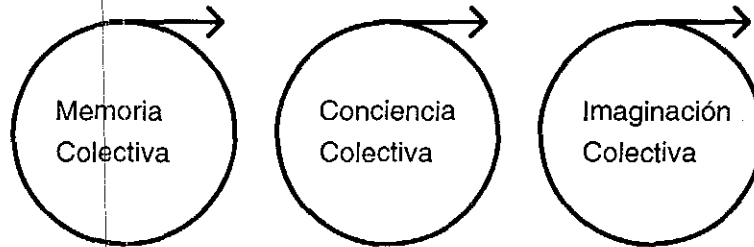
3 -El objetivo de la investigación es mejorar las condiciones de vida existentes.

La investigación es un medio de movilización social, por eso cuando se pretende hacer una I.A.P. resulta ineludible tomar una postura clara frente al contexto socio-político para localizar y definir las perspectivas y orientación del cambio.

Se pretende ayudar a aclarar, descubrir nuevos aspectos y condicionamientos objetivos para llegar a identificar el proyecto de la comunidad. Resulta transformador ayudar a hacer un análisis de la realidad a la que se pertenece pues como recuerda el profesor Vicent Valla lo que moviliza a las personas no es la falta sino la discordia, es decir, no concordar con la situación existente y para ello es preciso tener claro cuales son las condiciones que determinan tal situación porque es en ese momento cuando se puede hacer una valoración y determinar lo que es justo o injusto y surge el deseo de cambio.

En este sentido la I.A.P. propone como objetivo prioritario contribuir en la recuperación y concienciación de la historia colectiva. El desarrollo perseguido por la I.A.P. trata de despertar la memoria colectiva, de avivar la conciencia para catalizar la imaginación colectiva hacia nuevos horizontes, pues la memoria es siempre un elemento constructor. Al recordar nuestra infancia, por ejemplo, nos acordamos de partes, las reinterpretemos y así reconstruimos nuestra propia persona. (Lopez de

CEBALLOS, P., 1989.)



Entender la situación en la que se encuentra el habitante de la periferia respecto a su historia, su memoria colectiva, es muy importante puesto que determina al mismo tiempo las dificultades que existen para alcanzar este objetivo así como la importancia de recuperar su historia. Los agentes o personajes de la historia local no pueden captar inmediatamente el significado histórico de sus acciones, de su trabajo y hasta de sus luchas. La historia del suburbio es una historia circunstancial que se manifiesta en fragmentos, incompleta y ocasionalmente, pues no aparece en la Historia, la historia que queda registrada oficialmente es siempre la historia de los grandes procesos históricos y de los "protagonistas". Además la historia sólo está al alcance "de las manos" donde se acumulan las posibilidades de su comprensión, de su desciframiento y sobre todo, de su incorporación inmediata a la práctica. Donde se puede crear, imaginar, producir saber, donde se puede construir una perspectiva que da cuenta del proceso histórico" (MARTINS, J., 1992.).

Por todo esto el habitante del suburbio no se encuentra en condiciones para ser conciente de su situación actual. Se halla en una situación de olvido respecto a su historia, pues esta silenciada ya que no forma parte de la Historia. Mantienen un silencio en cuanto a su posición, expulsos del campo y también del contorno urbano, se sitúan en un vacío sobre su situación y las causas de su situación.

Muchos moradores llegan a la ciudad después de vender todo para pagar la hospitalización de un pariente, o simplemente porque el reparto por herencia de la tierra no llega a ser suficiente para mantener a una familia más, por una mala cosecha, etc. situaciones desde las que la ciudad parece ofrecer alguna garantía de sobrevivencia, sobre todo atrae la posibilidad de un salario mensual, por pequeño que sea, regularmente, además de la asistencia social, que como decía es lo que atrae a la

mayoría de los habitantes del suburbio. Pero una vez que se encuentran en la ciudad y aún consiguiendo un empleo de dos salarios mínimos, éste no llega a ser suficiente para pagar un alquiler dentro de la estructura urbana, y así pasan a formar parte del suburbio, un espacio al que se llega a formar parte sin quererlo, empujados por una fuerza de expulsión sobre la que no se sabe cómo actuar y lleva a miles de familias a la miseria. Hombres decididos por una motivación individual que no llega a ser satisfecha y así se pierde el deseo de un futuro (que futuro) que no se sabe imaginar.

Proclamo que la memoria es un medio de afirmación de los que fueron excluidos de hacer la História. Por medio de ella se declaran sujetos y no solo agentes del trabajo, máquinas, instrumentos de producción. Sujetos de sus ideas y de sus recuerdos. Por medio de la memoria dan al pequeño hecho la dimensión de acontecimiento. Y por ahí finalmente, afirman también su desencuentro con la Historia, su propia História". (MARTINS, J., 1992.) Recuperar la historia colectiva es por lo tanto una tarea fundamental para recobrar esa voz perdida que debe llevar a la realización de un proyecto de vida mejor.

De este modo, la investigación puede ser un medio de movilización social puesto que, cuando el dominado manifiesta la necesidad de tener ideas propias esa es una necesidad radical. Una necesidad que no puede ser atendida sin transformaciones sociales. Si el dominado tiene ideas propias, busca su sentido se hace consciente de su história local y así la comunidad se proyecta consciente del futuro que quiere alcanzar.

Penetrar en lo cotidiano

Es necesario penetrar en lo cotidiano, observar de cerca el discurso popular en busca de todo aquello que desmiente la resignación y la pasividad. En verdad la resignación nunca es completa. De ahí la importancia de identificar y trabajar las discordias e incoherencias entre pensamiento y acción.

Los habitantes confrontados con la angustia de tener que convivir con una situación en si intolerable, se protegen, poniendo en funcionamiento un mecanismo de defensa que consiste en "olvidar" la realidad en la que viven. Así al negar la existencia de la situación opresiva acaba también por negarse la posibilidad de mudanza. Tenemos que pensar entonces ¿cómo penetrar en esta cultura del silencio y favorecer el despertar de todo lo que fue reprimido u olvidado?. Cómo cuestionar esta "conciencia dominada" por la que los oprimidos interiorizan la visión del mundo

y el discurso de sus dominadores. (BRANDÃO, C., 1987)

Poco a poco vamos descubriendo lo que interesa estudiar y por qué. Estudiar el proceso de adaptación al medio, el sueño (las expectativas), el conformismo y las revueltas que son la expresión de este desnivel entre la realidad vivida y la realidad percibida (en su percepción de la realidad no existe posibilidad de mudanza). En la investigación nos interesa encontrar estos niveles de percepción de lo real, para entender e influir sobre los mecanismos, valores y creencias que mantienen la conciencia dominada.

Nos preguntamos también ¿por qué existe vida cotidiana?.

La vida cotidiana constituye la repetición de los mismos gestos, el levantarse por la mañana, preparar el café, salir, caminar por las calles, siempre las mismas todas las mañanas, atravesar las plazas, también las mismas, perderse en la multitud, leer el periódico, entrar por la misma puerta en la misma fábrica, en la misma oficina". (LEFEBVRE, H., 1976)

Los hombres al nacer se encuentran inseridos en un mundo ya construido. Todos necesitamos aprehender su sistema de usos y concepciones apriorísticas, necesarias para orientar nuestro comportamiento en ese mundo ya construido independientemente de nosotros. Pero lo interesante de las relaciones cotidianas es que no se agotan en sí mismas sino que se encuentran mediatizadas por la conciencia del individuo, se reproducen y transforman a través de nosotros. Todos nosotros formamos parte de esta estructura cotidiana en nuestro trabajo y nuestros comportamientos de un modo inconsciente en el sentido en que realmente no sabemos por qué nos organizamos así y no de otra manera. Poco a poco se van asimilando estos conocimientos necesarios para vivir y adaptarse al medio en donde nacemos. Es necesario interiorizar este saber cotidiano para interpretar la realidad social como el resto de los hombres de nuestra comunidad o de lo contrario nos quedaríamos al margen del grupo imprescindible para nuestra sobrevivencia.

El punto interesante en donde se relaciona el individuo con el ser social, donde se produce esta práctica creadora y recreadora de la realidad es la INSERCIÓN del hombre en sus relaciones sociales. A través del estudio de la vida cotidiana buscamos esta inserción porque es aquí donde se encuentra lo humano-genérico (el sentido de la comunidad como colectivo). Es en la práctica diaria donde se constituye la realidad, lo que es "la cosa en sí", la ciudad, el suburbio, el ciudadano, etc.

Esther Dias relaciona lo cotidiano y la historia, afirma que la vinculación entre

el hombre y su tiempo histórico es cristalina: el hombre hace la historia en ella se aliena, en ella toma consciencia de si mismo y de los demás. La historia, así, es la obra propia de toda la actividad de todos los hombres. (DIAS, M.E., 1982)

Según Olinda Noronha lo cotidiano representa el espacio donde se da la síntesis de las prácticas humanas en las instituciones, en el trabajo y en las relaciones familiares. Lo cotidiano en la sociedad capitalista está marcado por el descompromiso existente entre la vivencia y la consciencia. Es necesario discutir lo cotidiano como la creación y límite del nuevo saber". (NORONHA, O., 1982)

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de la investigación y de las diversas lecturas que fuimos realizando se van cristalizando ideas generales sobre el mundo en el que vivimos y lo que lo caracteriza.

Por una parte parece que hoy más que nunca hay que admitir que no existe una verdad única sino versiones, esto conlleva algunos problemas éticos y de legitimación del conocimiento que se está desarrollando.

Lyotard caracteriza nuestra sociedad post-moderna como aquella en la cual ya no es posible la interpretación a partir de visiones holísticas, globales; afirma que no existe más la concepción clásica de verdad e incluso éste no es un valor que busquen las Ciencias. Se instala en su lugar la micro-Ciencia, el interés por lo particular, lo individual y lo cotidiano, "autonomía de las micro-narrativas". No nos preguntamos ¿es verdad?, sino ¿para qué sirve?, o ¿cuánto vale?

En relación al problema ético que mencionaba, Cristovam Buarque (en su libro "El desorden del progreso"), denuncia la necesidad de que las Ciencias sociales se replanteen su papel y su responsabilidad frente al futuro. Considera que está aumentando la necesidad de una ética reguladora, pues no podemos continuar creyendo en la situación neutral de la Ciencia. Es necesario comenzar por éste reconocimiento para empezar a definir qué tipo de sociedad queremos construir.

En segundo lugar señalar que el panorama de crisis en el que nos encontramos (de valores, ideas, económico, etc.) plantea también la necesidad de repensar, de atreverse a volver a pensar el mundo sin dejarse arrastrar por rápidas consideraciones sobre el final del sistema socialista o la creciente desigualdad entre países en un mundo capitalista inevitable sin modelo alternativo. Puesto que la crisis también

puede percibirse como un momento de creación, destrucción y creación de nuevos conceptos. En este sentido tengo la impresión de que varios autores comienzan a apuntar hacia el mismo camino para el desarrollo del hombre.

Todos ellos coinciden en partir del hombre, transformar la conducta, desde lo cotidiano, antes que pensar en transformar sistemas. Se rescata el valor de los sentimientos individuales porque estos sentimientos son genéricos a todos los hombres y esto es lo que nos une.

La importancia de partir de la práctica. Las comunidades se concientizan a sí mismas a partir de su praxis cotidiana, a partir de los proyectos individuales y colectivos que fueron establecidos y llevados adelante. (DIAS, M.E., 1982)

Agnes Heller propone la posibilidad de mantener una actitud que denomina "conducción de vida" en la que se pretende conseguir una relación consciente del individuo con lo humano-genérico, significa la posibilidad de que cada individuo pueda aspirar a una vida propia a pesar de mantenerse la estructura cotidiana; cada uno deberá apropiarse de su modo de realidad e imponer la marca de su personalidad, establecer él mismo el orden de prioridades en las varias y heterogeneas actividades de su vida. Parece coincidir con la idea marxista de libertad en la que todo hombre puede participar conscientemente en la realización de la esencia del Género Humano y realizar los valores genéricos en su propia vida y en todos los aspectos de ésta.

Según Sartre estaríamos hablando del "proyecto", todo hombre se define por su proyecto. Este ser material supera perpetuamente la condición que le es dada; revela y determina su situación, trascendiéndola para objetivarse por el trabajo, por la acción y por el gesto.

Parece que la posibilidad del cambio recae sobre nuestra actitud, recuperar el deseo individual, sobre la praxis cotidiana y no sobre grandes macro proyectos. Pero para ello es necesaria la participación de todos. La posibilidad de transformar depende de todos y de hacer consciente esa situación de engarce entre el individuo y la estructura total. Recuperar esta consciencia no significa convertirse en Super-hombres o hombres totales, la estructura cotidiana se mantendrá puesto que es necesaria para vivir en sociedad (no podemos hacer conscientes todas las acciones necesarias para vivir en una sociedad tan compleja como la nuestra), significa conquistar este espacio como sujetos de nuestra Historia, en momentos clave, como la planificación y toma de decisiones, concentrados en la posición de lo humano-genérico (el colectivo), de modo que sea posible valorar y considerar las repercusiones de una acción colectiva.

ABSTRACT

This article deals with a experience of investigation in a suburb of Rio Grande do Sul. Its goal is to know the city-dwellers' necessities, then analyze and comprehend them. It treats, mainly, of the characteristics and forms of treatments proposed in a method to a Investigation-Participative Action and elements of the Quotidian Theory. It emphasizes the importance from the practice, of individual and collective projects established and accomplished in a participative way.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1987.
- _____. **História y futuro**. Barcelona: Península, 1991.
- MARTINS, J. «Suburbio». In: **Vida cotidiana e historia no suburbio da cidade de São Paulo**. São Paulo - São Caetano do Sul: Hucitec, 1992.
- DIAS, M.E. **A dialética do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1982.
- NORONHA, O. **De camponesa a madame**. São Paulo: Cortez, 1982.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: s/c, 1976.
- BRANDÃO, C. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. **Un método para la Investigación Acción Participativa**. Madrid: Popular, 1989.

EDUCAÇÃO TÉCNICA - DESAFIOS PERANTE A MODERNIDADE - REFLEXÕES EM BUSCA DE UMA ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA

ERNEST SARLET *

RESUMO

O trabalho reflete o desafio da modernidade que exige uma nova visão e conceituação de escola técnica e educação profissional. Propõe a possibilidade de a escola adaptar-se aos parâmetros usados nas empresas. Ressalta e discute a preponderância da Educação sobre o mero treinamento. Propõe a elaboração de um plano estratégico com visão de futuro e, conseqüentemente, a formação de profissionais para as reais necessidades das empresas. O trabalho ressalta a importância de ser humano e da sua qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Inicialmente, gostaríamos de fazer algumas reflexões de ordem filosófico-antropológica, para podermos precisar o âmbito da questão que nos move: EDUCAÇÃO E MUDANÇA.

Acreditamos que estamos no limiar de uma civilização.

Em época alguma, o homem sabia tanto a respeito do homem, como hoje. Mas, nunca, em época alguma, as relações humanas tornaram-se tão inseguras quanto hoje.

Em época alguma, o homem foi capaz de produzir tanto em tão pouco tempo, como hoje. Mas, nunca, em época alguma, tanta renda, tecnologia, poder econômico, cultural e político, esteve à disposição de tão poucos como hoje.

* Professor de Filosofia e de Fundamentos da Educação dos cursos de pós-graduação da Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo - FEEVALE.

Em época alguma, o homem se preocupou tanto com o "humano", como hoje. Mas, nunca, em época alguma, os processos de "desumanização" foram tão violentos quanto hoje.

Em época alguma, a sociedade se preocupou tanto a respeito da criança, como hoje. Mas, nunca, em época alguma, houve tantas crianças sem qualquer estrutura social. Somente no Brasil, haveria em torno de trinta milhões.

Em época alguma, o homem se conscientizou tanto que habita numa aldeia global. Mas, nunca, se radicalizaram tanto os conceitos discriminatórios e divisionistas a respeito do 1º mundo, 2º mundo e 3º mundo, como hoje.

Poderíamos prolongar nossas reflexões. Porém, a conclusão será a mesma. É preciso que haja mudança na nossa leitura do "mundo e do homem". É preciso redescobrir o sentido mais profundo e mais transcendente possível por uma existência digna dos homens, de cada ser humano.

Segundo Viktor Frankl, *"muita gente dispõe hoje de mais meios para viver, mas não de mais razões para viver"*.

Se formos sinceros conosco mesmos, forçoso é reconhecer que estamos todos envolvidos numa espécie de "neurotização coletiva".

Para dificultar ainda mais um processo de "humanização", salvo melhor juízo, na maioria das vezes, fomos iludidos pelos:

- a) economistas, que nos reduziram a "material humano" e, enquanto isto, útil para a produção e o consumo. Quando a automação e a mecanização prometiam mais "lucros", o material humano foi condenado a ser "sucata"; levaram-nos à beira da falência;
- b) tecnocratas, os quais julgavam que o que era possível, tecnicamente, deveria ser realizado. Não figurava, segundo seus critérios e raciocínios, o homem como fator central, mas antes, seus produtos técnicos.

Qualidade de vida - qualidade dos produtos. Quando falam de qualidade de vida, referem-se à qualidade de seus produtos. Estão nos levando à "absurda autodestruição" - Guerra nas Estrelas, etc.;

- c) intelectuais, que colocaram seus talentos, aptidões e capacidades a serviço dos mais fortes e poderosos;
- d) políticos, cuja preocupação principal não parece ter sido, em muitos casos, a

promoção do "bem comum";

- e) manipuladores da opinião pública, que, donos de microfone, vídeo, tela e imprensa, não têm feito o suficiente para a dignidade do "humano" no homem.

É claro que cometemos aqui uma generalização, e esta, quase sempre, é exagerada e comete injustiça contra aqueles que se constituem em exceções honrosas!

Não devemos esquecer que vivemos sob o imperialismo econômico, científico e tecnológico. Estes, no entanto, são apenas fenômenos indicativos, não são normativos e, jamais, valorativos.

Nós brasileiros, vivemos hoje um momento de transcendência histórica relevante. Acalentamos a esperança de que o país e seus cidadãos acordem e se conscientizem de que a saída para as graves dificuldades políticas, econômicas, sociais e culturais consiste na tomada de decisão, no sentido de transformar nossa postura passiva em uma cidadania participativa, responsável, solidária e emancipada.

Isso, também, depende, principalmente, de decisões políticas.

O VAZIO CULTURAL

No fundo da questão trata-se, entre outros, de um vazio cultural.

Portanto, é preciso educação! Acreditamos não ser necessário voltar a apresentar as nossas tristes estatísticas a respeito da "qualidade educacional" da maioria dos cidadãos brasileiros. Neste sentido, e, antes de tudo, precisamos vencer a miséria, a miséria material, econômica, social e cultural.

Em nível educacional, estamos confrontados com:

- a) uma legião de analfabetos reais, aqueles que não conseguem decodificar a linguagem escrita, não sabem ler nem escrever;
- b) uma enormidade de analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que tiveram uma iniciação breve à leitura e escrita, mas abandonaram, por inúmeras razões, às escolas precocemente e voltaram ao analfabetismo de fato;
- c) os iletrados, aqueles que, embora tenham tido uma escolaridade regular, são incapazes de interpretar textos; sabem decodificar, mas são incapazes de se expressar e de se comunicar adequadamente;

d) um grande número de letrados, "espertos", que aplicam, inapelavelmente, a famigerada "lei do Gerson" a todos os que foram citados anteriormente.

Portanto, é preciso haver mudanças. Mudança na nossa maneira de perceber a vida - cosmovisão; de compreender o homem - visão antropológico-cultural; de estruturar nossa organização social e política; de articular a atividade - meio para atingir a decantada "qualidade de vida", a educação!

ALGUNS INDICADORES EM NÍVEL INTERNACIONAL

Em julho de 1991, participamos do Seminário Internacional "Human Management" na Universidade de Nova York, Faculdade de Tecnologia, do que apresentamos algumas sínteses.

Estamos numa época de transformação. No futuro, não haverá mais produtos ou tecnologias nacionais, corporações nacionais, nem indústrias nacionais. Não haverá economias nacionais, da maneira como temos entendido este conceito. A única coisa que vai permanecer enraizada dentro das fronteiras nacionais é o povo que constituiu a nação. A maior riqueza de uma nação será constituída pelas habilidades e pela visão dos seus cidadãos. Numa economia global, os cidadãos que possuem visão e habilidades tornar-se-ão mais ricos, enquanto aqueles com pouca ou nenhuma habilidade enfrentarão declínio no seu padrão de vida.

Dinheiro, tecnologia, informação e mercadorias estão atravessando as fronteiras nacionais com rapidez e facilidade inaudita.

O real desafio econômico que os Estados Unidos estarão enfrentando nos próximos anos - assim como qualquer outra nação - será o de aumentar o valor potencial da contribuição de seus cidadãos à economia mundial, através do aperfeiçoamento das suas habilidades e capacidades e do aperfeiçoamento dos meios de relacionar tais habilidades e capacidades ao mercado mundial.

Trata-se de uma questão de propósito nacional: Continuamos a ser uma nação, mesmo não sendo mais uma economia? Estamos ligados por algo mais do que o produto nacional bruto?

DE ALTO VOLUME PARA ALTO VALOR

A empresa moderna, no fim do século XX, mantém apenas uma semelhança superficial com a sua contraparte dos meados do século. Já não planeja e implementa a produção de um grande volume de mercadorias e serviços; já não possui uma grande quantidade de fábricas, maquinaria, laboratórios, armazéns e outros bens tangíveis; não investe neles; já não emprega exércitos de operários e de gerentes de nível médio.

As empresas que estão sobrevivendo e obtendo sucesso estão mudando de empresas de alto volume para empresas de alto valor. Três habilidades diferentes, ainda que relacionadas, são responsáveis pelo progresso de companhias de alto valor:

- 1) resolução de problemas: habilidades necessárias para reunir coisas de maneira original (sejam átomos, moléculas, chips semi-condutores, etc.);
- 2) identificação de problemas: habilidades requeridas para ajudar o cliente a entender as suas necessidades e a melhor maneira de corresponder a elas através de produção sob medida;
- 3) agenciamento estratégico: habilidades necessárias para unir os solucionadores de problemas com os identificadores de problemas. Tais pessoas devem ter um conhecimento da tecnologia especializada e do mercado, suficiente para perceberem o potencial de novos produtos, levantarem os fundos necessários para o lançamento de projeto e reunirem os solucionadores e identificadores de problemas adequados para realizá-lo.

Numa empresa de alto valor, os lucros derivam não da escala e do volume, mas da contínua descoberta de novas ligações entre soluções e necessidades. A distribuição entre "mercadoria" e "serviços" não tem sentido, porque grande parte do valor fornecido pela empresa bem sucedida implica serviço.

Não há lugar para burocracia numa empresa de alto valor. A maior parte da coordenação é horizontal, em vez de vertical. Uma empresa de alto valor assemelha-se a uma teia de aranha.

OS TRÊS EMPREGOS DO FUTURO

- 1) Serviços rotineiros de produção: implica aqueles tipos de tarefas repetitivas de-

sempenhadas pelos operários em empresas de alto volume. Inclui trabalhos tradicionais de operários de fábrica, trabalhos de supervisão rotineira, chefia de oficina, gerência de linha, etc.

- 2) Serviços "em pessoa": implicam tarefas simples e repetitivas. Esses serviços devem ser prestados pessoa a pessoa, não sendo, portanto, vendidos em escala mundial. Os indivíduos que prestam esses serviços devem ter uma conduta agradável. Incluem, vendedores a varejo, garçons e garçonetes, empregados de hotel, zeladores, etc. Número em maior crescimento: guardas de segurança.
- 3) Serviços de análise de símbolos: incluem todas as atividades de resolução e identificação de problemas e agenciamento estratégico. Podem ser comercializados em escala mundial e, dessa forma, precisam competir com os fornecedores estrangeiros. Incluem cientistas, pesquisadores, engenheiros de som, banqueiros de investimento, advogados, consultores de gerência. O analista de símbolos simplifica a realidade em imagens abstratas que podem ser reorganizadas, trocadas, experimentadas, comunicadas a outros especialistas e, finalmente, transformadas novamente em realidade.

MEGATENDÊNCIAS (1982 PARA 1995)

1. Sociedade industrial - sociedade informacional - conhecimento
2. Tecnologia forçada - alta tecnologia/alto toque
3. Economia nacional - economia global
4. Curto prazo - longo prazo
5. Centralização - descentralização
6. Auxílio institucional - auto-auxílio
7. Democracia representativa - democracia participativa
8. Hierarquias - redes
9. Norte - sul
10. Ou ... ou - opção múltipla

MEGATENDÊNCIAS DO MILÊNIO: 1995 - PASSAGEM PARA O SÉCULO XXI

1. Economia global crescente da década de 90
2. Renascimento das artes
3. Emergência do socialismo de mercado livre
4. Estilos mundiais de vida e nacionalismo cultural
5. Privatização do estado de bem-estar social
6. Surgimento do aro pacífico - desenvolvimento do países do Pacífico
7. Década das mulheres em posição de liderança
8. Era da biologia
9. Renascimento religioso do novo milênio
10. Triunfo do indivíduo

INOVAR - CRESCER - PARTICIPAR - COMPARTILHAR

A estratégia para um novo homem numa sociedade renovada.

Qualidade total para uma qualidade de vida humana.

Depois da era da máquina, quando o que se previa e até temia era que o trabalho humano se tornasse uma coisa obsoleta, os rumos da modernidade apontam para outro caminho: o império das máquinas não será destronado. Elas se tornarão cada vez melhores e manejadas da maneira mais adequada; trarão resultados surpreendentes. Graças ao Homem!

A tecnologia de ponta pode ser adquirida, mas não se encontram homens preparados no mercado para o ritmo que as empresas precisam imprimir.

Os conceitos modernos alertam para o fato de que não é o bastante treinar mão-de-obra; é preciso formar novas pessoas, ou seja, uma nova sociedade.

Partindo da premissa de que "o homem" é a última e mais moderna descoberta da tecnologia, requer-se uma postura que visa ao desenvolvimento global de seus funcionários e/ou de seus professores e alunos, sob três óticas:

1. a realização como pessoa;
2. a qualificação como profissional;
3. a valorização como cidadão.

A sociedade, a empresa e escola modernas exigem como fenômeno precípua "a qualidade". O mercado reivindica a "qualidade do produto".

Também os consumidores exigem "qualidade do produto e de preço".

Os cidadãos têm como expectativa "qualidade de vida".

Esta decantada "qualidade" somente poderá ser alcançada, se promovermos o desenvolvimento global da pessoa. Este desenvolvimento pressupõe a necessária e indispensável decodificação do conceito "modernidade".

O mundo moderno passa por uma nova relação entre capital e trabalho. A década de 1980 assistiu à implosão das ideologias. Dividir o rumo da humanidade entre o socialismo e o capitalismo é uma forma superada de encarar a organização social, econômica e política da sociedade.

"Não me importa que isto se chame capitalismo ou socialismo. Quero que os russos vivam melhor". - Boris Yeltsin -

"As ideologias e conceitos perderam muito do seu atrativo; os chavões tradicionais como "direita" e "esquerda" ou "comunismo" e "capitalismo" perderam seu significado. As pessoas buscam uma nova orientação, uma filosofia, que se centralize nas prioridades da vida". (FROMM, 1975, p. 22)

A globalização e o intercâmbio da economia, das comunicações da ciência, da tecnologia, da cultura e da política são fenômenos da modernidade.

Investir no desenvolvimento do homem se configura como a nova estratégia para a competitividade, a competência, a responsabilidade e a solidariedade em nível regional, estadual, nacional e internacional. Portanto, em nível de empresa, uma nova política deve buscar colaboradores mais críticos, bem formados e melhor preparados para ajudarem no processo produtivo, com qualidade total.

Somente funcionários "emancipados" e não "assistidos" serão produtivos. Empresas não como "instituições filantrópicas", mas entidades capazes de prover seus

trabalhadores com as condições salariais justas e serviço de apoio, numa reciprocidade e envolvimento de convívio e de interesses, alcançarão o conceito real de produtividade, de plenitude.,

Em nível educacional-técnico, uma nova postura deve formar profissionais mais críticos, capazes de auto-educação, auto-aperfeiçoamento; capazes de buscar a educação contínua ou permanente.

