

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO **pedagógico**

ISSN 0104-7469

Espaço Pedagog.	Passo Fundo	v.2	n.1	p.1-180	dez.95
------------------------	--------------------	------------	------------	----------------	---------------

Correspondência

Toda a 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 do exemplar

Brasil: R\$ 9,00

Exterior: US\$ 10,00

Forma de pagamento

Cheque nominal à Instituição acima mencionada

Apoio financeiro

FNDE (Programa Interinstitucional Universidade - Educação Fundamental)

Catálogo na fonte

Espaço pedagógico. - v. 2, n. 1

Passo Fundo: UPF. Faculdade de Educação, 1995

v.

Anual

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

CDU - 37

ISSN 0104-7469

ESPAÇO

pedagógico é uma publicação anual da Faculdade de Educação 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-Reitor de Pesquisa e Extensão: Profª Drª Tania Mariza K. Rösing

Administração da Revista:

Diretora: Profª Selina Maria Dal Moro (Diretora da FAED)

Coordenadora de Editoração: Profª Inês Fernandes da Luz

Conselho Editorial:

Prof. Edemilson Jorge Brandão

Prof. José Gaston Hilgert

Profª Maria Fialho Crusius

Prof. Elli Benincá

Profª Rosa Maria L. Kalil

Profª Salete Cleusa Bona

Prof. Eldon Henrique Mühl

Profª Rosa Maria Bernardi

Prof. Telmo Marcon

Prof. Jaime Giolo

Profª Marisa Potiens Zilio

Profª Solange Longhi

Apoio técnico:

Revisão de Linguagem: Profª Maria Emilse Lucatelli
Profª Zelir Salete Lago Busato

Normalização: Profª Inês Fernandes da Luz
Bibl. Sang Eun Lee
Profª Zenite Paz Warken

Capa: Laboratório de Publicidade da UPF

Tradução: Prof. Avelino W. Rockenback

Tiragem: 750 exemplares

Espaço

pedagógico

SUMÁRIO

Das primeiras intenções às atuais conseqüências do PICD: um estudo preliminar na UPF.....	7
Solange Maria Longhi	
A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador.....	31
Neusa Andreolla, Rosane De Marco e grupo de pesquisa	
O ensino e a extensão, sua relação com a pesquisa: uma primeira leitura em processo.....	63
Rosa Maria Bernardi e grupo de pesquisa	
Abordagem psicossociológica do desenvolvimento humano	73
Eny Toschi	
Sexualidade humana: considerações pedagógicas	81
Cenira Ribeiro Silva	
Equipe diretiva e articulação de projetos político-pedagógicos coletivos.....	89
Jerônimo Sartori	
Pedagogia da hominização: indicativos antropológicos	99
André Baggio	
Dificuldades e obstáculos em educação matemática	109
Neiva Ignês Grandó	
A convicção do aluno na relação didática	123
Mariano Moreira	

Piaget e a epistemologia	133
Jaime Giolo	
Hacia una teoria contrahegemonica de la evaluación	153
Generoso Torres Pacilio	
Maria Teresa Sales	
Instruções para os autores	179

DAS PRIMEIRAS INTENÇÕES ÀS ATUAIS CONSEQÜÊNCIAS DO PICD: um estudo preliminar na UPF

Solange Maria Longhi^(*)

Resumo

No presente estudo, pretende-se reconstruir, com base preponderantemente nos Planos Institucionais de Capacitação Docente desde 1978 até 1994, nos Relatórios de Atividades (1980, 1985, 1990, 1993 e 1994) e em dados colhidos junto ao setor de sistematização da UPF, as principais políticas, diretrizes e ações assumidas e/ou definidas em tais planos em termos de capacitação docente. As ações são analisadas no contexto das relações entre instituição e CAPES (órgão responsável pela coordenação do aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura), resultado das políticas de capacitação de recursos humanos e de ciência e tecnologia vigentes no país ao longo desse período. No estudo, aponta-se a necessidade de novos dimensionamentos institucionais e sugerem-se possibilidades para as agências financiadoras.

^(*) Professora da UPF. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS-doutorado.

O presente estudo foi desenvolvido pela autora como resultado da Prática de Pesquisa no subprojeto **Condições de Produção de Pesquisa: quadro das universidades do Rio Grande do Sul**, coordenado pela profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco, e se insere no projeto mais amplo desenvolvido pelo GEU/UFRGS (Grupo de Estudos sobre Universidade), intitulado **INOVAÇÃO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE: Racionalidade e Produção Individual-Coletiva** ano de 1994/1995.

O preparo do pesquisador, a qualificação e o aperfeiçoamento permanente do pessoal de nível superior em geral e, especialmente, do professor das instituições responsáveis pelo ensino universitário, tem sido a política da CAPES que nela vem insistindo, especialmente desde a implantação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). A partir de 1975, após a experiência bem sucedida do projeto-piloto de Capacitação Institucional Docente (CID), a CAPES propôs o Programa Institucional de Capacitação Docente -PICD, hoje PICDT, com diversas frentes de capacitação. Entre essas, a CAPES elegeu o PICD I (encarregado da formação *stricto-sensu* em nível de mestrado e de doutorado) como sua maior estratégia de médio e longo alcance, para a formação dos quadros de docentes e de pesquisadores das universidades e das instituições de pesquisa do país, quer sejam elas de iniciativa privada ou pública, e, apesar de algumas variações, essa priorização vem se mantendo ao longo desses anos. A linha de apoio *institucional*, centrada em programas de desenvolvimento de cada universidade, caracterizou um significativo e importante período de ação da CAPES nos anos 70⁽¹⁾.

Cabe esclarecer como se deu a articulação entre agência financiadora e instituição no que se refere ao modo como as políticas nacionais repercutem na universidade. Procura-se ver essa questão, num primeiro momento, pelo ângulo da instituição e, num segundo, a partir da implantação das políticas da CAPES.

⁽¹⁾ A UPF iniciou sua participação no programa, recebendo bolsas do PICD da CAPES desde 1976, em projeto próprio e através de um PICD regional do então DGE 38. No entanto, não foi possível resgatar os planos elaborados naquela ocasião, o que não significa que não tenham sido elaborados, apenas que tais documentos não foram localizados para o presente estudo. Por inferência, com base em evidências, como a menção desses documentos em correspondência, conclui-se acerca de sua existência, embora o primeiro do conjunto de planos que se encontram devidamente arquivados no setor de pós-graduação seja referente ao ano de 1979, elaborado ainda em 1978, pela recém-criada coordenadoria do PICD, afeta à Vice-reitoria Acadêmica da UPF. A partir dessa data, com exceção do ano de 1988, todos os demais planos foram localizados até o ano de 1994. Alguns dados, especialmente os mais recentes, foram extraídos de relatórios diversos da Seção de Pós-Graduação, do Setor de Sistematização e da Reitoria da Universidade.

1 A situação da capacitação docente na UPF

O primeiro ponto a ser destacado refere-se a um conjunto de fatores ou de repercussões da questão da capacitação docente sob o prisma da instituição. Nas IES nem sempre o processo de planejamento foi assumido por equipe especializada e orientada por princípios numa linha mais participativa, envolvendo efetivamente as unidades acadêmicas da instituição nesse processo. Nem sempre essa política foi entendida e assimilada, em especial nas instituições não mantidas pelo poder público, tendo em vista a necessidade de incorporação do seu custo. Considerando que a década posterior à reforma universitária abrigou a maior expansão do ensino superior no Brasil (OLIVEN, 1990, 1992) e o processo de interiorização desse ensino no Rio Grande do sul (BAETA NEVES, 1992)⁽²⁾, provavelmente, nessa época, a maior preocupação das novas IES concentrava-se no estabelecimento de sua base *física*.

No que se refere à franca permissão de expansão do ensino superior privado no país, nas últimas décadas, verifica-se uma situação extremamente desleal.⁽³⁾ Esse processo é nitidamente fruto de uma política de descompromisso do Estado e de sua redução nos encargos sociais com esse nível de ensino. A política mais explícita que emerge é a da crescente privatização das instituições educacionais; mais nítida ainda no que tange ao ensino superior, considerando as crescentes pressões da classe média brasileira por maiores oportunidades educacionais, já que é ela a classe que pode acessar a esse nível de ensino, o que se acentua especialmente a partir da década de 50, nas cidades em que se intensifica o processo de urbanização. Arabela Campos Oliven examina exaustivamente esse processo e o denomina de *paroquialização* do ensino superior.

O fato de a CAPES fornecer bolsas para a realização dos cursos representou, e talvez ainda represente, um *alívio* parcial para as IES não-

⁽²⁾ Nesse período, quatro instituições, duas públicas/federais e duas privadas/comunitárias foram reconhecidas como universidades em regiões interioranas do estado, a saber: Pelotas e Rio Grande e Caxias e Passo Fundo, respectivamente. Em São Leopoldo, próximo a Porto Alegre, foi reconhecida apenas uma privada/ confessional (FRANCO, 1994).

⁽³⁾ Em 1990, do conjunto das 918 IES existentes no país, 222 eram públicas e 696 privadas (MEC, apud FRANCO e MOROSINI); em relação às universidades, a proporção se modifica: do total de 95, 55 são públicas e 40 são privadas (id. ibid.).

públicas. Esse *alívio*, conforme for entendido nas diferentes instituições, apenas garante condições mínimas de realização dos cursos para seus docentes. Como, porém, permanece para a própria instituição um ônus bastante elevado, nem sempre as instituições entenderam, e mesmo conseguiram *suportar*, a manutenção desse afastamento, não apenas em encargos financeiros (encargos e salários dos afastados e dos substitutos), mas, especialmente em termos de ausência de professores, importantes para aquele momento da vida institucional. Conseqüentemente, nem sempre esse programa teve continuado estímulo em nível institucional, não conseguindo concretizar, sem solução de continuidade, a importância que lhe seria devida.

Esse primeiro ponto chama a atenção para o fato de que a evolução da política de capacitação de docentes (característica de um longo período de atuação da CAPES para a política institucional de capacitação de docentes) teve várias conseqüências. A mais importante e que não pode ser subestimada refere-se aos resultados lentos, porém nítidos, para o deslanche de um pequeno núcleo de pessoal com qualificação *stricto sensu*. Houve dificuldades de incorporar essa política numa dimensão mais contínua ao próprio custo da Instituição, não como simples gasto, mas, principalmente, entendendo-a como o melhor de seus investimentos, superior em resultados aos próprios investimentos em instalações e equipamentos pelas razões já salientadas. Ainda agora é difícil avaliar se a grande preocupação das novas IES que emergiam, como a UPF, deveriam canalizar-se mais para a qualificação da capacitação docente, ou concentrar-se mais na busca de sua sobrevivência com o auxílio da comunidade, especialmente a local, quando o *staff* institucional de planejamento era praticamente inexistente. É impossível, porém, deixar de indagar por que a instituição prolongou por tanto tempo uma política praticamente de *manutenção* ao invés de uma política de ampliação da qualificação de seus docentes. No período em que inicia a capacitação docente, a expansão em área construída aumenta mais de cinco vezes em cinco anos (conforme Quadro 1). Isso representa uma energia concentrada na construção da base física. Conseqüentemente, investimentos em outras frentes, especialmente em capacitação docente, deveriam ressentir-se.

Quadro 1 - Evolução de número de cursos, de alunos, de funcionários, de professores, de acervo bibliográfico, de extensões/campi, da área construída na UPF, no período 1968-1994

Especif.	1968	1975	1980	1985	1990	1993	1994
Nºcursos	15	26	29	35	30		2
Nºalunos	2127	5825	6766	8307	7129	7885	7360
Nºfunc.	64	...	93	366	537	548	565
Nºprof.	208	406	514	533	615	710	673
VAc.Bibl.	...	...	44725	74898	94971	112000	113110
Ext.Campi	1C.Ext.	3extcur- so	-	2C.Ext.	4C.Ext.	6campi	6campi
Área m2	...	8021	44757	54978	60053	66420	69567

FONTE: Pesquisa. Relatórios Anuais de Atividades FUPF.

...Dado numérico não disponível.

1.1 Uma retrospectiva histórica da capacitação docente a partir do PICD

Analisando-se o primeiro dos PICD da UPF localizado para esse estudo, verifica-se a intenção da UPF de programar-se a longo prazo atendendo a sua *vocação*, expressa nos propósitos de "... transformar-se num cento de extensão e de educação para o meio em que está inserida...", considerando especialmente sua preocupação, na época, com as ciências agrárias e com a educação no meio rural, com o assessoramento às redes municipais de ensino e com a qualificação de docentes das comunidades do interior". Será prioridade a qualificação docente *stricto-sensu* nas áreas de educação e agronomia, considerando as características sócio-econômico-culturais da região em que se insere a UPF.

Essa *eleição* de prioridades no envio de docentes a uma capacitação em outros centros de pós-graduação será fortalecida ao longo dos anos, embora já naquela oportunidade a UPF almejasse ter seu espaço institucional para a própria capacitação docente. "Adotar a forma de Mestrado em Serviço para solucionar o problema oriundo da dificuldade de afastamento por período

prolongado de docentes envolvidos em funções vitais da Universidade, através de convênios com Universidades consideradas centros de excelência".

Apesar de o presente estudo objetivar focalizar a qualificação docente em termos de mestrado e de doutorado, considerando sua vinculação direta com as condições para a pesquisa, foco principal desse estudo, é interessante salientar que, na época, a preocupação maior expressa no I Plano Plurianual Institucional de Capacitação Docente da UPF dirigia-se muito mais para a especialização, o aperfeiçoamento e a realização de estágios ou cursos em modalidades mais *rápidas* e mais *flexíveis*, como as mais viáveis ou até, talvez, as mais desejadas por seu corpo docente e não apenas por seus dirigentes. A ênfase atribuída ao PICD II e ao PADES (que se dirigem a esses níveis da capacitação docente), até em termos de *espaço* dedicado a esses programas no próprio plano, torna explícita essa tendência.

Promover a realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização em co-participação com o DGE 38 através de convênios com outras IES, utilizando-se de esquemas mais flexíveis (parte na agência formadora, parte na própria instituição de origem, com base em plano de estudos elaborado com o professor orientador , realização de estágios em outras instituições).

Durante a vigência desse plano plurianual, em 1981, a Vice-Reitoria Acadêmica criou a Coordenadoria de Pós-Graduação com o intuito de implantar um programa de pós-graduação *lato sensu* em áreas diversificadas do saber, para atender às demandas de capacitação docente da própria instituição e da região. Por outro lado, voltou a fortalecer seu plano de capacitação docente, insistindo em seu planejamento nas respectivas unidades, realizando um conjunto de seminários, objetivando montar um novo plano de capacitação.

Segundo o referido plano (1979-1982), ao término desse PICD (1982), de um total de 203 docentes na área fundamental, ter-se-ia um contingente de 51 mestres e de seis doutores; na área aplicada, de um total de 306 docentes, ter-se-ia um contingente de 50 mestres. Ora, esses valores absolutos de pessoal titulado só se aproximou à realidade quase 10 anos depois (Vide Tabela 1). Não é possível, nesse estudo, examinar todas as razões

(internas e externas) dessa evolução tão lenta, mas sim buscar a configuração das condições para a produção de pesquisa na UPF, em especial no seu período mais recente.

As metas previstas nesse plano, entretanto, segundo os padrões decorrentes da adoção das fórmulas consagradas pela CAPES, através dos próprios formulários, eram profundamente ambiciosas para uma instituição do porte e da concepção de universidade que a UPF consolidava. O período de ampliação de suas instalações físicas estava apenas se iniciando: no campus havia apenas a Faculdade de Agronomia e a Faculdade de Educação. Sua preocupação maior estava em sua consolidação física em termos de espaços-salas-de-aula. A biblioteca ocupou o espaço de algumas salas de aula. Portanto, a própria expansão física tinha um modelo definido, concentrado na atividade de sala de aula. Os laboratórios começaram a ser exigência dos novos cursos, cujo número e diversidade se expandiam rapidamente. Havia tantas solicitações que era prioritário *acomodar* o contingente crescente de alunos em suas respectivas salas e todos com seus respectivos professores. As condições de ensino e aprendizagem, vinculadas à qualificação docente e aos recursos necessários em termos de equipamentos e de materiais, teriam que ficar para mais tarde.

A partir de 1982, os planos institucionais são organizados ano a ano, e a análise particularizada desses evidencia que, gradativamente, as necessidades institucionais vão se ampliando em razão dos novos cursos que se instalam e das novas necessidades que se configuram. As áreas que, inicialmente, tinham prioridade quanto à capacitação *stricto sensu* - educação e ciências agrárias - embora continuem como prioridade reiterada nos planos, são acompanhadas por outras áreas. Isso se evidencia numa análise, ano a ano, com base nas demais prioridades explicitadas nos planos anuais. Veja-se, pois, essa evolução, o que não quer dizer que a Instituição tenha sempre conseguido planejá-la com seqüência e clareza.

Ainda no ano de 1979, além das áreas *vocacionadas* pela Instituição, aparece a saúde como área prioritária. Já no ano de 1981, além das três anteriores, aparece a preocupação com a área de processamento de dados. Em 1982, aparecem áreas aplicadas, como desportos e estudos sociais, e se evidencia a atenção com a de ciências exatas.

No ano de 1983, com a preocupação de implantar uma estrutura de pesquisa na Universidade, capaz de definir-lhe programa prioritário, almejando fortalecer, em nível de mestrado e doutorado, as áreas inicialmente definidas como prioritárias, educação e agrárias, para possível encaminhamento a curso de mestrado, o referido plano chega a mencionar a necessidade de criação de um *fundo* de pesquisa na Instituição. Coerentemente, nesse mesmo plano, enfatizam-se as prioridades para a área das ciências exatas e das ciências humanas, ainda, para a área de engenharia que começa a emergir.

Em 1984, a UPF volta a reorganizar de forma sistemática o planejamento da sua capacitação docente numa perspectiva plurianual, o que lhe permite a projeção para um período mais longo, até 1990, dando ênfase às áreas anteriormente definidas. Esse plano foi montado com maior participação das unidades o que tornou possível uma melhor projeção para a capacitação docente em algumas áreas. Os números revelam que essa intenção se faz sentir lentamente.

Quadro 2 - Número de docentes titulados nas Faculdades de Agronomia, de Educação e de Engenharia e nos Institutos de Ciências Exatas e Geociências, de Ciências Biológicas, de Filosofia e Ciências Humanas e Instituto de Artes da UPF 1979-1994

ANO	TITULAÇÃO DOS DOCENTES NAS UNIDADES													
	FA		FAED		FE		ICEG		ICB		IFCH		IA	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
1979	3	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1980	3	-	3	-	1	-	1	-	2	4	7	2	-	-
1985	10	1	9	-	2	-	6	-	3	4	10	2	-	-
1990	18	1	12	-	7	-	12	-	9	2	10	1	-	-
1993	23	2	14	2	16	1	13	-	10	4	11	1	-	-
1994	24	2	14	2	18	3	13	-	11	4	13	2	-	-

Fonte: Planos e documentos do PICD/UPF; Relatórios de Atividades da FUPF.
(-) dado igual a zero.

A partir de 1985, mesmo que a capacitação docente se concentre nas áreas eleitas como prioritárias, outras da área aplicada, como economia e administração e odontologia, vão emergindo gradativamente, diversificando-se ainda as prioridades nas áreas abarcadas pelos Institutos de Biologia (ecologia

e biologia) e de Filosofia e Ciências Humanas (filosofia, letras, psicologia, história), que também sediam o maior número de cursos na área da educação (licenciaturas).

De 1990 em diante, observando-se os dados apresentados, referentes à evolução da qualificação docente (vide Tab.1), e considerando a continuidade do esforço na capacitação docente e, especialmente, a adoção de uma política de contratação de novos docentes já titulados, verifica-se um *salto* não equilibrado no número de docentes nas duas áreas eleitas como prioritárias no início do PICD institucional, emergindo outras não tão *historicamente* eleitas, mas implantadas como áreas do conhecimento necessárias ao desenvolvimento da própria Universidade.

Quadro 3 - Número de docentes titulados nas Faculdades de Direito, de Economia e Administração, de Educação Física, de Medicina, de Odontologia da UPF 1979-1994

ANO	TITULAÇÃO DOS DOCENTES NAS UNIDADES											
	FD		FEA		FEF		FM		FO		IA	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
1979	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-
1980	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-
1985	-	-	2	-	-	-	3	-	1	-	-	-
1990	1	-	3	-	1	-	3	-	4	-	-	-
1993	2	-	5	1	1	-	3	-	9	-	-	-
1994	1	-	8	1	1	-	4	-	10	-	-	-

Fonte: Planos e documentos do PICD/UPF; Relatórios de Atividades da FUPF.

(-) Dado igual a zero.

O PICD tem sido o programa mais significativo de qualificação docente para a UPF. Nos últimos 5 anos a UPF tem procurado manter a política de qualificação docente e de fortalecimento de seu quadro de Recursos Humanos contratando docentes já qualificados. Desde que foi implantado o PICD na UPF foram encaminhados 137 de seus docentes para cursos de mestrado ou doutorado pelo referido programa. Desses 137 docentes vinculados ao PICD, 9 estão em curso, 65 concluíram seus cursos e estão em atividade na UPF; 5 concluintes saíram da UPF; 10 docentes não concluintes estão na

UPF e os demais não concluintes não estão mais vinculados à UPF. A Universidade de Passo Fundo tem carência de pessoal qualificado em pós-graduação stricto sensu. Esta carência é sentida basicamente nos últimos 5 anos na medida em que se criaram projetos de pesquisa com a estruturação da Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão. ⁽⁴⁾

A evolução da qualificação docente mostra-se realmente lenta e, embora a Instituição venha batalhando para planejar-se a longo prazo, várias são as dificuldades para que seu planejamento se afine com os interesses e as possibilidades de seus recursos humanos.

A própria CAPES, em documento apresentado em reunião nacional com os pró-reitores de pós-graduação no Rio de Janeiro, em 1993, salientava que

...o crescimento da pós-graduação nas universidades se fez, muitas vezes, sem base em uma política de desenvolvimento globalizante, centrado mais em lideranças científicas e iniciativas individualizadas do que em projetos institucionais de médio e longo prazos. A questão fundamental que se coloca, portanto, é a do planejamento institucional que vise fortalecer a capacidade de formação de recursos humanos de alto nível seja para a docência, para a pesquisa ou para o setor público e privado. Esse plano envolve certamente o que as instituições têm de melhor e suas carências face aos seus objetivos, prioridades e potencial (p.5 do referido documento).

Essa colocação, embora se refira aos Centros de Pós-Graduação, serve como referencial para se examinar os Planos de Capacitação das universidades usuárias desses centros. As dificuldades poderão ser até menores em escala, porém, com certeza, serão mais nitidamente sentidas.

De qualquer maneira, a capacitação docente é uma variável básica a ser analisada quando se trata de examinar as condições para a produção e mesmo para o consumo de pesquisa. Porém, como todo processo científico,

⁽⁴⁾ Esses dados estão registrados no Plano Institucional de Capacitação, elaborado pela Coordenação do PICD/UPF em 1993.

sua importância deve ser contextualizada e devem ser explicitados os princípios ou o projeto que dada instituição segue.

Os dados relativos à evolução da titulação do corpo docente (Tab. 1) evidenciam que, partindo de percentuais muito baixos, os valores ainda vêm oscilando em relação ao doutorado (1980-0,9% 1985-0,8%, 1990-1,0%, 1993-1,7%, 1994-2,1%, 1995-2,0%) e vêm subindo, lenta mas progressivamente, em relação ao mestrado (1980-4,1%, 1985-9,2%, 1990-13,8%, 1993- 16,2%, 1994-17,5%, 1995- 19,2%).

Tabela 1 - Evolução da titulação do corpo docente da UPF, por titulação, segundo os anos, no período 1978-1995

ANOS	TITULAÇÃO DOS DOCENTES								TOTAL
	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		
	No	%	No	%	No	%	No	%	
1978*	---	---	---	---	18	4,3	4	0,9	413
1980	316	61,5	172	33,5	21	4,1	5	0,9	514
1985	209	39,2	271	50,8	49	9,2	4	0,8	233
1990	185	30,1	339	55,1	85	13,8	6	1,0	615
1993	238	33,5	345	48,6	115	16,2	12	1,7	710
1994	222	33,0	319	47,4	118	17,5	14	2,1	673
1995	232	32,9	324	45,9	136	19,2	14	2,0	706

Fonte: Pesquisa 1980 a 1995 Sistematização UPF; dados de 1978 Relatório da FUPF do respectivo ano. * Apenas foi possível resgatar a informação completa sobre a qualificação docente relativa ao *stricto sensu* dos professores, a partir de uma relação nominal de mestres e doutores, constante no Relatório da Fundação UPF de 1978. Nessa mesma relação constam ainda dois professores como Livre Docentes.
(...) Dado numérico não disponível.

Esses percentuais apontam, claramente, o crescente encaminhamento para uma política institucional mais arrojada em termos de capacitação docente. Cabe perguntar se esta política seria somente da esfera da Universidade ou também da Agência Financiadora.

Em 1990, através de um plano que buscava uma melhora qualitativa nos seus empreendimentos, a UPF deu ênfase à política de qualificação de recursos humanos, de tal forma que, nos anos subseqüentes, o investimento em capacitação docente, tanto em número de professores, como em horas semanais de licença destinadas à capacitação docente cresceu sobremaneira (conf. Quadro 4).

Quadro 4- N° de docentes e n° de horas semanais de licença para a capacitação docente, segundo o período, por unidade acadêmica e área -UPF 1990-1995

Unidade/ Área	N° de Docentes em Licença		Núm. de Horas/Sem.* da Licença	
	2° sem.1990	2° sem.1995	2° sem.1990	2° sem.1995
IFCH 7	8	9	197	228
ICB 2	2	3	17	70
ICEG 1	-	16	-	570
IA 8	-	1	-	40
FAED 7	3	6	50	160
FA 5	1	7	40	248
FM 4	1	1	8	20
FO 4	2	-	29	-
FEA 61	4	8	120	
FEF 4	1	2	30	50
FE 3	-	8	-	228
FD 6	-	5	-	92
Nos Campi	-	-	-	-
Total	19	62	379	1826

Fonte: Pesquisa. (*) SistematizaçãoNo número de horas não estão computadas as horas sem ônus para a UPF, como cedência ou similares.

(-) Dado igual a zero.

Os investimentos em capacitação de pessoal aumentaram em número de docentes e, mais especialmente, em número de horas nos últimos cinco anos. Analisando-se comparativamente os dados no período 1990-1995, verifica-se o grande investimento tanto no número de docentes (226,3%), quanto no número de horas (381,8%).

Esses dados revelam uma faceta não presente nos planos de capacitação anteriores a 1990: a *corrida* dos docentes para a qualificação. Seria ingênuo, no entanto, não considerar a variável salário como um dos fatores motivadores dessa reação junto ao corpo docente. É nesse período que os salários da categoria dos profissionais da educação privada revelam sensível

melhora sobre os anos anteriores, ao menos no Rio Grande do Sul. Mesmo considerando essa como uma variável importante, não se pode, no entanto, deixar de notar uma diferença em direção ao que se poderia denominar *cultura em direção à pesquisa*, o que, em futuro muito próximo, se fará sentir na Instituição, à medida que esses recursos forem a ela retornando com todo um potencial e um estímulo para pesquisa nas mais variadas áreas do conhecimento, aliado à capacidade de desenvolver um ensino vinculado às futuras atividades de pesquisa.

No atual estágio em que se encontram os investimentos em capacitação docente, aflora, de maneira acentuada, a importância de se fortalecerem os laços da Instituição, principalmente através de agilidade e de dinamicidade do setor competente, com seu corpo docente *espalhado* por inúmeros centros do país e mesmo fora dele. Isso redimensiona as possibilidades de intercâmbio, de integração, de estabelecimento de convênios e de parcerias com outras IES, o que torna a UPF uma instituição cada vez mais conhecida nos meios acadêmicos, ao mesmo tempo que lhe permite observar de perto novas experiências e iniciativas de integração com a comunidade.

É importante que se visualize o grande esforço da Instituição em manter, comparativamente a anos anteriores, número tão elevado de docentes, face ao apoio da única agência subsidiadora de bolsas para capacitação docente *stricto sensu* em nível institucional. No ano de 1993, o número de bolsas novas concedidas pela CAPES foi de apenas 12; em 1994 e em 1995, foram concedidas 10 bolsas novas em cada ano.

Embora os dados revelem uma reação bastante positiva no conjunto global da Instituição, esta deve ser melhor analisada num enfoque que contextualize as áreas do conhecimento abrangidas pela UPF.

Examinem-se, como exemplificação, os dados relativos apenas ao ano de 1993 em outra perspectiva:

Quadro 5 - Número de cursos, de alunos, de professores conforme a titulação, o curso que estão realizando e, no total, por área do conhecimento na UPF - 1993

Área*	Nº de cursos	Nº de alunos	Nº DE PROFESSORES COM TITULAÇÃO DE						Nº de prof. em licença pós-grad		Tot. de prof. em ativ. na UPF
			Grad	Esp.	nº - Mestre - %		nº - Drs. - %		M	D	
1	4	690	23	34	14	19,7%	-	-	1	1	71
2	4	266	17	38	11	15,7%	4	5,6%	4	2	70
3	3	458	17	5	16	40,0%	2	5,0%	2	7	40
4	4	1.043	18	11	15	10,4%	-	-	3	1	144
5	1	415	10	8	23	53,5%	2	4,6%	2	2	43
6	4	2.528	77	33	9	7,5%	1	0,8%	1	-	120
7	8	1.048	59	85	25	14,7%	1	0,6%	3	1	170
8	4	459	17	31	2	3,8%	2	3,8%	-	1	52
total	32	6.907	238	345	115	16,2%	12	1,7%	16	15	710

Fonte: Pesquisa. Relatório de Atividades da FUPF- 1993. Sistematização. Legenda: * As áreas do conhecimento que serviram de classificação para esses dados são as recomendadas pelo CNPq: 1- Exatas e da Terra; 2- Biológicas; 3- Engenharias; 4- Saúde; 5- Agrárias; 6- Sociais Aplicadas; 7- Humanas; 8- Letras e Artes.

Esse quadro revela uma grande diversidade de situações acerca da capacitação docente contextualizada nas áreas e pela demanda de cursos e de alunos. Ficam nítidas as disparidades institucionais, o que permite uma melhor identificação face às intenções de expansão, de ênfase, de investimento em qualidade de condições para a pesquisa e para a pós-graduação. A área 5 (agronomia) priorizada para a instalação do mestrado, é a área que se encontra melhor *equipada*, no que se refere à capacitação docente, de toda a UPF, com mais da metade de seus docentes com mestrado, embora deva aumentar o número de doutores (o esforço nesse sentido já se evidencia em 1995, ver Quadro 4). A área 3 (engenharia) é a que se encontra em segundo lugar em condições melhores quanto à proporcionalidade de sua capacitação docente. A área de educação (incluída especificamente na área 7, porém diluída nas áreas 1, 2, 4 e 8), embora tenha sido priorizada em nível de discurso ao longo de diversos planos, ainda está longe de equiparar-se às duas anteriores mesmo considerando o esforço evidente em 1995 (Quadro 4).

Analisando-se pelo ângulo do número de alunos, entretanto, a mais numerosa, a área 6 (ciências sociais aplicadas) apresenta um dos mais baixos

percentuais de capacitação docente (7,5% de mestres e 0,8% de doutores). Esse dado representa um alerta muito sério, exigindo um investimento em capacitação docente urgente e arrojado, embora o Quadro 4 já retrate a reação nessa área. Outra área que merece atenção, tendo-se por base o mesmo critério e o de número de alunos, é a área 4 (da saúde).

O planejamento institucional em qualquer uma dessas áreas, porém, não poderá ser centralizado; ele, necessariamente, precisa desenvolver-se participativamente, num processo orgânico e dinâmico estabelecido entre o setor competente e os envolvidos em cada área. Seria recomendável que se organizasse um plano especial, que poderia constituir-se de planos *setoriais*, para buscar-se financiamento junto às agências específicas e a outros organismos, talvez envolvendo associações e, mesmo, entidades públicas ou privadas da comunidade local e regional.

Quadro 6 - Número de licenças de docentes para cursar pós-graduação stricto sensu, segundo os anos, por área do conhecimento - UPF 1990-1995

CURSO	ÁREA	NÚMERO DE LICENÇAS			
		1990	1993	1994	1995
	1	0	1	10	8
LICENÇA	2	2	4	3	1
	3	0	2	2	0
	4	3	3	3	1
PARA	5	0	2	2	1
	6	1	1	0	2
	7	8	3	6	6
MESTRADO	8	1	0	0	2
SUBTOTAL		15	16	26	21
	1	0	1	8	8
LICENÇA	2	0	2	3	2
	3	0	7	8	8
PARA	4	0	1	1	2
	5	2	2	5	6
DOUTO. E	6	0	0	6	8
	7	1	1	4	8
PÓS-DOUT.	8	1	1	0	0
SUBTOTAL		4	15	35	42
TOTAL GER.		19	31	61	63

Fonte: Pesquisa. Sistematização.

Considerando-se o número de docentes que a Instituição abriga, que a região como um todo comporta e o potencial de pessoal titulado, especialmente em nível de doutorado (evidenciado no Quadro 6), a curto e médio prazo, é recomendável que a própria Instituição desenvolva um programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação, com ênfase à formação de docentes, com uma das linhas de pesquisa direcionada ao ensino superior, sem descuidar, entretanto, da continuidade de seu programa de pós-graduação *lato sensu*. O importante é que tais cursos representem um processo continuado de capacitação docente, oportunizando-se um salto qualitativo especialmente na formação de docentes conscientes da importância de uma educação permanente no enfrentamento dos impasses da educação local, nacional e regional, em qualquer nível de ensino na contemporaneidade.

Esse estudo revela uma face diferenciada da realidade no interior da Instituição, e ainda problemática, porém muito desafiadora, demonstrando que o planejamento da capacitação docente numa perspectiva institucional requer um procedimento científico, embasado verdadeiramente em pesquisa institucional e não apenas em levantamentos. Os diagnósticos devem retratar a vida da Instituição e devem ser examinados em sua correlação com o papel que a universidade deve assumir no presente e projetar-se para seu futuro, considerando as relações com o contexto local e regional em que se insere. De nada vale explicitarem-se *prioridades* localizadas apenas porque o número de docentes titulados é reduzido. Torna-se imprescindível justificar as escolhas prioritárias com base em perspectivas institucionais motivadas por necessidades e problemas sociais.

2 Os reflexos das políticas da CAPES na UPF

O segundo ponto a ser destacado focaliza a temática, interpretando, com base na Instituição, a política da CAPES. Até 1980, a relação da CAPES com as IES "... fundava-se na qualidade dos planos institucionais que tinham por objetivo elevar o nível dos docentes e ampliar a capacidade de formação de recursos humanos de nível superior" (Reunião Nacional da CAPES, RJ 1993). Com a acelerada expansão dos programas de pós-graduação, nas mais diversas áreas, concentrando-se maciçamente nas universidades públicas, a CAPES mobilizou-se e *absorveu-se* nessa importante estratégia para o país, trazendo, por outro lado, prejuízos aos propósitos do PICD naquelas IES não

executoras de programas de pós-graduação *stricto sensu*. No caso específico da UPF, verifica-se que, de um número inicial elevado de bolsas concedidas à Instituição em 1978 (23 bolsas novas), chegou-se, em 1980, a cinco; em 1985, a quatro; em 1990, a duas. Em 1993, a UPF, após grande defasagem, teve aumentado para 12 o número de bolsas novas concedidas ao seu PICD.

MARTINS, em análise dos PICDT de universidades para 1994, afirma ser realmente difícil identificar programas de capacitação docente que respondam a objetivos institucionais.⁽⁵⁾ Para ele, a linha de apoio institucional, centrada em programas de desenvolvimento de cada universidade, caracterizou um significativo e importante período de ação da CAPES nos anos 70. Ao instituir conjuntamente o acesso às bolsas do PICD e às da demanda social, montou um esquema intercomplementar. No entanto, no ano de 1982 e desde então até 1992 (ano do último dado analisado), no que se refere ao mestrado, o número de bolsas pela demanda social é muito superior aos do PICD. Segundo a mesma fonte, nos anos 90, o número de bolsas do PICD passou a representar apenas 25% do total de bolsas concedidas pela CAPES no país. Apenas em relação às bolsas para doutorado, a situação parece evidenciar a correspondência com a intencionalidade de fortalecimento institucional. Em muitos casos, tornou-se mais fácil obter bolsas nos Centros de Pós-Graduação pela Demanda Social do que pelo próprio PICD da instituição de origem, o que, de certa forma, repercute na vida das instituições. Embora a CAPES continue a ser o principal veículo para a capacitação docente, sua priorização na atenção aos centros de pós-graduação tem reflexos diferentes no outro lado: o das IES que enviam seus docentes aos respectivos centros.⁽⁶⁾

⁽⁵⁾ Ricardo Chaves de Rezende Martins, da UnB e Assessor Legislativo da Câmara dos Deputados, elaborou um interessante estudo de circulação interna sobre A Capacitação de Docentes no Sistema Universitário Brasileiro: políticas, estratégias, problemas e resultados, que *iluminam* a problemática da capacitação no conjunto das IES mas, em especial, nas particulares. Toma-se a liberdade de usar suas afirmações retiradas de documento ainda mimeografado, aguardando-se sua publicação para poder referendá-lo adequadamente.

⁽⁶⁾ A própria autora do presente estudo enfrentou, no início de 1994, essa dificuldade, acabando por sair do PICD da UPF para participar como bolsista do CNPq junto ao CPPE/UFRGS. É verdade que os critérios que restringiam sua participação referiam-se ao tempo restante de carreira docente, mas, mesmo após a comprovação com documentação à CAPES, não houve reconsideração. Para o bolsista em si, tal situação não faz diferença. Mas, para as *amarras* de um plano institucional bem estruturado, isso representa uma

Não se pode omitir que, ao longo desses anos, não tem sido fácil para as universidades elaborar programas de capacitação docente que respondam a objetivos verdadeiramente *institucionais*. O que levou a UPF, nesses últimos quatro anos, a priorizar concretamente a capacitação docente, em especial em nível de doutorado (Quadros 4, 5 e 6)? Os dados evidenciam que decisões foram tomadas nos últimos anos em nível institucional, entretanto cabe ainda melhorar o seu relacionamento com a CAPES e com os outros órgãos que apoiam a capacitação docente, como CNPq, FINEP, FAPERGS, para manter em patamares elevados, mas sustentáveis, o peso da qualificação de seu pessoal docente.

Nas últimas décadas, o número de doutores permanece bastante reduzido, apesar do esforço permanente no conjunto das universidades brasileiras, não sendo essa realidade apenas *privilegio* das instituições privadas, embora a situação nas instituições públicas (federais, estaduais e municipais) seja consideravelmente melhor. Pelo levantamento de TRAMONTIN (1992), apenas 13,43% do quadro total de docentes possuía doutorado; destes, 88,79% atuava em universidades públicas e somente 11,21% deles nas particulares. Tais dados retratam a realidade e a gravidade da situação. Referindo-se ao Rio Grande do Sul, MAGDALENA e ROSSATO (1992) aludem à *desqualificação docente*, por ser o percentual de doutores (incluídos os livre-docentes), em 1990, apenas de 8,26%.

A diferença entre as instituições públicas e as privadas em termos de capacitação docente tem várias razões. Uma delas relaciona-se ao fato de que muitas das instituições particulares são mais jovens, com menor tradição de qualificação de seu corpo docente; outra razão reside no fato de, conseqüentemente, serem as instituições públicas as que mais desenvolveram os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, as universidades privadas do país, pela pouquíssima tradição de fontes alternativas de recursos financeiros, não vêm conseguindo manter em níveis continuamente elevados os investimentos em capacitação docente, frente, especialmente, à instabilidade econômica do país. MARTINS (1994) expressa a inconformidade com o cancelamento do Estado ao surgimento de novas instituições universitárias e, ao mesmo tempo,

possível insegurança, não em relação ao compromisso com a instituição de origem, que continua o mesmo, mas em relação às garantias de atendimento a futuros pedidos.

com a não-definição de políticas concretas para sua consolidação, cobrando-lhes mais tarde a falta de qualidade ou deficiências previamente visualizadas.

Para mudar essa situação, muitos e constantes recursos deverão ser canalizados. Cabe, nesse momento, analisar a realidade do Sistema do Ensino Superior Brasileiro, considerando que, em 1991, mais de 60 % das matrículas no ensino superior concentravam-se nas IES particulares (SCHWARTZMAN, 1994)⁽⁷⁾. Como os dados não devem ter se alterado nesse curto período, continuam sendo fundamentais, para melhorar a qualidade do ensino e as condições da pesquisa no Sistema do Ensino Superior Brasileiro em seu conjunto, os investimentos em capacitação docente. Face à situação econômica do país e às condições das IES, de que fontes alternativas poderão dispor as instituições privadas para manter, em níveis constantemente elevados, os investimentos em capacitação docente?

3 Encaminhando algumas conclusões

Realmente, para ter uma visão mais ampla das condições para produção e consumo de pesquisa no Brasil, nas diferentes unidades da Federação e nas próprias instituições, não se pode prescindir da análise oriunda dos PICD nas diferentes instituições. No presente estudo, a análise focalizou o PICD da UPF, sua instalação, suas motivações, seu comportamento, sua demanda, seus desdobramentos, seus percalços, seus avanços e a situação atual. Enfatiza-se que foi com o intuito de analisar mais detalhadamente essa rede circunstancial de condicionamentos institucionais, situando-os no contexto mais global do ensino superior brasileiro, para visualizar novas possibilidades de aperfeiçoamento do pessoal docente em instituições da natureza e do porte da UPF, que se organizou essa proposta de estudos.

A capacitação docente só assume sua verdadeira função se estiver situada no conjunto das intenções institucionais maiores, não como determinante, mas como condicionante. Em outras palavras: a capacitação docente não pode ela mesma projetar-se e definir sua política de expansão. Na

⁽⁷⁾ Em 1991 (MEC, apud SCHWARTZMAN), havia no Brasil 1,56 milhão de estudantes de graduação. Desses, 20% estudavam em IES federais, 13% em estaduais, 5% em municipais e 61% estudavam nas IES particulares.

verdade, a decisão de seus rumos deverá se inserir no contexto mais amplo do todo da vida institucional. Em vários momentos, mais no início da vida da UPF, o planejamento da capacitação docente representou um dos únicos planos institucionais. Saber por que é importante a capacitação docente na vida institucional requer que a própria Instituição tenha claro que concepção de universidade ela busca concretizar, a fim de desempenhar o seu papel na comunidade local, regional, na vida do país e no contexto latino-americano em que se insere.

Não será demais salientar o porquê da importância da análise da característica *institucionalização* no programa de capacitação docente. Entende-se capacitação docente como sinônimo de participação no *projeto institucional*; ela é a forjadora de condições para o assumir das funções sociais de dada instituição em seu contexto regional. A capacitação docente é uma forma planejada de a instituição prover-se de recursos humanos e não apenas de recursos físicos e materiais, para atender às demandas e às solicitações das comunidades das regiões em que ela se insere. Nesse sentido, cabe às instituições planejarem de forma contínua e participativa tanto a qualificação dos seus próprios docentes quanto a possibilidade de aproveitamento de jovens, ex-alunos seus, ou de instituições congêneres, como recém-graduados. Estes, então, também inseridos num projeto político-pedagógico, podem conjugar seus interesses individuais com uma proposta mais coletiva, garantindo a continuidade das ações da instituição. Porém, cabe repetir a questão anteriormente proposta: de quem será a competência para assegurar esse empenho? Forçosamente, esse intento precisará de respaldo financeiro alheio à instituição, isto é, em especial dos organismos financiadores.

Quando a instituição consegue definir o que precisa para alcançar sua proposta político-pedagógica, também consegue definir com mais precisão o *perfil* desejado para sua capacitação docente, e mais: quando ela explicita seu interesse e seu compromisso com a produção e a socialização do saber, mais claras se tornam as metas a serem perseguidas na capacitação docente.

Outra ênfase a ser dada refere-se à natureza da capacitação docente: ela não pode ser entendida como mero treinamento, mas como um processo permanente de formação docente, como um processo de educação permanente, continuada, cumulativa, no qual a realização da dissertação e da tese nada

mais são do que momentos específicos de maior concentração e produção e em que o fluxo da graduação para a pós-graduação, na contemporaneidade, deve ser contínuo, assim como contínuos são os processos de desenvolvimento do conhecimento. BROVETTO chama a atenção para o desafio do tempo presente, quando a educação superior passa a ser uma tarefa permanente, capaz de formar para o desconhecido.

Fazer mestrado ou doutorado pode, muitas vezes, representar simplesmente chegar ao *topo* da carreira. Se o atual Estatuto do Professor da UPF não for revisado numa perspectiva de educação permanente ao longo da carreira docente, em curto tempo, poderá se estabelecer nova estagnação, mesmo que em patamares mais elevados de qualificação docente; nada mais será necessário, ao menos institucionalmente, para galgar a posição de *titular*, deixando-se apenas ao desejo ou à força de vontade do próprio professor a continuidade de seu aperfeiçoamento. É importante que a Instituição pense formas de realizar a qualificação para titular, com defesa de tese, ou apresentação de trabalhos embasados em estudos, atividades de extensão ou em resultados de pesquisas.

É também indispensável que se questione: Qual o grau de responsabilidade desse professor com sua própria formação e atualização permanente? Qual a consciência e disposição que ele revela sobre seu papel como agente de produção e de socialização de conhecimentos? Será somente pela cobrança que o professor buscará seu crescimento teórico e intelectual? Será que só pesquisará enquanto esta fizer parte do requisito para uma titulação oficialmente reconhecida e, uma vez obtida, contentar-se-á com a atitude de ser repassador do que conseguiu aprender?

Discussões em torno dessas questões devem permear o cotidiano da Universidade e, em especial, da Associação de Professores. A filiação e a participação do professor universitário, das associações de docentes e de pesquisadores é de fundamental importância para o estímulo à busca constante de crescimento teórico e profissional. O diálogo com seus pares, concretizando um "agir comunicativo" (tão defendido por HABERMAS), permitirá um novo redimensionamento para o mundo da pesquisa *vivido* nas universidades.

A questão da capacitação docente, numa perspectiva de formação continuada do professor, chama ao estudo outras questões intimamente a ela relacionadas: não apenas a questão da carreira docente, mas também a do pessoal especializado, dos funcionários, dos técnicos de nível superior, aliada ao regime de trabalho do professor-funcionário. No presente estudo, não se pretendeu fazer uma análise da qualificação de funcionários, do pessoal técnico, entretanto os dados (vide Quadro 1) revelam que, pela evolução numérica, sua qualificação em nível de *stricto sensu* torna-se muito importante para uma universidade que se prepara para se conectar a redes regionais e internacionais de informação.

As possibilidades de qualificação para esse pessoal também precisam ser analisadas em profundidade. O funcionário, o técnico de uma instituição universitária, precisa sentir-se diretamente comprometido e com possibilidades de participação na melhoria qualitativa institucional.

Nessas circunstâncias, evidencia-se a necessidade de se estabelecer as devidas vinculações entre o projeto institucional, em que as políticas administrativas, acadêmicas e de pesquisa se articulem face às respostas que a instituição se compromete a assumir, às políticas de pessoal. É fundamental que a capacitação e a carreira docente se conjuguem como elementos de garantia daquelas. *As últimas consequências do PICD e do PICDT devem levar a uma melhor possibilidade de as instituições universitárias cumprirem seu papel social nas comunidades em que se inserem.*

Hoje, face às características típicas do pós-moderno, do contemporâneo, o PICD requer um novo dimensionamento de suas estratégias para continuar atendendo às suas pretensões. A revolução científico-técnica impõe o convívio com realidades conflitantes: as crescentes especializações, o distanciamento social, a fragmentação excessiva do conhecimento, a informatização da sociedade, o avanço das propostas neoliberais, a globalização da economia, as profundas modificações nas relações entre trabalho-capital e trabalho-emprego, a consciência da multiculturalidade, as discrepâncias sociais e o crescente aumento da pobreza, a agudeza da crise global do meio ambiente.... Todos esses, e inúmeros outros não mencionados, são fatores que exigem novas modalidades de atualização e de construção do conhecimentos em áreas afins.

Intercâmbio interinstitucional, cooperação, consórcios, colaboração entre universidades, doutorado-sanduíche, estabelecimento de redes de estudos, visitas de estudos e estágios que oportunizem convívio com outras realidades, estímulo à formação de grupos interdisciplinares para a pesquisa em temas de interesse e de necessidades comuns e à realização de encontros para discussão e aprofundamento de assuntos de interesse entre pares de diferentes instituições, à organização de cursos de mestrado e de doutorado em parceria, são algumas das possíveis modalidades a serem enfatizadas para novos planos de capacitação com vistas ao incremento da pesquisa na Instituição. A assessoria de professores-pesquisadores aposentados, com farta experiência e com possibilidades de assumir agendas não tão fechadas quanto a de professores em desempenho normal, aliada à contribuição de professores-visitantes de instituições do país, do Cone Sul, da América Latina, da América do Norte, da América Central e do Caribe, e de outros continentes, articuladas com necessidades de outras universidades próximas, são algumas das possibilidades de carreamento de novos recursos humanos para alimentar esse incremento. Essas sugestões podem ser propostas na consecução de novos PICDT na UPF e em instituições do seu porte e natureza, desde que sustentadas em políticas institucionais e pela busca de cooperação junto a organismos nacionais e internacionais (ainda pouco utilizados), privados e públicos, mas, especialmente, com o apoio financeiro da CAPES, do CNPq e da FAPERGS.

Abstract

The present study intends to rebuild, based predominantly on the Institutional Plans of Teaching Capacitation from 1978 to 1994, on the Activity Reports (1980, 1985, 1993, 1993 and 1994) and on data collected from the sector of Systematization of UPF (University of Passo Fundo), the main policies, guidances and actions undertaken and/or defined in the speeches of the mentioned Plans in terms of teaching capacitation. The actions are analyzed in the contour of the relationships between the institution and CAPES (the organ which is responsible for the coordination and improvement of college personnel linked to the Ministry of Education and Culture of the Federal Government in Brasília) resulting from the policies of capacitation of human resources and from science and technology in force in the country during this period. The study points out the need for new institutional dimensions and suggests possibilities to the financing agencies.

Referências bibliográficas

- BAETA NEVES, Clarissa Eckert. Ensino superior no rio Grande do Sul: interiorização e modelos regionais. In: MOROSINI, M. & LEITE, D. (org.) *Universidade e Integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992. p.95-112.
- BROVETTO, Jorge. *Formar para lo desconocido: apuntes para la teoria y practica de un modelo universitario en construccion*. Uruguai: Universidad de la Republica. [1994].
- FOPROP. Pesquisa e pós-Graduação: Boletim Informativo do Fórum Nacional de Pró-Reitores, Florianópolis, UFSC, a.1, n.1, fev. 1995.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco. A universidade e a regionalização : questões candentes. In; MOROSINI, M. (org.) *Universidade no MERCOSUL*. São Paulo: Cortez, 1994. p.200-217.
- _____. Universidade para quê ? O resgate das faces iluminadas. *RBAE*, Brasília, v.7, n.1 e 2, p. 28-40, jan./dez. 1991.
- MAGDALENA, Beatriz Corso e ROSSATO, Ricardo. A Desqualificação Docente: uma fase da crise do ensino superior no RS. *Educação Brasileira*, Brasília, a. 14, n.28, p. 49-63, 1 sem. 1992.
- MEC/DAU/CAPES. *Programa Institucional de Capacitação de Docentes: manual de normas*. Brasília: MEC/DAU/CAPES, 1976.
- OLIVEN, Arabela Campos. *A paroquialização do Ensino Superior: Classe Média e Sistema Educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____. Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p. 75-78, ago.1993.
- TRAMONTIN, Raulino. Índice de qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. *Relatório Interno* do IPEA, CPS n. 04/92, out. 1992.25p.
- SCHWARTZMAN, Simon. O Futuro da Educação Superior no Brasil. In: PAIVA, V. e WARDE, M.J. (orgs.) *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 143-179.
- UPF. *Planos do PICD/UPF 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994*. Passo Fundo: PICD/UPF.
- _____. *Relatórios de Atividades 1968, 1978, 1980, 1985, 1990, 1993, 1994*. Passo Fundo: FUPF.

A ESCOLA DE PERIFERIA NO OLHAR DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Neusa Andreolla, Rosane De Marco e grupo de pesquisa^(*)

Resumo

A temática abordada no texto apresenta o momento histórico em que se encontra a investigação da prática pedagógica dos professores-pesquisadores, engajados no projeto A prática pedagógica em escolas de formação de professores e de periferia urbana. Procura-se compreender a realidade da escola urbana no contexto de suas relações, potencialidades e conflitos. Trata-se do olhar dos professores-pesquisadores sobre o cotidiano da escola de periferia, onde foram observadas as relações entre alunos, professores-alunos e escola-contexto social.

^(*) Fazem parte do grupo de pesquisa, além das professoras citadas, Adriana Dickel, Claudia Maria de AlmeidaValiati, Isabel Cristina Zambrzycki, Ivone Araujo de Almeida, Marilza Flores, Nara Cavalcanti, Rosane Werworn, Sílvia Maria Scartazzini, Rosane Colussi, professoras-pesquisadoras do projeto A Prática Pedagógica em Escolas de Formação de Professores e de Periferias Urbanas; assessoria de Elli Benincá e Claudio Almir Dalbosco e secretaria de Adriana Bragagnolo e Eliana Moreira de Mello.

Se fôssemos surpreendidos com uma pergunta que buscasse a definição de escola, talvez, a exemplo da Torre de Babel, com a ajuda de muitas outras pessoas, começaríamos a falar inúmeras e desconhecidas línguas simultaneamente. Isso se justifica pelo fato de que, para falar da escola, precisa-se falar de tudo o "que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola" (EZPELETA & ROCKWELL, 1989:25).

Em 1994, nosso grupo de pesquisa, através do projeto A Prática Pedagógica em Escolas de Formação de Professores e de Periferias Urbanas, decidiu debruçar-se com mais vagar e atenção sobre o cotidiano de escolas da periferia de Passo Fundo. Essa opção fez-se decorreu de um trabalho sistemático de observação e de discussões com base no qual pudemos levantar a suspeita sobre a especificidade desse ambiente.⁽¹⁾

Aos poucos, a imagem do caos, produto das primeiras impressões propiciadas por essa prática, vai sendo superada. Tende a substituí-la a imagem de uma trama em que cada fio, cada nó, cada gesto, interage com os

(1) O projeto de pesquisa dá continuidade a um trabalho iniciado em 1991 com o I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora, desenvolvido junto à rede municipal de ensino de Passo Fundo. Em 1992 e 1993, já com caráter de pesquisa, o projeto, que continuou com o nome de Ciclo de Estudos e foi assumido por um convênio entre Prefeitura Municipal e Universidade de Passo Fundo, contava com cinco grupos de trabalho, três destes sediados em escolas municipais e dois outros integrados por professores provenientes de diferentes escolas, sendo de um deles o grupo do qual fazemos parte - a Equipe de Suporte era também responsável pelo acompanhamento dos demais grupos. Como documento desse período, temos os *Anais do I Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica*, organizado em 1992 e publicado em 1993. Ainda em 1993, nosso grupo, juntamente com o prof. Elli Benincá, publica, na Revista AEC, o artigo "Ensino Religioso e Proposta Pedagógica", que, depois de sofrer algumas alterações, foi novamente publicado na revista *Espaço Pedagógico* (FAED/UPF), com o título "Indicativos para a elaboração da proposta pedagógica". Nosso grupo, ampliado por novos integrantes, deu continuidade, em 1994, aos trabalhos de pesquisa e elaborou o projeto *A Prática Pedagógica em Escolas de Formação de Professores e de Periferias Urbanas*, vinculado à Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão (UPF), a partir do qual foram formados, em 1995, outros dois grupos de pesquisa, um deles integrado por professores da Universidade (FAED/UPF) e outro, por alunas do curso de Pedagogia - bolsistas de iniciação científica.

demais e compõe significados que se somam e que superam os sentidos particulares. Tornar essa trama compreensível e, mais ainda, viabilizar ações e planejamentos que considerem os seus condicionamentos e, por vezes, determinações, tem sido um trabalho que guarda muitos entraves e peculiaridades.

As dificuldades que enfrentamos sucumbem ao desejo de fazer emergir uma escola pública capaz de trazer para o seu espaço o mundo e as possibilidades de mundos diferentes para os que são a razão de sua existência. Acreditamos que o nosso trabalho permite dizer (como Queiroz já o disse) que "é possível, numa relação pedagógica, ultrapassar o senso comum e a enorme carga autoritária do ensino, da educação. É possível, nesta relação, criar uma prática transformadora da realidade. Para tanto, é necessário introduzir dentro do trabalho pedagógico uma utopia, a esperança de uma escola, de uma sociedade e de um mundo diferente".

Pontuamos, a seguir, três aspectos fundamentais para a apresentação do nosso trabalho. Situamos, primeiramente, os problemas teóricos e metodológicos aos quais tentamos dar respostas; a seguir, o caráter da pesquisa desenvolvida, a qual se caracteriza por ter como sujeito investigador, o professor e, como seu objeto, a sua ação e o seu ambiente de trabalho; e, por último, o percurso realizado até o momento e a localização dos eixos temáticos que têm absorvido nossos esforços de compreensão.

Ter a escola como objeto de estudo, em sua fragmentariedade e complexidade, impõe inúmeros problemas teóricos e metodológicos

Quando dizemos que nos ocupamos da escola como objeto de estudo, falamos de um trabalho peculiar em que os pesquisadores se dirigem à escola, procurando suspender os modelos tradicionais de análise (funcionalistas, estruturalistas) e as pré-noções constituintes do senso comum. Isso porque temos visto que as respostas que tais abordagens propiciam não dão conta da diversidade e da complexidade da problemática do seu cotidiano.

A presença, anterior ao encontro com a escola, de vieses com base nos quais se prepara e se delimita essa aproximação faz essa instituição ser vista por ângulos que a fragmentam ainda mais e não conseguem apreender o movimento que ali se concretiza.

Procuram-se as funções que o conhecimento prévio permite antecipar: a escola é vista ora como integrada, ora como seletiva, ora como reprodutora, sem que nenhum destes conceitos permita apreender tudo o que aí ocorre no dia-a-dia.

Temos nos empenhado em documentar uma realidade que não é documentada; que se apresenta de modo diverso daquela versão da realidade escolar produzida segundo o ponto de vista estatal, revelada nas estatísticas e nas amostragens. Buscamos a escola em sua positividade, naquilo que nela existe e não em sua negatividade, tratando somente das coisas que lhe faltam. Buscamos envolver o que não se enquadra, o que, aos órgãos oficiais do ensino, aparece como *desvio* das normas. Resgatar a sua positividade significa tematizar o modo como os "sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar" (id., ibid.:17-23). Na interação que existe entre todos os que nela convivem (professores, alunos, pais, funcionários), são trocadas, ou por vezes confrontadas, vivências e saberes nem sempre próprios do espaço escolar, mas provenientes de outros domínios da vida social (grupos, trabalho, família, etc.). Daí a dificuldade em definir o que é especificamente escolar.

A diversidade dos processos que se instalam na escola somente consegue ser trazida à discussão através do confronto entre as diferentes *versões* elaboradas sobre ela por aqueles sujeitos. No grupo, temos uma instância que nos auxilia a promover esse embate, questionando essas versões e reencaminhando-as sob novas observações e análises. Cada professora-pesquisadora traz consigo registros de situações que contribuem para construir, fazer

e refazer a trama. Nesse sentido, cada uma ajuda a educar e é educada pelo grupo, num espaço de formação mútua.⁽²⁾

A complexidade do cotidiano escolar de periferia tem no professor que ali atua o sujeito privilegiado de sua tematização e análise

A suspeita acerca da especificidade da escola de periferia é produzida por professores que trabalham com um olhar atento sobre o seu cotidiano. Nós estamos imerso nesta escola e produzimos reflexões tomando por base este lugar específico. Isso significa que, se o olhar do professor não for trabalhado no sentido de voltar-se com atenção e rigor sobre os *pequenos mundos*, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito", perpetua-se a escola homogênea, que se repete em todos os lugares, independentemente dos indivíduos que nela transitam, que nela se relacionam, agem e falam (Id.,ibid.:22).

O fato de uma professora-pesquisadora dizer que "ao lidarmos na escola com determinada situação conflituosa, devemos ter olhos para ver além, ou seja, analisar com riqueza de detalhes, o que há por trás daquela atitude que ele (o aluno) está tomando"⁽³⁾ indica a atenção para com essa heterogeneidade própria do cotidiano. Por outro lado, há professores que, mesmo em contextos e situações diversas, comportam-se, planejam, avaliam segundo critérios que não se diferenciam. A constatação da existência de uma especificidade que distingue a escola de periferia de outras escolas é resultado da ação-reflexão de professores que tomam a sua prática como objeto de estudo.

⁽²⁾ NÓVOA (1992), ao discutir alternativas à formação de professores, propõe a criação de "redes de (auto) formação participada", cujo processo se daria de modo interativo e dinâmico à semelhança do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa.