A escola e os profissionais da área educacional devem motivar os estudantes a buscarem o conhecimento (e não tanto o certificado e/ou diploma), visando ao seu crescimento pessoal, profissional e sócio-cultural. Cada instituição, seja ela empresarial ou educacional, produz algo. A escola produz conhecimento. A ciência e a decorrente tecnologia devem ser construídas e produzidas na escola. Principalmente numa escola técnica.

- Importante é que se perceba que mero treinamento não satisfaz.
- Treinamento é útil e necessário para adquirir uma ótima manipulação, habilidade para executar uma determinada tarefa.

Mas, o essencial é formar o profissional. Formar o profissional implica educar a pessoa como um todo. O homo ludens, homo faber, homo amans e homo patiens.

É equívoca a afirmação de que as pessoas, hoje em dia, não acreditam mais em valores. Mais adequado seria postular que, pelas circunstâncias, as pessoas estão "sufocadas", preocupadas e angustiadas, em luta contínua pela sua "sobrevivência".

Em um artigo da autoria de James Collins e Jerry Porras - "Fazendo sonhos impossíveis se tornarem realidade" - é citado o seguinte:

Até de maior importância é o senso do significado que as pessoas deduzem de suas tarefas, quando a organização possui por obrigação um objeto global.

Muitas pessoas desejam, desesperadamente, fazer mais do que levar para casa apenas um contracheque; elas desejam acreditar no seu trabalho. Elas desejam trabalhar de modo que se sintam satisfeitas quando levantam, de manhã cedo, para uma expectativa e que faz elas pensarem que vale a pena.

Um empregado que entrevistamos, de uma grande empresa, disse: *"Eu preciso de alguém em que posso acreditar. Eu preciso saber onde estamos indo e de que se trata no seu global. Os objetivos das vendas, lucros e ações de mercado são bons, mas, cada um por si, eles não significam nada. Eu desejo algo no qual possa comprometer-me, no qual possa colocar minha alma".*

De fato, a busca de um trabalho que possua um sentido é uma poderosa força impulsora que, para muitos, tem sido insatisfatória. Bata nesta tecla deste desejo básico humano e não precisa preocupar-se como motivar as pessoas ou como obter o melhor delas - elas se automotivarão. Assim como Yvon Chouinard, o inventor do mecanismo "outdoor" do fabricante Patagônia, que explica: *"Não preciso administrar pessoas que possuem automotivação, e praticamente cada uma é motivada quando ela está executando um trabalho no qual ela acredita"*.

Um objetivo global direcionado, quando claro e compartilhado, é tão poderoso que pode até formar a espinha dorsal da motivação para um país inteiro. Escrevendo sobre Israel em 1967, Barbara Tuchman remarcou:

"Com todos os seus problemas, Israel possui uma vantagem dominante: um senso de propósito - sobreviver. Os israelistas podem não possuir riqueza, ou TV, ou água suficiente, ou uma vida pacífica. Mas, eles possuem o que a riqueza tenta reprimir: um motivo".

Mas, aliás, o mal que aflige muitas organizações é um testamento pelo fato de que são poucos que, com sucesso, chegam a tocar num propósito e num significado. Apenas escute as pessoas falarem sobre o seu trabalho. Olhe nos seus olhos. Você vê excitação? Você vê paixão e entusiasmo? Em muitos casos, a resposta é não. Grande número de pessoas vai ao trabalho cada dia, mas deixa seu espírito em casa. Quanto a isso, convém citar Bruno Bettelheim em sua obra **O coração informado** (cap. 3, p. 69).

A consciência da liberdade

"Quanto menos capaz for o homem de resolver conflitos internos ou aqueles que surgem entre seus desejos e as exigências do meio, mais ele dependerá da sociedade para obter respostas para qualquer novo desafio que ela possa oferecer. E, nesse caso, pouca diferença fará se ele obtiver suas respostas dos editoriais da imprensa, dos anúncios publicitários ou do psiquiatra. Quanto mais ele aceitar as respostas deles como suas, menos capacidades terá de enfrentar o próximo desafio de modo independente e mais soluções externas serão necessárias."

É difícil determinar onde exatamente nos encontramos nesta evolução do Estado de massa".

A realidade sócio-cultural brasileira é o exemplo mais evidente dessa assertiva. Enquanto a expressiva maioria das pessoas permanecer e/ou não conseguir transpor os níveis da consciência mágica, "simbólica" e/ou "intuitiva" para atingir a "consciência crítica", permaneceremos no patamar do Estado de massa, sem configuração, sem perfilização.

Infelizmente, se isto ocorrer, poderemos ficar condenados "ao Estado Macunaímico". Enquanto a escola brasileira continuar "condicionando" os alunos a darem "respostas certas" e não os desafiar a "formular perguntas inteligentes e perspicazes", as saídas para alternativas de mudança são poucas.

É preciso criar "anticorpos consumistas" nas consciências.

Segundo FRANKL, é preciso fazer com que as pessoas sejam seletivas, boas escolhedoras e que tentem tomar decisões racionais, éticas com muito sentimento, sem sentimentalismo; com muito afeto, sem afetação!

Devemos visar, em nossas relações interpessoais, à "maioridade" sensível, (Die Mündigkeit) volitiva, psíquica e espiritual com os outros, num processo de uma contínua "individação".

"Em todas as sociedades, as forças do meio podem parecer esmagadoras devido a sua pressão e complexidade, sejam elas reais ou imaginárias. A isto, a tecnologia moderna acrescentou a fraqueza do homem diante do poder das máquinas, sua insignificância frente a um processo em que são necessárias centenas de pessoas para montar e distribuir o produto final, e sua pronta permutabilidade, não só na linha de montagem, mas freqüentemente nos imensos laboratórios de pesquisa - para citar apenas alguns dos golpes infligidos à dúvida quanto a se (ou em que medida) o homem ou suas capacidades específicas importam no processo de produção como um todo". (p. 71)

Realmente, podemos observar que o fenômeno humano "se transformou" numa peça periférica do moderno processo tecnológico.

É lamentável constatar que a expressiva maioria das pessoas, hoje envolvidas nos processos de produção, seja em nível secundário ou terciário (economia), não conseguem mais perceber nem o início tampouco o fim de seu trabalho. Nesse sentido, as pessoas se alienam dessa atividade, transformando-a num "mero fazer", transferindo os momentos de "viver" para o "após expediente". Decorrente deste processo, verifica-se um progressivo desinteresse pelo trabalho, pelo produto. O "engajamento" desaparece e o que fica é a mera "função". A "intenção" desapareceu. Explicável, neste sentido, é a "fome" para os programas de fins-de-semana, feriados, provocando um maior cansaço físico-psíquico no início da jornada semanal do que no seu fim, em sextas-feiras à tarde.

A despersonalização, através de manipulações técnico-mecânicas, segundo o sociólogo francês Michaux, também seria responsável pela eclosão dos "apetites sensuais sexuais", no sentido de agarrar "pessoas vivas".

É preciso que a educação desafie a criar uma postura psíquico-espiritual, fazendo com que as pessoas se conscientizem de que são elas que comandam as máquinas; são elas que digitam e alimentam os computadores; são elas que analisam os sistemas.

É imperioso, para fazer frente a esse "holocausto da despersonalização", que as empresas e as escolas oportunizem a participação nas tomadas de decisões e na cooperação racional dos processos produtivos, nas coordenadas horizontal e vertical.

ESCOLA - EMPRESA

Por que não conceber e organizar a Escola Técnica como se fosse uma empresa? Por que não introduzir e adaptar à escola os famosos e modernos métodos tais como TGC, TPM, os 14 pontos do engenheiro W.E. Deming, que colaborou com o desenvolvimento do Japão, entre outros?

Eis os 14 pontos de Deming:

1. criar consistência e continuidade de propósito;
2. recusar os níveis vigentes de atrasos, material defeituoso e falhas de mão-de-obra;
3. eliminar a necessidade de depender da inspeção em massa;

4. reduzir o número de fornecedores;
Comprar, baseando-se na evidência estatística e não do menor preço.
5. pesquisar continuamente a solução dos problemas no sistema e buscar as formas de melhorá-lo sempre;
6. instituir métodos modernos de treinamento, usando a Estatística;
7. forçar a supervisão a auxiliar as pessoas a fazerem cada vez melhor o seu serviço; fornecer, para tanto, as ferramentas e as técnicas que permitam às pessoas terem orgulho de seu trabalho;
8. eliminar o medo; encorajar a comunicação nos dois sentidos;
9. romper as barreiras entre os departamentos; encorajar a solução dos problemas através do trabalho em equipe;
10. eliminar o uso de metas numéricas, lemas, slogans e posteres para estimular a mão-de-obra a trabalhar melhor;
11. utilizar métodos estatísticos para ter, continuamente, a melhoria da qualidade e da produtividade; eliminar todos os padrões que prescrevam cotas numéricas;
12. remover todas as barreiras que impeçam todos os que trabalham de ter orgulho do que fazem;
13. instituir um vigoroso programa de educação e treinamento, para que todas as pessoas estejam atualizadas no que se refere ao desenvolvimento de novos materiais, métodos e tecnologias.
14. definir claramente o comportamento da Alta Administração com a qualidade e a produtividade, o que importa em realizar todos os 13 pontos anteriores.

Victor Mirshawka, em seu livro **Deming - implantação da qualidade e da produtividade pelo método do Dr. Deming - a vez do Brasil** - Editora Mc Graw Hill - SP - 1990 - p. 21, diz:

"... Entretanto, nenhuma empresa (escola), sem um plano para o futuro continuará no negócio. Quando os empregados (professores e alunos), que, de preferência, seriam melhor chamados de colaboradores, trabalham numa empresa que está investindo no futuro sentem-se muito mais seguros e terão um desejo muito menor de se transferir para uma outra companhia, cujas condições

momentaneamente sejam melhores.

Quem desejar aprofundar-se no assunto pode recorrer à Teoria Z do Prof. William Ouchi.

É fundamental, pois, como diz o próprio Dr Deming, que toda empresa pense seriamente sobre o futuro, desenvolvendo um plano e métodos para ficar no negócio.

Estabelecer uma constância de propósito significa:

1. inovação;
2. pesquisa e educação;
3. melhoria contínua do produto e do serviço;
4. manutenção de equipamentos, dos móveis, do local de trabalho e investimento em novos dispositivos que auxiliam tanto a produção no piso da fábrica (máquinas de controle numérico, CAD/ CAM, etc.) quanto os trabalhos de escritório (softwares para processamento de texto, planilhas, gráficos, banco de dados, etc.).

A ESCOLA E SEUS OBJETIVOS

Salvo melhor juízo, a educação brasileira, em qualquer nível, parece ter perdido a bússola e o mapa. O barco educacional causa, no mínimo, a impressão de estar à deriva, sem rumo.

Não são as construções de prédios importantes que vão resolver o problema. Acreditamos que, antes de mais nada, precisamos investir nas pessoas, construir pessoas.

Montar oficinas, laboratórios, bibliotecas, investir em equipamentos, investir na formação de professores técnicos e engenheiros altamente qualificados e não apenas habilitados.

É preciso haver um plano estratégico. Enquanto ele não vier ou aparecer, quem sabe, a própria escola e sua comunidade comecem! Mas, por favor, não esperem! Iniciem de vez. Precisamos dar saltos qualitativos e quantitativos, agora já! Não podemos continuar queimando gerações!

O autor supracitado menciona os passos iniciais para começar a elaboração de um plano estratégico (p. 25).

O planejamento estratégico é fundamental para os rumos da empresa (escola), e é elaborado a partir do conhecimento adequado do "Onde estamos"?, composto das seguintes perguntas:

1. O que somos?
2. O que temos?
3. A quem atendemos?
4. O que fazemos?
5. Que resultados obtemos?

Em vista das respostas completas, dadas às perguntas acima, pode-se partir para "onde queremos chegar?":

1. O que queremos ser no futuro?
2. O que queremos ter?
3. O que queremos fazer?
4. A quem queremos atender?
5. Como queremos fazer?
6. Que resultados queremos obter?

À guisa de reflexão para todos os que labutam na educação técnico-científica, seguem alguns princípios básicos elaborados pelo primeiro reitor da Universidade de Brasília e fundador da Universidade de Campinas (UNICAMP), Prof. Dr. Zeferino Vaz.

Estes princípios integraram a palestra proferida por ele no Seminário PRO-TAP - FINEP, em dezembro de 1979, no Rio de Janeiro.

Princípios básicos para bem administrar as ciências:

1. Instituições científicas, universitárias ou isoladas, constroem-se com cérebros e não com edifícios. Escala de propriedades:
 - a) cérebros;
 - b) cérebros;
 - c) cérebros;
 - d) equipamentos;
 - e) edifícios;

Isto é importante acentuar, porque, neste país, acreditamos em fachadas.

2. Esses cérebros têm de trabalhar em tempo integral e ter o espírito de idealistas.
3. Não há pesquisa pura ou aplicada. Há boa ou má pesquisa. Eu não sei fazer esta distinção de pesquisa pura ou aplicada. Por exemplo, a experiência de César Lattes com o "meson-pi", que teve uma importância decisiva, do ponto de vista acadêmico e da Física Teórica. Quem poderia imaginar que, hoje, "meson-pi" é o melhor de todos os elementos no tratamento do câncer, já utilizado na Inglaterra e na Suíça?
4. A hierarquia científica deve ser estabelecida em função da criatividade e não dos títulos acadêmicos. Há doutos que não são doutores e há doutores que não são doutos. Nós temos na UNICAMP cientistas que não poderiam ser instrutores de outras universidades oficiais, porque não possuem o mestrado, mas têm uma bagagem científica séria.
5. A produção científica original é acelerada e multiplicada pela promoção de encontros e reuniões de cientistas de diferentes especialidades (físicos, químicos, biólogos, economistas, arquitetos e médicos) e de programas multidisciplinares. É o princípio de orquestração. O efeito estético obtido por virtuose, tocando isoladamente, jamais alcança o obtido por um quarteto de câmara ou por uma orquestra sinfônica.
6. Em instituições científicas, a administração é a atividade-meio, a serviço dos cientistas que realizam as atividades-fim, buscando remover-lhes as dificuldades e empecilhos burocráticos.
7. O administrador ou dirigente de instituições científicas deve ser ou deve ter sido criador de pensamento original, isto é, um cientista experimentado capaz de compreender os anseios e as dificuldades dos cientistas que dirige, apoiando-os e distribuindo recursos em função da capacidade produtiva.
8. É fundamental o contato direto, sem papéis ou canais burocráticos, entre o dirigente e os cientistas, ouvindo-os, estimulando-os, abreviando dificuldades e auxiliando-os ativamente a resolver inclusive problemas humanos que, por vezes, também o afligem. É anseio legítimo do cientista saber que o dirigente, reitor ou diretor, o distingue e tem consciência da importância de seu trabalho.
9. O gigantismo é patológico para indivíduos, para cidades e para instituições científicas, porque torna o dirigente científico incapaz de controlar a qualidade da

produção científica. O julgamento do valor comparativo da criatividade científica é pessoal e subjetivo. Há trabalhos e trabalhos. Computadores são máquinas burras, incapazes de distinguir o certo do certo.

10. O cientista deve ser avaliado e prestigiado não apenas pela própria produção original, mas, e sobretudo, pela capacidade de formar e estimular discípulos que lhe multiplicam a produção, acelerando o caminho da ciência.
11. O dirigente científico deve saber a meia-ciência, mascarada de ciência, mas prejudicial, que é a ignorância, subrepticamente preocupada em combater a ciência verdadeira.
12. O dirigente científico deve lutar agressivamente contra a mediocridade, a rotina e a inveja. Elas constituem as três forças destrutivas, invejavelmente solidárias, que se opõe tenazmente às forças construtivas do talento, da insatisfação frente ao conhecimento adquirido e do ideal, características dos verdadeiros cientistas, as quais os levam a remover os horizontes do conhecimento humano.
13. Não interessa ao dirigente científico o pensamento político-ideológico dos cientistas que dirige, contanto que não usem a sua superioridade hierárquica e cultural para doutrinação de seus discípulos. A experiência demonstrou que, quando ideologias políticas extremistas entram pela porta das instituições científicas, a ciência sai pela janela.

Ideologias políticas perseguem o poder, envolvendo, portanto, um forte conteúdo egoístico, emocional e agressivo, incompatível com a ciência, que busca a verdade, exigindo ambiente tranquilo, sem preconceitos e de severa autocrítica. Exemplos: racismo, na Alemanha nazista, e racismo e genética de Lysenko, na Academia de Ciências da Rússia Comunista.

Lysenko, ao assumir a presidência da Academia de Ciências, aboliu a genética mendeliana da Rússia, fechou todos os laboratórios de pesquisa e todas as revistas científicas.

Geneticistas russos, para salvar a pele, renegaram toda a experiência científica anterior em prol da "verdadeira" genética, a genética de Lysenko.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos nós somos responsáveis pela nossa comunidade e pelas suas instituições. Todos nós temos o dever de comprometer-nos com o desenvolvimento da nossa região, estado e país.

Lembro a conhecida história de quatro pessoas chamadas:

Todo o Mundo; Alguém; Qualquer Um e Ninguém!

"A qualidade era um serviço importante a ser feito e Todo o Mundo estava certo de que Alguém o faria. Qualquer um poderia ter feito. Alguém ficou zangado sobre isso, porque era serviço de Todo o Mundo.

Todo o Mundo pensou que Qualquer Um poderia fazê-lo, mas Ninguém percebeu que Todo o Mundo não o faria. No fim, Todo o Mundo culpou Alguém, quando Ninguém fez o que Qualquer Um poderia ter feito".

Às vezes tenho a impressão de que essa história é aplicável, também, em muitas escolas, instituições públicas e privadas.

Segundo Regina C. Drumond, em sua obra "Qualidade total: o homem - fator de sucesso" (Belo Horizonte, 1991) "O homem é quem faz a qualidade: boa ou ruim.

De nada adianta investir em tecnologia, se não se investir também em preparo do homem, em sua competência profissional. Para atingir a qualidade total por toda a empresa, em todas as áreas e funções, é necessário acreditar e investir no homem: educando-o, treinando-o e cuidando de seu crescimento.

Verdade. Respeito. Confiança. Cooperação! Equipe! Compromisso! Motivação. Integração. Dedicção. Harmonia.

É o que se busca.

Quod erat demonstrandum.

ABSTRACT

The work reflects the challenge of the modernity that requires a new view and conception of technical school and professional education. It proposes the possibility of the school to adjust itself to the parameters used at the enterprises. It discusses the predominance of education instead of the mere training. It proposes the

elaboration of a strategic plan, observing the future and the formation of professionals for the real enterprises necessities. This work shows the human being's importance and his quality of life.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO FRANCO, Luiz Antônio de. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1988.
- DRUMOND, Regina. **Qualidade total - O homem fator de sucesso**. Belo Horizonte: Mazza, 1991.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FROMM, Erich. **A revolução da esperança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MIRSHAWKA, Victor. **Deming - A vez do Brasil - a implantação da qualidade e da produtividade pelo método do Dr. Deming**. São Paulo: Mcgraw-Hill, 1990.

TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO FONTES DE SOCIABILIDADE HUMANA

CLAÚDIO ALMIR DALBOSCO *

RESUMO

O artigo aborda o tema "trabalho" sob diferentes aspectos: trabalho e educação como valores indispensáveis à vivência social do homem. O processo de institucionalização do trabalho e da educação, numa visão de como eles se tornam entidades cada vez mais formalizadas. O trabalho como fonte de realização e, também, de alienação, segundo as idéias de Marx.

TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO VALORES

O desenvolvimento histórico da sociedade ocidental moderna elege o trabalho e a educação como valores indispensáveis à vivência social do homem. Alguns autores, como Marx, Engels e Lukács, chegam a considerar o trabalho como fonte de construção, não só da sociedade moderna, mas também como condição de possibilidade da própria vida social da humanidade. Segundo eles, o trabalho foi o elemento decisivo que marcou o distanciamento progressivo do homem em relação aos outros animais. O trabalho está na base da produção cultural do homem: da aquisição do pensamento, da criação simbólica e da organização social em sentido mais amplo.

Por outro lado, a educação pode ser entendida como uma característica do ser humano, na medida em que for compreendida como a capacidade que o homem

* Professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, cursando mestrado na PUC-RS.

Texto publicado na Revista Educação para vencer - SE-RS. p. 13-15, 1991.

possui de aprender e repassar esse aprendizado às gerações seguintes. O ato de aprender não deve ser entendido como simples "assimilação" e o ato de repassar como mera "transmissão". Tanto no aprender como no repassar está ou deve estar presente a capacidade criativa do ato.

Este artigo propõe-se a refletir o caráter ambíguo do trabalho na sociedade capitalista. Antes disso, porém, cabe uma breve observação sobre a institucionalização do trabalho e da educação.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

Ao mesmo tempo em que se tornam forças vivas da sociedade moderna, o trabalho e a educação sofrem um processo constante de institucionalização. Tornam-se, cada vez mais, entidades formalizadas.

A sociedade moderna traz, como principal característica, a universalização das relações mercantis. O caráter universal dessas relações provoca o nascimento do trabalho assalariado, o qual passa a representar a forma institucionalizada do trabalho. Por outro lado, esse fenômeno também atinge a educação. Cria-se a escola como instância oficial, responsável pela transmissão do saber elaborado. O surgimento da escola na sociedade moderna, como espaço oficial de formação do indivíduo, representa a institucionalização da educação e a formalização do ensino.

O trabalho e a educação foram vistos, desde o início da sociedade moderna, como condições indispensáveis para o indivíduo conquistar a cidadania. Em relação à educação, o Estado assumiu constitucionalmente o dever de assegurar o acesso de todas as pessoas à escola. No caso do trabalho, a sociedade como um todo e, principalmente, os grupos economicamente hegemônicos comprometiam-se a oferecer oportunidade de trabalho a todos. Entretanto, o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista não tardou a demonstrar os conflitos e as contradições reunidas em torno desses dois elementos. Resta saber se eles ainda são assumidos como referências normativas do homem atual e se são vistos como condições de possibilidade para se alcançar a autonomia e a soberania individual. Torna-se uma questão importante, nesse sentido, verificar empiricamente qual a noção que os diferentes grupos sociais possuem de trabalho e educação. Além disso, trata-se de ver "objetivamente" como

esses dois elementos se apresentam, o que significam e qual o lugar que ocupam nas relações da sociedade atual¹.

O LUGAR DO TRABALHO NA VIDA DO SER HUMANO

Seguindo as análises de Marx, vê-se o trabalho em sua concretude histórico-social e não como uma entidade metafísica, existente fora do tempo e do espaço, como algo predeterminado. Em outras palavras, deve-se deixar de lado o caráter meramente especulativo e buscar o significado do trabalho na vida do homem concreto, vivendo em relações sociais também concretas. É nesse sentido que se pode ver a dupla face do trabalho na sociedade capitalista: como fonte de realização e como fonte de alienação².

O TRABALHO COMO FONTE DE REALIZAÇÃO

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, Marx diz que o trabalho "*é vida gerando vida*"³; isto é, é vida num primeiro sentido, porque, para realizar o trabalho, o homem precisa pôr-se em movimento, acionar seu mecanismo físico e mental. E esse pôr-se em movimento exige, desde o início, uma transformação do próprio homem. O trabalho significa vida num segundo sentido, porque através dele, o homem produz bens materiais e culturais. Através do trabalho, ele transforma a natureza e o meio onde vive, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.

Para se compreender esse sentido positivo, atribuído por Marx ao trabalho, é

-
- 1 Ver a esse respeito os textos dos professores Eldon Henrique Muhl e Selina Maria Dal Moro, neste fascículo.
 - 2 Além das inúmeras análises marxistas sobre o papel do trabalho na vida do homem e da sociedade, a Carta Encíclica de João Paulo II, "**O Trabalho Humano**", constitui-se numa fonte de referência para a discussão desse tema. Consultar o III capítulo: "O Conflito entre Trabalho e Capital na Fase Atual da História".
 - 3 Esta afirmação de Marx é extraída de um contexto dos Manuscritos em que ele analisa o trabalho alienado: "*De fato, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva aparece agora ao homem como o único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É a vida criando vida*". (Karl Marx; **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. p. 164).

necessário explicitar elementos de sua concepção antropológica que fundamentam esta abordagem. Ao falar sobre o ser humano, Marx concebe-o como um ser de objetivações, ou seja, o elemento essencial do homem reside na sua capacidade de se exteriorizar. O homem desenvolveu, historicamente, determinadas potencialidades que outros seres não desenvolveram, as quais tornaram possível que ele, progressivamente, intervesse no mundo. E, na base do desenvolvimento dessas potencialidades, está a objetivação. Objetivação, neste sentido, é sinônimo de capacidade criativa, inventiva, de ser diferente do que se é e de alterar o estabelecido (natureza, sociedade, Estado, etc.).

Marx concebe o trabalho como principal forma de objetivação do ser humano. Através dele, o homem busca significar sua existência, criar e ordenar um mundo de acordo com seus interesses e desejos. Enfim, através do seu trabalho, o homem busca reconhecer-se socialmente e realizar-se como sujeito. As análises marxianas, baseadas no sentido positivo que o trabalho assumiu historicamente na vida do ser humano, colocam-no como paradigma fundante da vida humana e social:

*"Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, a sua própria vida material"*⁴.

Entretanto, na medida em que desenvolve sua análise sobre a sociedade capitalista, Marx verifica que o trabalho concreto existente nela tende a assumir um significado oposto: em vez de humanizar o homem, desumaniza-o. É este o tema abordado na sequência do texto.

O TRABALHO COMO FONTE DE ALIENAÇÃO

Marx analisa a conversão do trabalho em seu oposto, isto é, como fonte de alienação, tomando por base, do ponto de vista histórico, o nascimento e a formação da sociedade capitalista.

4 MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, p. 15.

Ao se instituir como sociedade hegemônica, o capitalismo traz consigo, entre outras coisas, a fábrica como nova unidade de produção, o aumento concentrado da propriedade privada, a universalização das relações mercantis, uma nova divisão do trabalho e a mercantilização do próprio trabalho (o trabalho torna-se assalariado). Na medida em que a sociedade capitalista promove a mercantilização do trabalho, ela também faz surgir diferentes formas de alienação do trabalho. Marx diz, nesse sentido, que o trabalho, na sociedade capitalista, *"não produz apenas mercadorias; produz-se a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria"*⁵.

No referido texto, Marx indica diferentes formas de alienação do trabalho. A primeira delas ocorre, quando o produto do trabalho torna-se estranho ao seu produtor; aqui, o produto do trabalho torna-se independente do seu produtor; assume uma força estranha e superior a ele, transformando-se em mercadoria. É a situação em que o próprio produto volta-se contra o seu produtor.

A segunda forma de alienação ocorre na própria atividade produtiva ou no ato da produção. Ela consiste no fato de o trabalho tornar-se exterior ao trabalhador. Primeiramente, porque, em vez de o trabalhador se construir através do seu trabalho, ele se destrói; em vez de desenvolvê-lo como uma atividade livre e criativa, ele o faz como algo forçado; em vez de se afirmar através do trabalho, o homem, por meio dele, nega-se a si mesmo. Finalmente, o trabalho torna-se exterior ao indivíduo, principalmente porque não mais lhe pertence, passando a ser de outro dono. Ou seja, o trabalhador, no processo produtivo, vende sua força de trabalho ao capitalista.

Por último, a terceira forma de alienação consiste na alienação do homem em relação aos seus semelhantes.

*"Uma consequência imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é alienação do homem relativamente ao homem. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra igualmente em oposição aos outros homens. O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com a relação do homem aos outros homens bem como ao trabalho e ao objeto do trabalho com relação dos outros homens"*⁶.

5 MARX. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p.159.

6 MARX. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p.166.

Em síntese, segundo Marx, na sociedade capitalista, o trabalho é alienado porque:

- a) produto do trabalho torna-se estranho ao próprio homem: o pedreiro constrói o edifício e não pode morar nele; o operário fabrica o automóvel e não o possui, etc.;
- b) no processo produtivo, o homem aliena-se a si mesmo, na medida em que seu trabalho não mais lhe pertence: o trabalhador vende a sua força de trabalho;
- c) por último, alienado de si mesmo, o homem aliena-se na relação com os outros homens, isto é, as próprias relações sociais tornam-se alienadas.