⁽³⁾ Cf. Relatório de 17/11/94.

Como professores-pesquisadores, temos de, rotineiramente, superar dificuldades⁽⁴⁾. Dificuldades estas provenientes, fundamentalmente, da organização do trabalho na escola e do modo como se estruturam em nós as aprendizagens que construímos no embate entre nossas práticas e as reflexões realizadas durante o curso da formação acadêmica.

Quanto ao primeiro aspecto, uma professora-pesquisadora comentava: "Com todos os horários preenchidos, sinto uma dificuldade enorme em parar, pensar e conseguir observar e registrar. A rotina do cotidiano nos 'leva', e muitas coisas fazemos por fazer".⁽⁵⁾ Os professores, em sua maioria, têm sido executores de normas e de diretrizes pensadas por agentes geralmente alheios à concreticidade do trabalho pedagógico e do ambiente escolar. Cada vez mais, seus espaços de autonomia são restringidos, aumentando, por outro lado, o controle exercido por diferentes níveis do sistema de ensino através de normas, currículos, testes, calendários de atividades... Faz-se claro, pela vivência que temos, que, ao não participar dos processos decisórios, o professor tende a não se sentir e a não agir de modo responsável em relação a tais decisões. No entanto, essa forma de resistência não anula o fato de que a intervenção sistemática, passiva ou ativa,⁽⁶⁾ dos órgãos administrativos do sistema junto ao cotidiano da escola tem jogado o professor à margem da direção do processo educacional. Arremessado a um ativismo opressor da criação e do trabalho qualificado, os seus momentos de sensibilidade para com o processo dos

⁽⁴⁾ Optamos pelo termo *professor-pesquisador* para designar o profissional que trabalha para romper com a concepção de professor como instrutor (DEMO, 1992) e como técnico (GÓMEZ, 1992) e que tem a sua prática como objeto de estudo, observação, análise e produção (FAZENDA, 1992). Outras expressões remetem à semelhante significação: o professor como prático reflexivo (SCHÖN), como investigador na sala de aula (STEINHOUSE), como profissional autônomo (NÓVOA).

⁽⁵⁾ Cf. Relatório de 07/10/94.

⁽⁶⁾ Por *intervenção passiva*, entendemos a omissão dos órgãos mantenedores das escolas públicas relativamente ao custeio das suas demandas e à elaboração de projetos político-pedagógicos produzidos participativamente. Por *intervenção ativa*, as determinações desses órgãos funcionais, prioritariamente voltadas para a burocracia institucional em detrimento das finalidades pedagógicas da escola.

sujeitos-educandos fica retraído mediante o cumprimento infundável de tarefas. Tais medidas indicam uma concepção segundo a qual o professor não pode ser deixado sozinho porque não sabe o que faz, tendo de estar submetido a quem *entende* da educação e às suas *competentes* delegações. Se problemas ou *desvios* acontecem, novamente ocorre a *culpabilização da vítima*: as escolas e, principalmente os professores, são responsabilizados pelo fracasso de propostas de cuja elaboração não participaram. Daí a necessidade de contínuo controle e regulação. A dependência e o controle, no entanto, exigem a presença de funcionários, de técnicos, de instrutores, de aplicadores, mas não de professores.⁽⁷⁾

Nesse contexto adverso, vários são os sinais de resistência manifestados na prática de professores. São espaços de planejamento, de reuniões; são grupos de trabalho em escolas; são professores solitários, compromissados com a criança e com o seu trabalho. Inserimo-nos nessa frente através da luta por espaços para o registro e para a avaliação de nossas práticas; por espaços de investigação que nos possibilitem pensar e atuar frente a situações problemáticas; pela autonomia e pelo compromisso relativamente ao exercício de nossa profissão. A prática tem sido, para nós, um processo de investigação

mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar (GÓMEZ, 1992:112).

Em relação ao segundo aspecto a ser considerado na atuação do professor-pesquisador, é preciso, inicialmente, reconhecer que as situações que aguardam o professor todos os dias em sua sala de aula nem sempre conse-

⁽⁷⁾ Para uma análise mais profunda da relação professor-Estado, professor-burocracia, ver NÓVOA (1992) e SCHÖN (1992).

guem ser antecipadas pelos *fundamentos* ou pelas *didáticas* - componentes curriculares dos cursos de formação de professores - e nem mesmo por seu planejamento cuidadoso. Chamamos de conhecimento disponível (o que Schön chama de "conhecimento-na-ação") os saberes práticos, produto das vivências e das reflexões anteriores, geralmente de caráter tácito e implícito, de que se vale o professor diante dos inúmeros problemas enfrentados no cotidiano escolar. Esses saberes, pela rigidez com que se enraizam em nossas consciências, dificultam a reflexão sobre a ação e a busca de alternativas para dar conta de seus entraves.

O professor geralmente pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que atua, pois precisa dar respostas rápidas a situações imediatas. Nessa ação estão envolvidos, juntamente com componentes racionais, componentes emocionais e passionais, condicionando-a. Nesse choque entre fatos, esquemas teóricos e saberes do professor, configura-se um momento potencialmente rico de aprendizagem.

Essa potencialidade se realiza quando, já liberto dos condicionamentos da situação prática, o professor confronta tais ações com instrumentos conceituais e analíticos que favoreçam a compreensão e a reconstrução de sua prática. Tal reflexão, que implica a "imersão consciente do homem no mundo da experiência", possibilita que o conhecimento disponível não se fossilize ao tornar aplicável, indiferentemente, os mesmos esquemas-respostas a situações cada vez menos semelhantes, mas, ao contrário, favorece a sistematização e a crítica dos saberes indispensáveis ao andamento do processo pedagógico (Id., *ibid.*:102-5).

O professor, como profissional que dificilmente está em exercício docente por acaso, que fez uma opção de vida, alimentou desejos e ideais, realizou estudos específicos, preparou-se tecnicamente, tem potencialidades para participar da sistematização de um saber proveniente de seus embates com a prática. A articulação entre saber pedagógico e saber científico, procurada pelo professor-pesquisador, produz um conhecimento que se incorpora à

sua ação, qualificando-a e restituindo-lhe a dignidade negada em décadas de vigência de uma visão funcionalista de seu trabalho, simultânea à degradação sócio-econômica da profissão docente.⁽⁸⁾

Temos observado que por meio da pesquisa o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e que aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa, não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula. Com isso não queremos dizer que seja menos nobre o exercício de sala de aula, mas, sim, que o exercício de sala de aula, perpassado da habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a freqüentam (FAZENDA, 1992:81).

Ao abordar a natureza da educação, SAVIANI aponta: a educação é "ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho". Porém, diferentemente do *trabalho material*, produtor de bens materiais, a educação compõe um outro segmento do trabalho, o trabalho não-material, que o remete à produção do saber. Na educação, produção e consumo estão imbricados, pois o "produto não se separa do ato de produção" (1991:19-20).

O produto de nossa pesquisa, o conhecimento produzido com base nos múltiplos confrontos entre saberes, práticas e reflexões teóricas, não se separa de nós; imbrica-se em nossa ação e possibilita a sua avaliação constante. Em uma realidade que se altera e se complexifica continuamente, precisamos ser profissionais que pensam e agem tomando por base essa diversidade e o seu movimento. A pesquisa tem sido, nesse sentido, princípio que educa e instrumento de redimensionamento do processo pedagógico.

⁽⁸⁾ As reflexões na área da educação, em nível internacional, têm apontado, através das obras de NÓVOA (Portugal), SCHÖN (Estados Unidos da América), PERRENOUD (Suíça), GÓMEZ (Espanha), entre outros, para o desenvolvimento de uma cultura profissional entre os professores, que passa pela produção de saberes e de valores que possibilitem um exercício autônomo e reflexivo da profissão docente.

O processo metodológico que realizamos educa o nosso olhar e o nosso pensamento

Refazendo o caminho até agora percorrido, desde que decidimos pela urgência em discutir mais profundamente a nossa prática pedagógica nas diversas escolas nas quais atuamos, podemos dizer que marca o seu início uma observação abrangente - registrávamos, sempre que possível, todos os aspectos e situações que se davam na escola. Cada professora-pesquisadora trazia para o grupo, através de diário de campo ou de memória, o que havia conseguido observar.⁽⁹⁾ A cada sessão de estudos, evidenciava-se uma sensação que revelava a impossibilidade de, individualmente, ser feito o resgate da globalidade da escola, de todas as suas nuances e facetas. Essa intuição era proveniente do modo como esse espaço surgia nos registros: como um conjunto desordenado de fragmentos. A escola, portanto, não é uma realidade que possa ser apreendida em bloco: ela se esfacela, tem miudezas, guarda a crueza dos momentos vividos no seu ambiente. O confronto, possibilitado pelo grupo, entre as diferentes versões (que acompanhavam principalmente as memórias) e as diversas observações permitiu que, aos poucos (e ainda sem chegar a seu termo), nos aproximássemos de sua concreticidade. Essa aproximação nos levou a levantar uma suspeita cujo conteúdo aponta para a possibilidade de a escola de periferia conter especificidades que a distinguem de outras escolas, situadas em contextos geográficos e sociológicos diferentes.

Com base nessa hipótese, tentamos fazer avançar nossos estudos, trabalhando para, inicialmente, explicitar o problema. Novamente nos assolou a sensação de *não vermos nada ao observarmos tudo*. Chegamos à conclusão de que a melhor maneira de apresentarmos a problemática que nos leva à referida suspeita é fazermos uma primeira ordenação do material empírico através de eixos núcleos temáticos.

⁽⁹⁾ A metodologia por nós desenvolvida é apresentada com profundidade nos *Anais do I Seminário da Pesquisa* e no texto "Indicativos para a elaboração da proposta pedagógica".

Nesse momento de nosso trajeto, permitirmo-nos descrever parte daquilo que o nosso olhar abarca. Trata-se de uma aproximação provisória, descritiva e essencialmente empírica, daquilo que chamamos *especificidade da escola de periferia*. A nossa mobilização dá-se em torno da necessidade de ordenar aquilo que parece caótico e desorientador. Essa produção carrega consigo, como se verá, considerações sobre o que é descrito, repletas de conceitos e de pré-noções que serão revistos ou aprofundados futuramente, já que se trata de um momento específico de um movimento mais abrangente.

Queremos, portanto, a partir de agora, fazer uso das palavras escritas para descrever o que, no dia-a-dia, se mostra como óbvio e rotineiro. Salientamos que esse momento descritivo teria sido impossível sem que houvesse contínua ação, observação, registro, discussão em grupo. Assumimos a sua incompletude e a sua carência analítica por fazermos uma opção pela construção de um objeto de estudo que, tradicionalmente, aparece dilacerado pelos recortes prévios a que tem sido submetido. Falamos da prática pedagógica em escolas públicas situadas na periferia urbana de Passo Fundo - um espaço em que diferentes saberes e vivências interagem, se entrecruzam, se conflituam.

Alguns eixos temáticos em torno dos quais agrupamos observações da prática pedagógica em escolas de periferia, segundo o olhar do professor-pesquisador

Iniciamos pela apresentação de alguns elementos que caracterizam a periferia da qual falamos e de como a escola e os seus professores vão viver essa realidade através da presença, fundamentalmente, das crianças. Num segundo tópico, trataremos da relação que essas crianças e os professores mantêm nesse espaço, para podermos, na sequência, aprofundar dois aspectos que muito se salientam em nosso trabalho: o problema da disciplina/indisciplina e o do exercício do poder na escola.

1 A periferia urbana: alguns elementos sobre esse espaço, sobre suas crianças e seus professores

1.1 Caracterização da periferia

Utiliza-se o conceito popular de periferia conforme ele se apresenta no cotidiano da comunidade em que se encontram as nossas escolas e por ser a conceituação de uso rotineiro na sociedade. Entende-se por *periferia* as comunidades geograficamente distantes do centro, à margem da cidade, desprovidas de infra-estrutura e de recursos materiais e integradas por pessoas de pouca ou nenhuma qualificação profissional.

Nessas comunidades, atendidas pelas escolas de periferia, as famílias, em sua grande maioria, vieram do campo de onde saíram em busca de melhores condições de vida (escola, trabalho, assistência médica), por trabalharem em terras que não eram suas, ou por terem de vender suas terras, já que delas não conseguiam mais tirar o seu sustento, etc. No entanto, para a maioria dos adultos destas famílias, falta uma qualificação para o trabalho, ou seja, uma fundamentação básica que assegure o desempenho de alguma atividade que tenha caráter de especialidade. O mercado de trabalho urbano é seletivo e, cada vez mais, opera com tecnologias avançadas, jogando para o desemprego estrutural um contingente cada vez maior da população. Essas famílias acabam agregando-se à informalidade e sofrendo com a instabilidade provinda da ausência de vínculos empregatícios formais. Realizam trabalhos tais como: capinas, serviços gerais em empresas, faxinas, serviços domésticos, biscates variados, entre outros. ⁽¹⁰⁾

1.2 As crianças

Essa situação de fragilidade das famílias gera em suas crianças e em seus jovens, alunos das escolas de periferia, problemas que se revelam diariamente em sala de aula. Entre eles estão: a violência com o caráter de autodefe-

⁽¹⁰⁾ Dados extraídos, com a autorização dos responsáveis, do Plano Global da Escola Municipal de 1º Grau Irmã Maria Catarina (PF/RS).

sa; o uso de drogas; as agressões entre pais e filhos e entre os pais; a fome e a saúde precária, evidenciada pela manifestação freqüente de dores de barriga e de dores de cabeça; as péssimas condições de higiene com crianças apresentando muitas vezes infecções e feridas pelo corpo; o uso de vestuário inadequado para os diferentes climas, principalmente em períodos de chuvas e de frio.

Como os pais geralmente estão fora de casa, as crianças passam o dia sozinhas ou sob os cuidados dos irmãos maiores. Percebe-se claramente o carinho e a atenção dos mais velhos para com seus irmãos menores, freqüentemente esperados e defendidos, quando preciso, ao final das aulas. Não são raras as vezes em que aqueles não vão à escola por terem de ficar em casa cuidando dos pequenos. Gostam de levá-los a festas e a atividades promovidas pelas escolas.

A experiência da fome marca a vida de muitas dessas crianças. A merenda servida na escola não é, para muitas, apenas um *lanche*, mas a principal refeição do dia. Um menino contava à professora-pesquisadora que a comida existente em casa deve ser dada aos mais velhos, àqueles que trabalham, porque eles (os que estudam) fazem as refeições na escola e na creche. Não são poucas as crianças que chegam pela manhã sem terem feito a primeira refeição do dia e, à tarde, sem terem almoçado.

A merenda escolar, nesse contexto, é sempre esperada e bem aceita pela maioria das crianças, como se pode observar através de freqüentes comentários durante as aulas: "Professora, tá na hora da merenda? Que horas são?" "Ah, esse cheirinho da merenda!" Há decepção quando recebem bolachas ou cremes à base de leite (alimentos leves) em vez de alimentos substanciosos, como feijão, arroz e massas.⁽¹¹⁾ Em muitos momentos, pode-se dizer que a fome se torna o fator que mais contribui para a falta de concentração, para o desinteresse e para a indisciplina em relação às atividades propostas em sala de aula pelo professor.

⁽¹¹⁾ Cf. Relatório de 30/9/94.

A necessidade de sobrevivência empurra-as cedo ao trabalho. A maioria faz biscates: vende picolés, frutas ou pastéis. Uma professora-pesquisadora, em atividade realizada com uma 3ª série, levantou os seguintes dados: dos catorze alunos da turma, seis trabalhavam (dois meninos e uma menina vendendo jabuticabas; uma menina fazendo faxina aos sábados; um menino, nos finais de semana, ordenhando, e outro menino carregando madeiras com um tio).⁽¹²⁾

Poucos são os adolescentes que têm oportunidade de conseguir um emprego estável. Quando isso acontece e a renda passa a ser fixa, percebe-se a mudança que ocorre, principalmente em relação à auto-estima, o que é narrado por uma professora-pesquisadora que observou a satisfação de um menino ao contar que conseguira comprar um tênis para si.⁽¹³⁾

Em meio a um contexto tão adverso, não são muitas as crianças comprometidas com o estudo. As tarefas orientadas para serem feitas em casa geralmente voltam intactas. Além das justificativas de terem esquecido ou de "não terem lápis", observa-se que a falta de incentivo e de cobrança por parte dos pais também é responsável por tal situação, evidente pela surpresa com que recebem a notícia desse fato ao serem chamados à escola. Em alguns casos, a criança sequer tem, em casa, um espaço físico razoavelmente adequado para realizá-las.

Os interesses voltam-se para atividades que fujam da rotina escolar e que, ao mesmo tempo, não exijam a concentração, geralmente necessária ao cumprimento das tarefas propostas em aula. Modismos impostos pela mídia - iô-iô, figurinhas de goma de mascar, miniaturas dos ovos Kinder, bonés - são adotados por alguns e observados atentamente por outros, perturbando as aulas, como revela uma professora-pesquisadora ao relatar que, mesmo depois de serem levados à direção por estarem batendo figurinhas em aula, alguns

⁽¹²⁾ Cf. Relatório de 11/11/94.

⁽¹³⁾ Cf. Relatório de 6/6/95.

alunos continuaram a fazê-lo sem levar em conta a solicitação feita para que acabassem com a brincadeira.⁽¹⁴⁾

Outro elemento que desperta a atenção, com relação ao modo como a criança de periferia chega à escola, diz respeito ao estabelecimento de regras desde cedo entre os seus pares. Elas não só as cumprem como exigem que os professores também o façam. É nesse sentido que, algumas vezes, se escuta na escola que “as crianças pedem limites”. As promessas de punição por desrespeito a essas regras não bastam; é preciso cumpri-las. Sempre que a oportunidade aparece, os alunos colocam os professores em teste, desafiando-os a cumprirem o prometido e explicitando as regras de convívio: “Quem não ficar quieto a senhora manda para a secretaria, mas tem que mandar...”⁽¹⁵⁾ Não agir de acordo com essas normas significa permitir que se avance sobre os limites por elas demarcados.

Constata-se que grande parte das crianças de periferia não cursam as séries de acordo com a faixa etária correspondente. Além das reprovações, as evasões e a migração constante das famílias agravam este fato. A narração de uma professora-pesquisadora, sobre um aluno de 13 anos que cursava a 3ª série, ajuda a explicitar o problema. Ele contou-lhe que, durante sua vida, já passara por diversas cidades - Cascavel, Santa Rosa, Mato Grosso, Medianeira, Ijuí, Passo Fundo - “deixandos bem claro e com orgulho, que nunca repetira ano. Sempre fora tirado da escola porque a família decidira ir embora: ‘Eu nunca rodei, minha mãe sempre me tirava’. Essa conversa aconteceu em julho; em agosto, esse menino já não freqüentava mais a escola.”⁽¹⁶⁾

Vários registros, dos quais constam depoimentos sobre as profissões almejadas (dentre elas as de modelo, caminhoneiro, caixa, secretária, peão, jogador de futebol), e falas que, diante da cobrança da professora por mais empenho, retrucam “para lavar carro não precisa muito estudo”, apontam para o fato de que a expectativa de vida, de futuro, é muito limitada. Alguns profes-

⁽¹⁴⁾ Cf. Relatório Geral de 1993.

⁽¹⁵⁾ Cf. Relatório de 11/11/94.

⁽¹⁶⁾ Idem.

sores observam que os alunos esforçados e estudiosos manifestam perspectivas em relação a um futuro melhor, diferentemente dos que necessitam ser conquistados dia a dia, estimulados para cada atividade. Por outro lado, também observa-se que uma criança passiva diante do conhecimento escolar não é necessariamente passiva diante do seu mundo: defende-se, locomove-se, sabe o que fazer na ausência dos pais. Os seus interesses podem estar situados em outra dimensão sobre a qual o ato pedagógico não atua e pouco sabe, já que “descobrir os interesses das crianças é uma tarefa difícil, pois eles não se revelam facilmente”.⁽¹⁷⁾

1.3 As escolas e os professores

A carência econômica vivida pelas famílias da periferia urbana também é evidenciada nas escolas que a elas se destinam. Apesar de algumas delas possuírem uma boa apresentação externa, nem sempre se pode dizer o mesmo de seu interior. O espaço físico deixa a desejar por não comportar razoavelmente o número de alunos existentes. São poucas as escolas que possuem espaço para biblioteca e, muito menos, para laboratórios ou audiovisuais. Não raras vezes, faltam materiais de uso comum (folhas de ofício, matrizes, etc.), indispensáveis para o trabalho a ser desenvolvido, já que as famílias têm dificuldade para adquirir o material escolar mínimo necessário. Muitas são as ocasiões em que os professores que atuam nessas condições recorrem a promoções (festas, bailes, feiras de roupas, etc.), a fim de obterem recursos financeiros para a escola poder comprar tais materiais viabilizando o processo pedagógico.

Os professores que compõem os quadros das redes públicas de ensino são, em sua maioria, mulheres na faixa etária entre 25 e 50 anos, com formação em nível universitário. Atuam, em geral, com regime de 40 horas semanais em sala de aula, apresentando dificuldades para a preparação diária das aulas e para a busca de qualificação contínua, necessária ao exercício dessa profissão. Muitas professoras exercem suas funções em duas escolas, geralmente distantes entre si.

⁽¹⁷⁾ Cf. Relatório de 7/10/94.

Além de impelirem-nas a trabalhar até três turnos diariamente, a conjuntura econômica e os baixos salários obrigam as professoras a buscarem outras fontes de renda, como venda de roupas, de jóias, de cosméticos, entre outras. Muitas vezes, o magistério passa de opção profissional a *bico* com o qual ficam até que surja algo que garanta melhores condições de vida.

Interfere, também, no trabalho o fato de as professoras serem responsáveis por suas casas e pelos filhos, sofrendo com o problema de dependerem de outras pessoas que cuidem deles, nem sempre responsáveis e pontuais quanto deveriam ser, para que elas desempenhassem com tranquilidade as suas atividades.

Essas situações e problemas das famílias, das crianças e das professoras convergem para um mesmo espaço, a escola, cujo cotidiano vai sendo tecido, entremeado por péssimas condições infra-estruturais e por conflitos que surgem nesse convívio.

A reação dessas profissionais da educação, como se pode constatar através das observações, tem sido quase sempre de perplexidade ou incomformidade diante da realidade dos alunos. Reconhecem-se despreparadas para trabalhar com situações tão conflituosas, razão pela qual muitas solicitam a sua transferência para outras escolas, ou chegam até mesmo a se exonerar.

2 A relação professor - aluno na escola de periferia

A escola, atualmente, ainda é uma das instituições que propicia o encontro entre as pessoas, apesar de toda a solidão a que são submetidas no mundo moderno. É preocupante, no entanto, o modo como está acontecendo este encontro.

Ouviu-se, freqüentemente, na escola, que as relações que ali acontecem já não são harmoniosas como eram. A relação entre professor e aluno modificou-se. Em outras épocas, os professores eram reconhecidos pela sociedade como profissionais que detinham uma autoridade legítima. Hoje, o respeito à sua profissão precisa ser conquistado dia a dia, na relação que estabelecem com as crianças, com os pais e com os seus colegas.

Na luta pela sobrevivência nesse meio, pode-se observar que os conflitos entre professores e alunos acirram-se diariamente e que há diferentes formas de enfrentá-los.

Há professores que tentam ignorar ou camuflar esse enfrentamento. Para estes, atuar em uma escola de periferia é o mesmo que desenvolver seus trabalhos em qualquer outra escola situada em um contexto sociológico diferente. Esse modo de enfrentar a situação é revelado por uma professora-pesquisadora quando diz: "Eu vejo isso, eu percebo... Mas e as outras colegas? Parece que tudo está bem, que não tem problemas!"

Por outro lado, alguns percebem o problema e tentam responder a ele desempenhando o papel de um elemento da família. Acabam por submeter, desse modo, a especificidade da escola, ou seja, o seu lugar privilegiado de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade através de sua história, a um relacionamento que procura suprir principalmente as carências afetivas das crianças.

Outros, ainda, agem autoritariamente, abafando os conflitos e tentando obrigar os alunos a terem atitudes segundo os seus princípios e valores.

Há, também, aqueles que reconhecem a existência dos conflitos e que procuram discernir e investigar as razões desse enfrentamento; as diferentes vivências que as crianças e eles mesmos trazem; os valores embutidos em suas ações e julgamentos. Para fazer isso, esses professores se obrigam a colocar como objeto de estudo a relação que estabelecem com o aluno e a sua prática pedagógica.

Por entender que "a educação é um processo multilateral de constante enriquecimento e renovação espiritual de educadores e educandos, processo esse caracterizado pela profunda individualidade dos fenômenos" (SUKHOM-LINSKI, 1975:43), temos buscado observar esse processo, para compreendê-lo e melhor atuar frente à diversidade de fenômenos que acontecem na escola.

Professores e crianças, no entanto, compõem outros grupos sociais, com diferentes valores, moral e linguagem. Quando as primeiras questionam

os alunos e a comunidade sobre os seus interesses e necessidades, geralmente lhes são dadas as respostas que estes julgam serem as esperadas. Dificilmente explicitam o seu modo de vida, os seus saberes e as suas crenças, pois a sua experiência de escola já lhes revelou que essa instituição não os considera válidos. Algumas informações são conseguidas quando os vínculos entre professores e crianças se aprofundam, criando elos de confiança e de credibilidade, forjados em tempos de convívio e de fidelidade.

A maioria das crianças com as quais se trabalha vive diariamente *solta*, sem alguém que controle o seu tempo e as suas ações. Alguns pais são alcóolatrás; outros, presidiários; outros, ainda, abandonaram a família; outros recebem pouco pelo que fazem, e quem se torna responsável pela casa e pelos filhos são as mães. Assim, para poder suprir ou auxiliar a suprir as necessidades básicas da família, essas saem para trabalhar e ficam fora de casa o dia inteiro. Alguns alunos, ainda, enfrentam brigas constantes em casa, entre os membros da família. Poucas são as crianças que vivenciam uma relação de diálogo, de amor e de respeito no ambiente familiar, trazendo essa situação de desamparo para a escola. O fato de uma criança dizer, depois de ter insultado a professora, que gostaria de fazer isso com a sua mãe (que lhe bate constantemente), mostra que, ao agredirem a professora, muitas crianças agredem a figura adulta que representa a ameaça, o medo, a dor.

Quando uma professora passa a considerar esses elementos em suas ações (e, principalmente reações), surgem comentários como esse: "Estou surpresa este ano com a mudança que ocorreu comigo frente a alguns alunos... Esse ano, ele continua sendo infernal, mas eu já não me irrita tanto com suas atitudes e até consigo manter diálogo com ele..."⁽¹⁸⁾

Nas observações, percebeu-se que as crianças de periferia mantinham a mesma assiduidade em períodos em que não havia merenda na escola. Se estas não vão à escola exclusivamente para se alimentarem, se não demonstram sensível interesse pelo conhecimento nela trabalhado, se, nem sempre,

⁽¹⁸⁾ Cf. Relatório de 9/5/95

a convivência com os professores é agradável, por que, enquanto podem, continuam a freqüentá-la?

Uma hipótese que talvez pudesse ser levantada seria a de que as crianças estejam indo para a escola para se encontrarem, para conviverem, para brincarem e serem felizes. Talvez seja nesse espaço que nós, professores, precisemos penetrar, criar laços para vivermos, aprendermos e ensinarmos. De que precisamos para isso? De um tempo e de uma atitude que possibilite a observação, o registro, o pensar e o repensar essa realidade com a qual trabalhamos. Um grupo... A criança precisa se encontrar com o outro para crescer e aprender, o professor também.

3 Disciplina e indisciplina: preocupações diárias dos professores

O cotidiano escolar vivido na periferia da cidade, inúmeras vezes, revela a existência de alunos, cujos comportamentos são entendidos como perturbadores da aula. Por reagirem de determinado modo em relação aos seus colegas e professores, por não corresponderem às expectativas que norteiam a preparação das atividades, esses alunos são considerados indisciplinados. São estes, geralmente, os que reprovam e que são excluídos da escola.

Em inúmeras situações, observaram-se as diferentes facetas com que esse problema se evidencia: um aluno coloca papel enrolado dentro da caneta e o assopra na direção dos colegas; outro esfrega chiclé nos cabelos de colegas, dando origem a brigas de tapas que acabam envolvendo a todos; outro, ainda, fica o tempo todo dizendo gracinhas na sala de aula (alguns exemplos dentre muitos que poderiam ser apresentados).

Diante dessas ocorrências, um sentimento de impotência e de insegurança toma conta de muitas professoras, revelado por expressões como: "Não há condições de trabalhar, pois não sei mais o que fazer" ou "Não sei o que fazer com um aluno. Como criar momentos para o estudo?" ⁽¹⁹⁾

⁽¹⁹⁾ Cf. Relatório de 30/5/92 e de 28/3/95.

Para buscar o equilíbrio, inventam-se saídas: "Eu ameacei ele, falei que não o aceitaria mais na turma. Aí ele sossegou um pouco"; outros impedem a entrada dos indisciplinados na sala de aula, quando não trazem o material necessário, não realizam o tema ou perturbaram durante a aula anterior; outros, ainda, afirmam que começaram a solicitar o inverso, como "não façam o tema", "gritem", porque "eles sempre fazem o contrário do que se diz".⁽²⁰⁾ No entanto, fica o questionamento sobre as alternativas das quais podemos nos valer para fazer com que a disciplina se torne um elemento facilitador do convívio e da aprendizagem e para que nossas atitudes não reforcem a exclusão daqueles que já estão à margem de quase tudo.

Estabelecer a disciplina na sala de aula através da ameaça, por exemplo, revela que há uma autoridade, a da professora, que precisa ser reafirmada sistematicamente, pois o controle e a regulação devem estar com ela. Nas saídas apontadas anteriormente, a ameaça, ou gera a exclusão, ou um aluno dependente e pouco criativo, que só faz aquilo que a professora determinar. Pensar sobre os elementos que estão em jogo nesse espaço e buscar a superação da prática do medo pode dar início a um diálogo avaliador das atitudes tomadas por professores e alunos.

Outra saída muito utilizada na busca de solução para o problema da indisciplina volta-se para a figura do pai. No fato de se ameaçar chamar o pai da criança "Quero ver se você não me obedece!" - está presente a compreensão segundo a qual a autoridade está com o pai. Pergunta-se: Por que a professora se refere ao masculino (pai)? A mulher (mãe ou professora) não representa a autoridade? Por que a relação de obediência está vinculada ao pai? Que concepções e sentimentos estão presentes na professora que precisa ameaçar o aluno com a presença do pai?