O processo de institucionalização da educação dá origem à escola como agente oficial do ensino, ao mesmo tempo que transforma o próprio ensino numa forma de trabalho institucionalizado. Isto é, na sociedade moderna, a educação, como forma específica de trabalho, é transformada em mercadoria; ocorre a mercantilização do ensino. O saber, como produto do trabalho do educador, é vendido como mercadoria; o professor vende o seu saber à escola pública ou particular em troca de salário. Compete a ele "repassar" o saber aos alunos, aos quais, pelo pagamento, no caso da escola particular, ou pela garantia constitucional, no caso da escola pública, adquirem o direito de receberem tal saber. O Estado ou a escola particular, através de seus representantes, tornam-se os mediadores da relação mercantil entre professor e aluno. É preciso averiguar, nesse sentido, qual o significado que o trabalho e a própria educação assumem no contexto da mercantilização do ensino. Quais são as formas de alienação e de realização que apresentam? Como o professor e o aluno se situam neste processo?, etc.

CONCLUSÃO

Além do diagnóstico que Marx faz do trabalho e do trabalhador na sociedade de sua época, ele aponta para a possibilidade de se construir uma sociedade diferente, que ele chama de sociedade sem classes ou sociedade comunista, onde o trabalhador e o trabalho assumiriam nova conotação. Foge do nosso propósito refletir sobre a validade ou não e sobre as implicações do projeto político pensado por Marx.

A questão pertinente é a reflexão sobre as análises que Marx oferece a respeito do processo de reificação das relações sociais, do trabalho e do próprio homem na sociedade capitalista. Tomando-as como ponto de partida, pode-se verificar em que medida elas permanecem válidas para se compreender a sociedade atual. Nesse sen-

tido, elas poderão auxiliar na compreensão do processo de mercantilização do ensino (o ensino transformado em mercadoria) a que se sujeita o processo educacional escolar vigente.

ABSTRACT

This article treats the subject "work" in different aspects: Work and Education as essential values to man's social life. It shows the process that gets institutional, work and education, and the way they become more and more formal. Work as a source of feedback and also alienation, according to the analysis of Marx's ideas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.
- PAULO II, João. **O trabalho humano**. 5 ed. São Paulo: Paulinas, 1982.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: EM BUSCA DE UM NOVO HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA

SELINA MARIA DAL MORO *

RESUMO

Para revestir-se de um caráter libertador, a educação técnica necessita fundamentar-se numa sólida crítica da sociedade na qual se insere. Desde o período da expropriação do trabalho escravo até o estágio atual de seu desenvolvimento, o capital promoveu a educação das "mãos", visando à formação de um recurso hábil para a realização de seus interesses. Uma proposta de educação alternativa à perspectiva neoliberal desafia as escolas e os educadores à construção de um projeto que inclua o trabalho numa visão humanizadora.

INTRODUÇÃO

A partir do período histórico da humanidade que foi marcado pela descoberta do fogo até a invenção da eletrônica, da eletrotécnica, da informática, inúmeros elementos da natureza foram se tornando matérias-primas, inúmeros instrumentos e técnicas foram adotados no processo de produção. A cada estágio de desenvolvimento, foram sendo exigidas habilidades diferenciadas e específicas para o trabalho; a ele foram atribuídos novos significados, e a preparação para ele realizou-se mediante diferentes pedagogias.

As mudanças nas condições de produção não se deram numa perspectiva linear, como se fossem gestos de "abertura" que se originam da "generosidade" dos grupos que detêm o comando das sociedades. Foram e são o resultado da disputa que

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Mestra em Sociologia da Educação, pela IESAE - F.G.V. Rio de Janeiro.

Texto publicado na Revista Educação para Crescer - SE RS., 1994, p. 16-19.

se trama entre as classes que formam a estrutura social. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a classe trabalhadora, através de sua ação consciente e organizada, ou mesmo através da resistência às condições e exigências que historicamente lhe foram impostas, influenciou decisivamente, para que se operassem transformações nas condições e na qualificação do trabalho.

Neste estudo, que tem apenas objetivos didáticos, pretende-se, respigando a história, tecer algumas considerações sobre essa participação. Objetiva-se, com isto, oferecer alguns elementos que possam subsidiar, em sua ação pedagógica, os professores que atuam na área técnica. Considera-se que a preparação para este campo do saber influi, de forma significativa, no modo como a mão-de-obra qualificada se integra no mercado de trabalho.

O TRABALHO: DA SOCIEDADE PRIMITIVA À SOCIEDADE CAPITALISTA

São bastante conhecidas as características do trabalho humano dos escravos na Antiguidade Clássica ou dos servos na Idade Média. Dentro de sistemas sócio-econômicos em que a produção material visava, fundamentalmente, ao consumo, nos quais a terra é que dava a dimensão do poder das classes aristocráticas; em que se afirmava que os homens são, por natureza, desiguais, o trabalho era tido, natural e racionalmente, como estigma fatal dos menos favorecidos ou forma de castigo. O trabalho constituía-se num verdadeiro instrumento de tortura. "Escravos e animais domésticos", dizia Aristóteles, "atendem com o corpo às necessidades da vida". O trabalho, o escravo, o servo eram peças "naturais" na engrenagem da produção: eram pertences da terra. Do mesmo modo que, conforme a cosmovisão dessa época, ao redor desta o universo se movia, ao redor do "senhor" gravitavam os elementos da produção, realizando as ordens que emanavam deste centro de poder.

O processo educativo próprio desse sistema consistia, de um lado, no "treinamento" das habilidades das mãos que trabalhavam, repetindo cada vez que novas mãos eram integradas no processo e, de outro, na repressão de qualquer movimento de criatividade humana que, por ventura, ameaçasse o "deslocamento" do corpo do trabalhador do chão, da terra ou da oficina onde o "destino" o fizera nascer. O ato de educar envolvia, naturalmente, a inculcação de princípios que reprimissem as possíveis manifestações do criar, de "voar" para longe do seu "feudo" do qual, naturalmente, o trabalhador fazia parte.

Os filósofos e cientistas do Renascimento profetizaram que, através da máquina, as mãos ficariam mais livres e longe da terra. A máquina foi sempre o grande sonho do homem. Ela foi esperada como possibilidade de poupar as mãos; livrá-las dos grossos e duros calos, produzidos pelo "tripalium" (três paus)¹, para, livremente, segurar o pincel para a pintura desinteressada, ou o lápis do desenho e da poesia. A máquina da inteligência humana poderia, finalmente, reduzir a jornada de trabalho para transformar o homem escravo ou servo em cidadão culto e artista.

A máquina aportou na sociedade burguesa, inerte e imóvel; seu movimento exigia novamente as mãos, habilitadas, agora, para novas destrezas; mãos, instrumento da força de trabalho, força esta, agora, "livre para ir e vir", mercadoria especial que poderia ser comprada pelo empresário capitalista para mover sua própria máquina.

Ao acordar do sonho, o trabalhador deparou-se com uma realidade oposta às suas esperanças. Ao invés de se criarem as condições para as atividades desinteressadas da arte e da cultura, reforçaram-se as exigências para uma longa e dura jornada de trabalho.

A educação burguesa, correlacionada a essa forma de trabalho, assumiu a tarefa de aprimorar essa mercadoria "específica" para colocá-la à venda no mercado de trabalho. A educação passou a se preocupar com a formação da mão-de-obra, no sentido de torná-la mais adequada às novas funções na fábrica ou nos serviços modernos. Ao invés de se criarem condições educacionais para o cultivo da arte e da livre expressão, reforçou-se o nivelamento cultural. Ao invés do trabalho educacional que liberta, a educação transformou-se em veículo de informações básicas de ciências mecânicas. Difundiu-se o culto à disciplina, necessária ao trabalho da fábrica. Como decorrência desse atrelamento, o desencanto com a máquina tornou-se desencanto com as ciências vinculadas a essa máquina. O desencanto também atingiu a educação, enquanto orientada exclusivamente para o aprimoramento dessa mercadoria especial, ou seja, a livre força de trabalho para os mercados capitalistas.

A oposição feita pelos trabalhadores contra essas condições externou-se, sobretudo, na resistência ao cumprimento da jornada de trabalho, na depredação das máquinas e nos motins. Essas ações, que evidenciavam as revoltas de homens, mulheres e crianças explorados, pouco a pouco, foram-se homogeneizando e transformaram-se em ações organizadas nos sindicatos. Foram estes que, gradativamente, leva-

1 Instrumento de trabalho, utilizado na atividade agrícola.

ram à conquista da redução da jornada de trabalho, de melhores salários, de benefícios sociais e de outras conquistas.

A ação dos trabalhadores do século XIX fez "eco", sobretudo, na obra de intelectuais, de pedagogos e de religiosos, que se aliaram na luta com os trabalhadores e, respectivamente, produziram reflexões filosóficas e análises científicas; organizaram novas pedagogias e fundaram institutos e congregações religiosas que se orientavam no sentido de um horizonte social mais justo. A classe trabalhadora elaborou uma nova concepção de trabalho que, na essência, explicitava a atividade humana como conjunto de atividades sociais marcadas pela suspensão da divisão entre teoria e prática. Em outras palavras, saber se relacionar com a máquina significava, sobretudo, possuir conhecimentos científicos, tecnológicos e políticos.

REDEFININDO O CONCEITO DE TRABALHO

A velha camponesa andou lentamente até o microfone. As pessoas que se espremiavam na pequena sala e discutiam a questão da criação de uma escola de 2º grau no seu distrito deram-lhe passagem. A assembléia presidida pelo prefeito e pela delegada de educação silenciou para a sábia trabalhadora:

"Sou trabalhadora rural. É a primeira vez que falo num microfone para tanta gente ouvir. Estou tremendo e não sei se vou dizer alguma coisa que preste. Mas eu queria dizer que nós, aqui, não precisamos uma escola que ensine técnicas agrícolas, porque nós podemos ensinar a nossos filhos; a EMATER também ensina. Não precisamos de escola de Contabilidade, porque aqui só temos duas casas de comércio, e as duas já tem seus guardalivros. Nós precisamos de uma escola que ensine português, porque nossos filhos querem continuar como agricultores. Eles precisam, então, saber ler os contratos que se faz com o banco ou com a cooperativa, para saber o que aquelas palavras dizem, e eles têm que saber ler os jornais para saber as coisas que o governo faz com a agricultura".²

2 Depoimento de uma agricultora, realizado numa reunião comunitária convocada para debater a criação de uma escola de 2º grau no Município de Tupanci/RS, em 1984.

A camponesa velha e viúva calou-se. A assembléia silenciou. Estavam colocados, em linguagem singular, princípios norteadores para a educação técnica.

Na fala desta mulher trabalhadora havia uma consciência nova. Ela demonstrava ter claro que os resultados de seu trabalho tomavam a direção dada por vontades alheias a ela. Também demonstrava que estava ciente de que a palavra pode ser instrumento utilizado para expropriar. Para evitar isso, ela reivindicava um tipo novo de escola e de educação técnica; técnica que não se distancia das humanidades e das necessidades primordiais da vida. Mais adiante, retoma-se este tema. Para isso, porém, é preciso tecer algumas considerações sobre a realidade sócio-econômica brasileira.

TRABALHO E CAPITAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O Brasil apresenta, na atualidade, um quadro social marcado por profundas desigualdades. O "Projeto Brasil", no esforço de forjar o desenvolvimento das forças produtivas, elevou-as aos níveis mais avançados do capitalismo.

Inversamente à modernização tecnológica alastrou-se a miséria, que se tornou o "quinhão" dos que "sobram". As contradições estampam-se na geografia da cidade moderna: ricos e pobres nela convivem; estes são a maioria; aqueles, a minoria. Esta, no entanto, controla a maior parte da riqueza produzida, enquanto os pobres dividem entre si mínimos percentuais.

Os 147 milhões de habitantes, registrados pelo Censo - 1991, em divulgação corrente, colocam o Brasil na condição de 6º país em população. Desta população, mais de 73% vivem na cidade e em torno de 27%, no campo. Dos trabalhadores assalariados quase 53% ganham até dois salários mínimos. A escola é um espaço privilegiado de poucos, uma vez que apenas 15% dos adolescentes permanecem nela até os 18 anos. Não é de admirar que os índices de analfabetismo superem o patamar dos 20 pontos percentuais. Mas é no campo que a pobreza das famílias brasileiras se revela com índices mais alarmantes.

"Em 1988, 50% dos estabelecimentos possuíam apenas 25% da área apropriada, ou seja, quase 2,5 milhões de pequenos produtores se espremiavam em cerca de 8 milhões de hectares, cabendo a cada um apenas 3 hectares em média; 1% dos grandes estabelecimentos apropria-

va-se de 45% da área total, ou seja, menos de 50 mil proprietários eram donos de quase 150 milhões de hectares, sendo que cada um deles tinha, em média, quase 3.000 hectares. A pobreza rural está diretamente relacionada às condições de produção em que estão inseridos esses camponeses, estando amplamente comprovado que, com 3 hectares de terra, não se pode esperar uma acumulação de renda que lhes permita maiores investimentos. No Brasil rural, existem mais de 2 milhões de famílias na pobreza absoluta, que não recebem nem o salário mínimo e vivem em condições miseráveis". (RICHARDSON, 1983, p. 71-73).

Não se dispõe ainda da maioria dos dados do Censo de 1991. As estimativas, no entanto, apontam para o recrudescimento da pobreza, especialmente visualizada nos crescentes índices de desemprego, no trabalho informal, nos números crescentes de menores abandonados e carentes, nas doenças endêmicas, na descapitalização dos pequenos empresários e pequenos produtores rurais, etc. Enquanto isso, o capitalismo imperialista, na ânsia de acumular lucros, força as fronteiras políticas entre os países; derruba barreiras alfandegárias; concentra a riqueza, recria novos mercados; monitora, tutela, vigia, discrimina, quando não elimina.

Os dados sobre a favelização em Porto Alegre, publicados no jornal Z.H. de 24 de maio de 1991, evidenciam a expansão do processo de urbanização, que se dá à margem da grande cidade.

Crescimento da população favelada em Porto Alegre 1949/1991

Ano	1949	1951	1965	81/81	1991
Nº de vilas	12	41	56	145	245
Nº de barracos	–	13 mil	20 mil	38 mil	87 mil
		588	152	093	526
Pop. Residente	15 mil	65 mil	105 mil	171 mil	350 mil
		595	833	419	106
Pop. POA	–	749 mil	950 mil	1125 mil	1387 mil
		878	142	1901	559
% Pop. favelada		3,9	9,5	15,2	25,2

Fonte: Demhab

O quadro, sem dúvida, sugere inúmeras questões. Ao leitor caberá a iniciativa e oportunidade de realizar suas análises. Apenas se observa que este crescimento corre em linha paralela com o crescimento urbano-industrial, que elevou o país ao nível de 8ª economia do Mundo Ocidental e coloca Porto Alegre e a Região Metropolitana como privilegiada no contexto nacional.

O QUE FAZER ?

Os educadores brasileiros, frente a este quadro de miséria, sentem-se, sem dúvida, confusos. Não é de admirar que muitos cedam e recuem, demitindo-se de sua função. Não poucos daqueles, nos quais persiste uma centelha de esperança, interpretam os indicadores que apontam para as necessidades educacionais dos que estão à margem do processo, a partir de princípios que desembocam, em maior volume, no treinamento da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Também não são poucos os que pensam que a pobreza é, essencialmente, o resultado da carência de preparo técnico, cívico e, nesse sentido, sugerem-se cursos, estágios, aperfeiçoam-se currículos no que tange à preparação técnica, dão-se palestras, etc. Tudo numa perspectiva humanitária de "ajudar".

Do ponto de vista subjetivo, não resta dúvida: qualquer atividade humana é merecedora de respeito, pois é a forma imediata encontrada para sobreviver. Do ponto de vista da integração no processo produtivo e na dinâmica social, no entanto, a diferença entre um fazer e outro é essencial.

As propostas relativas à educação e, especialmente, à educação técnica, não podem vir a reboque da exigência do imperialismo, sobretudo porque o sucateamento atual da escola, nos seus diversos níveis (veja-se o que ocorre especialmente com o ensino superior), parece indicar que o capitalismo, em seu atual estágio, necessita muito menos da escola do que em outros estágios de seu desenvolvimento, para o preparo tecnológico de que ele precisa. É preciso ter presente, no entanto, que aquilo que ele estraga, a escola tem poucas condições de recuperar, como é o caso do empobrecimento e marginalização de grandes massas, como se acabou de ver.

OS DESAFIOS

Foi nos períodos tensos vividos pela humanidade que, do interior das velhas

estruturas, surgiram alternativas para construir-se uma história diferente. Nestes momentos, as forças sociais organizam-se em novas formas; elaboram propostas norteadoras de prática sociais diferenciadas; impõem vontades políticas; agem ou reagem.

Atualmente, a humanidade vive mais um dos seus momentos críticos. A crise que se enraíza na esfera econômica espalha-se nas esferas política, cultural e social. Para fazer frente à situação crucial, o capital reorganiza-se sob a tutela dos governos neoliberais; redefine o espaço privilegiado de seus investimentos, de produção de matérias-primas e de mercado e as formas de subordinação do trabalho.

Neste contexto, as forças sociais, colocadas na base da sociedade, formadas pelo conjunto heterogêneo e diferenciado dos grupos sociais que constituem a massa de trabalhadores, lutam pela sua sobrevivência e apontam, mediante suas práticas sociais, os caminhos para se chegar a uma sociedade mais justa, fraterna e humana.

No bojo do pensamento pedagógico brasileiro, insignes pedagogos como Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Miguel Arroyo, Demerval Saviani e outros fazem-se "voz" dos anseios que vêm desta base e tentam a construção de novos paradigmas educacionais. Suas propostas, comprometidas politicamente com a construção de uma nova sociedade, fundamentam-se numa concepção de homem e de trabalho alternativo à do capital. No contexto de suas propostas, a educação técnica é visualizada como construção de um conhecimento global que se apóia e exige a superação dos dualismos: particular-geral, teoria-prática, técnica-política, técnica-humanidade. Em outras palavras, na visão desses educadores, à escola cabe a formação de técnicos competentes, competência que deve dar-se na unidade diversa da técnica, da política, da ciência e da arte.

Este novo modo de visualizar o horizonte da educação técnica desafia a escola. Dentre todos os desafios e, em primeiro lugar, está o desafio que a escola, que se quer democrática, deverá enfrentar, que é o de construir uma visão de trabalho como atividade humanizadora. Isto implica negar a coisificação do trabalhador³, o caráter unicamente utilitarista da atividade humana que a reduz à condição de mercadoria específica em oferta no mercado de trabalho. Uma nova concepção de homem fundamenta esta concepção de trabalho; homem que se produz mediante o trabalho, mas se completa no trabalho, enquanto arte, estética, poesia, lazer, liberda-

3 Ver a este respeito o texto de Cláudio Almir Dalbosco: "Trabalho e Educação como Fontes de Sociedade Humana", nesta publicação.

de. Sem dúvida, percebe-se, aqui, que o técnico de novo tipo, como diz Gaudêncio Frigotto: *"não se formará na escola da fraseologia do discurso abstrato, do faz-de-conta e do profissionalismo"*. (FRIGOTTO; 1988, p.10).

Para que exista uma relação interativa e fértil entre trabalho e educação, é indispensável superar a noção de que a educação tem como finalidade única ser "alavanca" para os que estão embaixo, auxiliando-os a promoverem-se e a ascenderem. A educação, é certo, não tem um sentido em si; é educação para. Sua finalidade está fora dela. Esta finalidade não se esgota, no entanto, na habilitação e no adestramento do indivíduo, para que possa ocupar um lugar fixo e funcional na estrutura hierárquica da produção e da sociedade. Esta finalidade avança no sentido da criação de sujeitos capazes de fazerem, pensarem e criarem com autonomia, sujeitos que, de indivíduos, passem a se perceber como cidadãos participantes de comunidades, de povos, no mundo.

ABSTRACT

To be market by a liberating character technical education needs, to base itself on a social criticism about the society where it is. From the period of expropriation of slave work to the actual phase of its development, capital has promoted the education of "hands", aiming the formation of an able resource to the realization of its interests. A propose of an alternative education in a neoliberal perspective defies the school and the educators to build up a project that includes work in an humanist view.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho - educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação de trabalhadores**. São Paulo: Cortez Editores, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação profissional no 2º grau: embuscando horizonte da educação politécnica**. Rio de Janeiro, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. FIOCRUZ, 1988.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. Pobreza rural, desenvolvimento e educação. **Educação e sociedade**. Ano V. Vol 14, (71-82), maio de 1983.

A FUNÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO TRABALHADOR

ELDON HENRIQUE MÜHL *

RESUMO

O artigo analisa e busca questionar o papel da escola no contexto atual, principalmente do ponto de vista da formação crítica do trabalhador. A relação escola e Estado, escola e sociedade, escola e trabalho são alguns dos temas trabalhados, sucintamente, no texto. A proposição é contribuir com a reflexão em torno do problema da formação técnico-científica e política do trabalhador.

FUNÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO TRABALHADOR

A escola tem sido acusada de ser ineficiente na formação técnica e cultural do trabalhador. As teorias que buscam explicar tal situação confluem para análises de fatores do interior da própria escola e de fatores decorrentes do sistema de ensino e da função que a escola exerce no contexto do sistema capitalista. Uma leitura mais apurada dessas análises leva a constatar que há, em todas elas, razões e circunstâncias que dão sustentação às análises feitas. Porém, todas elas, geralmente, acabam sendo parciais e unilaterais na compreensão do fenômeno educacional, no contexto da sociedade atual. Tanto as explicações que mostram que o problema está no interior da própria escola (incompetência dos professores, falta de recursos técnicos e pedagógicos, desestímulo dos alunos, ausência do plano pedagógico, desorganização e indisciplina de alunos e professores, defasagem cultural de alunos provenientes de grupos sociais menos privilegiados, má vontade do corpo docente; razões de ordem psicossocial, como as disfunções da personalidade de alguns indivíduos que

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Mestre em Filosofia e História da Educação, pela UNICAMP - São Paulo.

Texto publicado na Revista Educação para Vencer, SE-RS. p. 20-23, 1991.

os impedem de terem uma convivência social com outros indivíduos e grupos, etc.), quanto as que encontram no sistema de ensino e no sistema econômico-social vigente as razões da ineficiência da escola, confluem para uma mesma limitação: a falta de uma visão de totalidade do processo educacional vigente.

Por isso, cabe retomar a questão dentro de uma visão de totalidade, isto é, analisar o processo concreto e englobar os diversos fatores que intervêm na produção do modo de ser atual da escola.

Vamos iniciar a análise pelo interior da escola. Perguntamos: Os fatores da ineficiência da escola podem ser encontrados na própria escola? São os seus agentes os responsáveis pela ineficiência? Há "culpados" no contexto escolar que impõem, por decisão e vontade próprias, a má qualidade do trabalho docente? Mesmo que saibamos que existem, no contexto escolar, pessoas acomodadas e incompetentes, quem decide mantê-las em exercício? Quem, em sua consciência, pretende fazer da escola uma instituição ineficaz? As más instalações, a insuficiência de recursos pedagógicos e de laboratórios, as depredações e a falta de conservação de prédios e instalações e da população dos arredores da escola? A indisciplina, a desordem, a revolta ou a apatia dos alunos são resultantes de fatores internos da escola? Que fatores interferem sobre o modo de ser da escola atual, que podem ser definidos como de responsabilidade dos agentes e da população escolar? Tratando-se, mais especificamente da questão da formação técnica oferecida pela escola, que possibilidades tem a escola de realizar um trabalho efetivamente profissionalizante? Que necessidades e potencialidades de mercado existem na região e na localidade em que se situa a escola? A terminalidade ou PPT está direcionada para essas necessidades de mercado? O que a escola poderá fazer para identificar e incentivar alternativas de trabalho? Qual a formação para o trabalho oferecida pela escola? Qual a noção de trabalho vinculada na escola? Como a escola entende a relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual? Que limitações, contradições e potencialidades a escola identifica nas relações de produção da atualidade? Que possibilidades tem o professor de oferecer um ensino de qualidade na área técnica? O que limita a ação da escola na formação de um trabalhador consciente, crítico e competente profissionalmente?

Podemos continuar levantando outras questões acerca das razões internas da escola, que determinam sua forma de ser. Esta, aliás, é uma tarefa que cabe ao corpo docente e a toda a comunidade escolar. O propósito do presente texto é justamente provocar tal questionamento.

À medida que fomos refletindo sobre os temas acima mencionados, certamen-

te vão emergir outras questões que nos levam a buscar, fora da escola ou no contexto escolar, as respostas. De imediato, surgem questões acerca dos determinantes externos à escola, vinculados ao sistema de ensino e à política dos órgãos diretamente responsáveis pela educação. Surge a questão do Estado.

Não será necessário fazermos muito esforço, para que constatemos a importância do Estado na definição da política educacional na atualidade. Com o surgimento do Estado moderno, este passou a responsabilizar-se pela política e pela organização dos sistema de ensino, centralizando a responsabilidade e o poder de decisão. Transformou-se no educador dos educadores, seja pela forma de contrato de trabalho; seja pelos regulamentos e normas; seja pelos currículos impostos; seja pelos programas, cursos e treinamentos de recursos humanos; seja pela indicação de materiais; seja pela responsabilidade que ele assume de formar o cidadão e o trabalhador. No entanto, da mesma forma que o Estado responsabiliza-se pela extensão do benefício educacional a todo o cidadão (responsabilidade que nem sempre cumpre), ele faz da escola um instrumento universal da circulação do seu ideário ideológico. Em outros termos, o Estado faz da escola um aparelho que leva a formar o cidadão de acordo com os interesses e prerrogativas do próprio Estado. Arriscamo-nos até mesmo a dizer que a escola é, em última instância, o que o Estado quer que ela seja.

O Estado não é uma instituição neutra. Ele é resultado da luta de interesse de classes e grupos sociais. Como instrumento de poder, geralmente o Estado acaba constituindo-se numa instituição que representa e protege os interesses e a ideologia das classes sociais privilegiadas. Propõe e impõe o modo de ser e de pensar dominantes na sociedade, utilizando-se do aliciamento e da caaptação de indivíduos que comungam o ideário das classes sociais privilegiadas. Dissimula, de outra parte, as necessidades e os interesses das classes sociais dominantes, propondo-se a proteger o bem comum e a defender os interesses universais da população.

A escola é, neste contexto, um instrumento da dissimulação e da imposição ideológica do Estado; é um aparelho do Estado e, como tal, ela reflete o modo de ser do Estado. O modo de ser e de fazer da escola é, até certo ponto, o modo de ser e de fazer do próprio Estado. A ineficiência da escola é resultante da ineficiência do Estado. A incapacidade da escola, representa, em parte, a incapacidade do Estado de oferecer algo mais qualificado para o cidadão.

A partir destas afirmações, podemos concluir que o problema da incapacidade da escola, de formar um trabalhador competente e consciente, é culpa do Estado? Que os problemas da escola são decorrentes, basicamente, da política educacional do

Estado? Que as mudanças e a melhoria do ensino dependem, fundamentalmente, da vontade política dos governantes?