Esses questionamentos, entre outros, nos impelem a investigar melhor quem é a professora que atua na escola de periferia; como ela se vê como mulher; que conhecimentos detém para controlar situações que lhe são adversas, por que ela busca no homem as soluções definitivas a problemas para os

⁽²⁰⁾ Cf. Relatório de 7/10/94.

quais só consegue dar respostas paliativas, entre outros. Temos como desafio, em conformidade com os estudos de Alícia Fernández, sobre a subjetividade da professora e de acordo com o seu posicionamento frente às diferenças de gênero, "reconhecer a diferença como diferença e não como carência, legalizar o modo de produção de saber e de conhecer característico das mulheres" (1994:06).

Constata-se que, na maioria das vezes, o aluno considerado indisciplinado é o do sexo masculino. Algumas investigações que Maria Tereza Estrela (1994:76) reúne em seu livro referem-se à indisciplina como "um fenômeno essencialmente masculino". Segundo HUMPHRIES, citado por FURLONG, "as raparigas subvertem mais do que confrontam". "Também "falam mais do que actuam" (MC ROBBIE e outro, 1976, citado pelo mesmo autor).

Visando a evitar tais problemas, é muito freqüente ouvirem-se professoras mais experientes dizerem às iniciantes que não se pode tratar os alunos com carinho, "porque senão eles tomam conta da gente". Dizem que eles as escutam quando falam a mesma linguagem a que estão acostumados. E que "se a gente não trata eles mal, eles pensam que podem fazer o que querem".⁽²¹⁾ Como se pode afirmar com tanta segurança que os alunos gostam de ser tratados com rudeza? Talvez se precise aprender a reconhecer as expressões de afeto próprias da criança de periferia e refletir sobre as reações próprias do seu desenvolvimento emocional.

Muitos elementos concorrem para configurar essa problemática e, nesse sentido, é preciso reconhecer o que está realmente ao alcance da professora fazer quando percebe que o aluno pode ser indisciplinado devido, por exemplo, ao tratamento que recebe no ambiente familiar. Existem fatores, próprios desse contexto, que interferem no comportamento das crianças em sala de aula. Tem-se o caso de um aluno considerado *impossível*: não se interessava por nada, incomodava os colegas e roubava na sala de aula. Soube-se que ele não conhecia o pai e que sua mãe estava casada com outro homem com quem tinha mais filhos. Ela disse, ao ser chamada à escola, que o menino

⁽²¹⁾ Cf. Relatório de 7/10/94.

sempre fora "bagunceiro e revoltado" e que, para ele estudar, "só se ela batesse com cinta nele".⁽²²⁾

Outro elemento determinante da indisciplina são as condições da escola. VASCONCELLOS sugere que se esteja atento aos fatores físicos: "barulho externo, temperatura, ventilação, iluminação, harmonia do ambiente, disponibilidade do espaço para movimentação, limpeza do chão, paredes e carteiras. Se não estiverem satisfatoriamente equacionados, podem favorecer a indisciplina" (1993:58).

Quando não há recreio, ou por estar chovendo, ou pelo fato de a escola ter turno intermediário, não se propiciam as melhores condições para que essa problemática se revele: "os alunos não brigam e colaboram com a limpeza da escola".⁽²³⁾ Parece, assim, que um convívio com menor diretividade é o fator que mais favorece a indisciplina.

Alguns pais, em resposta aos apelos das professoras, dizem que já não sabem o que fazer para que seus filhos tenham melhores atitudes, que já tentaram de tudo e que nada adianta. Por sua vez, pedem às professoras que imponham regras para a conduta dos filhos, transferindo-lhes essa responsabilidade e, inclusive, dando-lhes algumas sugestões, tais como, privar da merenda ou do recreio os que se comportam mal, deixá-los de castigo, entre outras. Aqueles professores que desejam desenvolver a autonomia da criança, responsabilizando-a por suas atitudes, encontram, muitas vezes, a incompreensão de pais que não se sensibilizam com o esforço dispendido.⁽²⁴⁾

Constata-se que, em alguns casos, o processo se torna tão dramático que afeta existencialmente as professoras, levando-as a crises profundas provenientes do seu sentimento de incapacidade de dar conta dos conflitos que surgem. Através da práxis pedagógica, podem ser criadas condições para uma prática que possibilite, mediante um sistemático processo de ação-reflexão que

⁽²²⁾ Cf. Relatório de 30/5/92.

⁽²³⁾ Idem.

⁽²⁴⁾ Idem.

encaminhe a uma nova ação, a busca e a invenção de alternativas para o enfrentamento das diferentes situações.

Contrariamente à recusa de se demonstrar carinho pelas crianças, já que isso geraria a indisciplina, percebe-se que a relação de afeto entre a professora e o aluno pode modificar um comportamento tido como indisciplinado. O aluno deseja ser valorizado pela professora e pelos demais colegas e faz tudo para que eles se apercebam disso. Uma professora-pesquisadora, num relato sobre o seu trabalho, diz que, quando consegue manter uma relação de amizade com um aluno, logo percebe uma melhora no seu rendimento e no modo como a trata.⁽²⁵⁾ Outra professora-pesquisadora revelou que, somente no momento em que parou para pensar sobre o seu aluno *papagaio*, percebeu que a sua conversa constante não era indisciplina, mas sim própria de um aluno inteligente e que quer saber mais.⁽²⁶⁾

Ainda tem-se o relato de uma professora que constatou, ao dar a sua aula expositiva e dialogada, que um aluno que "não está nem aí", ou seja, que "larga piadas, briga com o colega (bate-boca)", é avaliado por ela como indisciplinado. Por outro lado, se, em outra aula, ela se propõe a trabalhar com preenchimento de mapas ou elaboração de linha do tempo, não considera indisciplina os alunos circularem e conversarem durante a aula. A indisciplina, portanto, depende dos objetivos que a professora estabelece. Nesse sentido é que VASCONCELLOS evidencia, como critério para a disciplina, a necessidade de a professora "ter uma proposta adequada de trabalho, vinculada às reais necessidades dos alunos (conteúdo significativo e metodologia participativa)" (1993:68). Acrescenta-se a isso a importância de se discernir e fundamentar a concepção antropológica que norteia essa proposta. Em suas atitudes, a professora revela uma compreensão de aluno, de professor e de processo pedagógico em conformidade com os pressupostos e reflexões por ela construídos.

⁽²⁵⁾ Cf. Relatório de 11/11/94.

⁽²⁶⁾ Cf. Relatório de 28/3/95.

O estudo da disciplina e da indisciplina exige uma análise dos vários determinantes que as perpassam, não devendo se restringir somente à discussão da relação professor-aluno. A sala de aula é, também, um espaço de convivência, em que ambos precisam aprender a reconhecer os limites de sua ação e a respeitar o outro, desenvolvendo a responsabilidade e o compromisso necessários a essa e a outras formas de convívio social. Entende-se que, para isso, há a necessidade de que as escolas discutam esses elementos e elaborem uma proposta pedagógica capaz de responder, mediante uma postura comum, a essa problemática.

4 Alguns elementos sobre o exercício do poder na escola

Nas escolas de periferia, tem-se observado inúmeras situações conflituosas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Pode-se perceber, em tais situações, que esses se sentem seguros das forças que possuem para o enfrentamento.

Quando é chamada a atenção do aluno para que ele faça exatamente aquilo que lhe foi solicitado (por exemplo, que interprete através de desenhos uma poesia e não que invente outras com base no mesmo tema), ou ainda, quando é punido muitas vezes com suspensão ou expulsão, há um respaldo a essas atitudes que expressam um poder proveniente da instituição escolar, geralmente incorporado por professores, direção ou funcionários.

O poder nessas escolas, entretanto, nem sempre é exercido somente pelos profissionais que lá trabalham. Em alguns casos, são os alunos que submetem os demais às suas vontades e ao seu modo de compreender o mundo a sua volta. Há casos de alunos que não atendem aos chamados do professor, que desafiam tanto professores quanto direções das escolas e, até mesmo, autoridades militares, como se pôde constatar pelo relato de uma professora-pesquisadora, segundo o qual alunos de uma determinada escola reagiram frente à presença dos policiais da Patrulha Escolar vaiando-os de maneira acintosa. Os professores, constrangidos, tentaram, mas não conseguiram contê-los. Noutro relato, a professora conta que um menino de 2ª série, em discussão com a professora e a diretora, insurgiu-se dizendo-lhes: "Não tenho medo da polícia, nem do Conselho Tutelar". Talvez, os mesmos processos que

estejam dando origem a esse modo de resistência justifiquem a posição dos alunos frente à professora, quando afirmam: "Você prá mim não é nada."⁽²⁷⁾

O poder exercido pelo professor é um poder concedido pela instituição, ou seja, quando aquele o exerce tem por trás de si um suporte oficial que legitima as suas ações. Por exemplo, em caso de não conseguir resolver um problema de disciplina em sala de aula, recorre ele ao diretor, que por sua vez, pode pedir a intervenção dos órgãos administrativos do sistema de ensino ou de outros órgãos, como o Conselho Tutelar ou a polícia. Em oposição, o poder exercido pela criança é um poder conquistado, uma vez que ela não tem o respaldo de uma instituição para exercê-lo. De que, então, ele provém?

Muitos alunos sentem-se agredidos diante das admoestações feitas por professores em resposta a um mau comportamento e buscam formas de defesa. Isso se evidencia quando, por exemplo, revidam no mesmo tom do professor. Alguns alunos, nessas circunstâncias, disseram a uma professora-pesquisadora que a professora de uma outra turma "não tinha o direito de gritar com eles, de dizer as coisas que disse". Afirmaram, ainda, que eles "não iriam ficar quietos". Um aluno complementou: "A gente sabe se defender..".⁽²⁸⁾

Outras observações revelam que existem alunos que agem desconhecendo qualquer limite de autoridade e de organização como os exigidos na sala de aula; parecem não tomar conhecimento da presença do professor e agem como se estivessem sozinhos. Com comportamentos rebeldes e desafiadores, inviabilizam uma aula, chegando a desestruturar o professor física e emocionalmente. Isso é evidente na narração de uma professora-pesquisadora que, impotente diante da atitude de um menino, já que este a ignorava, via-o agredindo os colegas, levantando-se de sua classe, indo até o quadro-negro, no qual desenhava e riscava o que ela havia escrito, negando-se a copiar o texto. A professora solicitava-lhe que realizasse as tarefas e ele não as fazia. Em outro caso, "um aluno se recusa a escrever, não participa das atividades propostas e risca o caderno dos colegas, sobe em cima da classe, imita a professora em tom

⁽²⁷⁾ Cf. Relatório Geral de 1993.

⁽²⁸⁾ Cf. Relatório de 11/11/94.

de gozação, sai da sala de aula e passeia pela escola, depois retorna informando o que viu durante o passeio. Ameaça os colegas, dizendo que tem um canivete, enfim, desrespeita a professora".⁽²⁹⁾

Presume-se, tomando-se por base situações como essa, que a criança de periferia desenvolve meios de resistência no mundo de violência e agressão a que está submetida, saber este que lhe garante a sobrevivência e a segurança e que lhe possibilita, no contexto de sala de aula, participar da disputa pelo poder e pela sua posse quando em confronto com professores e colegas. Essa criança, por pertencer a uma camada da sociedade desprivilegiada, que não tem sequer suas necessidades básicas atendidas, aprendeu a lutar pela sobrevivência. Ao vivenciar a fome, a miséria, as doenças, a violência, aprendeu a se defender, forjando uma identidade própria. O poder proveniente desta prática não lhes é delegado e legitimado por qualquer instituição. Uma professora-pesquisadora relata que, em conversa com um aluno adolescente, ele lhe conta fatos de sua vida e lhe diz: "Nem que a senhora viva cem anos, não vai aprender tudo o que eu sei".

Madalena Freire (1992) afirma que o exercício do poder é um direito de cada um. Dizer que todos têm direito ao exercício do poder não significa dizer que todos o detêm do mesmo modo. No interior de uma instituição, o poder se expressa em níveis relacionados hierarquicamente. Na escola, por exemplo, o secretário de Educação tem poder sobre o diretor, o diretor, por sua vez, sobre o professor e este, sobre o aluno.

O poder exercido na sociedade pode ter diversas origens. Algumas pessoas exercem poder em função da idade (pais sobre filhos, irmãos mais velhos sobre os mais novos); outros, em função da força física (fortes sobre os fracos); outros, em função da posse de conhecimentos técnicos (cientistas, médicos, profissionais liberais sobre a população em geral); outros, ainda, em função da especialização que possuem em determinado campo da atividade humana (cozinheira, datilógrafo, técnicos, mecânicos sobre os que não conhecem esses domínios). Este é um poder conquistado. Outra fonte de poder é

⁽²⁹⁾ Cf. Relatório de 9/5/95.

a instituição. Ela delega poder aos instituídos conforme os papéis que irão exercer, como é o caso do professor e do diretor numa escola.

Pode-se identificar três princípios que garantem a legitimidade do poder do professor e que, portanto, caracterizam a sua autoridade. São eles:

- 1º) o que é concedido pela instituição escolar e exercido no seu âmbito;
- 2º) o que tem a concordância da comunidade escolar. Não há necessidade de ela dar crédito especificamente a um determinado professor. Poderá depositar sua confiança na instituição escolar que delegou o poder ao professor. Os pais, por exemplo, quando enviam seus filhos à escola, acreditam no professor (embora não o conheçam), porque aceitam a instituição que o credenciou;
- 3º) o que tem por objetivo prestar serviço à comunidade escolar. As diferentes formas de exercício do poder, em um processo democrático, são sempre serviços. Quando o professor deixa de exercer o poder em favor da comunidade escolar e passa a exercê-lo em benefício próprio, perde a credibilidade diante dela.

O exercício do poder, para ser democrático, deve pautar-se por princípios éticos e pedagógicos que tomem o diálogo como seu elemento imprescindível. A postura dialógica pressupõe que professor e aluno estejam abertos ao pronunciamento. Calar-se é se omitir. Omitir-se é colocar-se em uma posição de submissão, negando as possibilidades de diálogo. Por outro lado, ao não permitir o pronunciamento do aluno através da abertura de espaços de participação, o professor dá mostra de insegurança, cuja origem pode estar na falta de capacitação técnica ou no medo do confronto, devido, principalmente, ao fato de alguns alunos revelarem a ausência de limites em suas atitudes.

Para proporcionar participação, é necessário que o professor aceite e saiba trabalhar com as divergências, uma vez que são resultantes da própria relação entre os diferentes. Pressupor que, num grupo, todos devam ser iguais, todos tenham o mesmo interesse e o mesmo nível de participação é ter uma falsa idéia de democracia. Segundo Madalena Freire (1992), é justamente o novo, o diferente que faz o grupo estar e permanecer vivo. Um grupo que

expulsa o novo, a diferença, cristaliza-se, burocratiza-se e morre porque não pensa.

Vê-se, portanto, que as relações conflituosas observadas nas escolas de periferia são, em muitos aspectos, decorrentes da forma como se dá o exercício do poder e são comuns tanto quando o poder está centrado nas mãos da direção e dos professores, quanto quando centrado nos próprios alunos.

Para superar tais relações conflituosas, propõe-se que a escola, de forma participativa, construa a sua proposta pedagógica.⁽³⁰⁾

Considerações finais

São muitas as vozes que perpassam esse texto. Algumas crédulas, outras perplexas, outras, ainda, com notas de impotência. Trazem consigo os temores e os desejos de quem vive, cotidianamente, as várias facetas que fazem a escola pública de periferia ser o que é. Entre os sujeitos dessas vozes, outros elementos em comum: o rosto da criança como ponto de partida do processo metodológico da pesquisa e a opção ética pelo trabalho junto a ela.

O percurso que até então cumprimos nos leva a crer que a compreensão que temos das crianças com as quais trabalhamos está condicionada (e a condiciona) à relação que com elas mantemos. Nessa relação, estão imbricados conhecimentos de diferentes origens e que ordenam o mundo de modo diverso. É por isso que nutrimos uma séria convicção, segundo a qual a atuação em meio à realidade da periferia exige uma qualificação que extrapola os domínios do saber pedagógico, que diz respeito ao modo de se relacionar com as suas especificidades, com o modo de vida de sua população, com o saber por ela extraído de suas experiências. A pesquisa é nosso instrumento de luta na busca por essa qualificação (sim, porque é uma luta!) e consegue amarrar com sistematicidade e rigor os passos que vamos dando tendo em vista a conquista de uma escola pública capaz de significar alguma coisa para todas as vidas que interagem no seu espaço que não o reforço à exclusão e à consolidação permanente do lugar que ocupam na sociedade.

⁽³⁰⁾ Sobre esse tema, ver o artigo "Indicativos para elaboração de uma proposta pedagógica".

A vivência de uma professora (entre outros depoimentos que poderíamos aqui trazer) que, observando a sua prática pedagógica, conseguiu perceber a sua transformação pessoal e a sua crescente qualificação profissional - construídas a partir do momento em que fez a opção por sua turma e que passou a vivenciar o processo metodológico proposto pela pesquisa, observando, registrando e repensando a sua prática -, através das tentativas de reencaminhamento do processo pedagógico, tendo em vista educar a criança tomando por base suas possibilidades e necessidades, sinaliza que a construção metodológica que se está fazendo traz retornos para o trabalho do professor. Sentir-se sujeito na produção de conhecimentos e na prática diária implica a necessidade de ver também o outro como sujeito de seu próprio caminho.

Romper com a dicotomia entre teoria e prática, com a separação e a relação mecânica entre conhecimento científico e saber pedagógico e, por outro lado, com a rejeição total pelo conhecimento disponível, buscando nele o núcleo de saberes que possibilita ao professor enfrentar os problemas de seu dia-a-dia, as situações desconhecidas e imprevistas, criar e recriar estratégias de trabalho que facilitem o encontro da criança com o conhecimento já produzido e com o conhecimento que pode lhe facilitar a expressão e a luta por seus espaços de direito, são necessidades que nos impomos e que nos desafiam constantemente.

Cabe a nós, dando continuidade aos trabalhos e após essas primeiras notas de cunho descritivo -possibilidade de ordenarmos nosso pensamento e um dos momentos da pesquisa-, fazer algumas opções em relação aos referenciais analíticos capazes de apontar os processos que ajudam a explicar o que existe nas falas e nas situações registradas, muitas destas aqui apresentadas. O referido momento de análise exige que articulemos o olhar voltado à escola, à realidade sócio-econômica e à política na qual ela se insere. Esse procedimento deve nos reenviar a novas observações, leituras e produções e nos obriga a fazer novos recortes (revisando aqueles aqui apresentados - poder, disciplina, periferia, relação pedagógica), para que a complexidade dessa instituição seja, aos poucos e sistematicamente, trazida à compreensão. Nesse ir-e-vir entre observação-reflexão-produção, vamos explicitar e investigar as hipóteses (sobre a especificidade da escola de periferia e sobre o poder da criança proveniente de sua luta pela sobrevivência, entre outras) construídas no movimento ora apresentado.

Desejamos, com isso, produzir um conhecimento que esteja imbricado com a nossa prática e a dos professores em exercício na escola de periferia, que nos auxilie a nos movermos nesse meio repleto de determinações e de condicionamentos e que vá garantindo às crianças a sua permanência em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Nessa produção, para a qual o grupo é pressuposto, queremos contar com todos aqueles que, dentro ou fora dessa escola de periferia, puderem auxiliar a reconstruir a sua trama. A leitura desse texto, com certeza, despertará críticas e considerações entre nossos leitores. É compromisso de quem se preocupa com a escola pública trazê-las à tona para que possamos avaliar e projetar nosso caminho.

Resta dizer (para fazer constar!) que nosso trabalho está localizado em um "meio espaço-temporal (e conjuntural)" que o condiciona profundamente e que dificulta o seu curso: temos pouco tempo para dedicar às nossas inquietações - são finais de dias, de noites e de semanas - os intervalos de um cotidiano que poucas condições nos oferece (e a todos os professores) para pensar e planejar nossas ações de modo mais condizente com as avaliações que dela fazemos; é no quarto, na sala, às escondidas das crianças (Por que você trabalha tanto, mãe? Por que não vem brincar?), é numa sala emprestada, é em muitos lugares, raramente é na escola - possível ambiente educativo - possível.

Abstract

The theme which is approached in the text presents the historical moment where the investigation of the research teachers, who are engaged in the project of teaching practice in schools of teacher education and of the suburbs, stands. One tries to understand urban school in the context of its relationships, potentials and conflicts. It deals with the look of the research teachers at the daily routine of the suburb school where the relationships among students, teachers and students, and school as a social context have been observed.

Referências bibliográficas

- ANAIS DO 1º SEMINÁRIO de pesquisa teorização da prática pedagógica, 1, 1992, Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo: Gráfica e Editora UPF, 1993. 56p.
- BENINCÁ, Elli et al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n.1, p. 13-33, dez.1994.
- _____. Projeto Educativo e Ensino Religioso na Escola. *Revista AEC*, Brasília, n.88, p. 39 a 57, jul./set.1993.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 3.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.
- ESTRELA, Maria Tereza. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Lisboa: Porto, 1994.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.
- FAZENDA, I. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2.ed. São Paulo:Cortez: A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica, 1992. p. 75-84.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Madalena. Escola, grupo e democracia. *Paixão de aprender*, Porto Alegre, n.3, jun.1992, p. 30-7
- GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- HELLER, Ágnes. *O cotidiano e a história*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Publicações Dom Quixote. In: Nóvoa. 1992, p. 15-33.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação; perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- QUEIROZ, José J. Práxis pedagógica: uma utopia possível. In: *SEMINÁRIO DA PESQUISA TEORIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA*, 1, 1992, Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo:Gráfica e Editora UPF, 1993. p.47-54.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SUKHOMLINSKI, Vassile. *Pensamento Pedagógico*. Lisboa: Livro Horizonte, 1975.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Disciplina; construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, v. 4, p.58, 1993.

O ENSINO E A EXTENSÃO, SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA: uma primeira leitura em processo

Rosa Maria Bernardi e grupo de pesquisa^(*)

Resumo

A observação da prática pedagógica dos professores do curso de Pedagogia levou-os a perceber a prática pedagógica extensionista como desvinculada da pesquisa e do ensino. A memória de uma prática extensionista é reveladora desse contexto no interior da Universidade.

^(*) Fazem parte do grupo de pesquisa, além da pesquisadora citada, Eliara Zevieruka Levinski, Irene Skarupski Saraiva, Loni Elisete Manica Kruger, Simone Terezinha Baroni Madeira; assessoria de Elli Benincá e secretaria de Adriana Bragagnolo e Eliana Moreira de Mello.

O projeto de pesquisa *A Prática Pedagógica em Escolas de Formação de Professores e de Periferias Urbanas*⁽¹⁾ tem produzido, informalmente, vínculos entre suas ações e as atividades extensionistas da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade de Passo Fundo (UPF), especialmente entre aquelas relacionadas ao Programa de Assessoria Técnico-Pedagógica aos municípios de sua região de abrangência, além dos vínculos com o ensino desenvolvido na licenciatura de Pedagogia. Estes vínculos são informais, não institucionalizados, porque não existe espaço acadêmico oficializado e não se percebe no desenvolvimento deste trabalho a existência de mecanismos internos que visem a explorar as relações possíveis entre as três funções universitárias. Na análise, são, portanto, vínculos circunstanciais e que foram sendo descobertos no desenrolar dos trabalhos com base no objetivo central da pesquisa, que é o de "Investigar e analisar as relações pedagógicas que se estabelecem no contexto escolar de periferia urbana e nos cursos de formação de professores de Passo Fundo, possibilitando aos professores-pesquisadores, através da Práxis Pedagógica⁽²⁾, a teorização e reorganização de sua ação docente, tendo em vista a melhoria do processo educativo".

A pesquisa, para cumprir este objetivo, desenvolve-se segundo uma metodologia que implica:

a) elaboração da *memória*, isto é, da observação, que é o registro das representações que orientam os atos dos professores no cotidiano das relações pedagógicas entre professores e alunos, dos alunos entre si, sempre mediadas pelo contexto em que ocorrem e pelo objeto de conhecimento (sejam conceitos ou comporta-

(1) O presente artigo refere-se à mesma pesquisa do artigo anterior: "A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador" (ver nota 2 do referido texto), escrito pelo grupo formado por professores da rede municipal de ensino de Passo Fundo (equipe de suporte). No caso deste trabalho, o grupo de pesquisa é composto por professores da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo que, em 1995, passou a fazer parte daquele plantel de pesquisadores. São, portanto, dois textos complementares, desenvolvendo a mesma pesquisa, mas dirigindo seu olhar a contextos diferentes: o contexto das escolas de periferias urbanas e o contexto acadêmico do curso de Pedagogia.

(2) Na pesquisa, o conceito de *práxis pedagógica* é referenciado no "conceito de Práxis tematizado pela filosofia de tradição marxista. Pensamos que sua dimensão de 'objetivação do homem' e de 'realização da liberdade humana', projetando o homem como criador da realidade e aberto a ela e ao ser, fundamenta o nosso desejo de sentirmo-nos senhores de nossa história e respalda a busca de competência para transformar o que está reificado" (KOSIK, 1986, p. 197-207).

mentos valores-atitudes) que, em última instância, é a razão de ser dessas relações no interior da escola;

b) leituras, discussões, estudos sistemáticos que permitam conquistar, nessa busca de aprofundamento teórico, uma leitura da prática pedagógica que supere o senso comum, aproximando-se de uma compreensão cada vez mais científica. Assim sendo, o professor transforma-se no pesquisador de sua própria prática.

Uma questão aparece quando, no entanto, se analisa o objetivo da pesquisa. Nele, a atividade extensionista não é considerada. Como, então, se declara, no início destas reflexões, que a pesquisa além de estabelecer relações com o ensino, revela também vínculos com a extensão?

Veja-se: o objetivo aponta para a análise das relações pedagógicas e define dois contextos em que estas relações seriam investigadas: o contexto escolar de periferia urbana e o contexto dos cursos de formação de professores, no caso, a licenciatura de Pedagogia. Porém, no exercício da docência dentro da Universidade, as relações pedagógicas que se desenvolvem além de se darem no contexto acadêmico dos cursos, também levam, através da extensão, ao envolvimento com a formação do professor em serviço. Isso transporta as relações pedagógicas, objeto da reflexão-investigação da pesquisa a que se está referindo neste texto, para os contextos dos municípios da região de abrangência da UPF. Deste modo, a pesquisa, ao voltar-se para o contexto universitário, abriu-se para a análise de problematizações originárias também de municípios com acentuadas características rurais, confrontando-as com as problematizações típicas das periferias urbanas.

Muitos municípios com os quais se desenvolvem hoje atividades de extensão são municípios pequenos, com reduzido número de habitantes. Apenas para ilustrar, um deles tem 6040 habitantes e outro 2658, sendo 2100 na zona rural e 558 na zona urbana, conforme dados fornecidos pelos próprios municípios. Alguns destes desenvolvem uma agricultura diversificada, outros centralizam a sua produção agrícola em dois ou três produtos (soja, trigo, milho). Alguns apresentam condições financeiras equilibradas e outros estão endividados. São, enfim, municípios com características e necessidades muito diversificadas entre si e diversificadas, também, da realidade das periferias urbanas.

O confronto de contextos e de problemas específicos, decorrentes das suas características particulares, vinculado, é claro, às suas relações com a realidade nacional mais ampla, vai evidenciando, com clareza crescente, desafios à universidade; desafios dirigidos ao ensino, à extensão e à pesquisa.

Para o ensino, o desafio que se apresenta é o de formar professores capazes de atuar em qualquer contexto, com qualidade⁽³⁾, sem se perderem na diversidade de problemas que o multifacetado cotidiano escolar possa lhes apresentar. Não se trata mais de buscar na Universidade modelos e técnicas pedagógicas para serem usados na ação docente uniformemente, em qualquer situação. Em 1980 mudou-se o currículo da Licenciatura de Pedagogia, orientando-o para a formação do professor para o início da escolaridade em decorrência, em grande parte, da experiência extensionista realizada pelos professores da FAED, relacionada, então, com a educação no meio rural. Precisa-se, agora, incorporar os novos desafios, provenientes, como antes, da extensão, mas hoje também da pesquisa que a Universidade realiza.

Para a extensão, o desafio também é o de realizar trabalhos diferenciados por município; trabalhos que atendam ao contexto e à problemática de cada um. Suas propostas de trabalho não podem ser modelos invariáveis, genéricos, que se aplicam a qualquer lugar e circunstância. A prática extensionista precisa da pesquisa, para não cair num ativismo sem fundamentação e sem objetivos.

O desafio para a pesquisa, no âmbito da educação, é o de tentar, em alguma proporção, voltar suas linhas de investigação para a problemática apontada pela extensão e colaborar também na análise do processo pedagógico desenvolvido nas licenciaturas, de modo que se possam formar professores em sintonia com a contraditória e complexa dinâmica social.

Na tentativa de exemplificar as idéias apresentadas acima, reproduz-se uma das *memórias* redigidas após o segundo encontro de estudo em um dos municípios que mantém contrato de trabalho com a UPF, através do Programa de

⁽³⁾ Como *qualidade*, entende-se, aqui, ser capaz de formar alunos, intelectualmente independentes, capazes de ler e de compreender a realidade cientificamente, tecnicamente preparados e com valores éticos voltados para sentimentos de solidariedade social, dispostos a participar da construção de uma sociedade em que todos os homens possam viver com dignidade e com qualidade de vida.

Assessoria Técnico-Pedagógica aos Municípios, desenvolvido pelo Centro Regional de Educação (CRE), responsável pela extensão na FAED.

Antes, porém, de se reproduzir a *memória* referida, para entendê-la, cabem alguns esclarecimentos sobre o Programa de Assessoria Técnico-Pedagógica aos Municípios.⁽⁴⁾

O programa em questão volta-se para a formação do professor em serviço por meio de projetos de longo prazo (de dois a quatro anos de duração), firmados com os municípios. A idéia de fazer projetos de longo prazo prende-se ao princípio já testado em experiências anteriores de atividades extensionistas de que cursos breves, de curta duração, não produzem mudanças na prática pedagógica. Acredita-se que, somente quando o professor se torna sujeito de sua prática (e não mero aplicador de fórmulas pensadas por outros), será capaz de reorganizá-la, direcionando-a ao contexto específico em que atua, sendo então capaz de realizar uma educação de qualidade.

O grupo de professores participantes elaborou, inicialmente, um projeto para ser desenvolvido junto aos municípios que pretendia partir da *leitura* das características-sócio-econômico-político-culturais destes municípios feita pelos próprios professores municipais, mesmo que fosse, inicialmente, empírica. A primeira ação envolve, portanto, a contextualização e a problematização do município.