Em parte, essas nossas conclusões são corretas. Porém, o Estado moderno não se configura como a instância em que predomina a vontade soberana do governante. O Estado é limitado no seu procedimento por normas, regras e leis que independem da vontade exclusiva do governante. São as leis e as determinações que emergem da estrutura econômica vigente e da própria ordem social e política instituída. Vivemos numa sociedade capitalista, na qual as leis de mercado e o império do lucro impõem-se como valores absolutos e soberanos; tudo deve convergir para a acumulação do capital; em função do lucro, definem-se prioridades científicas e tecnológicas. O controle e a eficiência constituem-se em patamares de avaliação dos resultados da ação dos indivíduos e das instituições. Critérios éticos, estéticos e culturais tornam-se secundários ou até dispensáveis frente aos critérios econômicos de eficiência e de produtividade. Neste contexto, a ciência, a tecnologia e a própria escola passam a ter valor em função da lucratividade que podem oferecer e do controle sócio-econômico que possibilitam. Em outros termos, os donos dos recursos econômicos têm pouco interesse em investir recursos financeiros e em universalizar os conhecimentos científicos e tecnológicos, sem que esses investimentos acenem para a acumulação de lucros. Prova está que, apesar de todos os avanços das ciências e da tecnologia, nos campos da agricultura e da medicina, povos continuam morrendo de fome e de doenças já combatidas há dezenas ou centenas de anos. Apesar dos avanços tecnológicos e científicos, a maior parte da população continua sofrendo as conseqüências do subdesenvolvimento. Concomitantemente à racionalização do sistema de produção, ocorre a desordem pública decorrente da marginalização econômica e social de grande massa da população do mundo. Advém, daí, um quadro de contradições: de um lado, o aumento das riquezas produzidas pelo homem; de outro, a miséria e a fome, resultantes da má distribuição de renda e da acumulação exagerada de renda de alguns grupos sociais privilegiados. Do ponto de vista político, apesar de se apregoar um Estado democrático e de lhe ser atribuída a função de zelar pela justiça social e pela preservação dos direitos de todos os cidadãos, indiscriminadamente, constata-se que esse se constitui, na maior parte das vezes, no guardião dos interesses políticos, sociais e jurídicos de grupos e indivíduos restritos. Estes últimos utilizam-se de todas as formas de pressão para manter, diante da autoridade, os benefícios que recebem da situação política vigente.

O que fazer diante deste quadro? O que pode o Estado fazer para a situação de mal-estar social de grande parte da população? Que papel cabe à escola neste

contexto? Que possibilidades têm a escola e o professor de contribuir para a busca de soluções para tão injusta situação? Que tipo de conhecimento deve a escola trabalhar e que práticas ela deve realizar para enfrentar as situações de falta de alimentação, de saúde, de trabalho, de produtividade, de bem-estar social e de felicidade? De modo especial, o que pode fazer o professor das áreas técnicas para contribuir na busca de alternativas para os males da sociedade atual? Que tipo de formação precisa receber o aluno de hoje para enfrentar as situações acima relatadas? Como proceder para aumentar a produção de bens necessários para a população e promover a redistribuição mais igualitária desses bens, evitando a acumulação exagerada por parte de alguns grupos dominantes? Que tipo de ciência e de técnica deve ser produzida para atender às necessidades básicas da população?

Encaminhamos, a seguir, algumas indicações que podem contribuir para a busca de alternativas às questões acima levantadas.

Inicialmente, voltamos a refletir sobre o espaço social da escola. A escola é um contexto de contradições, de confronto ou de confluência de interesses do Estado e dos grupos sociais que o constituem. Portanto, o modo de ser da escola é fruto do modo de ser dos grupos e dos agentes que nela se defrontam, estabelecendo um nível de convivência, de tolerância e de aceitação/submissão de acordo com as forças que cada parte tem no confronto. Em outros termos, o modo de ser da escola revela a capacidade e o poder de organização e articulação de cada componente integrante da realidade escolar.

Perguntamos: que interesses e necessidades estão presentes no confronto das forças que atuam hoje na escola? Existe, na escola, uma real preocupação com as necessidades sociais, culturais, econômicas, de sobrevivência e de respeito à dignidade dos professores, dos alunos, dos pais, dos representantes das entidades civis e do Estado? Há uma preocupação consistente voltada para a formação integral, consciente e crítica dos alunos? Que prioridades ocupam e preocupam os diversos segmentos da escola? O que se coloca em primeiro plano na escola? A quem ela serve primordialmente? A escola está exercendo uma função de reprodutora da situação atual ou está se propondo a contribuir com a transformação social, econômica, política e cultural?

A escola, como espaço de contradições, pode auxiliar na revisão da situação atual. Para tanto, é preciso que ela se preocupe com a formação da consciência dos trabalhadores, voltando-se para a organização destes como força política. Nas atuais relações sociais, políticas e econômicas, é indispensável o trabalhador ter consciência

da necessidade de se organizar como força hegemônica, capaz de interferir no poder que determina as relações de mercado e as relações sociais. O trabalhador precisa ser instrumentalizado, politicamente, para se tornar força hegemônica, capaz de interferir no poder. Isto lhe dará condições de lutar para ter acesso ao trabalho; para dignificar o trabalho manual; para redistribuir os benefícios provenientes do aumento da produção das riquezas; para conquistar direitos ao tempo livre, à aposentadoria, à assistência à saúde, ao acesso à educação e aos bens culturais produzidos pelo trabalho humano.

Ao lado disso, a escola pode contribuir com a qualificação técnica do trabalhador. Dificilmente a escola poderá profissionalizar o trabalhador. Com exceção de algumas escolas especializadas, a maior parte das escolas apresenta poucas condições para oferecer um ensino técnico de qualidade e uma adequada preparação para o trabalho. No entanto, isso não exige a escola de tratar da questão do trabalho. Discutir o trabalho, a partir das diferentes formas que este assume no interior da escola e da sociedade, certamente, será um caminho seguro, para que o educando tenha uma visão mais concreta do significado do trabalho na sociedade moderna. Cabe à escola refletir e analisar com os educandos as causas e conseqüências dos avanços científicos e tecnológicos, em confronto com a crescente desqualificação dos agentes de produção, decorrente da divisão social do trabalho. Bem mais do que o desenvolvimento de habilidades específicas, compete à escola oferecer ao aluno uma sólida formação científica e tecnológica. A compreensão do significado e das conseqüências culturais que decorrem dos avanços científicos e tecnológicos é a melhor contribuição da escola na formação do trabalhador. *"A sólida formação científica, a compreensão da cultura e do significado da tecnologia no mundo moderno são condições imprescindíveis para que o homem eleve seu nível de compreensão sobre a natureza e a sociedade e, particularmente, do trabalho como dimensão fundamental de sua existência."* (FRANCO, 1987, p. 85).

As preocupações da escola e da empresa geralmente não são coincidentes. Enquanto esta última distribui o conhecimento de forma desigual, dando acesso apenas ao trabalho prático, não permitindo ao trabalhador conhecer todo o processo de produção, a escola deve lutar para uma formação polivalente, que integre teoria e prática de forma globalizada, permitindo ao ser humano realizar-se como um ser criativo, crítico e participante ativo da construção de uma sociedade igualitária. As superações das contradições entre escola e empresa não dependem, fundamentalmente, da adequação da escola às necessidades do mercado de trabalho, mas da luta que esta deve empreender para a superação das contradições decorrentes da desqualifi-

cação do produtor pela divisão do trabalho, que ocorre no interior do processo produtivo. Diferentemente da empresa, que coloca o lucro acima de qualquer outro objetivo, tem a escola a finalidade de promover a dignidade do ser humano e a formação de um cidadão ciente de seus direitos e deveres. Nesse sentido, a posição da escola opõe-se à da empresa. No entanto, também é seu papel mediar a relação entre os interesses das empresas e os direitos e deveres do cidadão. A formação de um trabalhador que tenha consciência dessas contradições e que seja capaz de mediar soluções para os impasses que surgirem do confronto de interesses entre capital e trabalho é a tarefa primordial da escola na sociedade moderna.

ABSTRACT

The article analyzes and tries to question "school" in the actual context, mainly according to the worker's critical formation. The relation school and State, school and society, school and work, are some of the themes studied, succinctly, in the text. The proposition aims to contribute to the reflection about the problem of worker's technical-scientific and political formation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAVERMANN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CEDES. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 4, set.1979.
- CEDES. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 5, jan.1980.
- CEDES. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 7, set.1980.
- FRANCO, Luiz A. de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1987.

AVALIAÇÃO DE PRODUTOS FORMULADOS EMPREGADOS NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PASSO FUNDO - RS

CLEUSA BANDEIRA DE OLIVEIRA VELLOSO *

CLERI TERESINHA DÓRO **

ALBERTO ANTUNES ESTEVES DA SILVEIRA ***

RESUMO

Este trabalho avaliou a aplicação das diretrizes do Programa Estadual de Alimentação Escolar (PEAE) com relação aos produtos sopas e bebidas lácteas desidratadas, oferecidos na alimentação escolar. Foram realizadas análises da composição química de 26 produtos formulados, tipo bebida láctea, e 19, tipo sopa, constatando-se que conferiam com a descrita pelos fornecedores. Já, ao avaliar-se a quantidade dos produtos oferecidos, verificou-se que os escolares não recebem um volume suficiente de alimentos, devendo-se complementar a alimentação escolar com outro produto, para que o PEAE cumpra os seus objetivos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva avaliar a aplicação de diretrizes do Programa Estadual de Alimentação Escolar (PEAE) com relação aos produtos empregados na complementação alimentar de crianças da pré-escola e alunos do 1º grau da rede estadual de ensino.

* Professora da Faculdade de Educação da UPF, Economista Doméstica, Doutora em Veterinária.

** Professora da Faculdade de Educação, da UPF. Economista Doméstica, Especialista em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

*** Professor do Instituto de Ciências Exatas e Geociências, da UPF, Farmacêutico Bioquímico, Especialista em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Sabendo-se da importância de uma alimentação balanceada para a contínua evolução física e mental do indivíduo e considerando-se que o alunado atingido pelo programa está em fase de constante crescimento, exigindo, por consequência, alimentos com altos teores nutricionais, estipula-se que os produtos empregados na complementação alimentar oferecida pela escola contenham, no mínimo, 350 calorias e 9.0 gramas de proteínas para cada criança.

Segundo SÁ (1979), *"a educação alimentar é atividade social que visa a combater a subnutrição da criança; melhorar a sua saúde e o seu desenvolvimento, bem como promover a sua educação"*.

Nesse sentido é que o PEAÉ oferece alimentação aos pré-escolares e escolares de 1º grau, buscando suplementar as suas necessidades nutricionais durante o período de permanência na escola; contribuir para a otimização da freqüência durante o período letivo e para a melhoria do desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem (SCHNEIDER, 1986).

Para o alcance de tais proposições, as escolas estaduais recebem alimentos formulados para serem empregados na alimentação escolar, os quais devem enquadrar-se nos parâmetros determinados em termos de fornecer os nutrientes básicos em proporções adequadas, conforme índices anteriormente apresentados.

MATERIAL E MÉTODOS

Para avaliar o alcance das diretrizes do PEAÉ, um grupo multidisciplinar de pesquisadores do Centro de Pesquisa em Alimentação (CEPA), da Universidade de Passo Fundo (UPF), analisou produtos servidos na alimentação escolar, ao mesmo tempo em que realizou uma entrevista junto às escolas públicas estaduais no sentido de observar como eram preparados tais produtos. Determinou-se a composição química de sopas e bebidas lácteas, produtos formulados fabricados por indústrias de alimentos, utilizados na complementação da alimentação do escolar. Foram realizadas determinações do teor de proteínas, lipídios, carboidratos, cinzas, fibras, umidade e valor calórico dos alimentos. Quanto aos métodos empregados nas análises, foram seguidas as recomendações do Instituto Adolfo Lutz, 1985.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação às análises químicas, todas as amostras apresentaram dados compatíveis com os informados pelos fornecedores, que podem ser verificados nas tabelas 1 e 2.

TABELA 1: Composição química de produtos formulados (bebidas desidratadas)

Produtos Bebidas	Umidade %	Proteína s %	Lipídios %	Cinzas %	Glicídio s %	Kcal 100g
I	2.31	13.84	13.87	3.23	66.66	446.83
II	2.35	14.69	14.36	3.48	65.19	448.36
III	3.17	12.91	10.99	3.21	69.69	429.83
IV	3.51	12.16	12.84	2.86	68.58	438.52
V	3.29	13.72	14.19	3.32	35.42	444.27
VI	2.35	13.07	10.85	3.08	70.54	432.09
VII	2.82	13.20	11.88	3.61	68.45	433.52
VIII	2.02	12.50	88.25	2.48	74.70	423.05
IX	1.43	13.35	10.85	3.38	70.94	434.69
X	1.69	12.35	11.35	5.13	69.20	429.27
XI	0.58	4.52	1.57	1.10	91.96	400.05
XII	2.10	31.85	30.58	5.02	30.35	524.02
XIII	1.87	13.43	11.90	3.08	69.58	439.14
XIV	1.83	12.71	10.83	3.14	71.36	433.75
XV	1.84	12.52	11.66	2.97	70.89	468.58
XVI	1.80	13.05	11.20	3.35	70.50	435.00
XVII	1.63	12.61	10.95	3.29	71.42	434.67
XVIII	1.73	13.65	11.60	3.25	69.70	437.80
XIX	1.74	12.75	11.03	3.21	71.11	434.71
XX	3.12	11.41	12.99	2.86	69.59	440.91
XXI	2.98	16.84	13.47	3.81	62.87	110.07
XXII	0.80	4.33	1.50	1.48	91.84	398.18
XXIII	1.67	12.83	8.21	2.81	74.44	422.97
XXIV	2.95	12.65	10.57	4.88	68.82	421.01
XXV	2.61	12.67	10.53	3.20	70.94	429.21

Fonte: Dados da Pesquisa.

TABELA 2: Composição química de produtos formulados (sopas desidratadas)

Produto Sopa	Umidade %	Proteína s %	Lipídios %	Cinzas %	Glicídio s %	Kcal 100g
I	7.80	13.88	11.02	6.65	59.42	392.38
II	6.59	14.63	17.15	6.64	54.54	431.03
III	6.33	14.66	17.40	8.70	52.41	424.88
IV	6.63	15.30	17.01	7.12	53.32	427.57
V	8.08	11.28	8.59	11.64	59.63	360.95
VI	6.38	15.68	16.84	8.24	52.14	422.84
VII	8.01	15.13	11.44	10.76	53.79	378.64
VIII	7.37	11.09	7.80	7.15	66.23	379.48
IX	6.82	12.52	7.16	7.39	65.39	378.78
X	6.81	19.10	15.58	6.78	51.10	421.02
XI	7.32	15.10	13.43	7.70	55.41	402.91
XII	7.38	13.71	13.47	7.38	57.03	404.19
XIII	5.66	18.34	16.58	7.86	50.28	423.70
XIV	6.19	14.27	10.22	10.65	58.07	381.34
XIV	7.96	13.75	11.87	6.43	59.57	400.11
XVI	4.96	17.48	18.65	8.2	50.37	439.25
XVII	5.10	17.82	17.60	7.85	51.36	435.12
XVIII	5.31	17.61	18.70	7.72	50.25	439.74
XIX	5.98	16.00	17.98	7.18	52.47	435.70

Fonte: Dados da Pesquisa.

TABELA 3: Relação quantidade de produto (bebida desidratada) fornecido x necessidade calórico-protética na alimentação escolar

Produto Bebida	Kcal 30g	Quantidade Necessária	Proteínas 30g	Quantidade Necessária
I	134.00	78.32	4.15	65.03
II	134.50	78.06	4.40	61.26
III	128.79	81.52	3.87	69.71
IV	131.55	79.81	3.64	74.01
V	133.28	78.78	4.11	65.59
VI	129.62	81.00	3.92	68.86
VII	130.05	80.73	3.96	68.18
VIII	126.91	82.73	3.75	72.00
IX	130.40	80.51	4.00	67.41
X	128.99	81.40	3.70	72.87
XI	120.01	87.48	1.35	199.11
XII	157.20	66.79	9.55	28.25
XIII	131.74	79.70	4.02	67.01
XIV	130.12	80.69	3.81	70.81
XV	131.57	79.80	3.75	71.88
XVI	130.50	80.45	3.91	68.96
XVII	130.40	80.52	3.78	71.37
XVIII	131.34	79.94	4.09	65.93
XIX	130.41	80.51	3.82	70.58
XX	132.27	79.38	3.42	78.87
XXI	132.02	79.53	5.05	53.44
XXII	119.45	87.89	1.29	207.85
XXIII	126.89	82.74	3.85	70.14
XIV	126.30	83.13	3.79	71.14
XV	128.76	81.54	3.80	71.03
MÉDIA	130.68	80.51	3.95	78.05

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na tabela 3, observa-se que 25 produtos formulados, como a bebida láctea, fornecem ao pré-escolar e ao escolar, em média, 130.68 calorias em 30 gramas de alimento desidratado na alimentação. A partir destes dados, constata-se que seriam

necessários, em média, 80.51 gramas do produto desidratado, para que o escolar recebesse as 350 calorias previstas na sua complementação alimentar, ou seja, a criança recebe, em média, 37,33% do que seria preciso para o pleno atendimento das suas necessidades calóricas.

Quanto ao teor protéico, para que receba 9 gramas de proteínas na dieta, a criança necessita ingerir, em média, 78.05 gramas do produto. O escolar está ingerindo, em média, 3,81 gramas de proteínas, o que corresponde a somente 42,33% da sua necessidade protéica.

TABELA 4: Relação quantidade de produto (sopa desidratada) x necessidade calórica e protéica na alimentação escolar

Produto Bebida	Kcal 30g	Quantidade Necessária	Proteínas 30g	Quantidade Necessária
I	117.71	89.20	4.16	64.84
II	129.30	81.20	4.38	61.51
III	127.46	82.37	4.39	61.39
IV	128.27	81.85	4.59	58.82
V	108.28	96.96	3.38	79.78
VI	126.85	82.77	4.70	57.39
VII	113.59	92.43	4.53	59.48
VIII	113.84	92.23	3.32	81.15
IX	113.63	92.40	3.75	71.88
X	126.30	83.13	5.73	47.12
XI	120.87	86.86	4.53	59.60
XII	121.25	86.59	4.11	65.64
XIII	127.11	82.60	5.50	49.07
XIV	114.40	91.78	4.28	63.06
XV	120.03	87.47	4.12	65.45
XVI	131.77	79.68	5.24	51.48
XVII	130.53	80.44	5.34	50.50
XVIII	131.92	79.59	5.28	51.10
XIX	133.71	80.33	4.80	56.25
MÉDIA	122.83	85.78	4.53	60.81

Fonte: Dados da Pesquisa

Na tabela 4, encontram-se os resultados obtidos na análise de 19 produtos formulados, tipo sopa, que fornecem, em média, 122.83 calorias em 30 gramas do produto desidratado. Para receber 350 calorias, quantidade mínima para complementar a alimentação da criança, o emprego do produto seria de aproximadamente 85.78 gramas. Desta forma, percebe-se que os escolares recebem, atualmente, apenas 35.09% de suas necessidades calóricas.

Semelhantes resultados encontram-se no teor em proteínas. Para que os alunos recebam 9 gramas de proteínas, necessitam ingerir, em média, 60.81 gramas de alimento desidratado. Uma vez que recebem aproximadamente 30 gramas do produto, estão ingerindo, em média, 4.53 gramas de proteínas, o que corresponde a 50.33% do valor protéico que deveria ser fornecido pela alimentação escolar.

Os resultados apresentados pela pesquisa realizada junto aos serviços de nutrição das escolas e a análise desses dados revelam, portanto, que, na realidade, os escolares não estão recebendo a totalidade de calorias e proteínas prevista no PEAE. Esta constatação deve-se ao fato de que são usados 30 gramas do produto, como sopas desidratadas ou bebidas lácteas, para um produto volume final de aproximadamente 200 ml de alimento. Esta quantidade corresponde a um terço das necessidades calóricas recomendadas pelo PEAE. À primeira vista, seria fácil concluir que bastaria duplicar ou triplicar a quantidade de alimento oferecida à criança para se alcançar o valor desejado. Porém, a realidade refuta esta hipótese. A quantidade final de produto oferecido seria tão alta que a maioria dos educandos não teria condições de ingeri-la. Além disso, o grande volume de um mesmo tipo de alimento seria pouco apetecível.

Como solução mais viável e econômica, sugere-se o uso de dois ou mais produtos formulados em uma única refeição, para que se possa alcançar os níveis calóricos e protéicos desejados. Uma combinação racional de diversos produtos, como uma refeição composta por sopa e uma sobremesa ou por bebida láctea fornecida junto com pão ou biscoito, será capaz de proporcionar a complementação alimentar, conforme prevê o PEAE.

Dáí a necessidade de se complementar a alimentação escolar com outro produto, para que o PEAE cumpra os seus objetivos.

ABSTRACT

This work has appraised the rules application of "Programa Estadual de Alimentação Escolar (PEAE) - State Programme of School Alimentation, about soups and dehydrated milky drinks, offered in the school alimentation. The chemical composition of 26 products (milky drinks) were analyzed and 19 Kinds of soups, it was confirmed they were the same of the suppliers' description. But, when the quantity was appraised, it was observed they are not enough. The school alimentation must be complemented to another product, then "PEAE" will do its part.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAVES, Nelson. **Nutrição básica e aplicada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1978.
- KRAUSE & MAHAN. **Alimentos, nutrição e dietoterapia**. São Paulo: Roca, 1985.
- LAMARE, Rinaldo. **Nutrição básica de alimentação escolar**. Rio de Janeiro: Ave Maria, 1983.
- SÁ, Neide Guadenci. **Nutrição e dietética**. Rio de Janeiro: Estrutura, 1979.
- SCHNEIDER, Maria Cristina. **Treinamento de nutrição**. Porto Alegre: Departamento de Assistência ao Educando. SE-RS, 1986.

FIGURA 1: Relação quantidade de produto fornecido x necessidade calórica

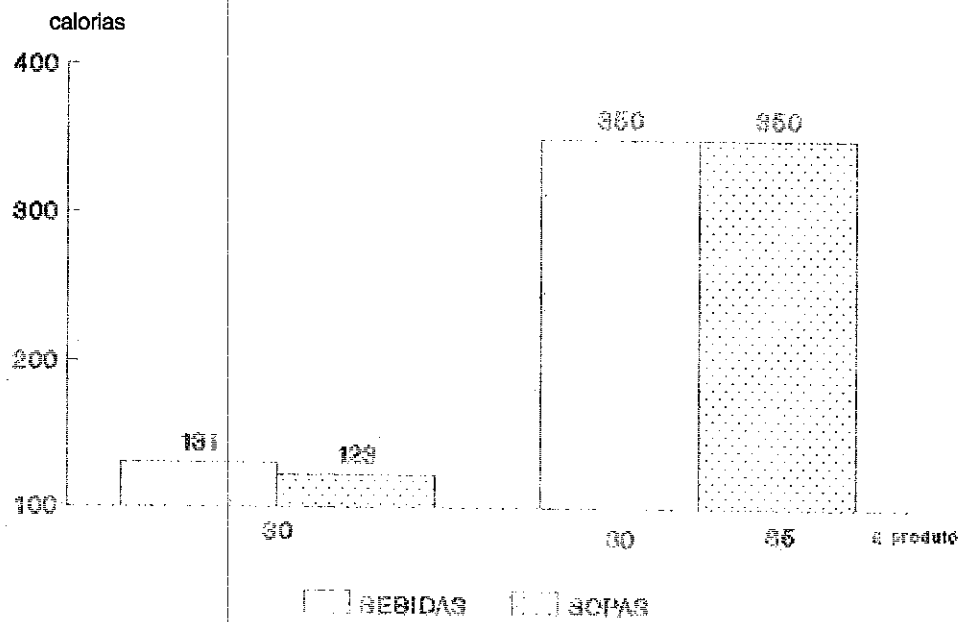


FIGURA 2: Relação quantidade de produto fornecido x necessidade protéica

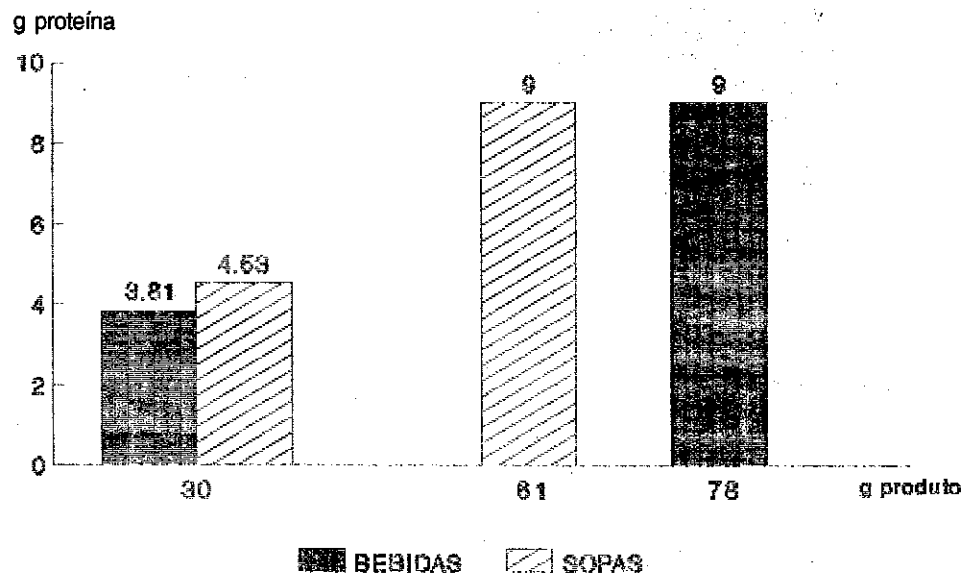
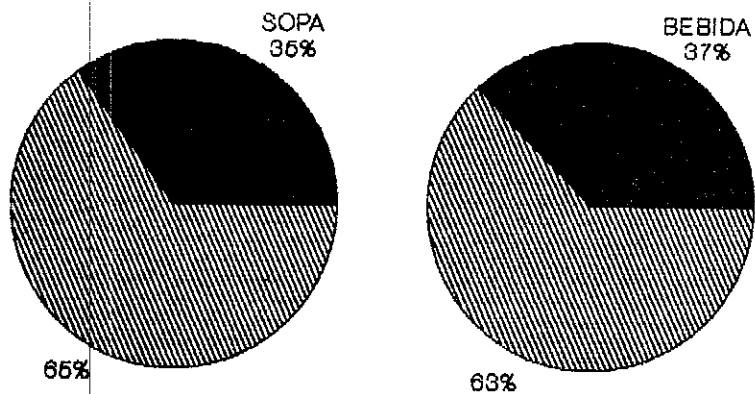
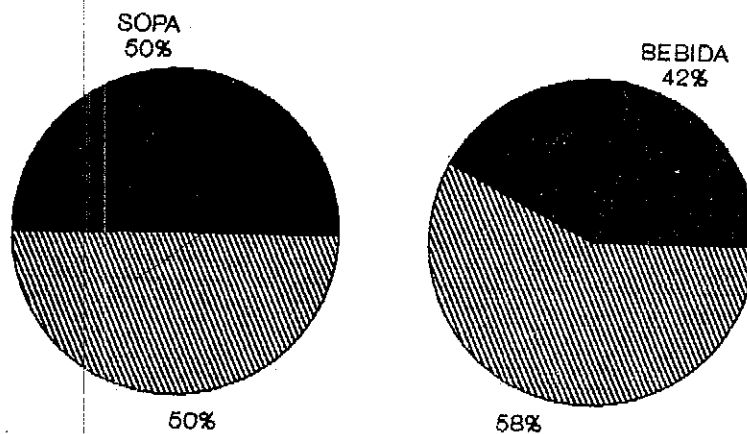


FIGURA 3: Necessidade calórica fornecida na alimentação escolar



Necessidade protéica fornecida na alimentação escolar.



INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

SALETE CLEUSA BONA *

RESUMO

O texto trata da interdisciplinaridade em seus diferentes aspectos: conceituação, pressupostos epistemológicos, tipologia, transdisciplinaridade, princípios e considerações finais. A interdisciplinaridade só será exequível na medida em que se instale uma nova pedagogia, que elimine as barreiras entre as disciplinas e as pessoas.

INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo JAPIASSU (1976), *"a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa"*. Há necessidade de se entender o significado da reflexão epistemológica, pois, assim, a compreensão da idéia e da proposta no âmbito dos pressupostos teóricos básicos permite o entendimento de interdisciplinaridade.

A epistemologia constitui-se no estudo do grau de certeza do conhecimento científico em seus diversos ramos, enquanto que a reflexão traduz-se pelo ato de prudência e sensatez do que se pretende desvelar.

A conceituação de interdisciplinaridade passa pela concepção de conhecimen-

* Professora Titular: disciplinas Supervisão Escolar, Prática de Ensino e Metodologia do Ensino na Universidade de Passo Fundo - RS. Mestre em Planejamento da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS.

to e pela prática acadêmica-pedagógica de quem usa e de quem cria a ciência e o saber, seja na forma individual ou coletiva.

Cabe lembrar que a interdisciplinaridade implica a conversão da inteligência, a renovação e o reencontro das idéias, tornando possível a vivência de um perceber-se ator e autor da história da vida e da escola.

Os dois pontos eixos da interdisciplinaridade (INTER: intermídia, interfixo, interferir, entrelinha e DISCIPLINARIDADE: organização) são a articulação e a compreensão do conhecimento que compõe a metodologia de efetivação do processo da disciplina, da multidisciplina, da pluridisciplina, da interdisciplina e da transdisciplina.

Os pressupostos epistemológicos que embasam a interdisciplinaridade, a seguir descritos, constituem-se em cinco grupos:

- a) **pluralismo epistemológico** - o homem, por conhecer a realidade natural, psicossocial, histórica, transcende-a e constitui os diversos tipos de conhecimento da atividade cotidiana;
- b) **descontinuidade** - os diferentes modos do conhecimento e, entre suas variedades, há uma descontinuidade, pelo procedimento próprio de cada um. No entanto, há como assumir-se, mutuamente, os diferentes ramos dos saberes, como exemplo, as ciências e as filosofias;
- c) **autonomia relativa** - permite as relações e interdependências do conhecimento. Os conhecimentos se complementam e se articulam mutuamente;
- d) **marco constituinte e integração teórica** - a integração teórica ocorre pelo marco constituinte de cada ciência, matéria e ou disciplina... são maneiras de descrever, de explicar, de compreender, de interpretar;
- e) **círculos epistemológicos** - setores epistemológicos e setores disciplinares das ciências... a dinâmica que se estabelece do saber desenvolve-se como círculos, respeitando a relativa autonomia do saber, do processo de compreensão e de transformação da realidade.

A interdisciplinaridade apresenta-se em quatro campos operativos: 1 . filosófico-científico, 2 . ético e sócio-político, 3 . técnico e médico e 4 . educativo - com a aplicação de modalidades interdisciplinares na composição curricular e na investigação científica.

As duas tipologias das interdisciplinaridades estão classificadas quanto ao

caráter:

- a) **analítico descritivo** - entendimento como o processo filosófico, por meio do qual passa do composto ao simples, mantendo-se o aspecto qualidade;
- b) **sintético formal** - entendido como a organização mental de um processo ou de um sistema.

Na tipologia descritiva, a disciplinaridade surge nas modalidades:

- 1) **Multidisciplinaridade** - heterogênea, ocorre quando diversas disciplinas do saber se articulam e, carentes de relação pensada se justapõem... paralelismo ou até divergências de ações.
- 2) **Pluridisciplinaridade** - quando há uma disciplina do saber dominante, as demais aparecem como coadjuvantes (concorrem para um fim comum). Aparecem nas composições curriculares... (temática geradora...).
- 3) **Transdisciplinaridade** - ocorre quando várias disciplinas do saber interatuam mediante adoção de alguma ou algumas. Ex.: lógica, línguas, matemática. Ela opera como nexo da integração teórica e também se ramifica e se integra...
- 4) **Interdisciplinaridade Composta** - intervém na ação buscada pelas diversas disciplinas científicas e profissionais. Estabelece normas de conduta e desempenho das Ciências dentro da ação conjugada, que também impõem restrições.
- 5) **Interdisciplinaridade auxiliar metodológica** - ocorre quando uma disciplina adota e se apóia no método de outra... Ex.: quando uma disciplina do saber necessita de sólidos fundamentos científicos...
- 6) **Interdisciplinaridade suplementar** - busca a integração teórica de dados, objetos formais... fronteiras... disciplinas implicadas (ex.: lingüística-psicologia, matemática - economia).
- 7) **Interdisciplinaridade isomórfica** - interfecundação das disciplinas - ex.: biologia e química - bioquímica. Identificação e integração teórica, uma união do saber produzindo a disciplina autônoma.

Na tipologia sintético formal, a interdisciplinaridade apresenta-se:

- a) **Linear** - a trans, auxiliar, suplementar - mantém a fisionomia própria de cada uma das disciplinas na ação interdisciplinar, constituindo, assim, a formalidade linear...
- b) **Estrutural - no processo isomórfico** - produz-se uma nova disciplina... e gera as

grandes teorias, conjunto de leis e paradigmas...

- c) **Restritiva** - refere-se ao fato de não existir interação entre as disciplinas, uma vez que cada disciplina delimita seu campo de atuação. A interação das disciplinas oportuniza respostas aos problemas concretos e complexos, desde que conservada a autonomia e a fisionomia própria de cada participante.

Segundo KOESTLER,

"Homem algum é uma ilha , cada homem é um hólon(holos: todo, on: parte)... que, olhando para o seu interior vê-se como um todo único e completo a si mesmo, e, olhando para fora, vê-se como uma parte dependente. A sua tendência auto-afirmativa é a manifestação dinâmica de sua condição de todo único, da sua autonomia e independência como hólon. A tendência autogênica, também universal, que é integrativa, expressa a sua dependência do todo maior que integra a sua condição de parte".

Pensar um projeto, um programa ou uma proposta interdisciplinar exige delinear metodologias. Revendo a conceituação dos pressupostos epistemológicos, a heterogeneidade de formação acadêmica e de atuação profissional, surgem os indicativos de trabalho e, ao mesmo tempo, as opções de atuação. Na dimensão interdisciplinar, a abordagem transdisciplinar constitui-se em uma das possibilidades mais completas.

A transdisciplinaridade pressupõe um trabalho em equipe, com representantes de todas as disciplinas do saber e do fazer. No entanto, normalmente, a maioria das pessoas têm um domínio trabalhado, seja do analista ou do sintetista, e há intenção de transcender o enfoque disciplinar, sendo imprescindível que os elementos da equipe interdisciplinar enfrentem o desafio de desenvolver o hemisfério subdesenvolvido, visando à interação no trabalho.

Para efetivação de uma abordagem interdisciplinar, faz-se básico destacar alguns princípios:

- princípio lingüístico - complexidade de vocabulários, exige um esforço entre os participantes, para simplificar, ao máximo, a linguagem sem perder a precisão terminológica;

- princípios psicossociológicos - necessidade de desenvolver uma cultura participativa, exigindo um esforço recíproco de respeito e compreensão profunda da abrangência e dos limites de cada disciplina;
- princípios psicológicos - necessidade de desenvolver características emocionais construtivas, empatias, paciência de ouvir, de respeitar opiniões contrárias, disposição de mudar de opinião e de postura, de colaborar com idéias e com as ações/atividades.

O ponto central do trabalho interdisciplinar, na abordagem transdisciplinar, está em descobrir os axiomas (proposições, verdades, conhecimento) subjacentes às disciplinas.

A unidade e unificação da interdisciplinaridade não se modelam e ou finalizam, mas se constróem numa dinâmica contínua. A complexidade do tema pressupõe uma compreensão, ao nível do conhecimento, de forma articulada e em interação do saber, pois integração dos conteúdos, de métodos e de programas, por si só, não conduzem à transformação.

A interdisciplinaridade se vive e se exerce, não há como ensiná-la; há necessidade de conhecimento, de sensibilidade, de criação e de imaginação. Portanto, só será exequível na medida em que se instaure uma nova pedagogia, com uma metodologia que possibilite a eliminação das barreiras entre as disciplinas e as pessoas.

ABSTRACT

The text treats of interdisciplinarity in its different aspects: conception, epistemological presupposition typology, transdisciplinarity, principles and final considerations. Only the interdisciplinarity will be possible if it is established a new pedagogy, that eliminates the barriers between discipline and person.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONFERÊNCIA XX - **La Interdisciplinaridade**. BORRERO, Alfonso C.S.J., Bogotá: 1992.

FAZENDA, Ivani C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro - Efetividade ou ideologia.** São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria.** São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

WEIL, Pierre et al. **Rumo à nova transdisciplinaridade: Sistemas abertos de conhecimento.** São Paulo: Summus, 1993.

UM CONVITE À LEITURA DE GEORGES SNYDERS

JAIME GIOLO *

"Je rêve aider les enseignants, les élèves, les parents à lutter dès aujourd'hui dans l'école telle qu'elle est aujourd'hui, à tirer de l'école d'aujourd'hui tout ce qu'elle est capable de donner aujourd'hui - ce qui comporte fondamentalement un dépassement vers para son lendemain". (G. Snyders)

RESUMO

O trabalho consta da sistematização de textos de Georges Snyder que tratam teoricamente da educação. A estrutura deste trabalho está organizada em duas partes: na primeira, apresenta-se, em seus traços gerais, o conteúdo dos textos de Snyders, respeitada a ordem cronológica de sua publicação; em seguida, desenvolvem-se os temas e/ou conceitos considerados fundamentais no pensamento do autor e na estruturação de uma pedagogia progressista.

INTRODUÇÃO

Georges Snyders¹, sem dúvida, um dos principais nomes da pedagogia con-

* Professor de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação na Universidade de Passo Fundo/RS e, atualmente, Doutorando em Filosofia e História da Educação na Universidade de São Paulo(USP).

1 Georges Snyders é professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris V (Sorbone). Nasceu, em Paris, a 28 de abril de 1917. *Sendo muito fraco e judeu reconhecível a cem metros, foi por milagre que retornara de Dachau e sobrevivera*", lembra Louis Althusser (**O Futuro dura muito tempo - seguido de os fatos**, São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 292). Libertado do campo de concentração, aproximou-se do PC francês e é de dentro do marxismo que realiza suas principais intervenções teóricas no campo educacional. Snyders é, também, exímio pianista, como refere Althusser, o que tem, de alguma forma, implicância sobre suas teses a respeito da alegria cultural.

temporânea. O vulto de sua produção teórica é, por si só, justificativa suficiente não apenas para este artigo, mas para estudos de grande fôlego sobre seu pensamento. Temos, porém, outras razões para recomendar sua leitura:

- a) o pensamento de Snyders é fonte privilegiada para a corrente "histórico-crítica" da educação brasileira (representada, sobretudo, por Dermeval Saviani), o que não significa, entretanto, que sua obra esteja suficientemente estudada e divulgada entre nós;
- b) o professor da Sorbone, retomando, corajosamente, as premissas fundamentais do materialismo histórico, torna-se contraponto oportuno (para não dizer necessário) à sedução operada pelo neoliberalismo sobre o pensamento contemporâneo e suas repercussões na ciência pedagógica e nas práticas educacionais;
- c) os modismos pedagógicos da atualidade (pensamos principalmente no encantamento construtivista), sempre premidos pela tentação de fazer "terra arrasada" da experiência histórica precedente e dispensando as análises globalizantes do fenômeno social, tendem a se estabelecer como panacéia para todos os males e esquecem, seguidas vezes, a especificidade da instituição escolar e da prática pedagógica. Um diálogo com Georges Snyders não deixará de ser instigante e produtivo.

A OBRA DE GEORGES SNYDERS

O material para esta sistematização são os textos de Georges Snyders que tratam teoricamente da educação: **Pedagogia Progressista, Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas, Escola, Classe e Luta de Classes, As Pedagogias Não-Diretivas, Alegria na Escola e Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Todos estão traduzidos para o português. Em nossa língua, podem ser encontrados ainda o livro **Não é fácil amar os nossos filhos**² e o artigo **A Pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII**³, que não analisaremos porque não se enquadram, de modo imediato, nos propósitos deste escrito.

A estrutura deste trabalho está organizada em duas partes. Na primeira, apresentamos, em seus traços gerais, o conteúdo dos textos de Snyders, respeitada a

2 Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1984.

3 DEBESSE & MIALARET, Maurice e Gaston, In: Tratado das ciências pedagógicas 2: história da pedagogia, São Paulo, Nacional/Universidade de São Paulo, 1974, p. 269-332.

ordem cronológica da sua publicação. Em seguida, apontamos e desenvolvemos os temas e/ou conceitos considerados fundamentais no pensamento do autor e na estruturação de uma pedagogia progressista.

CRÍTICAS PEDAGÓGICO-FILOSÓFICAS

Pédagogie Progressiste (1971) (no original) ;Pedagogia Progressista (1974) (em português) .

Neste livro, o autor mostra-se sensibilizado com o ataque sofrido pela pedagogia tradicional (ao estilo de Château, Alain e Durkheim), desferido, de modo severo e até impiedoso, pelos representantes da Escola Nova (Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Neill, Freinet, etc.). Não que este movimento esteja, segundo o autor, totalmente incorreto nas críticas que realiza, mas desconsidera importantes conquistas da pedagogia tradicional, além de apoiar-se em princípios e pontos de vista nem sempre claros, racionais e progressistas.

Snyders faz frente ao sucesso propagandístico dos métodos novos, revalorizando o ensino tradicional. Não há, entretanto, nesse procedimento, um retorno ao passado, mas uma tentativa de "*abrir um caminho a uma pedagogia atual, que venha fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão*"⁴. Mas também não qualquer síntese, senão a que é fertilizada pelo materialismo histórico. Este ponto de vista encaminha uma crítica ideológica e fundamenta uma pedagogia verdadeiramente democrática, de esquerda, com base na prática pedagógica do educador soviético Antón S. Makarenko.

a. A dupla face da educação tradicional

É justa a crítica à educação tradicional no que se refere à utilização absoluta do poder (uma autoridade contrária ao desejo, autoridade triste, autoridade pela autoridade, autoritarismo), à disciplina por ela mesma, à desvalorização da infância, da afetividade, da família, à suspeição em relação ao mundo, etc.; perspectivas que apontam para um fatalismo dualista, intolerante e reacionário. É claro que isso não

4 SNYDERS, *Pedagogia Progressista*. p.9-10. (Todas as citações que faremos referem-se às obras traduzidas para o português, cf. bibliografia).

pode ser aceito na sala de aula ou na convivência social contemporânea.

Por outro lado, outros componentes configuram o ensino tradicional. Afora as caricaturas e as reais deficiências, o ensino tradicional é "*verdadeiramente um ensino*". A escola nova erra, quando ignora o papel do modelo como dinamizador da atividade do aluno, como condição para a originalidade e propiciador de alegria plenificante; quando desconsidera o papel do professor como guia, como simplificador da complexidade do real, como discriminador da essencialidade e como condutor à grandeza e à profundidade; quando despreza a disciplina como meio de bem conduzir a atividade e de edificar os princípios morais; quando recusa a escola como ambiente especial, organizado para bem tratar a cultura e a vida intelectual. Não há como negar: a educação tradicional tinha isso em alta conta e acertadamente.

b. A escola nova e suas ambigüidades

Não se pode hoje fechar os olhos para a necessidade de dar valor ao tempo presente do aluno. A alegria é imprescindível ao aprendizado, que perde sentido quando as recompensas são prometidas para um futuro muito longínquo e quase sempre incerto. Reconhecer isso é reconhecer a criança como um ser de valor e dignidade próprios (não mero adulto em miniatura), um ser ativo, livre e capaz de participação. A pedagogia nova também valoriza, com razão, a vida e o trabalho em grupo, o texto livre, o diálogo, etc. Mas tem miríades de disparates: definição do mundo da criança como toda a realidade, hipertrofia da natureza em detrimento das realizações culturais, desejo e interesse da criança como suficientes para o desenvolvimento integral de suas potencialidades, desqualificação do mundo adulto (lugar viciado e deformado) e exaltação extremada do mundo da criança (há aí a idéia de que o mundo adulto pode ser redimido pelo da criança). Eis a utopia social da escola nova: "*Criar comunidades preservadas e puras a partir das quais se fará a renovação*"⁵.

O adulto "*nada tem de real, de essencial a oferecer à criança*"⁶, já que a verdade só pode sair da boca desta. O modelo pedagógico perde a consistência na medida em que imitar, obedecer, seguir preceitos, etc.; prejudica o processo de desenvolvimento dado pelo perfeito e espontâneo equilíbrio entre desejo-interesse e atividade (e, diga-se entre parênteses, a atividade por excelência é o jogo). Nada de

5 Pedagogia progressista, p. 134.

6 Ibid., p. 92.

valores estéticos, sociais e morais impostos de fora: a ação da criança é, a princípio, sua própria finalidade e seu critério de julgamento. Importante não é o conteúdo, mas o método: aprender a aprender, agindo como se, na ausência de conteúdos complexos, se pudesse desenvolver uma metodologia digna deles.

O professor sofre o mesmo processo de marginalização que os modelos e o mundo adulto. Se bem que nem tanto. Ele evita interferir diretamente sobre o aluno, embora o faça, indiretamente, pela disposição dos meios, do ambiente. O professor, liderando, compromete a democracia, que é entendida como a harmonia estabelecida entre indivíduo e grupo, concretizada nas tarefas manuais, jogos e demais atividades. Por isso, sua presença é quase ausência.

Tudo isso, na opinião de Snyders, gera um empobrecimento do mundo, sua redução a um recanto idílico de jogos, gestos espontâneos, relações afetivas, etc. A ciência e a cultura, de modo geral, descem ao nível da caricatura, assim como as relações sociais. Não é sem justificção o desejo dos "pedagogos novos" de verem suprimidas as grandes cidades, os complexos industriais e tecnológicos, em favor de comunidades aldeãs, quase primitivas.

Os métodos novos também estão na base do movimento não-diretista. Mesmo que seus representantes rejeitem a estrita aproximação com o movimento da escola nova, são, na verdade, uma extensão dela. Para Snyders, a lógica dos métodos novos conduz ao não-diretismo.

Snyders realiza a análise da pedagogia não-diretiva no livro de 1973.

Où vont les pédagogies non-directives? (1973) (no original); Para onde vão as pedagogias não-diretivas? (1976) (em português).

Para Snyders, não há somente uma pedagogia nova, mas muitas. A tendência mais radical é o não-diretismo (Lewin, Neill, Carl Rogers, Ferry e muitos outros). Na obra em estudo, estes autores são analisados individualmente (para que as especificidades sejam salientadas), dando lugar a uma apreciação crítica de conjunto no final.

a. O lado positivo do não-diretismo

Apesar de sua explícita oposição ao não-diretismo, Snyders cuida para não

rejeitá-lo apressadamente, de maneira preconceituosa. Ao contrário, inicia ressaltando sua contribuição positiva à educação contemporânea. São de salientar as preocupações com a renovação do ensino, especialmente no que se refere à relação professor-aluno, no intuito de superar a dominação de um e a passividade do outro. Dão coloração especial a esta bandeira temas fundamentais como: liberdade, democracia, participação, autonomia, vida e trabalho grupais, desejo, interesse, afetividade, convivência espontânea, etc. *"Os não-diretivistam encontram-se entre os mais ardentes a afirmar direções pedagógicas originais"*⁷ e nisto estão sua grandeza e também sua fragilidade. Grandeza pelo entusiasmo que suscitam e pelas expectativas que evocam; fragilidade por suas análises superficiais e pela inconseqüência de seus princípios.

b. O outro lado do não-diretivismo

A crítica de Snyders inicia pela expressão latina *"corruptio optimi pessima"*, que quer dizer: nada pior do que a perversão do que há de melhor. E acrescenta:

*"Na base da não-diretividade, as exigências são as melhores; mas, quando essas exigências passaram pela não-diretividade, quando se tornaram pedagogia não-diretiva, receamos terem sido literalmente corrompidas"*⁸.

Com efeito, a simplificação operada vai ao extremo. Em primeiro lugar, tudo é centralizado na criança (aluno) e no relacionamento espontâneo que estabelece com o grupo de iguais. O desejo é a voz da natureza e, nessa qualidade, a única possibilidade de realização humana. Tudo o que estiver posto como entrave ao livre curso do desejo deve ser removido; e, neste sentido, trata-se de, primeiramente, eliminar o adulto da vida da criança. Na verdade, a única limitação artificial e antinatural é a que provém das gerações adultas, pois o que é da ordem da natureza compõe um sistema harmônico e não prejudicial ao livre desenvolvimento e à felicidade da criança. Essa idolatria da criança, no dizer de Snyders, representa, *"ao mesmo tempo, rejeição da infância, pois não ousamos convidá-la para os nossos problemas"*⁹.

Em segundo lugar, o não-diretivismo compromete a idéia de verdade. A verdade, como descoberta progressiva e construção trabalhosa, não faz parte de sua

7 SNYDERS, Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, Santos, Martins Fontes, 1974, p. 286.

8 Ibid., p. 285.

9 Ibid., p. 306.

compreensão - é como se tudo derivasse da inspiração da alma natural, que, em cada um, é diferente e só se manifesta na ausência de constrangimento, esforço, pressão... Os critérios da verdade se diluem, e chega-se à fronteira do relativismo total, onde tudo se iguala ou se equivale. O ceticismo está dado. Por obra disso, institui-se o conformismo social, porque *"não se ousa, não se pode fazer com eles [alunos] um trabalho de aprofundamento e desmascaramento das ideologias"*¹⁰.

Por outro lado, o não-diretívismo imagina construir a concórdia e a harmonia social sobre relações afetivas, informais e livres, mas é evidente que *"nunca uma verdadeira comunidade poderá edificar-se sobre tais bases"*¹¹.

Em terceiro lugar, o não-diretívismo concebe mal a liberdade. A liberdade, como não-interferência de um nos assuntos e interesses do outro, é um conceito muito primário, rudimentar, o primeiro patamar da liberdade. Acima dele, é mister edificar o nível da liberdade onde ela seja a conjugação racional dos esforços, liberdade como participação e complementação no outro, liberdade como uso racional e coletivo das possibilidades da vida.

Antes de passarmos ao livro seguinte, retomemos outros aspectos da crítica realizada por Snyders à pedagogia tradicional e, sobretudo, à dos métodos novos, que estão expostos nas obras já colocadas em evidência. A tese central é de que ambas as pedagogias são burguesas e concorrem para a manutenção da ordem capitalista. Senão, vejamos alguns pontos:

a. Simplificação das relações sociais

Tradicionais e modernos não conseguem (ou não querem) ver nada para além das relações face-a-face, espontâneas ou dirigidas, senão natureza. A noção de estrutura social, histórica, feita pelos indivíduos, mas que os ultrapassa e, sobretudo, assentada nas relações de classe, nunca é referida. Parecem existir somente indivíduos e natureza e, quando as instituições sociais são pensadas, a tendência é petrificá-las, torná-las coisas, natureza (é o caso explícito de Durkheim). Disso decorre a responsabilização do indivíduo pela sua sorte (afinal ele está sozinho perante as leis irrecorríveis da natureza) e absolvição tácita da ordem social. Se há coisas a serem mudadas na convivência social, a correção deve pesar sobre os indivíduos: extirpado o mal

10 As pedagogias não-diretivas, p. 21.

11 Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 303.

neles, retoma-se a convivência sadia.

Nesse sentido, a escola é um microcosmo, elevado acima do ambiente social, encarregado de formar (perspectiva tradicional) ou deixar formarem-se (perspectiva escolanovista) os indivíduos bons, para que, ao voltarem, melhorem a sociedade. Note-se que o questionamento à ordem burguesa é sempre parcial e equivocado e as ações sobre ele sempre inconseqüentes para a transformação. Mas somos levados a crer que são conseqüentes para a manutenção da ordem, seu objetivo em última instância (mesmo que implícito ou, até, inconsciente).

b. A pedagogia tradicional, outros aspectos

Trabalha para o conservadorismo também nas seguintes formas: quando institui uma autoridade que permanece oposta aos desejos dos estudantes, objetivando dobrar toda vontade, toda autonomia e toda rebeldia. É uma educação *"para aprender a renunciar à própria vontade. Mas não será que também renunciam a ser feliz?"*¹² Obediência, esforço, humildade, etc., não por mera coincidência, são as qualidades exigidas pela ordem burguesa em relação às classes dominadas e, especialmente, pela indústria em relação a seus trabalhadores.

*"A escola tradicional, pela própria notação, limita-se a assinalar [as] desigualdades e, aliás, segundo critérios muito incertos. Daí, as censuras bem conhecidas e verdadeiras: orgulho de uns e aniquilação de outros; meio de concorrência e de êxito individualistas, em que cada um tem tendência para manter a sua solução e as suas descobertas para si mesmo"*¹³.

Os modelos com que trabalha a escola tradicional são metafísicos e abstratos, fora da história. O que poderá um aluno fazer para alcançar as qualidades do modelo? Nada. Ele é inatingível. Tudo concorre para a insatisfação do aluno consigo mesmo e sua autodesvalorização face à sublimidade do modelo. Ou, por outro lado, o modelo esvaziado não tem a mínima importância para o aluno que não se sente desafiado por ele. Seja qual for a atitude do aluno face ao modelo tradicional, ele (o modelo) não cumpre sua função; é inútil, quando não prejudicial.

¹² Pedagogia progressista, p. 146.

¹³ Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 299.

c. A educação renovada, outros aspectos

Os métodos novos concorrem ainda de maneira mais clara para a perpetuação da estrutura capitalista. Apesar de muito falar em democracia, felicidade, participação, etc., trata-se, em realidade, de uma educação aristocrática. A organização da vida escolar se dá como se as relações fora dela estivessem suspensas e inativas. É uma simplificação absurda, sempre que não consciente (pois, então, será cínica): uma maneira de mistificar e encobrir as relações sociais antagônicas e desiguais.

Mas, a educação nova é aristocrática num sentido mais palpável: forma quadros para as elites e quadros para o trabalho; quadros para o mando e quadros para a obediência; quadros para saber e quadros para executar ... Parece ilógico, se levadas em conta as intenções luminosas dos renovadores; contudo, ocorre. Tirar a autoridade do professor, dos conteúdos, dos modelos e deixar tudo sob a responsabilidade do educando, do "grupo" dos estudantes, é aristocratizar o ensino. Se o professor, de certa forma, cria igualdade sobre as desigualdades iniciais dos alunos (pelo estímulo aos mais acanhados, pelo acompanhamento dos mais fracos, etc.), na sua ausência, o grupo gera, no seu interior, os líderes, os sabidos e os espertos, mas, também, os obedientes, os ignorantes e os burros. O "normal" é que os mais ricos fiquem no primeiro grupo, enquanto os procedentes das classes pobres se incorporem ao segundo. *"Tudo o que é subtraído ao poder do professor constitui outro ganho para a seleção natural"*¹⁴.

Quando o desejo e o interesse do aluno são elevados a critério suficiente de sua atividade, não há equívocos: o aluno é deixado à disposição do contexto social, porque esses não são a voz cristalina da natureza, mas o resultado de múltiplas determinações, em que talvez a natureza ocupe o último lugar de influência. *"Em todo o 'deixar-correr', tanto pedagógico como econômico, são os já favorecidos, os já bem colocados, que se beneficiam"*¹⁵. Não há dúvidas de que os estímulos, os incentivos e as experiências dos filhos da burguesia contribuem para que seu desejo se aprimore para ser também burguês, além do que seus desejos são desejos que podem ser realizados. A criança sente a possibilidade de realizar seus desejos, na medida em que os tem e os realiza; da mesma forma, os filhos dos pobres, pelo seu contexto, desejam a partir de seus limites e, mesmo que desejem coisas do mundo burguês, não poderão satisfazer o seu desejo, conformando-se com a idéia de que certas coisas

¹⁴ Pedagogia progressista, p. 150.

¹⁵ Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 300.

não são para eles.

Com relação à democracia, a escola nova (e o não-diretivismo) faz pensar que se resume na convivência de um grupo de trabalho ou, preferencialmente, de jogo. Ora, é apenas essa democracia que as crianças podem realizar sozinhas.

*"Quanto à democracia como luta contra a guerra, contra a miséria, contra a exploração do homem pelo homem, não poderão ter nela participação efetiva os novos nem assegurar o seu contributo original, a não ser na medida em que, ajudados pelos adultos, se venham a unir aos 'modelos' progressistas"*¹⁶.

Não é, portanto, recusando a cultura, a ciência, o engajamento amplo, que se poderão construir sociedades democráticas.

A escola nova parece especializada em desarmar os alunos para as lutas político-sociais de maior envergadura. Pergunta Snyders:

*"Deixar as crianças encadeadas nas mil e uma noções confusas que as diversas publicidades impingem, abandoná-las ao sabor dessas influências não será um dos maiores riscos da pedagogia? e não podemos negar também, que é uma das melhores cartadas do conservadorismo social"*¹⁷.