Ainda em andamento, este projeto de longo prazo mostra-se mais educativo do que ações curtas e descontínuas, no entanto, tem revelado novos desafios. A pesquisa que faz desta prática extensionista, também seu objeto de investigação, está se constituindo em espaço-tempo pedagógico para a sua análise e compreensão. Com isso, ajudará no seu possível redimensionamento e aperfeiçoamento.

Feitos estes esclarecimentos, mesmo que incompletos, pode-se passar à reprodução da já citada *memória* de um momento do processo extensionista desenvolvido pelos professores do CRE/FAED.

⁽⁴⁾ A análise histórica mais detalhada da extensão na FAED, da qual esse programa faz parte, é objeto de outro texto em elaboração no processo de pesquisa em referência.

Voltando do município...

Minha proposta para o trabalho do dia de hoje era começar a apresentar e analisar as informações sobre o contexto sócio-econômico-político-cultural do município. Informações estas que, por ocasião do encontro anterior (as primeiras 8h de trabalho), eu havia solicitado aos professores que comessem a escrever. A solicitação do trabalho foi precedida por um longo preâmbulo de perguntas minhas para orientar quais as questões básicas sobre o contexto local a serem resgatadas, seguidas de narrativas de fatos, de situações, de histórias e de experiências feitas pelos professores. Tudo isso era permeado por tentativas que eu fazia de teorizar algumas das situações expressas, sempre no sentido de encaminhar a realização da tarefa. Inicialmente esse registro deveria ser realizado sem um processo formal de busca, de pesquisa, mas aproveitando o que cada um sabia do seu contexto.⁽⁵⁾

Ninguém havia feito qualquer registro. Para minha surpresa, não haviam entendido que eu tivesse feito esta solicitação. De fato, não entenderam! Ninguém buscou desculpas ou explicações para o fato de não ter escrito. Ficaram pasmos com a situação. E eu, desconcertada (O que terei feito que ninguém entendeu nada?).

Retomei o trabalho anterior e optei por organizar grupos para que discutissem entre si e registrassem o que sabiam da vida do seu município e, mais particularmente, das suas comunidades. De certo modo, retornei à tarefa solicitada e não entendida. Enquanto isso, fui tentando elaborar os dados para compreender o que estava acontecendo.

Durante a apresentação e discussão do que foi escrito nos grupos, foi-se desenhando um quadro do município que representa um desafio enorme e que me deixa aflita!

Vou descrever, agora, algumas situações que me pareceram significativas, extraídas da fala dos professores. Neste momento, o que escrevo não

⁽⁵⁾ Nessas comunidades pequenas, de poucos habitantes, os professores geralmente representam a geração mais nova dos colonizadores e fundadores das comunidades e têm as histórias do período muito presentes, como um acervo cultural. Quando solicitados, contam casos e casos, ouvidos de seus pais, avós,...

obedece muito a uma sequência ou organização. Estou tentando recompor a memória!

Os professores, na sua fala, deixam entrever a percepção de que no seu município há um número pequeno de proprietários de grandes extensões de terra e que pratica a monocultura; um grupo de proprietários de pequena extensão de terra, que pratica uma agricultura de sobrevivência; e uma grande maioria que é composta de agregados, de meeiros... Sendo pequena, a cidade não oferece muitas possibilidades de trabalho no setor terciário, como alternativa àqueles que já não conseguem 'ganhar a vida' na atividade agrícola. Apesar disto, o pessoal que, no campo, mal sobrevive, desloca-se para a cidade⁽⁶⁾ em busca de trabalho e ergue seus barracos em áreas próximas ao centro. O município não conta, para seu acesso, com estradas asfaltadas o que dificulta a diversificação de sua produção que, a exemplo de outros municípios, poderia ampliar-se através da 'produção integrada' como, por exemplo, os aviários da Sadia, ou da Perdigão.

Muitas das comunidades onde estão localizadas as escolas e nas quais também vivem os professores, não têm energia elétrica, não têm, em consequência, acesso a TV ou rádio. Estão, por isso, fora do circuito das informações.

Muitas crianças não conhecem nem o centro da cidade. A falta de estradas asfaltadas, que dificulta o acesso ao município, parece continuar na carência de locomoção e transporte no seu interior. Algumas localidades têm ônibus uma ou duas vezes por semana e outras não contam com este transporte. Como disse uma professora: 'é a cavalo mesmo, professora, ontem, fiquei torcendo que hoje não chovesse por causa do curso. Da última vez, voltei embaixo d'água. Vê professora, sobre isso que estamos falando, as pessoas vêm para a cidade porque desse jeito, ao menos estão perto das coisas, senão, têm de vir para cá, a muito custo, buscar comida, fazer suas coisas, com esse problema de distância e transporte... e lá, não conseguem nem sustentar a família.'

⁽⁶⁾ A sede do município, numa primeira observação, é formada por uns oito quarteirões em que se encontram: a igreja, a praça, o prédio da prefeitura, o único restaurante, que também é o único hotel, o clube, que é o CTG local, alguns serviços básicos, como o correio, algumas casas comerciais para venda de produtos básicos, e só.

As crianças, dizem os professores (há muitos professores homens nas séries iniciais do 1º grau neste município), 'faltam muito à escola, geralmente, para ajudar na lavoura ou cuidar dos irmãos. 'Os pais não dão muita importância para a escola. Eles acham que não ajuda em nada'. Das famílias que moram no campo, a maioria é analfabeta... 'entregam os filhos pra gente educar...'

'As crianças não conhecem revistas nem jornais', diz um dos professores... os outros concordam. Conta outro professor: 'A primeira vez que a Kombi foi na minha comunidade, não pude dar aula. As crianças cercaram a Kombi, loucas de curiosidade. Muitas delas nunca entraram num carro'.

Um bom número de professores não possui magistério de 2º grau. Alguns ainda são professores leigos. Não conhecem os princípios que orientam a estrutura curricular para as séries iniciais do ensino de 1º grau, vigente desde a LDB 5692/71 e eu, querendo questionar estes princípios, para propor outros, cientificamente mais atualizados...

Reformulei tudo, na hora, mas ficou deslocado... Tentei historiar, mas notei que não há esta preocupação com a transformação-evolução do conhecimento que se dá historicamente. Parece que a minha informação não tem maior significado. Parece que não identificam qualquer importância no que estou propondo para analisar... Serão, para eles, questões importantes? De fato, o que percebo é um desencontro...

Quanto às famílias, estão 'isoladas entre si', há pouco convívio entre elas, 'não ajudam nem na celebração das cerimônias religiosas. 'Nas reuniões para eleição de diretoria da escola (APM) não aparece ninguém...' 'Ninguém quer ser eleito para nada porque não quer ajudar'.

É perceptível um desencantamento enorme com o trabalho, com a produção pelo cultivo da terra. Reclamam do empréstimo bancário que quebrou a maioria, da falta de retorno do trabalho investido. Tudo isso deve ter esmorecido o ânimo dessa gente. Há no ar, um descrédito, uma falta de vontade, porque não acreditam... é isso, parece, não acreditam num envolvimento com iniciativas que se apresentam como propostas de mudança. Deixam entrever muita indiferença, inclusive, com as coisas da educação.

Voltando a falar da escola, dizem os professores que não há nem mimeógrafo. Brinquei sobre isso: 'Como é? as coisas funcionam com a informação no caderno do professor ou no livro texto para a sua cópia no quadro e dele para o caderno do aluno?' Responderam de imediato: 'Mas é isso aí mesmo professora!' Continuaram: 'é preciso dar tudo, caderno, lápis... As crianças pensam que é obrigação dar'. Uma professora falou: 'Quebro um lápis em três e também a borracha para distribuir'.

Os professores de um dos grupos de trabalho dizem que, na sua comunidade os pais são 'brasileiros', significando aí o caboclo e por isso, na opinião que expressaram estes professores, 'são preguiçosos, não querem fazer nada, e por isso as comunidades não se desenvolvem'.

Pensando um pouco, encontrei aí, nas relações sociais que se estabelecem num município basicamente rural, as relações entre escola e trabalho de que trata SAVIANI⁽⁷⁾. O desencontro da população com a escola pode passar pela incapacidade da escola de ser útil àqueles que vivem ou sobrevivem miseravelmente, pela incapacidade da sociedade de prover condições de trabalho aos cidadãos e, ainda, pela inutilidade total da escola para aqueles que nem mais têm relações de trabalho na sociedade.

Nisto tudo, existe, é óbvio, uma distância enorme entre o que eu pretendia fazer lá, no município, e o que encontrei. Há um descompasso. Com certeza, não dá para fazer o programado. Estou em suspenso. Não sei, no momento, como reorganizar isso. O quadro que se desenhou é muito desconcertante. É preciso reelaborar tudo. O projeto, para este município, precisa ser refeito. Como? Por onde andar?

O exemplo de uma das *memórias* observação-registro-leitura, que se constituem um dos instrumentos da metodologia da pesquisa, revela que a pesquisa e a extensão se encontraram em um projeto que, inicialmente, nem pretendia estabelecer esta relação. É uma relação que, a princípio, se estabelece no âmbito da pesquisa, do mesmo modo que se estabelece com o ensino quando a *memória*

⁽⁷⁾ SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

se volta para a prática pedagógica realizada no interior da universidade, nos seus cursos de licenciatura.

Ora, estas relações estabelecidas pela pesquisa e que são oficiosas poderiam encontrar fluxos oficiais de circulação. Circulação, isto é, fazer circular Ensino-Pesquisa-Extensão; ou Extensão, Pesquisa, Ensino; ou Pesquisa, Extensão, Ensino: as possibilidades de relação são múltiplas. O que desejamos é que Ensino, Pesquisa e Extensão não permaneçam estanques, porque eles se auto-alimentam da relação que podem estabelecer entre si.

O fato de estas três funções andarem por linhas paralelas, sem ter um ponto de convergência marcado por interesses comuns, empobrece a todas as três e enfraquece o trabalho da universidade na sua região de referência.

Este desencontro faz a extensão correr o risco de tornar-se um trabalho (e um investimento) que não produz retorno nem para o município, nem para a Universidade. O ensino, distanciado dos processos de investigação científica e da problemática regional, tende a fornecer um diploma que não garante ao seu portador uma formação profissional qualificada, técnica e eticamente, para o exercício da profissão. A pesquisa em educação, por sua vez, que pode realizar análises críticas, construir conhecimentos novos, apontar encaminhamentos, se não encontrar, no âmbito da Universidade, trânsito para circular no espaço do ensino e da extensão, pode ter como destino apenas as prateleiras das bibliotecas universitárias, sem gerar qualquer mudança tanto na sociedade, na qual foi buscar os problemas para investigar, quanto na própria instituição que a produziu.

Para concluir, resgata-se a idéia inicialmente colocada neste texto, de que há vínculos possíveis entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Reafirmar que estes vínculos enriqueceriam o fazer universitário, se viabilizados e sistematizados por mecanismos e fluxos institucionais. A relação entre estas três funções não pode mais ficar ao sabor de circunstâncias fortuitas.

Abstract

The observation of pedagogic practice by the teachers of the pedagogy course made them regard the extensionist pedagogical practice as being disconnected from research and teaching. The memory of an extensionist practice reveals this context inside the university.

ABORDAGEM PSICOSSOCIOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Eny Toschi^(*)

Resumo

Resultados de pesquisas realizadas em escolas públicas de Porto Alegre e a ênfase atual no processo de aprendizagem sobre as práticas sociais, distinguindo-o de processos de desempenho, determinam o aprofundamento do estudo do fator interação social em sala de aula como causa do desenvolvimento intelectual.

(*) Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação e do Programa dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Doutora em Psicologia Escolar - USP.

Texto apresentado no 1º Encontro Nacional sobre Educação de Qualidade, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo em 1993.

A psicossociologia, que tem como interesse particular a interação do indivíduo com a sociedade, estuda os processos psicológicos e culturais no campo de uma disciplina que trata de fatos humanos em sua totalidade, e não em separado, considerando o que se refere a cada disciplina com implicações na área educacional - a psicologia, a sociologia, a antropologia, a semiótica, por exemplo.

O assunto não é novo, mas esta abordagem dá novo enfoque à psicologia aplicada à educação PERRET-CLERMONT(1980, 1989, 1992), TOSCHI(1991, 1992). A criança é vista como um ser social que, ao compartilhar e falar com os outros, adquire, através desta vida social, um marco de referência para interpretar experiências e aprender. Por meio da interação com os demais, ao negociar os significados de forma congruente com as demandas da cultura, a criança se apropria, como um agente social e inteligente, dos significados arbitrados e os confronta com o seu mundo de *descobertas*. A criança tem na fala a base da sua linguagem para compreender as perspectivas do outro ao (re)criar e (re)construir o conhecimento já existente, disponível na cultura, o que implica compreensão ativa das relações recíprocas.

A elaboração do sentido, como um processo social, é uma atividade que exige uma troca, na qual o adulto pode apenas apresentar o significado acabado de uma palavra, não ensinar o seu modo de pensar; é uma interação que viabiliza a negociação e a interpretação inteligente dos fatos, eventos e acontecimentos. O ato lingüístico é sempre uma produção que tem consequência para todos os participantes e que conduz a outras ações imediatas e futuras.

Se, por um lado, a elaboração do sentido dá-se, inicialmente, numa interação com o outro, num plano interpsicológico, constitui-se numa atividade que sempre se dá dentro de um contexto cultural e histórico, numa dimensão interna, construtiva, de aprendizagem individual - plano intrapsicológico.

O aprendizado escolar sobre práticas sociais é distinto dos processos de desempenho. A interação é um espaço de pensamento que é mediado através de processos interativos e interpretativos complexos, sendo a sua ocorrência, ou não, em função: (a) do modo como uma atividade é estruturada, (b) da prática e da instrução proporcionadas e (c) da quantidade e qualidade deste contrato.

No Brasil, pesquisas realizadas e em andamento, em especial na Universidade Federal de Pernambuco, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Estadual de Campinas (CEDES, 1979, 1982; Smolka, 1988; Orlandi, 1983; Lemos, 1992), salientam a interação social no cotidiano do trabalho do professor com seus alunos, demonstrando a necessidade de se priorizar a polissemia para a construção do conhecimento através da leitura, subordinando, por conseqüência, leitura parafrásica. Esta é característica da escolarização cuja assimetria professor-aluno parte de uma concepção positivista que opera com as categorias da objetividade descritiva, por exemplo.

A matriz parafrásica é tida como única, definitiva e verdadeira, descon siderando-se que um texto é articulado com outros já lidos, que, por sua vez, se articulam com outras leituras sem o que a significação não é mediadora e o sentido não se contextualiza.

Para que tal não ocorra, é necessário desequilibrar o processo de construção do leitor, que vem de uma experiência de escolarização cuja matriz centrou-se na paráfrase e não na polissemia. Paralelamente à leitura-escrita, na tentativa de romper com o processo de produção dominante, é necessário que se busquem formas de não impedir ou neutralizar a emergência do sujeito, abrindo-se espaço fora do próprio sujeito.

A polissemia é objetivada na medida em que há uma intersubjetividade com mais de dois participantes no contexto natural de sala de aula, o que inclui o professor. Paradoxalmente, a relação que se estabelece em sala de aula é uma relação assimétrica, que, no entanto, tem outro significado. É uma relação que se estabelece basicamente entre o professor e o aluno (interação) sobre um objeto de conhecimento, basicamente um objeto de discurso (interação social). É uma relação assimétrica na medida em que o professor ocupa um lugar legitimado pelo aluno: o de ser o detentor do saber - o que lhe dá o poder de questionar e coloca o aluno na posição de questionado e, conseqüentemente, de ser o gestor do ensino. Nosso envolvimento sistemático em programas de treinamento e em cursos de formação de professores salienta outras observações de PERRET-CLERMONT (1994), tais como as que se referem à necessidade de se terem presentes as compreensões limitadas dos professores a respeito da complexidade dos processos sócio-psicológicos que medeiam suas ações. Se, por um lado, é até compreensível e legítimo, pois a principal função do professor não é a de ser um

psicólogo que se interessa em decifrar como as pessoas pensam e interagem, mas sim de ser um educador que deve tomar decisões e agir com seu melhor entendimento atual a respeito dos seus alunos ou de seus deveres; por outro lado, é necessário atentar para o fato de que os professores correm o risco de permanecerem ancorados em idéias supersimplificadas sobre *como* a aprendizagem funciona e sobre a sua função profissional. Ora, é muito comum observar professores cuja ação é totalmente contrária ao seu discurso progressista, isto é, um trabalho centrado no conteúdo a transmitir, que existe independentemente do professor ou do aluno, numa relação vertical que não leva em conta a importância da interação no processo, seja de professor-aluno, seja entre-pares ou, inversamente, um trabalho descompromissado no que se refere ao conteúdo a explorar.

Tendo-se presente a necessidade de se estar próximo dos professores que atuam em classe, paralelamente à realização de uma pesquisa em instituição escolar do ensino do 1º grau, optou-se por fazer um trabalho na forma de assessoria *in loco* TOSCHI(1993). O trabalho - na forma de reuniões, sessões de estudos, cursos e oficinas de matemática, de linguagem e de música - permitiu:

1º) a exploração das questões levantadas pelos profissionais envolvidos com o processo educativo, tais como:

a) quanto ao aluno:

- Existe uma competência de base - a inteligência - que pode ser discutida e quantificada com um traço susceptível de caracterização do indivíduo?
- O que significa fracasso de aprendizagem?
- Quais as representações que a criança reprovada tem das causas do seu fracasso?
- Seria um sinal de saúde mental o aluno repetente atribuir a relações exteriores os processos responsáveis por seu fracasso? Ou não estariam os que mais freqüentemente são reprovados e atribuem a si mesmos as causas de seu fracasso repetindo um discurso ouvido de outrem?

b) quanto ao professor:

- Qual é a natureza essencialmente cultural e social da tarefa escolar?
- A capacidade lingüística é considerada com base na aptidão do aluno para se comunicar ou no domínio de uma língua-padrão que é sempre - e apenas - de um subgrupo da sociedade?

c) quanto ao método:

- Como formalizar?
- O que significa "apropriação do conhecimento da língua escrita"?
- Qual é o papel dos profissionais da escola e do professor?
- Como se pode usar o tempo (escasso) e o espaço (restrito) da sala de aula? Dos serviços da escola?

Assim, ao invés, de se levar ao professor uma teoria pronta, através da exploração das questões, das dúvidas dos próprios professores, teorias pertinentes foram aprofundadas em conjunto, priorizando-se a polissemia, que implica a intersubjetividade dos participantes do grupo e a construção do conhecimento individual.

2º) a programação de atividades de forma interdisciplinar, integrando a Universidade e a Escola, em que os próprios professores envolvidos, com base na análise e na discussão dos problemas vivenciados em sala de aula, constituíssem o grupo de assessoria da escola. Buscou-se aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento infantil numa abordagem psicossociológica, de forma a:

- a) possibilitar ao professor condições de ter à disposição, ou de elaborar, quadros conceptuais e instrumentos de avaliação que lhe permitissem observar em que medida os meios pedagógicos por ele programados realmente contribuíam para o resultado esperado. Em outras palavras, em que medida sua atuação como professor contribuíu, efetivamente, para se aproximar das expectativas selecionadas e explicitadas pelos alunos durante o trabalho em sala de aula;

b) fazer uma análise epistemológica do conhecimento a adquirir e a construir pelo próprio aluno com base em um ato social. Na relação que se estabelecia nas atividades de oficinas de linguagem, de matemática e de música, por exemplo, os participantes não só experienciavam a situação do aluno (aprendiz), mas também a de significação psicológica das noções concernentes através do seu sucesso ou das suas dificuldades;

c) tentar salvar a precariedade de conceitos psicológicos, em especial os relativos à definição de competência individual. Quais são as "bases que faltam", enfatizadas mas não esclarecidas pelos teóricos construtivistas? Quais são os ambientes mais susceptíveis para oferecer uma estruturação do pensamento? Este processo de estruturação do pensamento influencia a aquisição dos conhecimentos necessários à aprendizagem escolar?

3º) o questionamento das próprias ações quando da análise de relatos ou acompanhamento das atividades destes professores de escolas diferentes de idéias, com alunos de grupos culturais diversos, enfim, com outros valores. Em que medida toda e qualquer ação educativa que:

a) tenta despertar, acolher ou sustentar a emergência do pensamento e da expressão cultural tem seu valor por si mesma, independentemente das generalizações teóricas e ideológicas, que se possam considerar como corretas ou não, como úteis ou não úteis?

b) é conduzida de forma a valorizar a constituição do sujeito, de certo espírito construtivo de *escuta* da alteridade, de criação de conhecimentos, de técnicas e transmissão de saber, deixam de ser freios que bloqueiam apesar dos insucessos institucionais ou dos mal-entendidos?

c) exige a avaliação dos instrumentos teóricos usados, para que se compreendam as ações destes professores e se possa guiá-los sem o risco de se estar *distante* da realidade na qual se desenvolvem tais experiências?

Finalizando, considera-se necessário retomar, mais detalhadamente, o significado das *interações sociais*, pois, segundo PERRET-CLERMONT(1987), o conceito de *relação* implica aprofundar-se a problemática da forma das estrutura sociais e das relações com a cultura e com a memória das pessoas envolvidas.

Uma *interação* criada pelo professor e pelo aluno, ou pelo filho e o pai, é um acontecimento na linha de tempo, na história desse sujeito. O referencial encontra-se na história das relações que cada um estabeleceu e que, no momento, estabelece e se empenha por manter, ou fugir, ou esquecer.

Os grupos culturalmente diferentes têm história de relações culturais diferentes, de relações de filiação, de paternidade, comunitárias, etc.

O aluno traz para a situação de aprendizagem escolar todo um *cenário familiar*: é um ser constituído de relações, com valores culturais que subentendem o conjunto de relações já vividas. Estas relações estão presentes e referenciam a nova relação, tornando sobremaneira importante a figura do professor, sua função, o lugar e a posição que ocupa na história de interações e relações já vivenciadas por esse aluno.

Uma pessoa torna-se professor tomando por base sua própria vida, como aluno, como professor-aluno, em contato com colegas e nas expectativas dos demais com quem convive, dos alunos e de si próprias. As interações sociais vividas em família, na escola e na vida têm um passado que lhes dá estrutura, lhes dá forma e se presentifica nas novas relações.

No processo ensino-aprendizagem, a interação, como causa do desenvolvimento cognitivo, pressupõe que cabe a este professor dinamizar e criar espaços, para que o aluno dedique seu tempo e sua energia a um objeto-de-conhecimento do interesse no universo em que vive, não como um momento de reificação do conhecimento, mas como uma nova criatividade cultural. Por interação social, entende-se a relação que se estabelece entre o professor e o aluno, *vis-a-vis*, quando ambos interagem sobre um mesmo objeto de conhecimento, basicamente um objeto de discurso. Ora, a hipótese de que um saber escolar é o resultado de um conjunto de operações que são efetuadas no processo ensino-aprendizagem implica considerar-se que a *transmissão de conhecimentos* e o *aprender a pensar* são dois processos articulados e não opostos; a escola é vista

como um espaço em que se pensa e se interage, isto é, a escola é um lugar onde a interação torna-se espaço para o pensamento.

Abstract

The results of surveys done in public schools in Porto Alegre and the present emphasis on the learning process about social practices, as different from the performance procedures, have prompted the serious study of the social interaction factor in classroom as the cause for intellectual development.

Referências bibliográficas

- CEDES, Cadernos (Centro de Estudos Educação e Sociedade) UNICAMP. São Paulo: Cortez, nº 23 e 24, 1979 e 1982.
- LEMOS, Claudia. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. In: *Substratum*, vol. 1, Oct. Dec./1992, p. 121-135.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *Objetivité et subjectivité dans les processus pédagogiques*. Université de Neuchâtel. Cahier nº 22, 1980.
- _____. In *CRESAS*. Onn'apprend pas tout seul. Paris, 1987, p. 132-141.
- _____. *Social interactions and transmission of knowledge*. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, nº 37, septembre, 1989.
- _____. Transmitting Knowledge: implicit negotiations in the student - teacher relationship. In: OSER, Fritz K.; DICK, Andreas; PATRY, Jean-Luc (Ed). *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Josey-Bass, 1992, Cap. 21, p. 329-341.
- SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da leitura*. Campinas: Cortez, 1988.
- TOSCHI, Eny. Algumas considerações sobre a percepção e o aprendizado na leitura e escrita. Porto Alegre: *Veritas*, v. 36, nº 177, dezembro 1991, p. 591-96
- _____. *Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita*. Porto Alegre, Ano XV, 1992, p. 119-134.
- _____. *Relatório do Curso de Atualização de Professores do Ensino de 1º Grau*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

SEXUALIDADE HUMANA

considerações pedagógicas

Cenira Ribeiro Silva^(*)

Resumo

Com base em experiências docentes e em informações obtidas através da realização de pesquisas sobre sexualidade humana, neste trabalho, discutem-se conceitos, paradoxos, fenômenos, relações e implicações que se fazem presentes na abordagem da sexualidade como essência da natureza humana. Esta discussão se insere no universo família-escola e permite tecerem-se considerações pedagógicas que apontam para uma possível alternativa de relacionamento integrador dessas instituições como agentes de educação sexual. Finalmente, apresenta-se a sexualidade humana como um fenômeno paradigmático com o qual o educador, necessariamente, se depára e tem que conviver na sua prática pedagógica.

^(*) Professora titular da disciplina de Biologia Educacional, UPF. Mestre em Educação, Saúde e Comunidade pela PUCRS.

1 Introdução

A percepção que os educadores, sejam eles integrantes da família ou da escola, têm de corpo humano implica a visão que possuem de sua sexualidade, da sexualidade de seus educandos e do modelo de educação sexual a ser por eles praticado.

A sexualidade, como energia diferenciada entre homem e mulher, permeia e caracteriza o corpo e a vida de ambos. Assim, ver, sentir e tratar sexualidade humana como apêndice de um corpo-objeto, caracterizado como invólucro do ser, fere os princípios da globalidade e da integridade, componentes naturais da essência humana. Como diz MERLEAU-PONTY (1975), o corpo real é corpo-existência e a sexualidade, intrinsecamente presente nesse corpo, confere-lhe colorido e significado próprios. Assim, educação sexual implica educar para a vivência da sexualidade na convivência e na complementaridade das diferenças homem-mulher.

As dificuldades vividas pelo educador, no que se refere à sexualidade, apresentam-se de natureza muito complexa e suas raízes remontam ao Antigo Testamento. Ali se verifica que a sexualidade humana é tratada, ao mesmo tempo, de uma forma pura, porque criada por Deus para completar o número de eleitos para o reino dos céus, e, de outra, como geradora de pecado, porque envolve a presença e o contato dos corpos do homem e da mulher (DURAN, 1989). Esse fenômeno continua presente na vida das pessoas. Em pesquisa realizada para dissertação de mestrado, na configuração do sistema sexual das mulheres entrevistadas, constatou-se que a maternidade aparece destituída de sexo. Os filhos, para essas mulheres, são percebidos como filhos do espírito, do amor e do coração, mas não como resultados da relação sexual entre homem e mulher.

A vinda de Cristo e seu nascimento na concretude de um corpo sexualizado, através da mulher Maria, trazem em seu bojo a tentativa de resgate da dignidade do ser humano, enquanto corpo-espírito e enquanto homem-mulher. Até mesmo pelos cristãos a mensagem parece não ter sido compreendida ou ter sido esquecida; a humanidade continua dicotomizando sua natureza,

quando interioriza e sufoca seus sentimentos e marginaliza sua corporeidade, provocando sérias implicações para a educação e para a vida das pessoas.

Resgatar o corpo-real do ser humano na sua globalidade e na sua originalidade parece ser a primeira e grande tarefa do educador sexual. Todavia, essa empreitada se apresenta com dificuldades que vão desde lacunas na formação do educador, passam pela presença de sentimentos contraditórios a respeito da sexualidade humana e chegam a questões de ordem administrativa e cultural.

2 Escola e família como agentes de educação sexual

O silêncio da escola e a superficialidade com que tem tratado assuntos relevantes para a vivência sexual de seus alunos é, no mínimo, preocupante e questionador. No momento em que a liberdade sexual, subjacente nos códigos sociais da cultura brasileira, se contrapõe ao perigo da Aids e da gravidez precoce, gerando angústia e insegurança entre os jovens e seus pais, a inexistência de efetivas ações pedagógicas que contemplem o atendimento de tal contexto leva a pensar nos motivos que estariam inibindo os educadores.

A contradição entre os avanços científicos e tecnológicos referentes ao controle da natalidade e o aumento do número de meninas que, mesmo com muito medo da gravidez, engravidam precocemente parecem evidenciar que o medo das mães e da família não se limita à gravidez extraconjugal de suas filhas, mas se caracteriza, também, como medo de saber (HAMACHEK, 1979). A compreensão desse sentimento das pessoas com relação às questões da sexualidade humana requer, entre outras coisas, a contextualização sócio-cultural dessa clientela.

Ter conhecimento sobre sexo, sexualidade, gravidez, menstruação, doenças sexualmente transmissíveis, contraceptivos e outros assuntos ligados ao sexo implica responsabilidades dos sujeitos para com a educação sexual, ou omissão com relação a ela. Por outro lado, enveredar pelo caminho da sexualidade humana significa conviver com a insegurança da existência do ser humano, sendo, portanto, mais cômodo nada saber a seu respeito.

Ao se referir o saber, como um dos fatores intervenientes na efetiva educação sexual, não se está pensando em domínio de conceitos de anatomia ou de fisiologia dos aparelhos genitais de homens e de mulheres. Pensa-se, isto sim, no conhecimento científico, como aquele conhecimento conquistado através da prática e do estudo, como subsídio para uma atitude de educador sexual.

Tem-se acompanhado, como docente das disciplinas de Biologia da Educação e de Prática de Ensino de Biologia, aulas sobre aparelhos reprodutores masculino e feminino teoricamente perfeitas, mas cujo valor para a educação do sujeito vivente é insignificante ou inexpressivo. Não se trata, pois, de dominar conceitos. Fala-se de existência, de valores, de postura diante do fenômeno humano da sexualidade. Mais que desenvolver conteúdos biológicos, é preciso viver com os alunos experiências interdisciplinares de abertura, de diálogo e de descontração que permitam a fala franca e sincera de alunos e professores sobre suas dúvidas e preocupações, valorizando suas vivências sexuais, como suporte para a compreensão da realidade social existente.

A cultura brasileira e as implicações dela decorrentes têm transformado o fenômeno natural e descomplicado da sexualidade humana num problema que envolve estereótipos, tanto de ordem anatomofuncional, como de caráter emocional. O medo parece ser uma constante nessa questão, principalmente no que se refere à mulher. As meninas se atormentam com o desconhecimento do fenômeno da menarca; as mulheres, de uma maneira geral, têm medo de engravidar, de serem abandonadas e, quando fora do casamento, de ficarem *faladas* para sempre. As mães, por sua vez, têm medo de que isso venha a ocorrer com suas filhas.