Em outra passagem, Snyders ataca o não-diretivismo romântico: *"uma criança gentil, mas frustrada das riquezas positivas, transforma-se, por fim, num grotesco exemplar"*¹⁸.

A liberdade escolanovista limita-se a repetir o ideário burguês. A liberdade do *"cada um faz o que quer desde que não interfira na liberdade dos outros"* é *"a liberdade do burguês favorecido que quer se beneficiar tranqüilamente do que adquiriu; é o liberalismo do século XIX"*¹⁹.

16 *Pedagogia progressista*, p. 132.

17 *Ibid.*, p. 139.

18 *Ibid.*, p. 109-110.

19 *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*, p. 303.

CRÍTICAS SOCIOLOGICO-POLÍTICAS

École, classe et lutte des classes (1976) (no original); Escola, classe e luta de classes (1977) (em português) .

Neste livro, Snyders abre um debate em duas frentes: por um lado, nas obras de Ivan Illich, ataca o pensamento liberal que pretende desviar a atenção sobre a marcha real do capitalismo contemporâneo, através da negação sumária da civilização industrial e da proposição de fórmulas românticas e anacrônicas; por outro, debatendo com Bourdieu-Passeron e de Baudelot-Establet, pretende restaurar

*"dentro do debate educacional na França, [a] linha do partido sobre outras críticas à educação, nos anos que se seguiram à grande explosão social e política de 68, vindas de outras correntes não-alinhadas à ortodoxia revolucionária. Em outros termos, Snyders estaria esgrimindo, à sua direita, com o estruturalismo de Bourdieu e, à sua esquerda, com o maoísmo de Establet"*²⁰.

Estamos, pois, no campo da discussão sociológica e política.

Já, por ocasião da publicação do livro **Para onde vão as pedagogias não diretivas?**, Snyders tinha presente a lacuna que seus trabalhos pedagógicos não conseguiam preencher. Haviam sido apontadas as relações da escola com a estrutura de reprodução das condições de vida econômico-sociais, mas a explicitação de seu funcionamento estava por fazer. Em 1976, conclui:

*"a falha evidente nos meus dois livros anteriores consistia no fato de eu querer refletir acerca da pedagogia progressista a partir de contextos progressistas, mas sem pôr os problemas das estruturas de ensino e das diversas clientelas privativas dos vários tipos de ensino. Daí a importância, neste momento, de um reencontro e de uma confrontação com a sociologia da educação"*²¹.

O reencontro com a sociologia da educação significa, nessa obra, passar pelo

20 ROSSI, *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*, vol.2, São Paulo, Moraes, 1982, p. 123.

21 *Escola, classe e luta de classes*, p. 9.

crivo da crítica as teses de Illich, Bourdieu-Passeron e Baudelot-Establet, tendo como referência o materialismo histórico. Os autores que Snyders visa a criticar põem em questão, cada um a seu modo, as relações da educação com a estrutura social, confluindo todos eles para uma visão extremamente negativa da escola. Na cabeça dos leitores, as obras causavam um mesmo resultado: sensação de "não-há-o-que-fazer". É nesse ponto que Snyders entra em cena: *"foi para lutar contra o derrotismo que quis escrever o presente livro"*²².

O problema fundamental desses autores está na estreiteza, ou inexistência, no caso de Illich, da compreensão da luta de classes, como motor da história. O que cabe, pois, a Snyders é *"inserir a escola na luta de classes, compreender como participa a escola nessa luta de classes"*²³.

a. Ivan Illich

O autor parte do princípio de que a sociedade industrial está fora de rota. A humanidade errou, quando se submeteu à ditadura da grande máquina, das complexas burocracias e da vida sofisticada das grandes cidades. Naufragaram o indivíduo, a família, as relações cordiais, a felicidade... A megamáquina requer um ritmo de produção e consumo infinitos e, por isso, precisa criar necessidades artificiais que não conseguirá satisfazer: primeiro, porque são artificiais e, depois, porque, dentre todas, uma será a grande necessidade: renovar, trocar, buscar o novo. Temos aí o homem dependente, insaciável, infeliz e a sociedade desigual, confusa, desconstruída.

A escola é a instituição chave da sociedade industrial; a "vaca sagrada" que coloniza as consciências e estrutura a vida de cada um dentro dos pré-requisitos da sociedade burocrática. Nas próprias palavras de Illich, *"as escolas justificam cruelmente no plano racional a hierarquia social"*²⁴. Ela o faz, monopolizando as vias oficiais de acesso aos postos da sociedade: distribui diplomas, pune autodidatas, reprime, controla, modela. *"O ser que a escola necessita enquanto cliente não possui nem independência nem motivos para crescer por si"*²⁵. Chega a criar a própria noção de "infância", a fase da infância sobre a qual detém férreo controle.

22 Ibid., p. 11.

23 Ibid., p. 11.

24 Citado por Snyders, *Escola, classe e luta de classes*, p. 29.

25 Citado por Snyders, Ibid., p. 122.

Pior efeito, no entanto, é a escola criar uma cultura especializada e hermética. O conhecimento elaborado (complexo) distancia-se do saber-fazer natural das pessoas e dos grupos, ficando sob o monopólio de reduzidos núcleos de tecnocratas e comandando, de fora, a vida de toda a gente.

*"Perde-se então quer 'a aptidão inata das pessoas para criar o seu próprio ambiente, quer a sua habilidade para investir o seu tempo pessoal na criação de valores de utilização'; ao mesmo tempo desaparece 'a possibilidade de aprender instruindo' visto as pessoas não trabalharem umas com as outras, já não evoluírem pelo conselho mútuo"*²⁶.

O perito impõe sobre o povo em geral um imperialismo intelectual e, na medida em que estabelece um corpo de saber fora do alcance de todos, inferniza a vida de todo o mundo:

*"priva-nos das qualidades e virtudes inerentes ao nosso ser, daquelas a que teríamos acesso espontaneamente, basta deixarmo-nos ir, deixarmo-nos levar: a sua intromissão estragou tudo. Sem ele ter-nos-íamos deixado conduzir pela nossa boa mãe natureza"*²⁷.

Illich propõe a volta à sociedade primitiva, simples, ao trabalho da ferramenta familiar (que não utiliza o homem, mas é feita e utilizada por ele), às relações interpessoais, à satisfação das necessidades primárias (frugalidade). A salvação estaria em

*"abolir o projeto do 'homem prometeano' que só vive para afrontar o destino, modelar o mundo de acordo com o plano que ele arquitetou. Illich chama 'epimeteano' àquele que, pelo contrário, deposita suficiente confiança na bondade da natureza para respeitar a ordem que nela está inscrita; conformar-se com a 'terra maternal'"*²⁸.

26 Escola, classe e luta de classes, p. 217.

27 Ibid., p. 219.

28 Ibid., p. 210-211.

Nessa perspectiva, importa, antes de tudo, acabar com a escola e pôr, em seu lugar, redes espontâneas de ensinar-e-aprender. Que desapareçam o professor perito, a avaliação, a diretividade, o diploma, a presença obrigatória, os pré-requisitos de entrada, os programas pré-estabelecidos, etc. A escola sonha com a modelagem autoritária e persegue essa meta; destronada ela (a escola), é certo que as demais estruturas vêm abaixo, seguindo-a.

Snyders considera a obra de Illich "essencialmente mistificadora". Seu sucesso se deve à referência que faz aos problemas reais, sentidos um pouco por toda parte: quem já não enfrentou a lógica da máquina, a burocratização das relações sociais, o corre-corre das grandes cidades, as mazelas da escola, etc., etc., etc.? Porém, a leitura que Illich faz dessa problemática é totalmente descabida.

O que está por trás de tudo é o modo de pensar liberal, típico do capitalismo já estabelecido e que necessita abafar as contradições e desviar as atenções sobre seus verdadeiros efeitos. A burguesia, para não repartir suas conquistas (as conquistas da humanidade e que fez suas), nega-as; sejam bens materiais ou culturais (espirituais), todos recebem a denominação de funestos, equivocados, coisa não desejável. Trata-se de parar a história que elevou a burguesia e agora pode contradizê-la. Bom seria para a classe dominante que os trabalhadores se contentassem com migalhas culturais, com um estilo de vida humilde, sóbrio, primitivo; enquanto eles, os burgueses... Bem, aí já é outra história. Por nada, Illich não teria negado a luta de classes (ou a considerado maléfica) e proclamado uma revolução meramente moral; já que todos são culpados pelos problemas que atingem a todos, a saída está na conversão em massa.

Illich nega a história como processo, como progresso, como positividade. Para ele, o que aconteceu foi um afastamento da verdade e do ponto ótimo de vida, que estavam na convivência harmoniosa com a natureza e das pessoas entre si, sem mediações. A humanidade esteve no paraíso e não soube retê-lo. Desgarrou-se. A cultura elaborada também não representa nada de positivo; ela é a expressão das relações burocráticas, da divisão social e da dominação de uns sobre os outros. A cultura elaborada é inconciliável com as regras do bem viver.

No fundo, para Illich, o mundo burguês não deve ser cobiçado:

"Sob uma aparência de modernidade, Illich incorpora-se no longo cortejo dos que nunca deixaram de lamentar que, proporcionando ao povo uma pequena dose de instrução, apenas se conseguiu excitar-lhe os desejos,

*despertar-lhe os rancores, inflamar-lhe as reivindicações*²⁹.

Snyders propugna por um espaço para o marxismo, a fim de reafirmar a história como um processo contraditório, regido pela luta de classes, mas que denota progresso no nível de vida e no conhecimento da verdade. Gramsci serve bem de antídoto a Illich. Para o pensador italiano, existe continuidade entre cultura popular e cultura elaborada, porém não é simples a passagem da primeira para a segunda; exige esforço, guias e instituições. Em outras palavras, a cultura de massa é bivalente: ao mesmo tempo que representa um modo de vida efetivo e saudável, uma mediação razoável às relações das pessoas entre si e com o mundo, também implica uma visão um tanto fragmentada, incoerente e inconsequente. Para que essa massa popular possa ter ganhos nos enfrentamentos de classe, necessita evoluir na sua visão de mundo, precisa chegar a uma concepção mais orgânica e totalizante, mais científica. O novo intelectual, o partido e a escola têm um papel importante na ajuda que podem fornecer à elevação cultural das massas.

A cultura não é ruim, ao contrário, é resultado de conquistas históricas e condição de atualização da história. Também a sociedade industrial não representa um desvio da humanidade. Há outros modos de gerir a indústria, afora o burguês, que podem ocasionar bem-estar e não somente dissabores.

b. Bourdieu-Passeron

Para esses dois sociólogos franceses, de acordo com a interpretação de Snyders,

*"o sistema escolar funciona de forma extremamente conservadora, só se preocupa com a reprodução de situações estabelecidas, visto cada um (...) se limitar a assumir por sua conta o destino da sua categoria e finalmente de sua classe"*³⁰.

Há uma situação social injusta, discriminatória. Para a classe dominante, é de fundamental importância que o mecanismo gerador dessa diferença permaneça enco-

29 Ibid., p. 138.

30 Ibid., p. 168.

berto e que a responsabilidade pela mobilidade social seja atribuída a cada indivíduo. É uma questão de mérito, de dotes, de natureza - não se cansarão de dizer os liberais.

A análise pertinente de Bourdieu-Passeron procura desfazer esse propósito da classe dominante: demonstra que os dotes pessoais não são tão pessoais assim. Ao contrário, é muito reduzida a quota que, no indivíduo, pode ser atribuída à natureza; a grande parte de suas características é formada socialmente. O gosto artístico, por exemplo, é um prazer cultivado; resulta de todo um aprendizado que vai da infância à vida adulta, passando pela escola.

Para os sociólogos franceses, a escola está totalmente submetida ao projeto da classe dominante; sua organização leva paciente e progressivamente à reprodução das relações sociais de produção. Isso é feito pelo trato da cultura como rito, sem qualquer contato com o mundo, onde não intervém uma verdade elementar, o domínio do real, nem qualquer força capaz de aumentar a autenticidade. A escola trabalha, pois, com o irrealismo cultural, ou melhor dizendo, com uma cultura falsa, fictícia, sem a mínima relação com a verdade. Sua verdade está na reprodução das relações sociais que empreende. A escola não foi feita, nem pode e nem precisa trabalhar com o real, com a verdade. Sua função é outra: conservação da ordem social. O ensino não passa de uma tragicomédia em que *"a regra das regras assenta-se na eliminação dos não-privilegiados"*³¹. Em suma, a escola é o elemento chave da reprodução.

Bourdieu-Passeron acabam por eliminar a possibilidade de luta de classe no âmbito da escola. Não há espaço para ela. A única possibilidade de crítica é exercida pela análise sociológica ao desvelar o funcionamento do mecanismo social. É claro que os autores de **A reprodução** vão merecer a crítica de Snyders, sempre pronto a reafirmar a luta de classes na instituição escolar. Ele parte do pressuposto de que a cultura não é mero enfeite, ou qualquer outra coisa fictícia, mas um complexo real de conquistas históricas e, por isso, resultado de lutas eivadas de conflitos de classe. As idéias dominantes não são só idéias da classe dominante - são um bem da humanidade. O mundo cultural não se resume a um disfarce - tem sua objetividade e seu valor; e não é de pouca importância que ele venha a estar de posse dos trabalhadores, a partir do que eles estarão em melhores condições de concretizar seu projeto. A escola se engaja, pois, no pomo da discórdia entre as classes e cumpre disputar com a burguesia esse espaço.

31 Ibid., p. 300.

c. Baudelot-Establet

Snyders considera que a grande contribuição desses autores está em ter demonstrado a divisão de classes na escola. O sistema de ensino, mesmo o que se mostra unitário, mantém veladamente uma divisão entre duas redes heterogêneas, opostas e antagonistas. "*A massa de crianças originárias das classes sociais antagonistas é, e continua, escolarizada em redes opostas' e é assim conduzida ou antes reconduzida a situações sociais opostas*"³². A rede SS (secundário-superior) continua formando os quadros dominantes e a PP (primário-profissional), os quadros operários. Estes últimos recebem uma falsa cultura, uma cultura de passividade e submissão.

*"O papel da escola, a função oculta que lhe é destinada, é precisamente esta: a partir dos fracassos escolares dos desfavorecidos, mergulhá-los na humilhação para que não renunciem a uma atitude de humildade"*³³.

Para o radicalismo de Baudelot-Establet, a burguesia assenhorou-se, de modo exclusivo, da escola, fazendo com que todas as práticas sejam de inculcação ideológica, e transformou os docentes em servidores da classe dominante. O aluno não encontra na escola relação alguma com a vida prática do trabalho; aliás, é da própria essência da escola fazer a separação radical entre o mundo externo e o que se passa nas suas quatro paredes - entre trabalho manual e intelectual. Mas, também, não espere o aluno operário encontrar conhecimentos válidos ou produzi-los na escola: ali ele aprende a ser calmo, disciplinado, submisso, humilde...

Snyders acha que existe uma oposição inconciliável entre ideologia burguesa e modo de vida proletário no pensamento de Baudelot-Establet. Os interesses da classe dominante não têm nada a ver com os das classes exploradas. Os trabalhadores, pelo seu contato com as condições materiais de existência, criam um "instinto de classe" que constitui a força viva da ideologia proletária. "*O instinto de classe constitui o único estimulante, o fio condutor ao mesmo tempo necessário e suficiente como guia através de um tal itinerário*"³⁴, não carecendo de teorias e instituições outras para sistematizar e conduzir sua prática de luta. A cultura proletária é a

32 Ibid., p. 48.

33 Ibid., p. 71.

34 Ibid., p. 336.

verdadeira cultura que se basta a si mesma, enquanto que a cultura burguesa está privada de qualquer realidade, é pura mistificação ideológica.

A escola, nessa perspectiva, é um espaço puramente burguês. Não há luta de classes ali, porque *"as forças progressistas não dispõem de nenhum ponto de apoio a que se agarrar, uma vez que toda a escolaridade é apresentada como mistificação burguesa"*³⁵. Há uma única circunscrição em que se dá a luta de classes e há a cultura verdadeira: é a esfera do trabalho. A superestrutura poderá exercer papel importante somente depois de revolucionadas as condições de produção.

Snyders é crítico também dessa interpretação, para ele, inspirada na idéia obreirista do maoísmo, para a qual tudo tem que ser reinventado pela base. Afirma Snyders: *"Rejeitar estes conhecimentos, rotular de ideologia burguesa todo o domínio escolar do literário, do científico e do técnico, é, para o proletariado, enfraquecer-se perigosamente"*³⁶. O espaço escolar é lugar de luta de classes, porque a cultura elaborada (que não é simplesmente burguesa) é indispensável ao movimento operário. O que precisa ser feito é melhorar o ensino e não fugir a ele; torná-lo mais verdadeiro, mais crítico, mais científico. De outra parte, a cultura proletária não se basta a si mesma; precisa ser aprimorada e aprofundada. O operariado tem duplo rosto: por uma parte é *"rebaixado ao nível de animal de carga"*, chegando às raíais da barbárie e do embrutecimento; por outra, *"o proletariado assume a missão real de resolver as suas condições de vida"*³⁷. Carece de ajuda. Escola, partidos, setores médios familiarizados com as lutas operárias... tudo tem de estar, organicamente, entrincheirado para a luta pelo socialismo.

A ALEGRIA CULTURAL E A RENOVAÇÃO DA ESCOLA

As pedagogias não-diretivas (conferência de 1982), in: SNYDERS, G. et alii. Correntes Actuais da Pedagogia (1984).

No texto **As pedagogias não-diretivas**, elaborado para uma conferência proferida em Lisboa no ano de 1982, Snyders faz um balanço de sua produção teórico-pedagógica (**O livro que já escrevi...**) e projeta suas novas contribuições à causa da

35 Ibid., p. 339-340.

36 Ibid., p. 347.

37 Ibid., p. 375.

educação (**O livro que sonho escrever...**). A primeira parte retoma as críticas dirigidas ao não-diretismo, tomando como referência os escritos de Neill e questionando-lhes o conceito naturalista do desejo, a concepção individualista da liberdade e o relativismo face à questão da verdade. A segunda parte traça as preocupações do autor quanto às alegrias da escola, o tempo presente do aluno, enquanto aluno. O tema valeria um livro cujo título foi anunciado assim: **Tu não trabalhas, na escola: não sabes os prazeres de que te privas**. Snyders esclarece:

*"o meu sonho seriam alunos que pudessem conquistar dificilmente, e eu quase diria dolorosamente, através das obrigações escolares, uma alegria que de outro modo não poderiam conhecer"*³⁸.

A alegria cultural, somente conquistada através do acesso às grandes obras e produções culturais da humanidade, será largamente discutida no livro que veio a lume em 1986, sob o título **Alegria na Escola**.

La joie à l'école (1986) (no original); A alegria na escola (1988) (em Português).

Este último livro é parte de um sonho de há muito acalentado, como confessou Snyders, na obra supracitada; foi publicado no Brasil em 1988. Nele, o autor expressa sua preocupação constante: *"renovar a escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais"*³⁹. A cultura é o que há de essencial na escola e a pedagogia está voltada diretamente para ela, de modo que reformar a escola implica, antes de tudo, a renovação dos conteúdos culturais, porque eles dizem respeito ao tipo de homem que se quer formar.

A proposta de Snyders visa a encontrar uma maneira de cumprir a segunda obrigação que a escola tem para com o estudante. A primeira trata de sua preparação para o futuro, formar homens de acordo com as exigências da sociedade adulta, tarefa que a escola, bem ou mal, está realizando; a segunda diz respeito à alegria do tempo presente, o sentido de viver o hoje na escola. Esta segunda preocupação, que a escola

38 As pedagogias não-diretivas, p. 22.

39 Alegria na escola, p. 11.

não está levando a sério, só pode ser conseguida pelo contato profundo com a cultura elaborada. Snyders é claro:

*"A fonte de alegria dos alunos, não a procuro inicialmente do lado dos jogos, nem dos métodos agradáveis, nem do lado das relações simpáticas entre professores e alunos, nem mesmo na região da autonomia e da escolha: não renuncio a nenhum destes valores, mas conto reencontrá-los como conseqüências e não como causas primeiras"*⁴⁰.

Essa alegria não pode ser experimentada fora da escola, porque é

*"uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos, de uma participação, de um certo modo de participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida. Gostar de um texto, compreender como funciona um motor, apreender o que é capitalismo, o socialismo, o Terceiro Mundo... começar pelo menos a apreendê-lo, na aproximação, mas também as sementes da realidade que cada idade e cada aquisição anterior permitem; agir a partir dessas aquisições fortificando-as pela ação, enraizando-as na ação. Alunos que vivem no nível dos ideais, dos valores"*⁴¹.

Snyders chegou a construir até um lema para expressar essas convicções: *"Você não estuda na escola; não pode imaginar de que satisfação está se privando"*⁴².

Reformar a escola, a partir da cultura, requer também um projeto de formação de professores. Há que entusiasamá-los culturalmente.

40 Ibid., p. 13.

41 Ibid., p. 13-14.

42 Ibid., p. 14.

"Contra certas tentações de dissolver o papel do professor na intervenção das máquinas pedagógicas ou das iniciativas tomadas pelos próprios alunos, quero afirmar a necessidade do professor como intermediário pessoal e personalizado entre o mundo da juventude e o mundo da cultura: representante da cultura elaborada junto aos jovens"⁴³.

O professor precisa ser aquele que já se aproximou dos grandes sucessos, das grandes obras; ele mesmo se tornou um modelo, por isso tem capacidade para mediar o aluno e o modelo. Ele não deixa de representar para o aluno o apelo da cultura elaborada: a solicitação para que, na continuidade da cultura primeira (de massas), o estudante ingresse na grande cultura. Para isso, vale a pena pedir ao aluno que deixe a rua e entre na sala de aula; poderá encontrar ali o mais alto grau de liberdade e alegria.

"A cultura que estimo e que me dá satisfação inscreve-se em continuidade com o que já existe de grandioso, de apelo à grandeza da vida e aos desejos dos homens (...), em continuidade com suas lutas, e contra a matéria e contra aqueles que os rebaixam"⁴⁴.

O aluno não poderá progredir na cultura, sem

"o filtro de uma personalidade; o acesso à satisfação cultural escolar passa por uma pessoa que conhece a satisfação cultural, sabe fazê-la partilhar e se esforça para viver a classe de maneira que ela seja partilhada"⁴⁵.

Por que priorizar a alegria na escola? Antes de tudo, porque proporcionar alegria ao aluno é dar importância à sua juventude; reconhecer-lhe o direito de viver o presente; valorizar o estado atual de seu processo de desenvolvimento pessoal. Além disso, a alegria, de acordo com a definição de Spinoza, é o sentimento que marca a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior; na alegria, é a pessoa em

43 Ibid., p. 221.

44 Ibid., p. 14.

45 Ibid., p. 221.

sua totalidade que cresce, que se lança à frente, de maneira que Snyders pôde defini-la como a "*armação da vida*"⁴⁶.

Mais ainda: a satisfação é marcada por um impulso progressista, não só porque caminha em direção à verdade e à confiança, mas também porque exige ação transformadora. A sociedade, como um todo, tem que ser transformada, porque os homens não são felizes o bastante, não estão felizes como deveriam ser.

O livro de Snyders insiste em reformar a escola na perspectiva da alegria, não qualquer alegria, mas aquela que brota do contato com a realidade profunda do universo, da sociedade e do homem, que está expressa no âmago das grandes obras culturais. Nesse sentido, **A alegria na escola** trabalha três grandes temas, que compõem as três partes do livro:

- a) Cultura primeira e cultura elaborada
- b) Continuidade-ruptura
- c) Enfim a escola.

Na primeira parte, o autor analisa o percurso que o homem de nosso tempo precisa realizar para conquistar a liberdade, a dignidade e a satisfação. Esse percurso vai da cultura primeira (em nossa época, também chamada de cultura de massa) à cultura elaborada. A cultura primeira nasce da experiência direta da vida; surge e é apreendida da e pela convivência direta e cotidiana. É, portanto, uma cultura autêntica e não há razões para desqualificá-la ou negar-lhe todo o traço de positividade. Mas também não há como ignorar suas limitações. A cultura primeira está cheia de falhas: é fragmentada; mistura verdade e ficção; seu mundo não está solidamente firmado; suas promessas não são nunca totalmente realizadas. Seu discurso apresenta infinitas lacunas, o que o torna frágil e aberto às ingerências da ideologia dominante. A indústria cultural manipula a cultura de massas.

A cultura elaborada, por sua vez, constitui o passo seguinte e necessário, que complementa, aprofunda e realiza a cultura primeira. A cultura primeira exige a cultura elaborada.

"Existe uma cultura elaborada que conduz aos valores e às alegrias em direção aos quais tende a cultura primeira, a cultura de massa - e com tanto mais força

46 Ibid., p. 21.

*e amplidão; afirmações muito firmes, ultrapassando as limitações e as barreiras; o que pode comunicar à ação um impulso mais garantido. É em seu próprio terreno que vejo a cultura elaborada rivalizar com a cultura primeira*⁴⁷.

Esse combate entre as duas culturas não caracteriza uma simples negação, mas uma continuidade-ruptura, que Snyders analisa na segunda parte de seu livro.

Nesta segunda parte, Snyders procura mostrar a dialética da relação entre cultura primeira e cultura elaborada, uma passagem que exige esforço e ajuda, porque demarca um salto de qualidade. Essa autêntica *aufhebung* Snyders a procura demonstrar na análise que faz de vários temas, cuidadosamente selecionados: a ciência, o racismo, o amor, o progresso. Diante dessas realidades, a cultura primeira mantém uma perspectiva correta: ela projeta expectativas favoráveis ao desenvolvimento da ciência, ao respeito e convivência solidária em relação ao outro (à outra raça), ao relacionamento amoroso, ao desejo de progresso. Mas, pelas limitações desses horizontes culturais, a ciência aproxima-se do charlatanismo; os preconceitos sociais misturam-se aos comportamentos democráticos; o amor envolve-se com jogos frívolos de sedução e engodo; o progresso descamba para o ceticismo e a acomodação. Eis o papel da cultura elaborada: tornar os homens mais racionais, mais amorosos, mais solidários, mais progressistas. Nisso consiste a grande alegria que Snyders não se cansa de reivindicar.

A terceira parte do livro coloca em questão a escola. Ela é uma instituição com positividade garantida pelo processo cultural da humanidade. Seu lugar e seu papel são dados pelo próprio caráter da cultura elaborada: ela não é de acesso imediato e espontâneo como a cultura de massas. *É necessário uma instituição organizada, pois haverá incessantemente algo de difícil*⁴⁸, que exige esforço, sistematização, disciplina, tempo, trabalho. Por isso, a escola deve privilegiar o trato dos conteúdos culturais, a disciplina, a avaliação, a autoridade do professor, a sistematização das matérias, a organização do tempo, o controle do comportamento, etc. Nada disso, porém, justifica o autoritarismo e o arbítrio da instituição e do professor; também não significa dominação sobre o aluno. Trata-se de um trabalho de parceria, em que professores e alunos atuam organizadamente, com o fim exclusivo de penetrarem nas

47 Ibid., p. 45.

48 Ibid., p. 186.

profundezas da cultura e de experimentarem a alegria desse acesso. Todo o trabalho escolar deve estar voltado para esse norte.

O grande esforço teórico de Snyders seria inválido, se sua proposta não configurasse uma escola progressista.

*"Digo: escola progressista porque o trajeto continuidade-de-ruptura só me parece possível (...) numa cultura progressista; porque ao contrário a relação é certa entre tantos anos de escola que se passariam na não-satisfação, na não-confiança em si e na submissão resignada à sociedade tal como ela é: porque este trajeto parece-me fundamentar uma possibilidade essencial de progresso para as crianças provindas das classes exploradas, as quais sabemos bem que constituem o grande batalhão do fracasso escolar"*⁴⁹.

Des élèves heureux - Réflexion sur la joie à l'école a partir de quelques textes littéraires (no original); Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários (1993) (em português).

Alunos felizes... segue a linha do livro anterior, **A alegria na escola**. A preocupação central é, fundamentalmente, a mesma: provar que a alegria na escola é possível (em doses pequenas, ela já existe); que essa alegria é específica (diferente das alegrias experimentadas pelo cotidiano extra-escolar, por exemplo); é uma alegria cultural, alcançada por meio do contato com a obra-prima⁵⁰; que somente na perspectiva da busca da alegria, através desse mergulho nas obras culturais de grande porte,

49 Ibid., p. 187.

50 "Obras-primas do passado, mas também do presente; obras-primas artísticas e literárias (e é a essas que se costuma reservar a palavra), mas também as grandes descobertas científicas que levaram a novas imagens do mundo, novos modos de pensamento; as grandes sínteses das ciências humanas que levam a perspectivas plenas quanto às civilizações e aos diálogos entre as civilizações; obras-primas morais, problemáticas dos valores; obras primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas, sobre as quais, infelizmente, não sei dizer grande coisa" (ibid., p. 163).

se pode reformar a escola num sentido progressista.⁵¹ Desta vez, porém, não vai dialogar com pedagogos; prefere os trabalhos de escritores (romances, biografias, autobiografias, diários, etc.) que não sejam obras de "profissionais da escolaridade", nem "consumidores incondicionais da escola". Não raro, esses interlocutores são críticos da escola e, em alguns casos, guardam verdadeiro rancor contra o universo escolar. Mesmo assim, Snyders encontra neles sinais claros da positividade da escola. Por seu intermédio, é possível comprovar que

- a) a alegria escolar existe;
- b) que a escola não é um ambiente triste e de abatimento incorrigível. Ao contrário, consegue ser bem sucedida.

Sendo a escola uma instituição indispensável ao percurso cultural da humanidade, é preciso combater o discurso antiescolar através da afirmação das possibilidades da escola e, sobretudo, através de uma reforma orientada para o resgate da alegria cultural. O importante é focar com clareza

*"a propriedade característica da escola: a convivência com a 'cultura cultivada' que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. Alegria cultural, alegria cultural escolar..."*⁵²

Defender a escola como o ambiente da alegria cultural implica defender também sua estrutura sistematizada, regrada, disciplinar. Esses caracteres organizacionais garantem a conjugação de esforços e a atenção necessárias ao acesso à obra-prima. O obrigatório (que não deve ser confundido com autoritarismo, com arbitrariedade, com dominação pura e simples), na escola, é indispensável. Na visão de Snyders, o obrigatório:

51 É preciso observar que o autor não se propõe simplesmente a repetir o que escrevera anteriormente. Em nota de pé de página, esclarece: "em relação ao meu último livro (*La joie à l'école*, PUF, 1986), o atual é inteiramente novo: as análises são outras, os exemplos são diferentes e as conclusões gerais - creio e espero - foram renovadas e enriquecidas" (p.22).

52 *Alunos felizes...*, p. 32.

- a) dá tempero à vida escolar, oferecendo um leque de experiências emocionais que não tem equivalente no mundo cotidiano;
- b) protege contra o "regime do capricho";
- c) estrutura a conduta do aluno, permitindo-lhe passar da perspectiva dos interesses individuais e particulares à absorção de valores universais;
- d) resguarda contra a arbitrariedade contida em si mesmo (ajuda a superar as agitações da alma, as hesitações, a frouxidão...);
- e) permite que o aluno caminhe em direção àquilo que ainda não o atrai;
- f) garante o recomeço após o erro;
- g) incita o indivíduo a ir até o máximo de suas forças.⁵³

As alegrias que Snyders busca são *"impossíveis de serem atingidas sem intensos esforços. Tais alegrias, vividas no presente do aluno, longe de anular, justificam as exigências, compensam a demanda constante para esse 'se aplicar'".*⁵⁴ Porque a escola de Snyders visa a *"atividades de alto nível, que se unam a conhecimentos de alto nível, atividades diretamente relacionadas às aquisições culturais"*.⁵⁵

Poderíamos perguntar a Snyders se sua escola tem alguma chance de realizar as promessas que faz no sentido de proporcionar alegria ao tempo presente do aluno, através da busca disciplinada e obrigatória às obras-primas. Ao que ele nos responderia afirmativamente e justificaria sua resposta, dizendo-nos que

- a) depois de ter-se ocupado, por várias décadas, quase que exclusivamente com os métodos, a pedagogia está tomando consciência da importância dos conteúdos (da renovação dos conteúdos);
- b) cada vez mais, mais alunos passam grande parte de sua vida (infância, adolescência, juventude) nos quadros escolares e não suportariam por muito tempo um ambiente triste e aborrecido;
- c) a expansão do aparelho escolar incorporou uma massa de estudantes (das camadas

53 Cf. *ibid.*, p. 104-106.

54 *Ibid.*, p. 32.

55 *Ibid.*, p. 110.

populares) para quem o presente é muito mais importante que a mera expectativa de futuro;

- d) o lazer, hoje, estruturou-se em instituições que concorrem com a escola, obrigando-a a renovar-se, dando importância à alegria de seus alunos;
- e) os temas da penitência como valor educativo tendem a perder (se não perderam completamente) seu significado.⁵⁶

Seriam esses os sinais mais evidentes de que a reforma da escola na perspectiva da alegria e da cultura elaborada é uma esperança. Quanto a isso, garante Paulo Freire, no prefácio que fez à edição brasileira da obra de Snyders:

*"a alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior - alegria de viver -, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risinhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico e dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. (...) E não há esperança sem alegria".*⁵⁷

⁵⁶ Cf. *ibid.*, p. 35-36.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 10.

AS BASES DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Os combates de Snyders pela pedagogia progressista e pela educação em geral lançam raízes em sólidas convicções de ordem teórica; um referencial que ele elaborou a partir, sobretudo, do materialismo histórico. Consideramos os seguintes, como os principais tópicos dessa teoria.

a. História e verdade

*"A história tem um sentido, quer dizer, constitui uma totalidade em que os momentos ultrapassados estão, de uma certa maneira, presentes"*⁵⁸. Não há como deixar de reconhecer que o enfrentamento que os homens tiveram, desde o início, com a natureza e com eles mesmos, deixou marcas no seu modo de vida. A cultura pode ser interpretada como a tentativa e o meio encontrados pelos homens para assegurar, condensar e transpor às gerações seguintes o que, a duras penas, conseguiram amearhar em favor do aperfeiçoamento de suas condições de existência.

Sob um outro aspecto, a cultura aponta para a possibilidade e a necessidade de aprender as lições da história. Aprendizado, muitas vezes, obtido por entre decepções e tragédias; mas sempre um ganho. Não fosse essa perspectiva, a humanidade não teria sobrevivido por muito tempo, porque viver é um processo de superação de riscos. Por isso, cada nova geração não está obrigada a refazer todo o percurso desde o seu início; ao contrário, incorporando as conquistas das gerações precedentes, pode liberar seu tempo, sua força e sua inteligência para dar respostas aos novos desafios que vão aparecendo.

Não é preciso recorrer a expedientes extraordinários para confirmar essa marcha histórica da humanidade. Até o senso comum aprende essa dinâmica com facilidade. O que não significa dizer, no entanto, que o progresso tenha sido (seja) linear: há marchas e contramarchas, avanços e recuos, acertos e erros. Há fetichismos e alienações na cultura. De qualquer forma, nenhum passo à frente é possível, sem que se firme nas conquistas antecedentes. O percurso da humanidade é um percurso seletivo e incorporativo.

A história, enquanto progresso, confirma a objetividade das coisas e dos processos sociais, bem como a possibilidade de sua apreensão pela inteligência

58 Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p., 344.

humana (conhecimento). A verdade é descoberta e também construção, mas, de modo algum, pode ser atribuída aos caprichos e idiossincrasias humanos. Certamente, eles estão imbricados no processo do conhecimento, mas não são sua última palavra.

"A verdade é uma evolução, o que significa simultaneamente que o progresso é bem real e não um jogo de morticínio, em que cada nova teoria destrói as prece-dentes, e que a verdade necessita dos esforços dos ho-mens, para se libertar a pouco e pouco"⁵⁹.

Na permanente investida dos homens sobre a realidade, *"verifica-se a aproximação de uma verdade objetiva, aproximação cada vez mais profunda, mas o movimento continua: a verdade não é nem pode ser esgotada"*⁶⁰. Não relativismo e ceticismo, mas também não dogmatismo positivista. Os dogmas obscurecem a visão investigadora e deturpam o processo, querendo parar o movimento do real e da verdade sobre ele. Tanto o ceticismo, quanto o dogmatismo são anti-históricos.

Certo é que, com referência ao mundo físico, o progresso do conhecimento é bem mais palpável. Poucos ousam contradizer a verdade de suas leis. Porém, quando se trata da realidade social ou histórica, tudo parece mais próximo do relativo. Tomam parte do jogo os interesses dos indivíduos, dos grupos, das classes... E o que, às vezes, é apresentado como verdade, não passa de mistificação e ideologia. De qualquer forma, as leis históricas são históricas, mas leis. E, enquanto tais, pressupõem o jogo dos interesses dos indivíduos e das instituições, mas não se resumem neles. Somente na perspectiva da totalidade das relações sociais pode-se captar a objetividade de suas leis.

Há verdades e verdades: algumas que podem ser apreendidas a partir da imediaticidade empírica; outras, as mais decisivas, a muito custo são conquistadas. Exigem esforço, aprendizado e capacidade de abstração, porque só por esse processo podem revelar sua complexidade. São verdades grandes. Há também verdades que exigem lutas históricas, lutas políticas, lutas de classes, revoluções, etc., para se efetivarem ou para deixarem-se perceber. Nas sociedades de classe, as questões de fundo giram em torno da luta que se estabelece entre elas, e suas leis se realizam através dessa luta.

59 Ibid., p. 331

60 Ibid., p. 331.

Neste ponto, é preciso voltar ao início desta reflexão, quando a história foi apresentada como um processo progressivo da humanidade. Pode ter ficado a impressão de que os homens se puseram coesos a perseguir o mesmo objetivo: um verdadeiro mutirão histórico. Não é isso que Snyders concebe. As divisões sociais sempre determinaram objetivos díspares e, até, opostos. Lutas, guerras, genocídios, marcaram a história de todos os tempos, de maneira que, justamente por essa luta, passa o caminho da história. A história é a história da luta de classes diria Marx. E diria mais: Em cada época histórica, a classe revolucionária tem a história (a verdade) a seu favor; e a classe dominante é, por essência, conservadora e opõe-se ao processo histórico. Desse modo, enquanto a primeira interessa-se pela verdade, a segunda opta pela mistificação. Na formação social capitalista, a burguesia como classe dominante tem interesse em suspender a história, para garantir seus privilégios. O proletariado, ao contrário, como classe dominada, tem seus interesses voltados para a transformação da ordem vigente: somente o processo histórico pode realizar suas esperanças. O proletariado está, pois, mais interessado na verdade do que a burguesia que, seguidamente (ou permanentemente), recorre à ideologia para afirmar-se e/ou reter sua hegemonia. *"A história como dialética significa que o proletariado é humilhado, aviltado - e simultaneamente, forma-se, forja-se, adquire poder e lucidez"*⁶¹.

Porém, cuidado! Snyders acha que não cabe, a esse respeito, radicalismo como, por exemplo, atribuir à burguesia somente a fraude e a falsificação históricas: *"As idéias da classe dominante não se reduzem a uma pura fraude, (...) pois a classe só se torna dominante por ter sido capaz de fazer avançar a história"*⁶². Há que se considerar e fazer uso das contribuições da burguesia, portanto.

Disso, encaminhamo-nos a uma compreensão adequada da relação infra-estrutura/superestrutura. Uma formação social compõe uma totalidade articulada em torno de suas relações de produção, que são sua base material. Não é possível, no entanto, separar a esfera econômica das outras esferas (sociedade política e civil, ou simplesmente superestrutura), porque, entre elas, existem vínculos orgânicos de mútua dependência e determinação. Os conflitos que se dão no âmbito do trabalho rasgam a sociedade de alto a baixo; como também os conflitos políticos ou ideológicos atingem o comportamento de todas as outras esferas.

De maneira que o processo revolucionário implica a movimentação de todas

61 Escola, classe e luta de classes, p. 12.

62 Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 344.

as esferas da estrutura social (assim como a hegemonia supõe o controle sobre todas as instâncias). Não se trata de uma mudança repentina, surgida não se sabe de onde; ao contrário, demanda da conjugação de pequenos avanços até que se criem as condições objetivas e subjetivas para a revolução: aí sim dá-se uma transformação radical, qualitativamente superior a qualquer tipo de reforma. Reforma e revolução socialista não se identificam, mas a última precisa dos avanços proporcionados pela primeira. "*Recusar o progresso parcial é recusar a história*"⁶³, diz Snyders. A revolução não nasce do vazio, mas de uma preparação lenta e gradual, pois "*se nada de válido foi conquistado até o presente, como organizar a sequência da ação? Que esperança justificável de que novos esforços venham a revelar-se eficientes?*"⁶⁴.

O mesmo vale para a incorporação dos setores médios e outros segmentos sociais que se mostrem solidários com a causa universal do proletariado: "*(...) não se conseguirá destruir o regime capitalista sem se reunirem contra ele todas as camadas sociais que ele procura cada vez mais violentamente maltratar, esmagar, expropriar*"⁶⁵.

História e verdade não se dão por saltos mais ou menos surpreendentes, imprevistos, mágicos: são gestações longas e acúmulos de conquistas, incluindo superações qualitativas e revolucionárias.

b. Para uma teoria do modelo

A história, na sua complexidade, inclui de tudo um pouco. Nem tudo, no entanto, está no mesmo nível de importância e significação. Componentes de somenos, superficiais e acanhados têm seu ciclo e desaparecem por falta de consistência e abrangência. São caducos. Os aspectos medulares, intensos e articulados impõem-se no presente e estendem-se ao futuro: são os ingredientes das sínteses históricas. Esses são os modelos, sejam pessoas ou produções culturais. "*A cultura que procuro marca o ser, modifica a vida, as obras-primas que pretendo são as que produzem uma espécie de choque essencial*"⁶⁶. Por outro lado, continua Snyders,

63 Escola, classe e luta de classes, p. 66.

64 Ibid., p. 66.

65 Ibid., p. 69.

66 A alegria na escola, p. 67.

*"não renuncio a procurar do lado dos heróis algo que me sustente e me oriente, pois se os abandono, ou melhor, se eles me abandonassem, eu estaria reduzido a objetivos, a uma existência imediata e então muitas vezes ficaria abatido, preferia a abatimento"*⁶⁷.

Acrescentar algo à pessoa e à história pressupõe a aproximação ao que de melhor existe nelas a fim de que, sustentado e impulsionado por essa substância, se possa gestar o novo, o inédito. *"Não há ascensão sem guia"*⁶⁸ e, muito menos, poderia haver superação sem a incorporação do essencial.

O modelo está mais próximo da verdade por ser o resultado das melhores, mais profundas e mais significativas determinações e inventivas históricas da humanidade (ou dos grupos humanos particulares).

c. O homem

O ser humano é resultado de múltiplas determinações. Não se sabe delimitar com precisão até que ponto a subjetividade é original e desde onde começa por ser resultado das relações com o meio. Na verdade, essa preocupação é injustificável, porque a individualidade e o meio aparecem sempre interligados. Impossível separá-los: um se define a partir do outro. Tem vigência uma relação dialética permanente entre "interior" e "exterior", subjetividade e objetividade. E, através dessa dialética, o homem resulta como um ser histórico que, na sua personalidade e no seu modo de viver, resume a longa caminhada da humanidade.

A razão dá sentido propriamente humano à ação prática das pessoas. Sem ela, não teria sido possível a elevação da espécie e, sem ela, não pode haver elevação dos indivíduos, nem liberdade. Somente na utilização racional e coletiva dos recursos da existência podem os homens criar coisas e dar fluxo ao desejo de liberdade que têm. E sentir alegria.

Snyders atribui centralidade ao sentimento de alegria na elevação da pessoa como um todo. Diz ele: *"Na alegria, é a totalidade da pessoa que progride"*⁶⁹. Mas, o que pode causar alegria realmente plenificante é somente a inserção da pessoa na

67 Ibid., p. 74.

68 *Pedagogia progressista*, p. 24.

69 *A alegria na escola*, p. 19.

profundidade da história humana, incorporar-se e deixar-se incorporar pela cultura - a melhor cultura. Isso exige quase sempre esforço e sacrifício; mesmo assim, as pessoas lançam-se por essa senda, não só porque, individualmente, experimentam alegrias mais profundas, mas também porque é uma exigência histórica.

Não tem sentido, para Snyders, imaginar que a pessoa humana possa desenvolver sua essencialidade, deixando falar a voz da natureza que clama em cada um: seja isto chamado de desejo, interesse, afetividade, etc. O homem é histórico e, enquanto tal, pressupõe o jogo dialético entre potencialidades pessoais e estrutura cultural. Eliminar esta última significa embrutecer o exemplar humano.

d. Escola e ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem assenta sobre a cultura: sobre tudo o que a humanidade produziu de melhor nela mesma e no ambiente. Os modelos são produções históricas avantajadas mais reais, e os estudantes precisam ter acesso a eles através do professor e dos conteúdos e, daí, lançarem-se às possibilidades do futuro.

"(...) A pedagogia, para mim, é antes de mais nada, uma reflexão sobre conteúdos a transmitir. (...) A pedagogia é, antes de mais nada, interrogarmo-nos sobre a relação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar e, depois, interrogarmo-nos sobre os meios que hão-de fazer passar de uma para a outra"⁷⁰.

É pela orientação do professor que o aluno atinge diretamente o real.

A escola é o espaço do trato cultural, do cultivo e do prolongamento da cultura, da edificação de pessoas. Nem por isso se reduz a instrumento de reprodução social. Ao favorecer a criatividade, a invenção, a superação e, sobretudo, o trato crítico dos conteúdos culturais, ela se torna *"o lugar em que (a) necessidade de união das massas operárias (...) se transforma numa convicção mobilizadora"*⁷¹.

O materialismo histórico é uma teoria apropriada para respaldar uma proposta pedagógica progressista, porque sabe ver adequadamente a instituição escolar como uma realidade de dupla face, transpassada, de alto a baixo, pela dialética das classes

70 As pedagogias não diretivas, p. 27.

71 Escola, classe e luta de classes, p. 69.

sociais. É, pois, por um lado, um aparelho ideológico do estado, entendido como divulgador da ideologia dominante e reproduzidor das relações sociais capitalistas; mas, por outro lado, e ao mesmo tempo, é lugar de crítica e de enfrentamento à ordem social estabelecida. Escola é luta de classes.

É certo que a escola não realiza, por si só, nenhuma revolução. Seus limites de determinação social estão dados pela condição superestrutural que possui e, além disso, por ser mera instituição entre tantas outras (embora haja quem afirme que se trata da instituição fundamental da formação social capitalista). Pode, contudo, fazer bastante para contribuir com os setores democráticos. Se ela não faz a revolução, sem ela, dificilmente, a revolução será feita.

Quanto às relações pedagógicas, o marxismo tem valor fundamental. A síntese *"entre o vivido do aluno e o acesso às verdades elaboradas"*, (...) *"entre a vida do grupo nos seus debates igualitários e a iniciativa orientadora do mestre, parece-nos ser o marxismo"* que a pode realizar. O marxismo *"constitui precisamente o prolongamento teórico, a elucidação teórica da experiência realmente vivida"* e *"surge-nos como a única via capaz de ligar a renovação escolar à revolução social, ou antes, socialista"*⁷².

*"O ensino inspirado pelo marxismo é totalização da experiência e, no entanto, totalização difícil, que não se obtém senão à custa de uma série de rupturas, pois não é adição, mas exige ter-se acesso a um novo ponto de vista: o abstrato. É o único meio de se escapar ao caráter parcial e unilateral das verificações empíricas"*⁷³.

É uma idéia muito cara a Snyders a da continuidade-ruptura no ensino. O princípio é de que a verdade tem ramificações profundas, muito mais além do que as relações empíricas do cotidiano podem apreender - esta é a primeira parte do princípio; a segunda parte diz respeito à necessidade de alcançar-se o profundo da verdade, seja para a alegria pessoal do indivíduo, seja para o progresso histórico da humanidade (equivale dizer: para a revolução social do proletariado). Então o professor e a escola, como um todo, precisam ter presente a necessidade de, partindo de onde o aluno está,

72 Para onde vão as pedagogias não-diretivas?, p. 10-11.

73 Ibid., p. 354.

fazê-lo romper com suas limitações e lançar-se no encalço da verdade mais complexa. (...) *"A pedagogia consiste na unidade dialética desses dois movimentos de continuidade e de ruptura"*⁷⁴.

Com essa postura, Snyders supera a pedagogia do tipo tradicional, que investe tudo na ruptura (negação do mundo do aluno), e a pedagogia dos métodos novos, que insiste na continuidade. Ambas acabam por não levar ao profundo: a primeira porque não faz o percurso com o aluno, limitando-se a formar-lhe uma superestrutura de conceitos abstratos e vazios (sem relações vivas); a segunda, porque circula sobre as relações simples e superficiais da empiria cotidiana.

Uma educação progressista, que parta da base teórica esboçada acima, prespõe, entre outros, os seguintes pontos de vista:

a. Presente e futuro

As camadas populares, na sua carência e na sua ciência da brevidade da vida, formulam para si uma filosofia imediatista: aproveitar enquanto é tempo; evitar o esforço quando possível; tirar o máximo prazer do tempo presente. Essa mentalidade entra para a sala de aula e se incompatibiliza com o regime de disciplina, esforço e perspectiva de futuro ali reinante. A escola burguesa espanta o aluno do povo, porque desconsidera o seu vivido, o seu cotidiano, o seu presente.

*"Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas - o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola; deste modo se vai muito longe na exigência de transformação"*⁷⁵.

Não se trata de ficar preso ao mundo dos alunos; é preciso operar a ruptura. Uma escola progressista *"também assume a tarefa de impedir que a exigência do presente (...) se afunde no anedótico imediato"*⁷⁶.

74 Ibid., p. 313.

75 *Escola, classe e luta de classes*, p. 395.

76 Ibid., p. 396.

b. Solidariedade e individualidade

A escola capitalista privilegia a individualidade, encaminha tudo à busca do ganho e do sucesso particulares. O mundo proletário, ao contrário, guarda muito do valor coletivo das coisas e do saber, o que, de certa maneira, é decisivo, para que o aluno do povo rejeite a escola. Ele tende a fugir da lei das selvas.

*"A escola progressista pode suscitar formas de sucesso escolar, um desejo de avançar em relação a si próprio e, portanto, em relação aos outros, que, de forma alguma, se confunde com os sonhos pequeno-burgueses de ascensão individual a qualquer preço"*⁷⁷.

O desejo de promoção pode reintegrar a vontade de mostrar as próprias capacidades, a disposição de construir para si e o anseio de afirmação pessoal, com as perspectivas do grupo, da classe e da humanidade.

Snyders, no livro de 1971, retoma a experiência de Makarenko como inspiração a uma pedagogia de esquerda. O ponto fundamental do trabalho do educador soviético é a referência ao grupo educador. Rejeita-se uma educação fundamentada na relação indivíduo a indivíduo como irreal e prejudicial. A educação real dá-se no coletivo. O grupo é educador de si. A ação do mestre exerce-se diretamente sobre o grupo e isto impede o individualismo burguês; enquanto que o papel dos modelos chama cada aluno para a superação de si e para o engrandecimento do coletivo.

c. Prática e teoria

A escola tem que ir ao encontro do aluno com a proposta de um ensino politécnico, em que se valorize a prática (familiar ao aluno proletário). Mas, à escola

*"cabe ainda a tarefa de explicar aos alunos vindos do povo que a sua preferência pela prática ameaça vir como que a ser envolvida numa negação do teórico e acabar por cair numa prática restrita e desprovida de perspectivas de conjunto"*⁷⁸.

⁷⁷ Ibid., 397-398.

⁷⁸ Ibid., p. 400.

Os alunos, por sua vez, estão corretos, quando esperam da cultura

*"que ela seja um meio de ação sobre o real, pois experimentam uma necessidade vital de agir sobre o real, de o modificar, não toleram que ela se disperse em evasivas, gratuidade ou que se reduza a meros exercícios formais"*⁷⁹.

Porque cultura, em síntese, é uma realidade ampla, que abarca a totalidade da vida social e individual das pessoas e, por isso, tem que dar conta das várias necessidades que constituem a vida humana. A dialética entre exigências dos alunos e exigências da escola há de colocar as coisas da cultura no seu devido lugar.

d. Autoridade e disciplina

A escola também precisa trabalhar o espírito de disciplina e autoridade sem cair no autoritarismo. O aluno do povo reage a tudo o que signifique enquadramento e dominação. São reações normais da classe que sempre foi explorada e, quando mais disciplinada, obediente e esforçada se mostrou, mais teve aumentado o grau de exploração.

É oportuno fazer ver ao aluno que nem tudo é igual: que o professor pode ser diferente do patrão; que a disciplina escolar pode ser diferente da do trabalho. Mas, isso só é alcançado na medida em que a escola souber respeitar o aluno e proporcionar-lhe conteúdos que lhe sejam interessantes, que interpretem a vida e o joguem numa dinâmica de crescimento pessoal e grupal.

Em resumo, a autoridade do professor, o espírito de disciplina e o trato adequado dos conteúdos culturais devem estar de tal modo entrosados e dinamizados que levem o aluno do povo a lançar-se por inteiro na inquirição da verdade. O termômetro para medir o acerto do processo está na alegria que o aluno é capaz de experimentar. *"Eu iria até sustentar que, lógica e moralmente, a escola deveria ser o lugar da satisfação, satisfação cultural"*⁸⁰.

79 Ibid., p. 402.

80 A alegria na escola., p. 15.

CONCLUSÃO

As obras de Snyders, que analisamos, compõem mais de 1300 páginas impressas. E, mesmo que o autor mantenha invejável coerência em suas idéias e nunca se desvie das linhas mestras de seu pensamento, a riqueza das análises, a diversidade dos temas que aborda, os detalhes de sua argumentação, etc., mereceriam outras tantas páginas para serem convenientemente estudados. Nossa pretensão foi modesta: apontar as perspectivas básicas do autor e convidar o leitor para um contato direto com suas obras. Não perderá, por certo, o seu tempo. Será recompensada, também, a dificuldade no que se refere à busca das obras, reconhecidamente de difícil acesso.

ABSTRACT

The text consists of the systematization of Georges Snyders texts that treats theoretically of education.

The structure of this work is organized in two parts: in the first one is presented the general topics, the contents of Snyders texts, following the chronological order of edition. The fundamental themes and/or concepts in the author's thoughts and in the organization of a progressive pedagogy, are developed in the second part.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- _____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. Santos: Martins Fontes, 1976.
- _____. **Escola, classe e luta de classes**. 2ª ed., Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- _____. In: SNYDERS, Georges et al. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984, p. 13-38.
- _____. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

AVALIAÇÃO NA ESCOLA: VELHOS E NOVOS DESAFIOS

ROSA MARIA BERNARDI *

RESUMO

O texto trata da polêmica questão da avaliação nas escolas de 1º grau, especialmente, no início da escolaridade. Discute os desafios apresentados, hoje, à avaliação a partir de experiências que tentam viabilizar, metodologicamente, na escola, os pressupostos da teoria construtivista-interacionista.

"... ao aprendiz como sujeito de sua prática de aprendizagem corresponde, necessariamente, um professor sujeito de sua prática docente" (Telma Weisz).

INTRODUÇÃO

A avaliação, na instituição escolar, pode ser abordada a partir de múltiplos aspectos. Neste estudo, pretende-se discutir a avaliação a partir do desafio a ela dirigido pelo construtivismo-interacionista.

A avaliação realizada na escola, de modo geral, é caracterizada pelo seu uso exclusivamente classificatório. Nesta abordagem, é apenas verificação de resultados, isto é, após o período em que o professor ensina (transmite informações) e que o aluno aprende (registra na memória a informação transmitida), aplica-se uma prova para verificar a aprendizagem realizada (número de informações memorizadas). A prova aplicada, na maioria das vezes, é elaborada, utilizando-se questões objetivas que não permitem que se perceba, nas respostas dos alunos, o processo que desenvolveram para respondê-las. Não há, nessa prática, nenhuma análise sobre o valor dos resultados alcançados.