Por seu lado, os meninos também têm medo do grande desconhecido - a mulher - e de se denunciarem como desconhecedores. Também perturba os adolescentes o temor de não corresponderem ao biótipo e ao desempenho estereotipado de macho bem dotado (LOPES, 1989). A ignorância sobre doenças sexualmente transmissíveis, principalmente sobre a Aids, sobre uma possível gravidez de suas parceiras e sobre os meios disponíveis para evitá-la são, entre outras, ameaças constantes para os meninos adolescentes.

Uma adolescente entrevistada, referindo-se à educação sexual praticada pela escola e pela família, assim se manifesta:

Acho que os pais se fecham para esse assunto. Achem que com suas famílias nunca vai acontecer nada. Não basta assustar. Isso não resolve. Tem que buscar conhecimento. A escola precisa enfrentar esse assunto começando pelos pais e de modo claro e direto (SEDUÇÃO - 17 anos).

Ao se referir à educação sexual, a entrevistada envolve os mais significativos e tradicionais agentes de educação, a família e a escola, deixando transparecer um eixo condutor para que a eficácia das ações educativas desses setores seja melhorada. Contudo, a família e a escola não têm vida *de per si*. Imbricadas que estão num contexto sócio-cultural, carregam consigo preconceitos, mitos e tabus próprios de uma sociedade patriarcal e capitalista, que dificultam e até inviabilizam as atividades educacionais voltadas para uma educação sexual que procure resgatar a sexualidade dos sujeitos, como elemento significativo da essência humana.

Há algum tempo, concordava-se em que a família e a escola tinham o mesmo nível de responsabilidade na educação sexual de crianças e jovens, sendo a escola suporte da família nessa tarefa. A família, em suas diferentes modalidades, representava o *locus* ideal para a educação sexual dos educandos. No entanto, na sociedade brasileira de hoje, isso não é mais real. Problemas econômicos juntam-se a questões sócio-culturais e cognitivas, dificultando a tarefa educativa da família. Além disso, trabalhos realizados atualmente vêm revelando que a própria escola se encontra atônita diante da problemática das intensas e paradoxais mudanças que caracterizam as questões sexuais da população brasileira.

À escola cabe mais que desenvolver ação paralela ao trabalho da família. Não basta preencher possíveis lacunas deixadas pela mistificação familiar, uma vez que a sexualidade da própria família, muitas vezes, precisa ser resgatada com a ajuda da escola. Em contrapartida, a família representa a fonte e o suporte referencial, para que a escola repense seu fazer pedagógico dentro

das reais necessidades de sua clientela. Dessa forma, escola e família subsidiam-se mutuamente.

A importância da escola como educadora da família, no que se refere à educação sexual, já havia sido constatada em pesquisa realizada com a participação de alunos do curso de Ciências da Universidade de Passo Fundo, em 1990, junto a adolescentes de quatro municípios da região de Passo Fundo. Investigando o problema da Aids, evidenciou-se que o medo do contágio pelo vírus HIV não era suficiente para prevenir a doença. Na visão dos adolescentes, a forma de prevenção mais eficaz passa pela educação da família como um todo e é subsidiada pela escola.

A escola não tem a obrigação legal de educar a família, dirão alguns, com o que se concorda; mas, entre obrigação legal e dever moral, há uma grande diferença. "A obrigação legal pode ser imposta, o dever moral sempre corresponde a uma decisão pessoal, tendo a consciência como fonte inspiradora e criadora" (BACH, 1982, p.23). Diante do exposto, cabe à escola estabelecer, por iniciativa consciente e livre, programas cooperativos com a família, cujo objetivo seja o da saudável vivência sexual de seus alunos e da população como um todo.

A escola mista, por sua vez, oferece oportunidades de convivência entre crianças e jovens de sexos diferentes, contribuindo para a afirmação da identidade sexual de homem e de mulher e para a socialização entre eles (FERREIRA, 1984). O grupo de amigos que ali se forma representa um grande depósito de dúvidas e de questionamentos e uma fonte de respostas sexuais significativas para a vivência da sexualidade de seus integrantes.

Se, por um lado, a escola se encontra surpresa e indecisa diante das características dos comportamentos sexuais de seus alunos e da sociedade em geral, por outro, ela não pode se desvencilhar da responsabilidade que a sua condição de integrante desta mesma sociedade lhe confere. Supostamente melhor preparada para abordar questões cognitivas que sirvam de suporte na construção da postura sexual mais adequada para a sociedade brasileira, cabe à escola assumir seu papel no desencadeamento dos processos de discussão e

de análise dessas questões. Mesmo com medo, não há como se encolher ou não tomar conhecimento da realidade social.

3 Considerações finais

Todas essas questões parecem indicar que às instituições responsáveis pela educação só restam duas alternativas: ou a sexualidade humana é vista como natural, ou continua sendo combatida. Se natural, é reintegrada à natureza social do ser humano, em igualdade de condições éticas com os demais sistemas da organicidade humana. Se combatida, é encarada como fonte de pecados, de problemas e de sofrimentos. Se a primeira alternativa sobrepujar a segunda, há que se promover o desenvolvimento da vontade do sujeito e de sua capacidade de selecionar entre as diferentes oportunidades que a vida lhe oferece. Nesse caso, os valores mais significativos do processo pedagógico vinculam-se aos princípios de liberdade e de responsabilidade. Assim sendo, a prática educativa caracteriza o educador como orientador e incentivador da experiência humana, como fenômeno diferenciado e complementar na existência do homem e da mulher. Isso significa acreditar no engajamento livre e responsável do sujeito no processo de sua autoconstrução.

Se a opção, porém, for pela segunda alternativa, significa reforçar as atitudes de obediência e de disciplina, embasadas nos princípios de poder e de submissão, que oferecem ao ser humano uma visão linear e fechada das questões que lhe dizem respeito, impossibilitando o confronto e a análise das diferentes posições sobre as mesmas. Nesse contexto, *educar* significa ditar e divulgar normas a serem cumpridas pelos educandos. O educador deixa de ser o incentivador da autocrítica e passa a ser o gerador de tensões no processo educativo. Controla e fiscaliza normas que a cultura, também por seu intermédio, procura perpetuar, muitas vezes frustrando-se com seu papel e nem sempre identificando as causas da sua frustração.

Assim, colocam-se as seguintes questões: entre as alternativas para a abordagem da sexualidade humana acima mencionadas, qual a opção da universidade, como agência formadora de profissionais da educação? Com base em que essa instituição tem feito a sua mirada sobre esse tema? A análise da percepção que a universidade tem das questões ligadas à sexualidade huma-

na, tanto como agência formadora de professores, como pela sua condição de elemento interveniente na forma da sua clientela se relacionar com tais questões, passa pela compreensão das relações que se estabelecem entre esta instituição e a sociedade em que se encontra. Assim, fica evidente a necessidade de que se realizem trabalhos que contemplem o desvelamento de o *quanto* a universidade se percebe integrante da comunidade da região e de *como* esta mesma comunidade recebe a sua participação em assuntos fundamentais para a vida de seus integrantes, tais como a vivência da sexualidade e todas as suas implicações nos dias atuais.

Abstract

Based on teaching experiences and on information obtained from research about human sexuality, one discusses in this work the concepts, paradoxes, phenomena, relationships and implications that appear at the sex approach as essential in human nature. This discussion is inserted in the family-school universe and allows the weaving of some pedagogical considerations which point at a possible choice of integrating relationship of those institutions as sexual education agents. Finally, human sexuality is presented as a paradigmatic phenomenon which an educator has to face and live with in his or her pedagogical practice.

Referências bibliográficas

- BACH, M. J. *Por uma nova moral*. Petrópolis: Vozes, 1982.
DURAND, G. *Sexualidade e fé*. São Paulo: Loyola, 1989.
FERREIRA, Berta W. *Adolescência, teoria e pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 1984.
FERNÁNDEZ, Alicia. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
HAMACHET, Don E. *Encontros com o SELF*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
LOPES, P. G. *Sexualidade humana*. Rio de Janeiro: MEDSI, 1989.
MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Barcelona: Península, 1975.
SILVA, Cenira Ribeiro. *Experiências puberais e sexualidade feminina: subsídios para a educação sexual*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995.

EQUIPE DIRETIVA E ARTICULAÇÃO DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS COLETIVOS

Jerônimo Sartori^(*)

Resumo

No artigo, sugerem-se algumas reflexões sobre a questão do gerenciamento das unidades escolares, em que se administram os aspectos burocrático-administrativos e os pedagógicos. Apresenta-se a necessidade da triangulação da dimensão educativa das ações administrativas, da competência teórica da equipe diretiva, das ações interdisciplinares e da função educativa da administração escolar. Dinamizar uma ação administrativa de maneira participativa exige da equipe diretiva a mediação entre as ações técnicas e as ações pedagógicas, comprometendo-se e comprometendo os envolvidos num sistema de co-responsabilidade, atuando no sentido da formação de um sujeito crítico e consciente e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

(*) Professor da UPF - Mestre em Educação - PUCRS.

1 Introdução

O processo educativo tem repercussões amplas e complexas, entre as quais as ações da práxis pedagógica com o objetivo principal de formação integral do educando e de construção de sua cidadania. Entende-se a práxis pedagógica como a ação prática que se desenvolve, tendo como apoio uma teoria que possa referendar as etapas de um processo e tornar significativo o resultado das ações que se pretendam eficientes e eficazes.

O ser humano vive em constante busca e, neste processo, uns anseiam por *ter* outros por *ser* e outros, ainda, por *aprender* e *saber*. No processo educativo, por vezes ineficiente, com poucas alternativas de realizações prático-concretas e com uma gestão não compartilhada entre seus agentes, sugerem-se questões, tais como: De que modo a equipe diretiva dinamiza o processo de formação na escola? Nas escolas, as ações podem ser consideradas coletivas? A equipe administrativa envolve-se com a construção de um projeto político-pedagógico para sua escola?

Essas questões, por certo, induzem à tomada de algumas posições, sem pretensão, no entanto, de dar-lhes respostas acabadas e definitivas. Pretende-se, neste texto, tecer algumas considerações sobre a forma como a equipe diretiva articula a construção de projetos político-pedagógicos coletivos. Deste modo, faz-se necessário contribuir com alguns elementos de reflexão que possam levar os administradores escolares a questionar, a rever, a repensar e a reorganizar a sua prática.

2 A dimensão educativa das ações

Primeiramente, registra-se que, normalmente, nas escolas, a equipe diretiva vive em função de atividades meramente burocráticas, para atender a solicitações criadas e exigidas pelos órgãos do sistema e pelo cotidiano escolar. Também, não é raro a direção apresentar-se para determinar, distribuir tarefas, controlar as atividades dos funcionários e do corpo docente e/ou representar a escola em eventos sociais e cívicos, sem a preocupação com o processo pedagógico, apenas com a intenção de *estar* e de *ser* presente socialmente.

A pretensão não é negar a importância de tais tarefas. Crê-se, porém, que os especialistas em administração precisam canalizar suas preocupações para a elaboração coletiva de uma proposta pedagógica concreta para a escola. Para realizar atividades burocráticas, a escola deve ser suprida com os recursos humanos necessários, para que o diretor não se envolva, basicamente, com preenchimento de papéis, com levantamento de dados, tomada de preços e outras atividades similares.

Uma concepção da função pedagógica faz-se prioritária sobre qualquer outra atividade que se exija da equipe administrativa. WITTMANN e CARDOSO (1993), ao se referirem à função do administrador escolar, consideram relevante assumir o "compromisso sócio-político" e o "compromisso educativo-pedagógico". Neste sentido, considerando que a sociedade é constituída de classes e com diferenças muito acentuadas em todos os aspectos", a função básica do administrador está em procurar fazer um trabalho que atenda à maioria da comunidade onde atua e este trabalho deve ter a perspectiva do assumir responsável de todos" (WITTMANN & CARDOSO, 1993, p.50). Esta função viria, de fato, se desencadeada, a atender ao compromisso sócio-político assumido na tentativa de construção de uma prática, em que os envolvidos se sintam co-responsáveis na construção de uma sociedade mais humana, mais justa e mais igualitária.

No que tange ao aspecto educativo-pedagógico, "o administrador da educação é um impulsionador do processo pedagógico, agente de participação e de transformação da educação, sendo mediador e inovador da prática educativa democrática, comprometendo-se com a democratização do poder para a construção de uma educação libertadora" (WITTMANN & CARDOSO, 1993, p.50). Com base nesta afirmativa, acredita-se na possibilidade de implantação e de desenvolvimento de projetos político-pedagógicos nas ações administrativas da educação escolar. Porém, enfatiza-se a necessidade de um dinamizador, para que tais projetos cheguem a ser implantados e viabilizados nas escolas. Neste caso, considera-se que ao diretor cabe o papel de coordenador de tal processo no estabelecimento de ensino que dirige.

A dinamização do processo pedagógico-didático, incorporada à prática diretiva, torna-se provocadora, entre os agentes desta ação, de desafios, de comprometimentos, de envolvimento e de esperanças de transformações sócio-educacionais.

WITTMANN e CARDOSO (1993, p.51) enfatizam que o administrador da educação tem compromisso direto com a prática educativa e com a comunidade escolar, no sentido de "promover com todo o grupo que atua na escola a análise de todas as relações de poder no interior da mesma, no próprio sistema educacional e na sociedade".

O diretor é elemento que pode contribuir, efetivamente, para melhorar o referencial técnico-pedagógico dos docentes, principalmente no que se refere à criação de oportunidades dentro do espaço institucional que, muitas vezes, entrava práticas pedagógico-didáticas inovadoras e transformadoras. Há, permanentemente, necessidade de fomentar o aperfeiçoamento e a formação da atitude científica com base na práxis de cada envolvido no ato educativo, seja ele docente ou especialista (administrador, supervisor, orientador).

3 Competência teórica da equipe diretiva

Segundo FLEURI (1991) "as normas são convenções sociais". Entretanto, a competência de lidar com as normas precisaria estar acima de quaisquer interesses particulares ou escusos, estando, neste caso, ao lado das ações que são do interesse geral da comunidade escolar. Para não impor normas de forma genérica, o administrador escolar necessita estar consciente de sua função dentro da hierarquia organizacional do sistema de ensino, não se preocupando apenas em estar solícito ao sistema, deixando, desse modo, o andamento geral do estabelecimento sem a devida atenção.

Sabe-se que a escola faz parte do sistema organizado e complexo; assim, o diretor convive, constantemente, com as dicotomias e os conflitos. Essa convivência exige postura definida, reflexão, ação e competência. A ação, se embasada em princípios consistentes e significativos, permite acreditar-se que o processo educativo constitui-se em um dos caminhos que pode transformar a sociedade.

Sabe-se, também, que há uma legislação para ser seguida, muitas vezes imposta genericamente, mas que, de acordo com cada realidade, necessita ser questionada, como forma de refletir a prática empreendida. Certamente, a história da educação brasileira mostra os desequilíbrios entre o prescrito pela legislação do ensino e o real do cotidiano escolar. O fato de ter havido, histórica-

mente, pouca preocupação com a educação e, conseqüentemente, com a formação dos docentes, reflete também na formação do cidadão e na sua vivência em sociedade. Talvez a legislação do ensino se centre, mesmo que de maneira não tão explícita, na preocupação com a formação do ser humano, porém, no local da ação (instituição educacional), raramente se discute isso e, como conseqüência, ficam lacunas no processo de formação de qualquer profissional, dentre eles, o administrador-educador.

Acredita-se que a melhoria da qualidade do ensino exige um profissional de ensino profissionalmente competente e comprometido com a transformação da sociedade, pressuposto este para o qual, entende-se, não basta haver apenas respaldo legal, mas, principalmente, competência, respaldo político, cometimento e determinação. Neste aspecto, inicialmente, deve ser resgatado o significado da docência e o papel do professor no contexto social, que não prestigia esta opção profissional; ao contrário, pela falta de condições mínimas de um trabalho de qualidade, esvazia-a.

Segundo GRILLO (1992, p. 4), "críticas que apontem para um único elemento isoladamente, como responsável por qualquer problema educacional não podem ser aceitas". Numerosos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais influem na problemática que envolve o fenômeno educativo brasileiro. Certamente, não se pode analisar um processo complexo e multifacetado como a educação de forma superficial, sem se considerar a conjuntura em que este se desenvolve. Deve-se considerar os problemas e as crises, porém, mais do que isso, empreender esforços com trabalho, dedicação e perseverança no sentido de buscar reverter este quadro e superá-lo. Qualquer solução imediatista é precipitada. Aceitar tudo como está é atitude comodista. Acredita-se que se faz urgente aprimorar o processo de formação e competência teórica como pontos essenciais da formação acadêmica.

Importante se faz ressaltar que, o trabalho desenvolvido na escola necessita ser avaliado, segundo WITTMANN e CARDOSO (1993), pelo seu engajamento e competência de transformação, através de propostas que contemplem os interesses da comunidade, mais do que o cumprimento de um certo número de tarefas. Portanto, a dinâmica da ação da equipe administrativa escolar está diretamente ligada à capacidade desta em lidar com as relações de poder intra e extraescolares, necessitando, assim, de competência teórica para articular e

desencadear propostas coletivas que sejam a expressão das necessidades imediatas de transformação social.

4 Ação interdisciplinar da equipe diretiva

Acredita-se que a interlocução entre os elementos da equipe diretiva precisa ser estabelecida em cada unidade escolar no sentido de fortalecer as ações coletivas.

Segundo BOCHNIAK, 1992, "sua participação no grupo não era jamais condicionada à divisão de tarefas, tão comumente encontrada nos trabalhos em equipe da escola...". A ação interdisciplinar transcende a divisão de tarefas, levando, indiscutivelmente, direção e docentes a aprender tomando por base a realidade, auto-superando-se e superando a própria realidade de forma coletiva.

A ação interdisciplinar é um desafio que merece ser enfrentado dentro das escolas; sem dúvida, ela exige estudo, vontade e persistência. Os envolvidos no processo educativo, equipe diretiva e educadores, convivem, no seu dia-a-dia, com os conflitos advindos da própria proposta e, principalmente, com a *perda do poder*. Sabe-se que o poder representa a maior segurança dos que o detêm. Porém, numa proposta interdisciplinar, perder poder significa ampliá-lo e adquirir confiança. Portanto, perder poder, nesse sentido, significa fortalecer a autoridade e abrir novas frentes para o conhecimento e para a qualidade das ações educacionais.

Com base nessas considerações e na vontade de acertar, precisa-se empreender projetos coletivos, garantindo o *poder* dos envolvidos desde o planejamento até a execução e a avaliação, permitindo, desse modo, possibilidades de realimentação e de reorganização do ato educativo em desenvolvimento nas unidades de ensino, pois, ao avaliar, detecta-se, do objeto avaliado, os valores em que se acredita.

Nesse sentido, enfatiza-se a falta do hábito de avaliar as ações administrativas escolares. Justamente por não constituírem ações interdisciplinares e por serem centradas na pessoa do diretor, não há a preocupação de avaliá-las. Para quem determina o que deve ser realizado, a percepção e a utopia consiste em realizar o proposto. Com a prática da avaliação, os eventuais desvios

podem ser apontados e, havendo interesse, estes poderão ser corrigidos e/ou redirecionados.

A função do administrador de escola deve estar fortemente comprometida com o atendimento à população, às suas necessidades; com a preocupação com as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, capaz de contribuir para a formação integral dos indivíduos.

O professor, embasando-se nos projetos empreendidos pela escola, deve ser capaz de conviver com as idéias que se cruzam e que se chocam. Precisa entender a posição de seus pares e defender racionalmente sua opinião; conviver com as divergências e respeitar a idéia do consenso. Não se pretende defender o consenso como uniformidade de pensamentos e ações, porém ele se faz necessário para as decisões a serem tomadas em ações coletivas. Além disso, o importante é ter-se clareza de que a escola sofre influências da sociedade em que está inserida; mas também pode exercer influência no sentido de modificar esta mesma sociedade. Então, compreender a realidade em que se está agindo corresponde a assumir a responsabilidade de agir, no sentido de modificá-la.

Ações interdisciplinares devem, gradativamente, possibilitar à escola desempenhar a sua função, uma vez que ela se constitui, para a maioria de seus educandos, na única oportunidade para a aquisição dos conhecimentos necessários à sua participação e à sua sobrevivência em sociedade.

As ações individuais e isoladas, até muito bem desenvolvidas, precisam ceder espaço ao interdisciplinar, espaço que dispensa fronteiras estanques; a sociedade e a escola necessitam vislumbrar possibilidades de ações conjuntas. Entende-se que essas possibilidades passam pelas discussões e pelos debates intra-escolares, que objetivam uma prática pedagógico-didática capaz de resistir ao crescente distanciamento entre as classes no campo sócio-político.

Segundo BOCHNIAK (1992), no espaço dos debates, ocorre o questionamento, que, se realizado com base no diálogo, rompe com a visão fragmentada, linear e unilateral das ações administrativo-educativas. Torna-se possível que, como resultado de um processo desta natureza, chegue-se a uma visão de totalidade, expressa como atitude interdisciplinar, incentivada pelo exercício da participação, do diálogo e do questionamento.

5 A discussão educativa na função administrativa

A discussão educativa, na função administrativa, precisa ser resgatada com base numa proposta político-pedagógica que traduza os interesses da comunidade escolar. Acredita-se que, se administradores da educação, professores e alunos cerrarem fileiras em torno de um ideal maior, a educação de qualidade e com profundo sentimento libertador, não somente a educação do presente, mas também a do futuro, estarão ancoradas em princípios teórico-filosóficos significativos, expressando o tipo de homem e de sociedade necessário e ideal. A união, a confiança e a esperança também contribuem para criar e inovar estratégias de ação. A evidente distância existente entre teoria e prática sugere a construção da caminhada e os modos para caminhar, sem seguir modelos preestabelecidos; a opção a ser assumida, individual e coletivamente, depende das decisões discutidas e assumidas pelo grupo de cada estabelecimento. Nesse sentido, constrói-se com lucidez e coragem uma escola do povo e não só uma escola para *encher* de povo.

A revisão da ação administrativa escolar faz-se necessária e urgente, para que ocorra a passagem das atividades de comando à ação educativa; para que a escola não continue ensinando apenas com base na memorização e na repetição, na qual o livro didático é o único instrumento de trabalho dos docentes. Sabe-se que este tipo de ensino não forma e nem qualifica, principalmente para o mundo do trabalho. A má formação dos educandos representa o quadro caótico do ensino brasileiro; assim, precisa-se empreender novas políticas educacionais que façam frente às transformações sociais e econômicas.

Há necessidade de que os diretores estejam na posição de vanguarda, junto com os demais agentes do processo educativo, buscando alternativas que se apoiem na participação e no companheirismo de todos os envolvidos, por serem os mesmos portadores de conhecimentos, interesses e valores. Novos conhecimentos são procedentes de experiências vividas e de valores culturais resgatados. Cada sujeito, como agente da história, não pode ser mero espectador passivo diante dos fatos e dos acontecimentos.

Esta concepção poderá desencadear uma nova maneira de conceber e gerir a administração escolar, a qual trará inúmeros benefícios para a comunidade escolar, com reflexos no cidadão do amanhã, responsável por si e pelos

destinos de sua própria pátria, pois entende-se que experiências arrojadas e de cunho participativo trazem riscos e esbarram na realidade objetiva extremamente adversa, com carência de recursos materiais e humanos, com o desânimo dos professores e com a população cada vez mais empobrecida. Mas, os esforços envidados no sentido da construção de projetos que congreguem os interesses e os anseios da sociedade não serão desperdícios em vão; certamente, constituir-se-ão em ações com perspectivas de mudanças sócio-educacionais.

Segundo SAVIANI (1985, p. 80), "não se ensina democracia através de práticas antidemocráticas"; por isso, devem ser buscadas formas e estratégias para administrar as ações, mesmo vivendo com desigualdades e heterogeneidades. Neste aspecto, todas as ações devem estar coerentes com o discurso dos que as realizam. Discurso democrático exige prática e ação democráticas. Discurso libertador exige prática e ação libertadoras. E discurso transformador exige, também, prática e ação transformadoras.

6 Considerações Finais

Ao analisar a função pedagógica da equipe diretiva e sua articulação com a construção de projetos coletivos, constata-se que ela não pode ser colocada fora do conjunto das ações que exigem o cumprimento de normas determinadas para atender aos interesses do sistema. Compete às lideranças educacionais encontrar as estratégias capazes de atender aos interesses da comunidade escolar e aos interesses do sistema de ensino.

Em relação a projetos político-pedagógicos coletivos, considera-se que sejam essenciais, no sentido de proporcionar oportunidades de vivenciar experiências em que a participação seja o fator decisivo para determinar o desenvolvimento de ações que surjam, realmente, do interesse da comunidade escolar. A prática participativa exige dos seus envolvidos a compreensão das relações interpessoais, humildade, perseverança e comprometimento político.

Entende-se que há razões históricas para a prática diretiva unilateral e tradicional. O autoritarismo reinante durante um longo período, com acentuada influência na fase da ditadura militar, continua sendo barreira nas estruturas imperativas do sistema educacional brasileiro. O administrador de escolas precisa ser capaz de conjugar o interesse de todos pela particularidade de cada um e pelo compromisso de cada um na construção do todo.

Nota-se que já há grande esforço por parte de alguns diretores no sentido de serem articuladores e empreendedores de propostas educacionais inovadoras, capazes de melhorar a formação dos educandos e, conseqüentemente, de transformar a sociedade.

A intenção das decisões e dos atos administrativos depende do próprio administrador. Cada qual faz sua opção. Existe espaço para ações eficazes e significativas, porém elas devem ser empreendidas. A possibilidade de mudanças está dentro de cada estabelecimento de ensino; está na equipe diretiva, no corpo técnico-pedagógico, nos professores, nos funcionários, nos alunos e nos pais, desde que haja vontade de vislumbrar um novo dia para a educação e para a sociedade.

Abstract

The article suggests some considerations about the question of the school management where clerical, administrative and pedagogical aspects are handled. It presents the need of the triangular educational dimension of the managing actions, of the theoretical competence of the directing team, of the interdisciplinary actions and of educational function of school management. So, dynamizing a managing action in a participating way requires from the directing team the mediation between the technical actions and the pedagogical actions, compromising themselves and compromising in a system of co-responsability, acting in order to educate critical and conscious subjects, and consequently, in order to build a fairer, more humane and more egalitarian society.

Referências bibliográficas

- BOCKNIAK, Regina. *Questionar a conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1992.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê?* 5. ed. Minas Gerais: Cortez, 1991.
- GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GRILLO, Marlene Corro. *Qualidade no ensino superior: um referencial pedagógico de professores*. Porto Alegre: PUCRS (Tese), 1992.
- LOURO, Guacira Lopes. Tendências pedagógicas no Brasil no século XX. *AEC*. Porto Alegre: ano XI, n. 40, p. 05 - 14, 1991.
- PORTAL, Leda Lísia Francisco. Concepção de participação na vivência de diretores de escolas de 2 grau de POA. *Educação*. Porto Alegre. ano XVI, n. 25, p. 99 - 111, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- WITTMANN, Lauro Carlos e CARDOSO, Jarbas José. *Gestão compartilhada na escola pública: o especialista na construção do fazer saber fazer*. Florianópolis: AAESC - ANPAE/SUL, 1993.

PEDAGOGIA DA HOMINIZAÇÃO: indicativos antropológicos

André Baggio^(*)

Resumo

Tomando-se por base o reconhecimento da falência do modelo de educação baseado em antropologias essencialistas, com sua visão dicotômica e linear do humano, no texto, propõem-se novos paradigmas para a educação. O desafio é orientar a prática educativa na senda de uma antropologia que contemple o processo de hominização como marca registrada da natureza humana, o que é feito com base nos estudos de Edgard Morin.

(*) Professor de Filosofia da Educação da Universidade de Passo Fundo, doutorando em Educação-UNIMEP

Neste ensaio, pressupõe-se que a educação não deve passar por processos de tombamento. Diferentemente da arquitetura, à pedagogia (entendida como processo educativo com maior reflexão) não basta restaurar e reconstituir. Isso porque seus alicerces, suas bases, são insuficientes, são considerados hoje equivocados e até mesmo abusados de certo grau de periculosidade. É necessário destruí-los, reelaborá-los sob nova antropologia, que busque recuperar o paradigma da natureza humana esquecido da hominização. Sem essa mudança de concepção sobre a estrutura básica, as inovações no ensino não passarão de pintura nova em prédio velho.

Para a tarefa de indicar novos pressupostos antropológicos à educação,⁽¹⁾ utilizou-se como principal base de pesquisa o livro de Edgar Morin, *O Enigma do Homem - para uma Nova Antropologia*.

I Antigos pressupostos antropológicos

Os paradigmas antropológicos tradicionais caracterizam-se pela predeterminação do humano, por visão dicotômica e linear.

1.1 Predeterminação

As predeterminações apresentam-se através dos paradigmas *essencialistas*. O pressuposto disso é que existe uma essência humana fixadora da sua condição.

São variantes de tal enfoque:

- o humano já nasce, independentemente do meio, com suas possibilidades determinadas pelo que ele é, em essência, via determinação genética, pelas idéias inatas (Descartes) ou pela qualidade de sua alma (Platão);
- essa natureza humana poderá ser vista como bárbara, perversa e animalesca (termo que indica atitudes não racionais,

⁽¹⁾ Texto desenvolvido com base na disciplina **Ideologia: linguagem-cultura**, ministrada pelo prof. Amálio Pinheiro, UNIMEP, I Sem.-1995.

instintivas) e, portanto, deverá sofrer a interferência da sociedade através de ação educativa marcada pela disciplina, pela intervenção do meio. Neste aspecto, notam-se as características da Pedagogia Tradicional;

- outro viés é pensar a natureza humana como essencialmente boa. O humano nasce bom e puro. É a perspectiva romântica de que o humano só apresenta atitudes perversas devido à influência negativa das sociedades complexas. Surge desse conceito antropológico a idéia do *hom selvagem*, ou seja, o humano é melhor quanto mais próximo permanecer de sua natureza, quanto menor a complexidade de sua cultura. Muito desta noção de humano é incorporada e desenvolvida pelo ideal escolanovista, na sua disposição pela não-interferência (ou a menor possível) da sociedade sobre o indivíduo;

- outra possibilidade é a de o humano ser predeterminado pela sua passividade. É a visão empirista. O humano não traz nada de bom ou de mau, nenhuma idéia inata. O humano nasce tábula rasa (Locke); o mundo externo imprimirá nele todo o tipo de influência.

Assim, o predeterminismo coloca o humano sob a tirania do meio ou sob o império dos genes. Seja como for, pressupõe o homem concluso no processo hominizante.

1.2 Dicotomia

Característica do pensamento tradicional, com forte influência do pensamento grego, é a criação de linguagem dicotômica pela qual o humano é percebido, tratado, educado. Antigo paradigma antropológico opõe natureza à cultura (MORIN, 1975:94); fragmenta o humano em razão-emoção, corpo-alma, matéria-espírito e o conhecimento com base na identidade e na não-identidade (PINHEIRO, 1994:15-27).

O nefasto desse tipo de compreensão está na distinção, por vezes oposição, lançada sob aspectos humanos indissociáveis.

1.3 Linearidade

A concepção antropológica dos educadores, via de regra, é a do veio-vindo: o homem surgiu, foi se desenvolvendo... e veio-vindo; precisou sair das matas... e veio-vindo; seu cérebro foi crescendo...e veio-vindo; começou a caçar... e veio-vindo; criou a linguagem simbólica... e veio-vindo; foi se organizando socialmente... e veio-vindo; veio-vindo, veio-vindo até chegar ao que é hoje, numa seqüência lógica e constante.

Com uma criança aconteceria processo semelhante. Ela nasce, vai tendo contato com o mundo, vai se desenvolvendo, vai acumulando conhecimento, mais conhecimento, mais experiência e vai-indo, vai-indo, até se tornar adulto.

Pedagogicamente, é possível pensar nessa perspectiva antropológica em que, sabendo-se o nível de conhecimento do aluno num determinado momento, através de teste de sondagem, poderá se estabelecer o plano de curso e de aulas e, tomando por base isso, prever o estágio em que esse aluno estará em tempo futuro.

2 Novos indicativos antropológicos

Homínização

O homem não nasce homem: é ponto no qual as ciências humanas está hoje de acordo. De tudo quanto constitui a humanidade - a linguagem e o pensamento, os sentimentos, a arte, a moral, de tudo quanto a civilização levou milênios a conquistar - nada passou para o organismo do recém-nascido; cumpra-lhe adquiri-lo pela educação (Reboul, 1988:33).

Essa visão antropológica representa significativo avanço para a prática pedagógica com relação ao pensamento inatista para o qual o homem já é, por natureza, ou por antecipação, o que deverá ser, em que a criança deverá ser educada para si mesma, para poder desenvolver-se. Mas, a tal posição, ainda que tenha seus méritos (e os têm), e que hoje esteja difundida e seja aceita no

nível universitário, faz-se necessário indicar os limites com base em novas perspectivas antropológicas.

Dizer que o homem não nasce homem, mas se faz pelo processo educativo, ainda é pensar o humano essencialmente já concluído, com possibilidades previamente estabelecidas. O humano, na relação com a cultura, faz-se de modo *sui generis*. Ele não só atualiza sua natureza, mas extrapola-a e modifica-a. A pedagogia, para se atualizar com os patamares científicos, precisa compreender que não existe o homem, nem antes de nascer, nem quando nasce e nem mesmo depois de sua inserção social; o que existe é a hominização (ATLAN, 1992:183).

A hominização é aberta; prima pelo movimento, pelas transformações constantes e pelas inter-relações. É algo a construir-se sempre, de modo diferente e, por vezes, inesperado. Pensar pedagogicamente, tomando por base a hominização, é saber que qualquer indicativo sobre o desenvolvimento da criança, suas capacidades de aprendizagem, etc., é localizado e temporário. Indicativos fazem-se convenientes, mas somente enquanto tal, não enquanto lei. Talvez nossos avós estejam percebendo isso mais que os professores, quando dizem que "não se faz mais criança como antigamente", ainda que não saibam que o princípio de invenção e de evolução são próprios do cérebro do *sapiens* (MORIN, 1975:137).

Por que pedagogia da hominização? Porque foi a hominização que gerou e foi gerada pelo *sapiens-demens*. Só que esse processo não foi algo estanque, que esteja findado. Os pressupostos da hominização continuam; a hominização continua, ainda que cada vez operacionalizando e sendo operacionalizada *num* e *por um* sistema de maior complexidade.

Integração antropológica

As ordens psicológica, sócio-cultural e biológica são partes que interagem, privilegiando as intercomunicações em detrimento da gradação. Elas não podem ser tidas como compartimentadas e sobrepostas hierarquicamente uma sobre a outra. Aquilo que é o mais biológico - o sexo, a morte - é, ao mesmo tempo, aquilo que está embebido de símbolos, de cultura! (MORIN,

1975:136). É a perspectiva em que podemos compreender que o humano é sistema único biopsicoquímicosociocultural, possibilitado pela integração federativa, fortemente intercomunicante, do cérebro do sapiens (Idem).

É preciso pensar a educação com base na superação do paradoxo que fragmenta o humano, privilegiando aspectos inatos em detrimento do adquirido ou vice-versa, pois o sapiens só foi possível na integração biocultural e, privado dessa integração, o sapiens seria um débil mental, incapaz de sobreviver a não ser como um primata do mais baixo nível (MORIN, 1975:92).

Brecha antropológica

Aspecto existencial ignorado pela antropologia tradicional é o de que o humano caracteriza-se enquanto ser-em-falta. Chegamos até o sapiens, e só nos é possível viver enquanto tal, não apenas numa situação de incompletude, mas, provavelmente, pela incompletude, ou mais ainda, pela necessidade de preenchimento ou compensação deste inacabamento ontogenético (MORIN, 1975:87) que nos leva a produzir e a explorar novas aptidões pelo sentimento existencial da falta, que é a manifestação inquietante da incompletude.

Diferentemente e até contrariamente dos demais mamíferos, o humano sofreu processo de aniquilamento dos programas inatos, dos comportamentos estereotipados, ao mesmo tempo que adquiria plasticidade e disponibilidade de muito amplas... não só lingüísticas, mas também operacionalmente lógicas, heurísticas e inventivas (MORIN, 1975:91).

O processo educativo só é possível em razão do inacabamento que a hominização trouxe consigo. Caso contrário, o humano, ontologicamente, rejeitaria a aprendizagem e não teria por que construir-se na inter-relação com a cultura, pois seria já um ser pronto. Aqui volta a questão de que o homem não nasce homem e não se faz, a rigor, nunca, pois mesmo o adulto é inacabado, não estando isso tanto nas características anatômicas ou fisiológicas secundárias quanto no inacabamento potencial do cérebro (Idem: 89). A educação acontece não somente porque o humano permite, mas, acima de tudo, porque lhe é necessidade vital.

Neguentropia

Aquilo que chamamos de evolução de aprendizado não é, e nunca foi, processo linear e não condiz com uma lógica finalista, tipo teilhardiana.⁽²⁾ A evolução não é um continuum, mas uma soma de modificações esporádicas, com muito longas épocas chamadas de estagnação, sob a ótica evolutiva, mas que são, na realidade, de estabilidade (MORIN, 1975: 95).

Essa estabilidade, ao mesmo tempo em que é buscada e necessária, precisa ser superada, sob pena de o humano entrar em estado de entropia, que é caminho para a apatia generalizada.

A lógica da neguentropia, isto é, da disposição própria para o sistema auto-organizado complexo - para a vida, no seu sentido mais amplo, englobando também o homem e o espírito - para utilizar as forças de desorganização a fim de manter e desenvolver sua própria organização, para utilizar as variações aleatórias, os acontecimentos perturbadores, a fim de aumentar a diversidade e a complexidade (MORIN, 1975:95s).

É necessário que a pedagogia se desenvolva numa perspectiva lógica da neguentropia. Isso significa primar pelo diferente, pelo desconhecido, pelo estético (interacionismo) na construção do conhecimento, do humano.

Incerteza

Aquilo que, no sapiens, se torna subitamente crucial é a incerteza e a ambigüidade da relação entre o cérebro e o meio ambiente (MORIN, 1975:112).

⁽²⁾ Pierre Teilhard de Chardin, paleontólogo jesuíta francês, aproximava em seus estudos ciências, filosofia e teologia. No livro *O Fenômeno Humano* (1955), desenvolveu concepção evolucionista desde o nível inorgânico da matéria até o mais alto nível espiritual, sempre obedecendo a uma lógica finalista-immanentista, pela qual o homem e todo o universo caminham para um ponto final de amadurecimento e perfeita união com a realidade divina.

A incerteza não está para o sapiens por questão de insuficiência instrumental, é condição antropológica. Nosso sistema cerebral não é parte natural e irmão gêmeo do universo. Todas as mensagens que chegam ao cérebro são ambíguas e precisam ser interpretadas de modo a reduzir a incerteza por meio de operações empírico-lógicas (Idem).

A própria lógica da neguentropia introduz o inusitado, permite flexibilidade e implica a possibilidade do erro. Como diz MORIN, o homo sapiens é condenado ao método chamado, precisamente, "de tentativas e de erros" (Idem).

Talvez o esforço humano em estabelecer verdades, a necessidade de superar o provável e de dizer o que é, estejam justamente ligados a essa condição insuportável em que a hominização nos colocou e que nos impulsiona a buscar compensações, ainda que momentâneas, na logicidade do conhecimento estabelecido. Uma pedagogia da incerteza precisaria reconhecer tal zona de incerteza entre o cérebro e o meio ambiente (MORIN, 1975:112) e que não há identificação entre indivíduo e objeto, entre real e imaginário. O erro grassa na relação dos sapiens com o meio ambiente, na relação consigo próprio, com outrem, na relação de grupo com grupo e de sociedade com sociedade (Idem).

Descomedimento

O sapiens é constitutivamente descomedido. Talvez exigido pela sua falta, ontológica, ele transpõe as necessidades consideradas vitais, se pensarmos em outros mamíferos. Seus desejos são naturalmente ilógicos, aleatórios e ilimitados, porque sua falta também é incompletável.

O excesso é característica humana, é exigência de sua condição e, provavelmente, um dos responsáveis pelos sapiens. Por isso, pensar uma antropologia fundamental que não dê lugar à festa, à dança, ao riso, às convulsões, ao prazer, à embriaguez, ao êxtase (MORIN, 1975:114), é atitude dissimuladora que não ajuda a nos conhecermos melhor, ao contrário, provavelmente, nos

leva à tentativa de redução da afetividade em benefício da inteligência (Idem), o que não caracteriza o sapiens.

Ordem e desordem

A visão tradicional de mundo, seja ela teológica, filosófica, científica, etc., sempre colocou a desordem em oposição à ordem. Para que o universo pudesse existir, a desordem precisou ser eliminada. A ordem é que cria. Vale para o mundo físico, para sua mecânica, como também para o mundo biológico. O homem, por sua complexidade, talvez tenha precisado, e precise ainda, de mais ordem que os demais.

A superação dessa visão faz-se necessária pela constatação de que onde a ordem impera de modo absoluto, radical, constitui-se sistema fechado, girando sobre si próprio, sem nenhuma possibilidade da novidade, do imprevisível, do aleatório; não há ruído, pois todos estes elementos constituem quebra da ordem.

Esse tipo de ordem talvez só aconteça nos buracos negros do universo, onde a ordem, a força unificadora, é tão grande que não permite nem mesmo à luz se manifestar.

O humano, no entanto, está longe disso tudo, ele é louco-sábio... A ordem humana comporta a desordem (MORIN, 1975:118). Mais que isto: a ordem humana, enquanto resultado de progressos da complexidade (Idem), é composta de ordem e de desordem, ambas são inerentes. A hominização acontece por causa *da, com e apesar da* desordem (Idem). Num sistema hiper-complexo como é o humano, suas opressões são minizadas, embora aumentem suas aptidões organizacionais, em especial sua aptidão para a mudança (MORIN, 1975:122).

Faz-se necessária uma pedagogia do erro e da desordem, mais próxima de nossas condições antropológicas, para superarmos a educação tradicional, que é a da verdade, da ordem e da repetição. A educação tradicional não

coloca seus alunos em fila, numa rígida disciplina, por questão de sadismo, mas porque acredita na ordem e no progresso, ou no progresso somente pela ordem, e, por isso, termina sendo educação que nada cria e tudo copia.

Do processo pedagógico exige-se complexificação que impulse o humano ao uso pleno de suas aptidões, para que surjam novas aptidões e igualmente possam ser exploradas.

Abstract

Taking as a base the knowledge of the failure of the educational model based on essentialist anthropologies, with its dichotomous and linear vision of the human being, new paradigms are proposed for education in the text. The challenge is guiding educational practice in the path of an anthropology that may regard hominization as a trademark of human nature, which is done based on Edgard Morin's studies.

Referências bibliográficas

- ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça - ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. *O fenômeno humano*. Porto: Tavares Martins, 1970.
- MORIN, Edgar. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PINHEIRO, Amálio. *Aquém da identidade e da oposição*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia de educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1988.

DIFICULDADES E OBSTÁCULOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Neiva Ignês Grando^(*)

Resumo

Cotidianamente, no processo de ensino-aprendizagem, o professor depara-se com dificuldades que, em muitos casos, não consegue superar. Algumas delas podem estar relacionadas, por exemplo, com o próprio conhecimento ou mesmo com a forma que se dá a ele em sala de aula. Neste artigo, apresenta-se, de forma sucinta, o estado da arte das investigações sobre dificuldades e obstáculos, principalmente em educação matemática, fazendo-se, em seguida, uma análise do tema através de conceitos e de algoritmos das operações matemáticas fundamentais.

^(*) Professora da UPF/Passo Fundo/RS, doutoranda em Educação/UFCs/Florianópolis/SC.

1 Introdução

Neste trabalho, pretende-se enfatizar algumas questões relacionadas com dificuldades e obstáculos e suas implicações para a educação matemática. Vários são os autores (epistemólogos, educadores, psicólogos, pesquisadores) que abordaram essas questões. Entre eles, pode-se citar BACHELARD (1993), HENRY (1991), ARTIGUE (1990), VERGNAUD (1989), SIERPINSKA (1989) e BROUS SEAU (1989a,b;1983).

Em 1938, BACHELARD, em seu livro *La formation de l'esprit scientifique*, faz emergir a concepção de que o problema do conhecimento científico precisa ser delineado em termos de obstáculos. Analisa as causas de estancamento, de retrocesso e de inércia do conhecimento científico, que denominou de obstáculos epistemológicos. Para ele, "a noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação" (BACHELARD, 1993:20). Atenta para o fato de que, na educação, a noção de obstáculo pedagógico é desconhecida e diz que, frequentemente, choca-o o fato de que "os professores de ciências, ainda mais que os outros se cabe, não compreendam que não se compreenda" (idem, ibidem).

BROUSSEAU (1983: 166) retoma a idéia de obstáculo de Bachelard e destaca a sua importância para a didática da matemática, dizendo que "a identificação e a caracterização de um obstáculo são essenciais para a análise e para a construção de situações didáticas". Referindo-se à aprendizagem e ao ensino, ele sublinha que o surgimento de obstáculos cognitivos é inevitável. Ressalta, ainda, que um obstáculo se manifesta através de erros, os quais considera como "o efeito de um conhecimento anterior, que teve seu interesse, seu sucesso, mas que, agora, se revela falso, ou simplesmente inadequado" (idem:171). Para esse autor, são erros desse tipo que se constituem em obstáculos. Segundo sua origem e a maneira pela qual eles evoluem, os obstáculos, fundamentalmente cognitivos, podem ser ontogênicos, epistemológicos, didáticos e até mesmo culturais. Os ontogênicos são aqueles que surgem em função de limitações de um sujeito em um dado momento de seu desenvolvimento; epistemológicos são aqueles obstáculos inerentes ao conhecimento, os quais podem ser encontrados na história dos próprios conceitos; os didáticos depen-

deriam unicamente "de uma escolha ou de um projeto do sistema educativo" (idem:177), ou, ainda, conforme HENRY (1991), são criados pela escolha de determinada estratégia de ensino, a qual geraria conhecimentos errôneos ou incompletos que seriam obstáculos para a compreensão de conceitos; os obstáculos culturais têm relação com conhecimentos que se desejaria desenvolver nos alunos ou conhecimentos que eles precisariam, os quais não existem diretamente na cultura científica (ex.: a capacidade de enumerar conjuntos, um pensamento natural bem desenvolvido). Segundo BROUSSEAU (1989a), ou conforme HENRY (1991), esse último tipo de obstáculo surge quando os conhecimentos introduzidos adquirem um sentido numa cultura dada, que não é o mesmo na cultura do aluno.

Para VERGNAUD (1989), é possível identificar dificuldades de natureza diversa na aprendizagem de matemática e é interessante fazer uma análise detalhada das diferentes dificuldades que os alunos encontram neste processo. Em sua percepção, uma dificuldade constitui-se num verdadeiro obstáculo, quando há uma concepção a superar, quando há uma contradição entre a concepção antiga a rejeitar e a concepção nova a assimilar. O autor mostra a importância da distinção entre obstáculos e dificuldades para a didática, para que o professor não adote a mesma estratégia didática em relação aos verdadeiros obstáculos e em relação às outras dificuldades conceituais. Ele distingue dois tipos de dificuldades: aquelas em que "existem saltos do pensamento, sem que esses saltos entrem violentamente em contradição com as concepções e as competências anteriormente formadas" ; e outras que "formam obstáculos epistemológicos importantes e duráveis" , os quais precisam ser analisados "para mudar de concepção e compreender a relação da concepção nova a formar com a concepção anterior" (VERGNAUD, 1989:38).

2 Algumas dificuldades e obstáculos através de conceitos e de algoritmos

No estudo de operações matemáticas, é possível identificar dificuldades e obstáculos tanto em nível conceitual como em nível de algoritmo. Por exemplo: operações usadas abstratamente, sem vinculação com situações reais ou mesmo simuladas, dificultam a compreensão conceitual; a falta de compreensão do próprio conceito compromete a aprendizagem dos algoritmos; *regras*

simplificadas, utilizadas como estratégias nos algoritmos das operações com números naturais, frações e decimais, são inadequadas e constituem-se em obstáculos para a aprendizagem dos próprios algoritmos. Para analisar algumas dificuldades e obstáculos no ensino e na aprendizagem matemática, neste trabalho, serão utilizadas, basicamente, questões relacionadas com conceitos e algoritmos das operações fundamentais com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão. Operações com frações ou números decimais, no entanto, serão analisadas como extensão de pontos abordados com números naturais. Assim, este estudo está centrado na operação matemática e não aborda situações ou problemas envolvendo operações.

Segue-se uma análise das dificuldades e dos obstáculos que permeiam o ensino de matemática no cotidiano escolar.

2.1 Adição

Na adição de dois ou mais números naturais, com reagrupamento (reserva), ao serem ultrapassadas nove unidades na ordem das unidades simples (e em cada ordem subsequente), o procedimento a ser adotado é reagrupar (juntar) uma dezena na 2ª ordem, a qual provém da adição das unidades da 1ª parcela com as unidades da 2ª parcela. O mesmo ocorre na ordem das centenas, quando se junta a centena formada na ordem das dezenas. Por outro lado, a ênfase na utilização de *vai um* para expressar o agrupamento de uma dezena formada na adição do número de unidades (unidades simples) da 1ª parcela com o número de unidades da 2ª parcela, sem compreensão do que o *um* significa, ou para expressar o agrupamento de uma centena formada na adição do número de dezenas da 1ª parcela com o número de dezenas da 2ª parcela, e assim sucessivamente, certamente constitui um obstáculo para a aprendizagem do algoritmo da adição. Nesse sentido, a utilização da idéia de *vai um* leva o aluno a um processo mecânico, que não representa aprendizagem do algoritmo da adição, porque ele o executa sem mesmo compreender que está juntando unidades com unidades, dezenas com dezenas, centenas com centenas.

O desenvolvimento desse processo na adição de números naturais pode originar dificuldades na adição de números decimais. A idéia do *vai um* não permite compreender que o procedimento a ser adotado é adicionar unidades semelhantes, ou seja, centésimo (c) com centésimo, décimo (d) com décimo, unidade (U) com unidade, dezena (D) com dezena. Por exemplo, na montagem de $15,06 + 4,3$ (expressão dada ou extraída de um problema), uma dificuldade comum entre alunos, em nível de 1º grau (e até em outros níveis), é saber onde devem colocar os algarismos 4 ou 3 da 2ª parcela.

Na sequência, a regra simplificada *vírgula embaixo de vírgula* esconde a verdadeira identidade da operação, em que $d+d$, $U+U$, e $D+D$ traduzem a essência do algoritmo. Com a utilização dessa regra, o aluno pode defrontar-se com outra dificuldade: onde colocar o 2 na adição de 6,47 com 2, se a 2ª parcela não tem vírgula indicada? É importante ressaltar, ainda, que a posição das vírgulas *uma abaixo da outra* é uma consequência da estratégia de adicionar unidades da mesma ordem e não uma regra a ser seguida sem a compreensão do algoritmo.

Nas questões analisadas, constata-se que a idéia de *vai um* e a regra simplificada *vírgula embaixo de vírgula* geram dificuldades que se constituem em obstáculos para a compreensão do algoritmo da adição de números naturais, decimais e de frações e, conseqüentemente, da multiplicação. Segundo VERGNAUD (1989), existem aí duas concepções que precisam ser mudadas e, por isso, são obstáculos para a aprendizagem matemática. De acordo com BROUSSEAU (1983) e HENRY (1991), são obstáculos de origem didática, uma vez que são idéias enfatizadas no sistema de ensino, ou seja, fazem parte de uma opção metodológica - subjacente ao modelo educacional tradicional.

2.2 Subtração

Empresta um é a expressão usada na subtração de números naturais, quando o número de unidades de determinada ordem do subtraendo é menor que o número de unidades da respectiva ordem no minuendo. Por exemplo, na operação $345 - 237$, é comum ouvir um estudante dizer: "5 menos 7 não dá, *empresta um*; 15 menos 7 dá 8; 4 emprestou 1 fica 3; 3 menos 3 dá 0; 3

menos 2 dá 1". Apesar de o resultado estar correto, é possível identificar, pelo menos, dois problemas nesse processo: primeiro, que se pede emprestado e não se devolve, a não ser que se faça a operação inversa; e, segundo, que o aluno realiza esse processo mecânico provavelmente sem perceber que está subtraindo unidades de unidades, dezenas de dezenas, centenas de centenas.

Perguntando-se a um aluno de 1º grau o que significa dizer *empresta um*, é provável que ele não consiga explicar o que representa o *um* de *empresta um*; esse *um* é utilizado como um número sem unidade para a subtração em qualquer uma das ordens. Conforme VERGNAUD (1989), BROUSSEAU (1983) e HENRY (1991), a idéia de *empresta um* constitui-se em obstáculo para a compreensão do algoritmo da subtração de naturais, por representar um conhecimento ou uma concepção que deve ser mudada para que o algoritmo, como tal, seja compreendido.

2.3 Multiplicação

Um dos problemas da matemática no 1º e até no 2º e 3º graus é a multiplicação até 10, ou seja, a *tábua de multiplicar* ou a *tabuada*. O que determina o maior número de dificuldades é a falta de compreensão da própria operação, pois o aluno, geralmente, é levado a decorar a tabuada sem compreender o próprio conceito e, conseqüentemente, as implicações da interpretação, representação e identificação do papel de cada um dos termos. Para exemplificar, tome-se a expressão $2 \times 3 = 6$. Ela provém de ou é representada, por exemplo, por 6 objetivos, distribuídos em três linhas, com dois objetos em cada uma (três conjuntos com dois elementos cada), cuja leitura é *dois multiplicado por três é igual a seis*.

$$\begin{array}{ccc} * & * & \\ * & * & 2 \times 3 = 6 \\ * & * & \end{array}$$

Neste caso, o multiplicando é o 2 e o multiplicador é o 3, ou seja, o operador que transforma o 2 em 6 elementos.

Outra maneira de interpretar essa operação é a seguinte: seis objetos, distribuídos em duas linhas, com três objetos cada (dois conjuntos com três elementos cada), cuja leitura é *duas vezes três elementos é igual a seis elementos*.

$$\begin{array}{c} * * * \\ 2 \times 3 = 6 \\ * * * \end{array}$$

Com essa interpretação, o multiplicando é o 3 que, transformado pelo operador (multiplicador) 2, resulta em 6 elementos.

Percebe-se, então, que a decoreba de cada tabuada, sem a compreensão do papel de cada fator, sem qualquer relação com a realidade, sem significado, compromete a compreensão da operação. As dificuldades surgem tanto na multiplicação como na divisão de números naturais, ou em outras situações matemáticas nas quais há necessidade de multiplicar.

Além das dificuldades geradas pela falta de compreensão do conceito, é possível identificar vários problemas que dificultam a compreensão do algoritmo da multiplicação de números naturais. Para visualizar melhor, veja-se um exemplo:

$$\begin{array}{r} 275 \\ \times 43 \\ \hline \end{array}$$

Normalmente, o estudante faz o seguinte raciocínio: 3 x 5, 15 *vai 1*; 3 x 7, 21, 22 *vai 2*; 3 x 2, 6, mais 2, 8 sem pensar que o 1, de *vai 1*, representa uma dezena e, por isso, juntar-se-á ao resultado da multiplicação da unidade pela dezena; que o 2 de *vai 2* representa duas centenas e, por isso, juntar-se-á ao resultado da multiplicação da unidade pela centena; e, a seguir, o raciocínio é o seguinte: 4 x 5, 20 *vai 2*; 4 x 7, 28 com 2 dá 30, *vai 3*; 4 x 2, 3 com 3, 11. Nesta etapa, surge uma questão interessante: o que representa o *espaço vazio*, ou os *dois tracinhos* (sinal de igualdade), ou apenas *um tracinho* (sinal de menos) na ordem das unidades? Na maioria das vezes, o aluno não sabe justificar, ou diz que é porque já multiplicou as unidades, ou seja, então é a vez das dezenas. Difícilmente ele percebe, sozinho, que o 4 representa 4 dezenas e, por

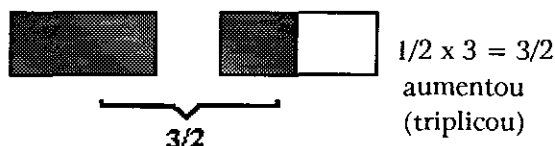
isso, vale 40 que, multiplicado por 5, na realidade, é 200; que, em 200, há 0 unidades simples, isto é, de 1ª ordem e que, depois de ter multiplicado as unidades e dezenas por 275, as duas parcelas deverão ser adicionadas. Será que o aluno compreende por que adiciona depois de ter multiplicado?

Esse processo, mecânico, mostra que, além da falta de compreensão do próprio algoritmo, existe a falta de controle da situação. Controle implica compreensão do processo. A exemplo de *vai um* para a adição, a idéia de *vai 1*, *vai 2*, constitui-se em obstáculo para a compreensão do algoritmo da multiplicação.

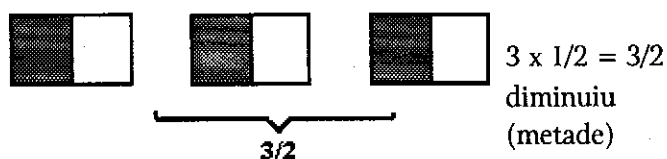
Uma dificuldade que se caracteriza como um obstáculo pode ser identificada na multiplicação de números decimais ou de frações. Geralmente, a multiplicação de números naturais é relacionada com *aumento* de números, ou seja, multiplicar é aumentar, em que o produto é um número maior que os números dos fatores. Essa concepção, verdadeira para a multiplicação de números naturais, nem sempre é válida para uma multiplicação envolvendo decimais ou frações. Assim, uma concepção adequada para uma situação torna-se inadequada para outra, gerando uma dificuldade que pode constituir-se em obstáculo para a aprendizagem (BROUSSEAU, 1983).

Vejam-se alguns casos, envolvendo multiplicação de frações ou de números decimais, que demonstram essa concepção:

a) tendo-se $1/2 \times 3$, o produto é $3/2$, que é um número intermediário entre o $1/2$ e o 3. O $1/2$ (multiplicando), que foi tomado três vezes e que, por isso, ficou multiplicado por 3, transformou-se em $3/2$, que é o triplo de $1/2$.



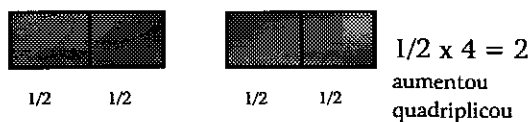
b) em $3 \times 1/2$, o produto é o mesmo, ou seja, $3/2$. O 3, que foi tomado $1/2$ de vez, ficou multiplicado por $1/2$ e resultou na metade de 3.



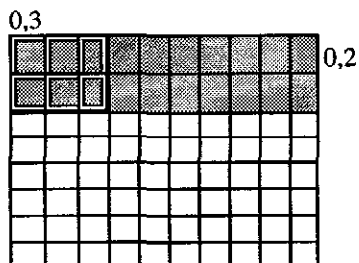
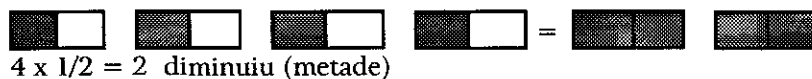
Percebe-se que, no primeiro caso ($1/2 \times 3$), o $1/2$ transformou-se em $3/2$; no segundo caso ($3 \times 1/2$), foi o 3 que se transformou em $3/2$, o que significa que, no primeiro caso, a idéia de aumento é válida e, no segundo, não.

Tomem-se outros casos com fração ou número decimal:

c) $1/2 \times 4 = 2$



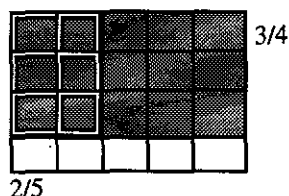
d) $4 \times 1/2 = 2$



e) $0,2 \times 0,3 = 0,06$ (0,3 de 0,2; três décimos de dois décimos; uma parte de uma parte)

0,06 é menor que 0,2 e que 0,3. Leia-se: 0,2 tomados 0,3 de vez, ou seja, 0,2 multiplicado por 0,3 é igual a 0,06.

f) $3/4 \times 2/5 = 6/20$



$2/5$ de $3/4 = 6/20$

$3/4$ tomados $2/5$ de vez significa

$3,4$ multiplicado por $2/5$ é igual a $6/20$.

No primeiro e no terceiro casos (a,c), o produto fica maior que o multiplicando; nos outros casos (b,d,e,f), o produto fica menor que o multiplicando.

Todos esses casos mostram que, envolvendo frações ou números decimais, a idéia de *aumento* nem sempre corresponde à multiplicação e que professor e aluno precisam conscientizar-se desse obstáculo para superá-lo. É preciso, também, analisar e compreender cada caso para mudar de concepção quando a situação exigir.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a idéia do *aumento*, subjacente ao conceito da multiplicação de naturais, não é inadequada e nem se constitui em dificuldade ou obstáculo para os números naturais. Pode, no entanto, tal concepção se constituir em obstáculo para a multiplicação de decimais e frações.