* Professora de didática da FAED/UPF e Professora do Grupo de Estudos do CD/CRE/UPF

Essa sistemática, transmissão-memorização-verificação, não corresponde aos propósitos do construtivismo-interacionista que se preocupa, basicamente, com os processos cognitivos do sujeito que aprende.

Superar a avaliação com fins apenas classificatórios constitui-se em velho desafio para os educadores, aliado, agora, a um novo desafio: o de construir uma avaliação que colabore com os objetivos do enfoque construtivista-interacionista na escola.

A seguir, pretende-se apresentar, brevemente, algumas idéias, em elaboração, sobre alternativas de avaliações, orientadas pela ótica construtivista-interacionista¹. Antes, porém, torna-se necessário fazer um esclarecimento, para localizar a avaliação no conjunto complexo de situações que fazem parte da preocupação dos educadores na instituição escolar.

Nesta reflexão, dá-se como suposto que a teoria construtivista-interacionista, na escola, agrega-se a propósitos mais amplos do que a preocupação do conhecimento e o desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito. Com isso, entende-se que ela se associa aos propósitos do Projeto Político-Pedagógico que a escola deve construir coletivamente, para decidir o seu modo particular de intervenção na sociedade, por tratar-se de uma instituição integrante dessa mesma sociedade. Assim sendo, a avaliação não pode ser entendida isoladamente. Qualquer mudança nos modos de compreender e de fazer a avaliação faz parte de mudança mais abrangente que se realiza na escola como um todo. A avaliação está a serviço, ela não é um fim em si mesma. A avaliação integra um projeto político-pedagógico em gestação na escola que procura, através dele, intencionar a sua ação.

Acredita-se que a escola, hoje, deva direcionar-se para a formação de um aluno-cidadão que exerça a sua cidadania nas relações sociais particulares da escola, enquanto instituição social, de modo democrático, a partir de uma situação coletiva que deve ser participativa e solidária. Situação essa que visa a colaborar na formação de um sujeito crítico, intelectualmente independente, cientificamente competente, voltado para a transformação da sociedade brasileira, para que esta seja, ao contrário do que é hoje, uma sociedade igualitária onde todos possam viver dignamente.

1 As práticas referidas dizem respeito à experiência realizada no período de janeiro de 1990 a dezembro de 1993, na E.M. "Zeferino Demetrio Costi"- SESI/Passo Fundo e que se encontra descrita no livro: **Construção de uma Escola: ousadia e prazer.**

Feito o esclarecimento, pode-se, agora, enfrentar o aspecto específico para o qual se volta este estudo.

NOVOS DESAFIOS À AVALIAÇÃO

A partir do suporte teórico construtivista-interacionista, ocorre uma ruptura no binômio ensino-aprendizagem (ensinar=transmitir; aprender=repeter, memorizar o ensino, determinando a aprendizagem) que passa a ser visto como processos distintos. O conhecimento, nas palavras de WEISZ (1988, p. 39),

"... não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do processo de aprendizagem. Uma construção que não é linearmente cumulativa pois se trata de um processo de objetivação no qual o sujeito continuamente constrói hipóteses e enfrenta contradições que o obrigam a reformular sua hipóteses."

Trata-se, portanto, de um sujeito que pensa e, como esclarece Piaget, um sujeito que, pela ação efetivada na relação com o objeto de conhecimento, constrói, além do conhecimento, também as suas estruturas cognitivas, uma vez que a inteligência não é um "dado" pronto, que nasce com o sujeito. Entendida a aprendizagem deste modo, é preciso redefinir também o processo de ensinar, desenvolvido pelo professor e que, ainda, é profundamente marcado pela idéia de transmissão do conhecimento,

O papel do professor é entendido no construtivismo-interacionista como o de "mediador" da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Essa mediação é vista como uma "intervenção planejada" para favorecer a ação do aluno no seu processo de aprender.

Considerando os enfoques dados à aprendizagem e ao ensino, fica claro que o professor necessita, para poder exercer o seu papel de mediador, conhecer tanto o objeto do aprendizado quanto os processos cognitivos que o aluno percorre na construção do conhecimento.

A avaliação passa a ser, então, importante instrumento para o professor pla-

nejar e realizar a sua intenção mediadora. A avaliação não será mais exercida, exclusivamente, na sua função classificatória, mas será direcionada para as suas funções diagnóstica e formativa. É através dela que o professor acompanhará os processos cognitivos desenvolvidos pelos alunos; os caminhos que eles percorrem; as hipóteses com as quais trabalham; o que já sabem e o que ainda não sabem. Com isso, decide os modos, as atividades, os desafios, as problematizações que pode propor para ajudar seus alunos a pensarem, a apropriarem-se do conhecimento.

A avaliação será, assim, exercida pela constante análise e reflexão das produções cognitivas e dos comportamentos valorativos manifestados pelos alunos². Dessa forma, para haver categorias de análise destas produções e destes comportamentos, o professor precisa estudar e apropriar-se, também ele, de conhecimentos (teóricos) que o auxiliem nessa tarefa. É preciso instrumentalizar, cientificamente, a reflexão. Sob este ponto de vista, a avaliação orienta a ação docente, acompanha a realização dessa ação e volta a analisá-la após ela ter-se efetivado.

A avaliação, portanto, contempla não só o aluno, suas produções e, através delas, suas hipóteses cognitivas, mas, também, os próprios procedimentos pedagógicos utilizados pelo professor. E, ainda, estando a ação docente sintonizada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, a avaliação abrange também o próprio projeto em construção, colaborando para a superação de seus impasses e impulsionando-o para a conquista de maior clareza e coerência teórico-prática.

Apenas para ilustrar as idéias sobre a questão apresentada, mas sem a pretensão de realizar uma análise aprofundada (o que pode ser objeto de outro trabalho), insere-se, aqui, o texto de Aline³ sobre o estudo que ela e sua turma da 3ª Série Vermelha realizaram sobre os caracóis.

2 Este último aspecto, colocado "de passagem", é fundamental para a formação do aluno. No entanto, não é o tema em discussão nesta produção, daí, o pouco destaque que nela recebeu.

3 Texto produzido em 1992 por Aline Rocha, aluna da Professora Nalú Sacomori, da E.M. "Zeferino Demétrio Costi" - SESI/Passo Fundo.

Escola Municipal Zeferino Demétrio Gosti
SESI.

Data: 22/10/92. Nome: Aline Rocha.

 Vamos conhecer como é o caracol
Na experiência de ontem eu tive a oportu-

nidade de conhecer um pouco sobre o caracol.

Eu observei que ele primeiro come um pouco para depois fazer as fezes.

O caracol da Abiela teve um caracolzinho ele estava em cima de seu casco. eu não sabia que eles comiam farinha de milho agora fiquei sabendo.

As horas que ele mais se movimenta é os 9h e 34 minutos e a que eles dormem é 3h e 53 min.

No real eles querem ir para a terra e lá só querem comer.

Na água ele nada, quando ele nada ele coloca os tentáculos para dentro. Eu vou acabar para pesquisar mais coisas sobre os caracóis.

Em primeiro lugar, o texto permite ao professor uma análise sobre o estágio em que Aline se encontra em relação ao domínio da língua escrita. Fica claro que, apesar de ter ainda muito a aprender, Aline consegue expressar, com desenvoltura, as suas idéias no texto escrito. Há problemas de pontuação, de estrutura de frase e de textualidade, entre outros, e que se constituem em indicadores para um trabalho ainda a ser desenvolvido pelo professor com vistas a auxiliar Aline a desenvolver a sua expressão escrita.

Além disso, o assunto de Ciências (o denominado "conteúdo escolar"), o caracol, que é o objeto do texto, aparece na feição de "conhecimento em construção". A criança está aprendendo; sabe algumas coisas sobre o mundo que está tentando descobrir, mas com dados de observação empírica, particular; está "praticando Ciências" e não apenas ouvindo explicações prontas sobre verdades definidas. A experiência concreta é apenas um ponto de partida para aquisição de conhecimentos, para a construção de conceitos. Sobre este aspecto, diz MÜLLER (1991, p. 82):

"... o objetivo não é ensinar o conceito ou dar explicações científicas de forma acabada, mas sim oferecer oportunidades para que a criança se envolva num clima de experimentação, isto é, aja sobre os objetos que lhes oferecemos, buscando estabelecer relações entre o que ela faz e como o objeto reage à sua ação, e assim torne-se cada vez mais autônoma, defenda suas próprias idéias com segurança e respeite as idéias dos outros, caso essas sejam diferentes das suas."

O importante, nesse processo, é olhar para o texto produzido, examinando as informações nele expressas, com o propósito de acompanhar o caminho que a criança vem percorrendo e compreender o raciocínio que apresenta sobre o assunto.

Aline, é claro, generaliza o que é particular. Está aí um indicador para os procedimentos pedagógicos do professor.

Ao realizar uma investigação, as crianças podem elaborar explicações e conjecturas mais ou menos confusas que, na sua continuidade, tendem a transformar-se em hipóteses mais precisas. As crianças, como diz Piaget, podem apresentar "hipóteses erradas", enquanto realizam experiências para a aquisição do conhecimento, são os chamados "erros construtivos" que se constituem em momentos de construção cognitiva dos conceitos.

No caso de o texto de Aline ser analisado sob o ponto de vista da avaliação classificatória, o professor registraria todos os erros por ela cometidos e, certamente, não lhe daria nota de aprovação. Nessa visão, percebe-se apenas o que a criança não "acertou". Afinal, o professor já explicou tudo uma, duas, três vezes, e a criança, apesar disso, não dá provas de ter aprendido. É candidata à reprovação no final do ano letivo.

Já, no enfoque dado à avaliação pela teoria construtivista-interacionista, o texto de Aline será analisado para se perceberem os caminhos cognitivos por ela percorridos; o que ela descobriu; em que nível expressou seu conhecimento, e servirá para orientar, a seguir, a ação docente. Ainda, convém lembrar a importância do último período do texto de Aline: "eu vou acabar para pesquisar mais coisas sobre os caracóis", por demonstrar que, nesse processo, a criança não escreve por obrigação escolar, mas porque tem algo a dizer, a comunicar. A língua aparece com funções mais amplas e não apenas como objeto escolar.

O conhecimento é uma apropriação construída cognitivamente e que se dá no tempo. A escola limita arbitrariamente este tempo pelo sistema de aplicação de provas bimestrais. A criança, a cada dois meses, deve demonstrar o que aprende do conteúdo vencido, isto é, do conteúdo passado, transmitido pelo professor.

O aspecto da bimestralidade da avaliação, feita a partir da aplicação de provas e da atribuição de notas, está registrado nos regimentos das escolas.

Pelo exposto, parece ficar claro que o processo de construção do conhecimento feito pelo aluno e acompanhado pelo professor (que também constrói, neste processo, o seu conhecimento), através da avaliação, não cabe nos parâmetros, hoje, consagrados nas escolas pelos seus regimentos,

Assim, como último enfoque deste estudo (que se sabe parcial e incompleto), quer-se propor como absolutamente necessária a modificação dos regimentos escolares, como uma importante medida, para que a escola brasileira se torne uma escola de maior qualidade.

Os regimentos precisam deixar de ser instrumentos burocráticos de controle do sistema para se tornarem instrumentos administrativos sim, mas a serviço do Projeto Político-Pedagógico que a escola procura desenvolver.

É preciso acabar com a avaliação classificatória bimestral. A bimestralidade traz, em si, a descontinuidade, a fragmentação do conhecimento; estabelece um ritual de tarefas e de aplicação de provas periódicas que nada têm a ver com o processo

de construção do conhecimento.

A criança, de fato, tem a seu dispor o ano letivo para apropriar-se dos conceitos propostos na série que frequenta; por sua vez, o sistema seriado já traz um componente arbitrário. Apesar das diferenças, todas as crianças de uma série devem chegar a um ponto determinado do conhecimento para seguirem sua trajetória escolar. É problema intrínseco da escola, enquanto instituição formal.

Além da bimestralidade, os regimentos escolares, hoje existentes, consagram também a nota como a única forma de expressar os resultados da aprendizagem, apesar de a lei federal abrir duas opções: o conceito e o parecer descritivo.

As poucas experiências com os conceitos mostraram-se, na prática, um mascaramento da nota. Por exemplo: se o aluno tiver nota dez a nove e meio, terá conceito ótimo; se tiver nota nove e quatro e oito e meio, terá conceito muito bom, e assim por diante.

Já o parecer descritivo, pouco experimentado, exige, para sua realização, o domínio de uma base teórica que permita ao professor analisar o desempenho do aluno e expressá-lo por escrito. Exige, para a sua elaboração, visão ampla do objeto de conhecimento e compreensão do processo de cognição. Ainda que seja um processo mais rigoroso, mais exigente e mais trabalhoso para o professor, essa é, no entanto, a forma mais adequada de se expressar o desenvolvimento do processo de apropriação do conhecimento e o resultado obtido pelos alunos no enfoque construtivista-interacionista. A avaliação não é imutável; os regimentos que a definem não são eternos.

CONCLUSÃO

É preciso, hoje, que o professor desconfie dessa avaliação exclusivamente classificatória, bimestralmente medida, há tantas décadas praticada. É preciso que comece a sentir-se provocado, estimulado a pensar a partir do que a ciência tem apresentado de novo nestes últimos anos e, também, do que observa no seu cotidiano de trabalho com as crianças. É preciso não perder o sentido da historicidade da vida e do conhecimento. É preciso enfrentar os novos desafios que, infelizmente, no contexto da educação brasileira, estão-se tornando velhos.

O desafio, a princípio é de cada professor, mas seu encaminhamento é cole-

tivo, pela prática participativa e democrática no interior da escola. É hora, portanto, de mudar. O desafio está posto.

ABSTRACT

The text treats the evaluation at the Primary and Elementary Schools mainly at the beginning of the studies. It discusses the challenges presented, today, to the evaluation, from the experiences that try to give conditions to the presuppositions of the Constructivist - interactive theory.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- WEISZ, Telma. As contribuições da psicogêneses da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: **Ciclo básico em jornada única**. São Paulo, Secretaria de Estado de Educação, FDE, vol 1, 1988, p. 39-46.
- MÜLLER, Jackson. O ensino de ciências naturais nas séries iniciais de 1º grau. In: **Revista de Estudos**. Novo Hamburgo, FEEVALE, v. 14, nº 1, jul./1991, p. 82-84.

DISCIPLINA: UMA DAS POLÊMICAS DO CONSTRUTIVISMO

MARIA FIALHO CRUSIUS *

RESUMO

Este artigo é fruto de um desafio intersubjetivo, que impulsionou a autora a expor, embora sucintamente, as linhas fundamentais que conduziram o Grupo de Assessoria da UPF, junto à Escola Municipal Zeferino Demétrio Costi- SESI - Pundo Fundo - RS, a operacionalizar, na práxis pedagógica da vida e das atividades dessa escola, uma disciplina a que se deu o nome: Disciplina do Prazer. O relato mais detalhado dessa experiência encontra-se no livro **Construção de uma Escola: ousadia e prazer**. Para dar o "testemunho de autoridade", que embasa seu dizer pedagógico, a autora usa citações de A.D. Sertillanges, da Filosofia Tomista, e de Constance Kamii, do Construtivismo Contemporâneo.

DISCIPLINA: UMA DAS POLÊMICAS DO CONSTRUTIVISMO

Julgamos essencial que, em nossa vida cotidiana de educadores, defrontemos-nos com algo que tenha o poder de nos desafiar ou de nos trazer esperanças para melhorarmos nossa atuação profissional.

Os questionamentos insistentes com que esse algo novo nos persegue deixam-nos angustiados, porque, geralmente, referem-se a questões que nos preocupam, constantemente, pela responsabilidade com a educação, pelo respeito a ela, cuja melhoria constitui o objetivo maior perseguido pelos professores que atuam no Laboratório de Matemática, em cujo trabalho colocamos parte de nós mesmas. E, mais ainda, pelo zelo de elevar e de resguardar, cada vez mais, o prestígio de que goza

* Professora de Fundamentos de Matemática Elementar, e Coordenadora do Laboratório de Matemática da ICEG/UPF.

a Universidade no Ministério de Educação e Cultura.

Decorrem, daí, a prudência e a cautela com que chegamos a adotar idéias ou novas estratégias, preconizadas como infalíveis e necessárias para o processo educacional, publicadas por cientistas ou por novos autores, os quais complementaram ou mesmo introduziram mudanças no sistema de equilibrações, reequilibrações, de forma a aperfeiçoarem as perenes construções e reconstruções que vão regendo nossa "práxis pedagógica"; as condutas e os procedimentos que constituem a dialética entre a teoria e a prática, usadas pelos professores no processamento do ensino-aprendizagem em sala de aula, ou, na própria escola, porque é preciso que compreendamos, como é explicado no livro **Construção de uma Escola: ousadia e prazer**¹, que não pode haver, em educação, uma teoria sem a prática que a aplique, nem uma prática sem uma teoria que a sustente.

Relatamos, também, nessa mesma publicação, as atitudes tomadas, sempre após um estudo sério e apaixonado, caso se tornem evidentes as necessidades de promover mudanças ou de introduzir novidades em nossa práxis pedagógica.

Não cabe, aqui, discutirmos o redimensionamento do Construtivismo. Para isso, estão à disposição das pessoas interessadas o testemunho dos pais das crianças que freqüentaram a escola, os relatórios e os documentos elaborados pelos professores que optaram por essa proposta pedagógica e as produções das crianças que puderam realizar sua aprendizagem nessa experiência e que constituem, hoje, material de pesquisa sobre o qual serão produzidos novos ensaios.

Queremos, assim, mostrar que o professor vai compreendendo o que se passa ao interagir com a criança, mediando, observando e acompanhando as presumíveis transformações e mudanças que surgem no pensamento infantil, à medida que estas se manifestam ao professor pela análise das produções construtivas da criança. O professor sente-se parte dessas construções e exulta com o aluno, partipando de seu entusiasmo, quando ele descobre que é "capaz de aprender".

Nega-se, daí por diante, ao professor, simplesmente, entregar o conhecimento pronto, para que a criança o "copie", o "repita" e o "devolva" tal e qual o "recebeu".

No Construtivismo, a criança vê, manipula o que vê, dá significado ao que resulta de sua ação, representa-a por imagem, faz comparações entre a imagem que

1 Livro no prelo que relata as experiências desenvolvidas pelo Grupo de Assessoria da UPF junto à E.M. "Zeferino Demétrio Costi" - SESI/Passo Fundo/RS.

tem no pensamento e o objeto de sua ação real; desenha, erra, corrige, constrói a partir do erro, mostrando da maneira que pode, através de desenhos, o que lhe ficou na cabeça.

Durante toda essa atividade, o professor está a seu lado, ao lado de todos, porque todos confabulam e discutem sobre o que fazem. Aparece, então, na sala de aula, o que se pode chamar de saudável "barulho da efervescência da aprendizagem". Todos estão produzindo; todos estão construindo; todos estão participando. Mas, há também, na sala de aula, o necessário "barulho do silêncio", quando cada criança se empenha vivamente em sua própria produção, numa construção individual. Existe, nos dois casos, a disciplina do prazer.

O prazer que é proposto no Construtivismo acompanha a disciplina da ação escolar. Sobre o assunto, pedimos a atenção do leitor para o seguinte texto, que transcrevemos da obra **As grandes teses da Filosofia Tomista** de A.D. SERTILLANGES (1951, p. 318) :

"Quando se tem uma paixão por qualquer estudo, compreende-se melhor: o caminhar é menos fatigante se a estrada é aprazível; se temos gosto pela música, penetramos mais depressa na harmonia; se no caminho da virtude, seja qual ela for, procedemos com alegria, temos mais facilidade para avançar nele. O prazer só estorva a ação se lhe é estranho ou contrário, pois o estranho distrai dela, e o contrário vicia-o; mas o prazer próprio daquela ação, esse excita-se nas faculdades, concentra a atenção, aperta a união entre a alma e o objeto, e faz com que este participe do acréscimo de vitalidade que o prazer provoca".

É a disciplina do prazer, do gosto de estar aprendendo com mediação do professor ou do colega mais adiantado; de estar com o "outro"; de respeitá-lo e de ser por ele respeitado.

Não há o silêncio do "nem uma palavra mais! Bico calado! Cada um cuide de si e faça seu trabalho!".

É a disciplina que vai se construindo interiormente; não serve para ser elogiada ou para constituir-se em motivo de ameaças ou de castigos que podem desmontar o processo de aprendizagem. É o zumbido das abelhas "fabricando mel" na sala de

aula.

É o professor ao lado, olho no olho do aluno, desvendando o que vai no pensamento deste, para, juntos, professor mediando o trabalho, aluno fazendo tentativas até que a dúvida desapareça e que o acerto se instale. Isso até que a criança "descubra" como caminhar e construa sozinha a aprendizagem desejada.

Então, é esperar, confiando em que, muito breve, um sucesso vá chamando outro e o acervo de conhecimento da criança aumente cada vez mais em todos os campos de sua vida.

Cabe-nos, ainda, transmitir a mensagem da grande educadora - Especialista em Educação Matemática, Constante Kamii, no livro **Reinventando a Aritmética** escrito em parceria com Georgia de Clark (1986, p. 99) onde afirmam ser o Construtivismo

"um tipo de Pedagogia que pede aos professores que não sejam bitolados e que reflitam sobre o que estão fazendo, a partir do ponto de vista de como as crianças aprendem e chegam a construir o conhecimento, ao invés de como as crianças devem se comportar, quer essa conduta seja social ou cognitiva. O Construtivismo demonstra que as pessoas não podem aprender bem através de exercícios impostos; medo de testes, passividade mental e obediência."

Pelas idéias expostas, pode-se afirmar que as crianças, ao produzirem conhecimentos na perspectiva construtivista-interacionista, movimentam-se, conversam entre si numa aparente indisciplina, mas essa aparente indisciplina provém, de fato, do interesse gerado pela atividade que realizam. Nesse sentido, a metodologia em questão afasta-se daquela proposta no ensino tradicional, que mantém as crianças isoladas entre si, silenciosas e imóveis, confundindo essa postura passiva com disciplina.

Entre uma e outra posturas, preferimos, certamente, a "efervescência" da inteligência ativa.

ABSTRACT

This article is the result of a personal defiance that stimulated the author to present, even though in a brief way, the fundamental lines that led the UPF Assessorial Group, at E.M. "Zeferino Demétrio Costi"- SESI - PF/RS, to accomplish a subject, called "Subject of Pleasure", (Disciplina do Prazer). This subject was accomplished in the pedagogic praxis of the school life and activities. The text with much more details is in the book: "Construção de uma Escola: ousadia e prazer". The author attests her task with A.D. Sertillanges' citations from the Thomist Philosophy and Constance Kamii, from the Contemporary Constructivism.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAMII e CLARK, Constance e Georgia. **Reiventando a Aritmética**. Campinas: Papirus, 1986.

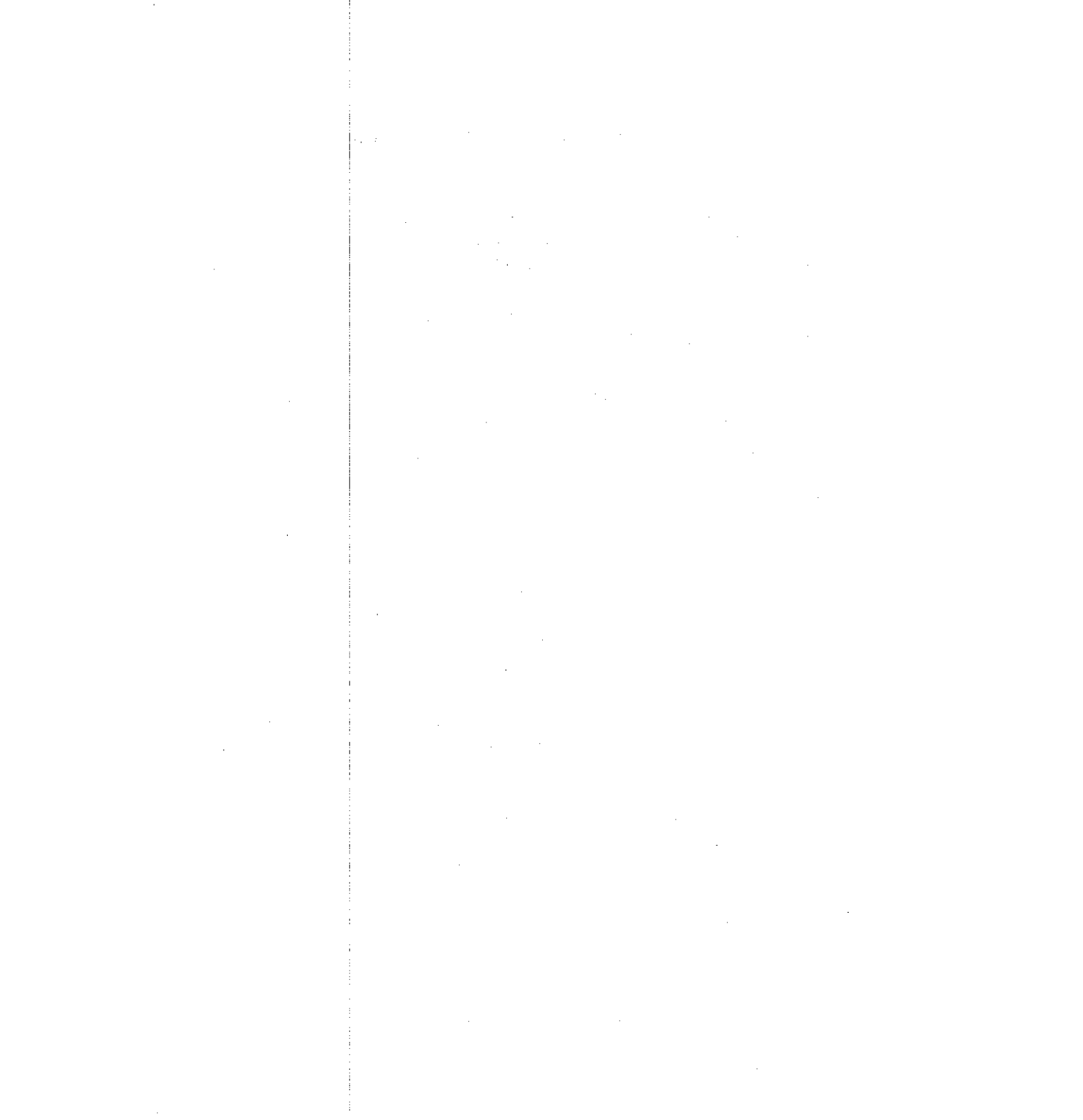
SERTILLANGES, A. **As grandes teses a filosofia tomista**. Portugal: Livraria Cruz, 1951.

INSTRUÇÃO PARA OS AUTORES

A Revista Espaço Pedagógico publica trabalhos originais resultantes de estudos, pesquisas e experiências relacionadas a áreas afins, resenhas críticas de temas sobre a educação. Publica, também, em reedição, trabalhos relevantes, desde que para isto haja pré-autorização do autor e editor original.

A publicação de cada matéria está subordinada à aprovação do Conselho Editorial da FAED e da Divisão de Editoração da UPF. Os artigos, para serem encaminhados, deverão atender às seguintes condições:

- 1) Originais datilografados em espaço 2 e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificativa prévia.
- 2) As ilustrações serão limitadas à elucidação e compreensão do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagem de computador somente serão aceitas se em condições de fiel reprodução.
- 3) Os artigos devem ser acompanhados de resumo em português com 10 linhas, no máximo (meia lauda) e com a respectiva tradução em inglês.
- 4) Os artigos a serem publicados deverão ser elaborados de acordo com as regras técnicas da Divisão de Editoração da UPF e da ABNT.
- 5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha, a instituição a que está vinculado.
- 6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicados, com a devida autorização da editora original de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar a cópia da folha de rosto da publicação original.
- 7) Os trabalhos deverão ser encaminhados à Coordenadoria Editorial da Revista Espaço Pedagógico da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, Campus I - Bairro São José. Passo Fundo Rs-Brasil - CEP 99001-970, em duas vias.
- 8) Trabalho elaborado por aluno deverá ser revisado por um professor da área específica.



Gráfica Editora UPF
Passo Fundo - RS - Fone: (054) 311-2417