Por outro lado, existe uma regra inadequada na multiplicação de decimais, comumente utilizada na escola e que se constitui em obstáculo para a compreensão do respectivo algoritmo, que consiste em: "multiplica-se como se fossem naturais, conta-se o número de *casas* dos dois fatores e coloca-se a vírgula no produto, contando o número de casas da direita para a esquerda". Ressalte-se que a matemática não é um faz-de-conta; os fatores são números decimais e, portanto, devem ser tratados como tais. Veja-se um exemplo: 3,44

x 6,2. Uma das estratégias utilizadas para efetuar essa multiplicação é: transformar os fatores em inteiros, multiplicando o 1º por 100 e o 2º por 10; depois, multiplicar os dois inteiros entre si (naturais, agora) e, por último, dividir o produto por 100 por 10 (ou pelo produto de 100 por 10), uma vez que os fatores foram multiplicados por 100 e por 10 e o produto ficou multiplicado por 1000 (aumentado em mil vezes). Subjacente a este processo, pode-se identificar a origem da regra simplificada citada acima, mas o problema não é a regra em si; é a falta de entendimento de como foi gerada. Nesse sentido, a regra simplificada pode se caracterizar como um obstáculo para a compreensão do algoritmo da multiplicação.

É importante que o aluno conheça também a regra simplificada para utilizá-la com economia de tempo, quando não tiver calculadora. O que não é bom é ele saber somente a regra simplificada e repeti-la sem significado, cometendo, inclusive, erros absurdos, sem controle de situação (GRANDO, 1988).

2.4 Divisão

A falta de percepção da noção de distribuição ou de repartição em partes iguais, subjacente ao conceito de divisão, gera dificuldades para a compreensão do próprio conceito e, conseqüentemente, do algoritmo. No processo da divisão, a utilização do método de *tentativa e erro*, além de mostrar a falta desta noção, mostra a falta de compreensão do sistema de numeração decimal e de suas respectivas transformações. A dificuldade do aluno de iniciar a operação, por não saber *até que algarismo é preciso tomar*, deve-se à falta de análise do número de unidades em cada ordem para saber se é possível reparti-las pelo número indicado no divisor. Por exemplo, numa situação em que é necessário efetuar $238:4$, a análise para verificar a possibilidade de distribuir, no mínimo, uma centena de objetos para cada uma das quatro pessoas que representa o divisor mostra que, para iniciar a divisão, é necessário, primeiramente, transformar as duas centenas em dezenas. Nesta etapa, já é possível prever o número de dígitos (ordens) do quociente. Este controle resulta do fato de essa

divisão ser iniciada com a repartição de dezenas e, por isso, o quociente só poderá ter duas ordens, dezenas e unidades. As três dezenas (resto parcial) que restaram da divisão de 23 dezenas (20 da transformação das duas centenas, mais 3 dezenas de 238) por 4 são transformadas em unidades para dar continuidade à operação. Percebe-se que a transformação das centenas em dezenas, das dezenas em unidades, para possibilitar as divisões, elimina a expressão *abaixa o oito*, por exemplo, tão inadequada no algoritmo da divisão. O processo de tentativa e erro utilizado no ensino tradicional, sem levar o aluno à compreensão dos passos descritos acima, além de ser mecânico, mostra a falta ou a perda de controle do que está sendo feito, levando, conseqüentemente, a erros absurdos.

Uma concepção válida para os números naturais, e que não vigora para os decimais e para as frações, é a de que, na divisão, há uma *diminuição* em relação ao dividendo. Vejam-se os exemplos a seguir:

- | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| a) $3 : 24 = 0,125$ ($q < D$) | d) $36 : 3 = 12$ ($q < D$) | g) $3,6 : 2,5 = 1,44$ ($q < D$) |
| b) $3 : 2,4 = 1,25$ ($q < D$) | e) $36 : 0,3 = 120$ ($q > D$) | h) $3,6 : 0,25 = 14,4$ ($q > D$) |
| c) $3 : 0,24 = 12,5$ ($q > D$) | f) $36 : 0,03 = 1200$ ($q > D$) | i) $3,6 : 0,025 = 144$ ($q > D$) |

Constata-se que, em c), e), f), h) e i), o quociente (q) é maior que o dividendo (D), o que contradiz a idéia de diminuição.

Conceitualmente, a operação de divisão é mais complexa que as anteriores, uma vez que envolve duas operações fundamentais (multiplicação e subtração) e, geralmente, na aprendizagem, o número de dificuldades aumenta. Nesse sentido, os obstáculos que surgiram nas operações anteriores acumulam-se nesta operação.

3 Conclusões e implicações educacionais

Pela análise dos exemplos de dificuldades através das operações fundamentais, pode-se perceber que a identificação de obstáculos deu-se à caracterização das dificuldades como conhecimentos ou concepções que, em um determinado momento, foram válidos, mas que, em outros, tornaram-se inadequados (concepção de *aumento* e de *diminuição* nas operações de multiplicação e de divisão, respectivamente), ou como idéias ou regras utilizadas inadequadamente ou sem compreensão (*vai um e vírgula embaixo de vírgula*, na adição; *emprresta um* na subtração). Todos os obstáculos que foram identificados e apontados neste trabalho, segundo BROUSSEAU (1983) e HENRY (1991), devem-se a opções metodológicas e, por isso, de origem didática.

Esta análise mostra que alguns obstáculos devem ser evitados, outros não. O importante é que o professor e o aluno estejam alerta para tomar consciência deles no processo de ensino-aprendizagem; para evitá-los ou para mudar de concepção quando a situação exigir. Esta é uma preocupação própria da educação matemática como uma área interdisciplinar, mais precisamente da didática da matemática.

Abstract

In the teaching-learning process, a teacher meets difficulties every day, which in many cases he cannot overcome. For instance, some of them may be related to knowledge itself or to the form which is given to it in the classroom. In this article one presents briefly the "state of the art" of investigations about the difficulties and obstacles, especially in math education, and then one analyzes the theme through concepts and algorithms of the main math operations.

Referências bibliográficas

- ARTIGUE, Michèle. Épistémologie et Didactique. *Recherches en Didactique de Mathématiques*, Bordeaux, v. 10, n. 23, p.241-286, 1990.
- BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico*. 19. ed. México: Siglo - Veintiuno Editores, 1993.
- BROUSSEAU, Guy. Les obstacles épistémologiques et les problemes en mathematiques. *Recherches en Didactique de Mathématiques*, Bordeaux, v. 4, n. 2, p. 165-198, 1983.
- _____. Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathematiques. In: BEDNARZ, Nadine e GARNIER, Catherine (org.). *Construction des savoirs: obstacles & conflits*. Montréal: Agence d'ARC, 1989a, p. 41-63.
- _____. Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. In: BEDNARZ, Nadine e GARNIER, Catherine (org.). *Construction des savoirs: obstacles & conflits*. Montréal: Agence d'ARC, 1989b, p. 277-285.
- GRANDO, Neiva Ignês. *A matemática na agricultura e na escola*. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1988.
- HENRY, Michel. *Didactique des Mathématiques*. Besançon: IREM, 1991.
- VERGNAUD, Gérard. Difficultés conceptuelles, erreurs didactiques et vrais obstacles épistémologiques dans l'apprentissage des mathématiques. In: BEDNARZ, Nadine e GARNIER, Catherine (org.). *Construction des savoirs: obstacles & conflits*. Montréal: Agence d'ARC, 1989, p. 35-40.
- SIERPINSKA, Anna. Sur un programme de recherche lié à la notion d'obstacle épistémologique. In: BEDNARZ, Nadine e GARNIER, Catherine (org.). *Construction des savoirs: obstacles & conflits*. Montréal: Agence d'ARC, 1989, p. 131-147.

A CONVICÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO DIDÁTICA

Mariano Moreira⁽¹⁾

Resumo

No presente artigo, trata-se da questão da convicção e da utilização do raciocínio lógico na escola. Trata-se, também, das exigências de ordem lógica às quais são submetidos os alunos nas séries iniciais do 1º Grau e nos estudos posteriores. Ressalta-se que o raciocínio aparece como objetivo principal nos comentários dos programas de ensino de matemática e que esses objetivos têm, às vezes, nas lições dos professores, um lugar tão importante quanto os conhecimentos pessoais dos alunos (lógica natural). Ressalta-se, também, a ausência de convenções claras e de projetos efetivos para preparar a criança à prática do raciocínio, ao uso da prova e da demonstração lógica.

⁽¹⁾ Professor do Departamento de Matemática da UFSC.

1 Introdução

Em geral, a ação em si não exige nenhuma explicação, entretanto, e muito freqüentemente, a ação se desenvolve em um contexto social que exige de seu ator que ele explique sua ação; que ele peça explicações; que ele se deixe convencer; que ele se refira a regras; que ele seja conforme ou não, etc.

Nas situações didáticas, estas referências às regras, aos usos e aos costumes se tornam um dos objetos do ensino e da aprendizagem ao ponto de superarem, às vezes completamente, as outras atividades. Cada atividade, cada saber e, sobretudo, cada erro pode se tornar ocasião de exigências, de explicações e de referências às regras anteriormente adquiridas ou supostas como tal. Dentre essas regras, aquelas que se referem à lógica e ao raciocínio parecem mais imperiosas e fundamentais.

Ora, estas exigências parecem às vezes infundadas. Mas são, por isso, ilegítimas? Não são elas indispensáveis à aprendizagem, à compreensão, à memorização?

Pode-se, primeiramente, questionar:

- O que é explicar?
- O que é persuadir?
- O que é ser lógico?

A necessidade de convencer, de se persuadir mutuamente, de encontrar um sentido comum às coisas, é muito freqüente e difundida. Pode esta necessidade conduzir naturalmente o adulto, e também as crianças, a uma adaptação, desenvolvendo hábitos corretos a este respeito? O professor pode utilizar estes hábitos? Deve ele desenvolvê-los? Como ele deve ou pode fazer isso?

Entre persuadir alguém e dar-lhe uma prova ou uma demonstração lógica, existe uma grande distância, ao mesmo tempo, cultural, cognitiva, psicológica, didática, etc. Qual é a parte de responsabilidade da escola nesse domínio tão fundamental para a formação do futuro cidadão?

Com efeito, tudo leva a pensar que a instituição quer que os alunos, ao entrarem no secundário, sejam capazes de compreender e de efetuar demonstrações.

Assim Pilar Orus Baguegna observa:

O raciocínio é frequentemente evocado pelos professores - de matemática em particular - como uma atividade dos alunos, necessária à aprendizagem e ao bom desenvolvimento do ensino:

- seja a priori como meio de encontrar a resposta esperada a uma questão para a qual o professor pensa ter exposto as informações "necessárias": "raciocine agora!..."

- seja a posteriori para justificar uma resposta aos olhos do professor: "escreva o raciocínio! justifique tua resposta"... (BAGUEGNA, 1992).

As exigências na escola são as mesmas. O professor diz: "raciocine", "prove" e "utilize a expressão do raciocínio como meio de ensino". Os alunos, por sua vez, fazem tentativas para imitar esse discurso e produzem declarações mais ou menos bem formadas. O professor lhes diz "sim", "não", "está bom", "recomece", "eu não compreendi", "eis o que deveria ser feito", etc. Ele não diz e não pode jamais dizer "eis aqui como se deve raciocinar".

Isso coloca em evidência que nada é identificado do ponto de vista do raciocínio como objeto de ensino na escola. Logo, neste nível, raciocinar ou demonstrar não é identificado como um saber. Seria como prática?

Não existem, também, relações didáticas relativamente claras nas quais a produção do raciocínio tenha uma justificativa voluntária dos alunos. A explicação de um raciocínio responde quase sempre a uma exigência do professor e confundem-se os raciocínios como meios de se produzir um discurso verdadeiro, como meios de se ensinar e como meios de se convencer.

As práticas sociais de persuasão são as únicas ocasiões verdadeiras de produção de raciocínio culturalmente identificáveis; logo, as únicas ocasiões de aprender. Muitos alunos não têm, mesmo, a ocasião de vivenciar práticas satisfatórias a esse respeito fora da escola.

Ora, na escola, nem os programas nem as obras de pedagogia produzem prescrições a esse propósito. Se tais práticas se produzem em classe, são sempre resultado de uma iniciativa oportunista do professor. Assim, a aprendizagem do raciocínio é, verdadeiramente, o fruto de uma atividade didática não explicitada.

Todos concordam em dizer que se deve fazer os alunos raciocinar, que se deve ensiná-los a raciocinar logicamente. Entretanto, a maior parte dos professores não está em condições de identificar (explicitar a forma conveniente de se efetuar esse ensino) nem em que consiste o *raciocínio*.

Quais podem ser as razões destas dificuldades?

BALACHEFF (1988) propõe uma definição de raciocínio: "Nós reservamos a palavra raciocínio para designar a atividade intelectual, na maioria das vezes não explícita, de manipulação de informações para, a partir de dados, produzir novas informações".

Esta definição ilustra uma concepção extremamente ampla em que toda transformação e, logo, toda produção de informação seria um raciocínio. Ela recobre atividades que certamente não podem ser *ensinadas* como prática,

e muito menos descritas e propostas como *saber*⁽¹⁾, sem excluir algumas das formas de produção de argumentos, mesmo as mais culturalmente específicas. Ele concentra a atenção sobre a descrição da atividade intelectual de um sujeito que produz um raciocínio.

Ora, isto é apenas uma parte do problema que se coloca ao estudioso da didática e também ao professor.

É preciso projetar o funcionamento do raciocínio, seu papel na organização do saber ensinado, mas também seu papel na relação ao saber e na relação didática e, sobretudo, seu papel em uma sociedade, em uma atividade qualquer, a fim de se ter uma idéia sobre *o que* a instituição escolar quer e sobre *o que* pode fazer pelos alunos. O conhecimento do funcionamento da rede de neurônios, por preciosa e promissora que seja, não pode ser nem necessária nem suficiente para estabelecer as condições nas quais um ou vários sujeitos podem aprender a raciocinar.

A definição de N. Balacheff descreve bem às concepções de raciocínio mais difundidas entre os professores.

2 A lógica natural e a lógica matemática

De maneira geral, falar do raciocínio lógico e da lógica matemática em particular sugere sempre o estabelecimento da verdade em classe. Para o professor, a lógica, o raciocínio, as regras de gestão da verdade, devem estar ligadas. Não se trata somente de ensinar a verdade, mas de tentar ensinar a gestão dessa verdade. Como o aluno sabe que alguma coisa é verdadeira? Como ele convence um outro dessa verdade? Como uma sociedade muda de ponto de vista? De prática? etc.

⁽¹⁾ Aparentemente, o funcionamento celular dos neurônios não depende muito das aprendizagens escolares.

O ser humano é muito complexo, sujeito a práticas sociais muito diversas. Ele deve obedecer às regras do jogo, a regras de funcionamento muito variadas e, por consequência, também a uma hierarquia em suas decisões.

Isso encaminha para o seguinte problema: se as práticas são assim complexas com relação aos conteúdos que os alunos podem e devem aprender, toda tentativa de apresentá-las sob forma de saber escolar e, por isso, de formalizá-las um pouco, conduzirá à sua simplificação de forma excessiva e, quem sabe, a torná-las pouco úteis.

Isso quer dizer que o professor deve situar seu ensino em um quadro extremamente vasto: a lógica natural e a maneira de raciocinar, que não é a lógica matemática. A lógica matemática é uma modelização por questões, por hipóteses, dentro de domínios muito variados, de alguma coisa em que se quer ter uma confiança *absoluta*, ao passo que a lógica, o pensamento natural, é um meio infinitamente mais complexo de se obterem conclusões.

3 A lógica como modelo implícito de ação

Crê-se que a lógica funciona como uma espécie de instrumento automático que vai ser acionado independentemente das situações nas quais se tem necessidade de tomar uma decisão. Ora, as mesmas pessoas devem raciocinar como logicistas, quando lidam com a lógica, e raciocinar como uma criança, quando falam com uma criança. Não existe razão para que as pessoas transportem, de uma instituição a outra, as regras de funcionamento universal.

Desse modo, pode-se dizer que a lógica (natural ou matemática) funciona como um modelo implícito durante a ação pelos alunos. Não se trata de alguma coisa que tenha sido explicitada. Na escola, não se pode apelar pela lógica junto aos alunos. Não se pode pedir-lhes para aplicar um *tal* sistema de raciocínio.

O professor será, então, sempre levado a persuadir o aluno ou a lhe pedir para explicar segundo regras completamente implícitas, quer dizer, segundo regras de convicção do aluno. Quando o aluno produzir uma prova, uma demonstração, ele a produzirá segundo uma pretensa convicção; ele não poderá se referir a um saber que lhe tenha sido ensinado. Trata-se, então, de aperfeiçoar esse sistema, uma vez que o raciocínio, enfatiza-se, é um modelo implícito na escola.

Segundo BROUSSEAU (1989): "Um modelo implícito é uma representação simplificada de um conhecimento (esquema, teorema em atos, etc...) suficiente para caracterizar os comportamentos observados em uma situação dada". Em um outro contexto, ele acrescenta: "Um modelo implícito (agrupa e explica) as reações que o aluno geralmente não pode formular nem organizar em teoria" (BROUSSEAU, 1972).

Em uma situação de ação (A), o agente, para resolvê-la, procura uma estratégia que ele relaciona a um conhecimento. Em geral, existe uma estratégia de base (EsB), que só exige conhecimentos antigos e uma estratégia ótima (EsO) que o aluno deve construir a partir de (EsB), graças a um conhecimento novo. Tal conhecimento é o que permite *calcular* a estratégia que dá a resposta.

O modelo implícito de ação (MIA) é fabricado e tem por objetivo, de um lado, representar os conhecimentos dos alunos (CaA) (aqueles utilizados em A) e, de outro, calcular suas respostas ou suas estratégias na situação (A). O MIA é apenas uma imagem restrita, parcial e deformada dos conhecimentos do aluno (MIA CaA).

Não se está afirmando que o aluno procedeu verdadeiramente desta maneira. O modelo implícito permite prever o que ele fez, modelizar. Ele é dito implícito quando o aluno não tem necessidade de o formular, quer ele possa ou não, para o utilizar.

4 A convicção na escola

O que é convencer no contexto de uma classe?

Em *convencer* existe a palavra convicção e pode-se dizer que a convicção é a crença de que alguma coisa é verdadeira, sem se conhecer verdadeiramente as razões e as causas dessa crença.

A crença, para um sujeito, não se distingue muito do conhecimento adquirido e do conhecimento consciente. Ele ignora a origem desse conhecimento e a razão por que ele crê naquilo que faz. É suficiente não ser contrariado em sua própria convicção para crer naquilo que sabe. O conhecimento e a crença andam lado a lado em uma grande quantidade de fatos.

Diz-se, então, por exemplo:

1. O professor deve obter o conhecimento e, para isso, deve utilizar todos os meios a sua disposição, causas externas de convicção dos conhecimentos. Ele pode, por exemplo, em uma aprendizagem adidática, fazer o aluno repetir os conhecimentos para ser bem sucedido nos exercícios.

Em uma aprendizagem didática, o professor pode se apoiar sobre a confiança do aluno ou sobre a repetição, sobre o condicionamento, sobre a autoridade... Quando o professor diz que é verdade, ela não será uma razão, mas uma causa. É a autoridade do professor que faz o aluno crer naquilo que é dito.

2. O professor deve obter, por esses meios, o reconhecimento do aluno. Esse reconhecimento deve, evidentemente, vir de seu sistema interno de validação. Trata-se de fato da convicção do aluno que ele saberá justificar. Em outras palavras, supõe-se que existem causas que fazem o aluno crer e essas causas vão ser, em parte, transformadas em razões. Ele pode dizer: "eu creio porque"... são as razões de crer. É a razão pessoal do aluno.

3. O professor não deve se contentar com reconhecimento pelo aluno. Ele deve igualmente chegar a distinguir entre o sistema pessoal de prova do aluno, a razão, e o sistema oficial, cultural de prova, que é a demonstração.

Do que foi exposto, pode-se distinguir três tipos de crença:

- Crêr-se porque existem causas.
- Crêr-se porque existem razões de crer (raciocínio).
- Crêr-se porque se conhecem os instrumentos culturais do estabelecimento da verdade (raciocínio lógico, demonstração).

Enfim, a convicção, para o professor, é essa força de adesão que ele fornece pela prova que ele dá para que o aluno seja convencido. Essa força de adesão encontra, geralmente, suas fontes na clareza, na simplicidade e, sobretudo, na pertinência do estilo do professor. Para o aluno, a convicção é a aceitação da prova dada pelo professor.

5 O raciocínio lógico na escola

Para que o aluno seja convencido, ele deve ter meios pessoais de estabelecer a verdade, e esses meios pessoais têm por base a sua lógica natural.

Na escola, o trabalho do aluno faz-se sobre essa lógica, que não é aquela que o professor pode reconhecer na transposição do saber. Essa é uma das razões que fazem o professor encontrar dificuldades no momento de exigir dos alunos um raciocínio um pouco mais formal. É, então, pertinente perguntar-se: Como resolver esse problema de ensino do raciocínio lógico na escola?

Uma solução possível seria criar situações das quais se faria emergir o funcionamento desses raciocínios e da arte de persuadir, para fazer surgir não somente a lógica, mas os instrumentos de reflexão do raciocínio.

E sabe-se que esses instrumentos cognitivos não se reduzem aos instrumentos lógicos: *a implicação*, o *e*, o *ou*, como objetos formais, porque, caso se queira conduzir o aluno a utilizar a lógica matemática no lugar de seu raciocínio natural, este que se sabe indispensável, será desorganizado.

O raciocínio natural não é sempre compatível com o raciocínio matemático. Ele é muito mais importante que esse último para a aprendizagem da vida corrente. É essencial saber raciocinar, mas raciocinar convenientemente.

Assegurar-se de que o raciocínio do aluno é legítimo é, com certeza, mais importante que ensiná-lo a reproduzir um raciocínio formal.

Abstract

This article deals with the question of conviction and the use of logical reasoning at school. It is also about the demands of logical order which the elementary school children and also the ones of further studies have to face. One stresses that reasoning shows up as the main goal in the comments about the programs of math teaching, and that these goals sometimes have a place in the teachers' lessons as important as the students' personal knowledge (natural logic). One also stresses the absence of clear conventions and of effective projects to prepare the child for the practice of reasoning, if the use of proof and logic demonstration.

Referências bibliográficas

- BAGUEGNA, Pilar Orua (1992) - *Le raisonnement des élèves dans la relation didactique; effets d'une initiation à l'analyse classificatoire dans la scolarité obligatoire*. Thèse, Université de Bordeaux I - France.
- BALACHEFF, Nicolas (1988) - *Une étude des processus de preuve en mathématiques chez des élèves de collège*. Thèse, Université de Grenoble - France.
- BROSSEAU, Guy (1972) - *Processus de Mathématisation*. Bulletin de l'A.P.M.E.P. - France.
- _____. (1989) - *Situations a-didactiques: généralités*. Leçon n° 5 - Cours de D.E.A. 1989.
- BOUDON, Raymond (1990) - *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses* - Librairie Arthème Fayard, Paris - France.
- MOREIRA, Mariano (1993) - *Le traitement de la vérité mathématique à l'école*. Thèse, Université de Bordeaux - France.

PIAGET E A EPISTEMOLOGIA

Jaime Giolo^(*)

A filosofia teria cem vezes razão se reservasse para si os territórios onde a ciência não vai, não quer ir, não pode ir no momento (Piaget)

Resumo

No presente texto, tem-se o propósito de apresentar os principais argumentos de Jean Piaget contra as pretensões cognitivas da filosofia e em favor de uma epistemologia que seja atribuição dos cientistas e trate, exclusivamente, do conhecimento científico. Nele, esquematizam-se os critérios que, na concepção epistemológica do pensador suíço, garantem a possibilidade do conhecimento e sua objetividade. Por fim, buscam-se as aproximações dessa postura epistemológica com as premissas do positivismo e suas derivações.

(*) Professor da Universidade de Passo Fundo, doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo.

1 Introdução

As preocupações epistemológicas de Jean Piaget (1896-1980) podem ser compreendidas com base no confronto entre ciência e filosofia, debate iniciado no final do século passado e que, em última instância, trata de definir quem tem a competência de pronunciar-se sobre os métodos, os pressupostos e a veracidade do conhecimento. Piaget alinha-se ao bloco dos que, em alguma medida herdeiros do positivismo, pretendem despedir a filosofia do *fórum* sobre o conhecimento: conhecimento só existe de um tipo, o científico, e é atribuição dos cientistas produzi-lo e criticá-lo. O próprio termo *epistemologia* foi criado neste século para referir-se ao conhecimento científico e, até certo ponto, para superar a expressão *teoria do conhecimento*, que mantinha uma estreita ligação com a filosofia. De fato, desde suas origens, a filosofia teve, entre outros, o propósito de analisar criticamente o conhecimento em geral, incluindo, depois, quando de sua constituição, o científico. O olhar, neste caso, era dirigido da filosofia (e pela filosofia) à ciência que se submetia à sua arbitragem. Os cientificistas pretendem quebrar essa ordem, para que o conhecimento seja olhado de dentro da própria ciência pelos que a fazem e, por isso, constituem o segmento apropriado para inquiri-la.

2 Filosofia e ciência em Piaget

Na obra *Sabedoria e ilusões da filosofia*, Piaget se propõe a defender a seguinte tese: "a filosofia, de acordo com o grande nome que recebeu, constitui uma 'sabedoria' indispensável aos seres racionais para coordenar as diversas atividades do homem, mas que não atinge um saber propriamente dito, provido das garantias e dos modos de controle que caracterizam o que se denomina 'conhecimento'."⁽¹⁾ Essa tese destinava-se a rebater *certas filosofias*, nascidas no

⁽¹⁾ J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 191. Em outras passagens da mesma obra, o objetivo do autor fica mais grave e mais urgente: "lançar um alarme e defender uma posição" (p.196), com a finalidade de acusar e prevenir "abusos cotidianos aos quais seu não reconhecimento [da tese acima explicitada] conduz" (p.103). Piaget está preocupado com as ameaças interiores e exteriores que acabam por retardar "o desenvolvimento das disciplinas que pretendem ser científicas" (p.193). Esses perigos transitam sobre a fronteira que "separa a verificação da especulação" (p.193). Posicionando-se no campo da ciência experimental, Piaget não poupa críticas às pretensões cognitivas da filosofia. Mas adverte

século XIX, que apresentavam seu *conhecimento paracientífico* como se fosse *supracientífico*, ou seja, "um modo *sui generis* de conhecimento superior ao da ciência"⁽²⁾ No entender de Piaget, essa dicotomia (científico *versus* filosófico) chegou a absurdos como "declarar uma noção ao mesmo tempo inaceitável e aceitável ou mesmo necessária, e para os mesmos objetos, mas segundo que se os encare científica ou filosoficamente."⁽³⁾ Exemplo: a idéia de finalidade. Para o biólogo, queixa-se Piaget, é vedada a possibilidade de tratar a questão da finalidade, ao passo que, para a filosofia biológica, é impróprio tratar a vida orgânica sem esse conceito. Isso passa a sugerir que existem dois tipos de verdade: a) uma verdade que procede da verificação e do controle coletivo sobre os procedimentos e os resultados; e b) outra, que desconsidera isso e cuja condição não é mais a "verificação mediante o cálculo ou a técnica acessível a todos, mas o acesso por meio da persuasão ou da conversação, isto é, a aceitação de um sistema."⁽⁴⁾

Ora, se os pressupostos e os métodos são tão diferentes, como se poderá pretender que os resultados sejam os mesmos, ou seja, como se poderá dizer que ciência e filosofia produzem, ambas, conhecimento válido? Piaget distingue claramente o conhecimento (que deriva das atividades científicas) de *reflexão racionada* (que é tudo o que a filosofia pode dar).⁽⁵⁾ Para ele, a

que, em sua trajetória, não foi marcado por preconceitos em relação ao saber filosófico, ao contrário, transitou por ele com grande entusiasmo, desde a juventude, e sempre manteve bom relacionamento também com muitos filósofos. Embora, desde os 11 anos, quando foi auxiliar do zoologista Paul Godet, tenha-se encantado pela biologia, em seguida, por influência do padrinho e lendo a *Evolução Criadora* de Bergson, concebeu que dedicaria sua vida à filosofia. Teve, porém, uma *desconversão progressiva* à medida que: 1) ensinando filosofia, viu com que facilidade se podem ajustar argumentos de forma a tornar evidente uma tese duvidosa (com efeito, a reflexão especulativa não é passível de controle pela experimentação ou pela dedução regulada); 2) tomou consciência da "surpreendente dependência das correntes filosóficas em relação às transformações sociais e mesmo políticas" (p.203); e 3) deu-se conta de que não falava mais a linguagem dos filósofos (cf. p.202-203).

(2) J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 247.

(3) *Ibid.*, p. 247.

(4) *Ibid.*, p. 248.

distorção existente no entendimento desta problemática tem a ver com uma série de fatores que, cada um à sua maneira, acabaram forjando a idéia de que a filosofia é um conhecimento verdadeiro e especial. Entre eles:

a) *A procura do absoluto*: Com Kant, iniciou-se o conflito entre ciência e filosofia. A crítica kantiana limitava a razão teórica ao âmbito da experiência, mas os que buscavam o absoluto tentaram ver nas estruturas *a priori* mais do que um quadro epistemológico; viram o próprio poder do pensamento filosófico elevar-se acima da ciência. O mal não está nas especializações do saber e nem nas diferenciações (superior-inferior) dele. No seio da própria ciência isso acontece. O problema está em reduzir a ciência ao espaço fenomênico para "facilitar a crença na possibilidade de um modo de conhecimento específico e superior" a ela. Isso pode dar lugar a atitudes puramente especulativas.⁽⁶⁾

b) *A reação ao materialismo dogmático*: Alguns homens de ciência do século passado quiseram extrapolar seus limites e estabelecer uma metafísica, caindo num materialismo vulgar que a filosofia tratou de combater. Isso justificou, psicologicamente, a necessidade de um conhecimento específico e supracientífico que, apesar do sucesso fácil, chegou a resultados muito

⁽⁵⁾ Piaget explica melhor o que entende por filosofia: "é uma tomada de reflexão racionada em relação à totalidade do real" (J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 221). O termo "racionada" opõe a filosofia às tomadas de posição puramente práticas ou afetivas ou ainda às crenças... (p.221). E *totalidade do real* exprime: 1) "o conjunto das atividades superiores do homem" (conhecimento, moral, estética, fé...); 2) a possibilidade de existência de uma realidade última, uma coisa-em-si, para além dos fenômenos; 3) a possibilidade de "uma abertura no conjunto dos possíveis" (cf. p. 221). Note-se que o que intriga, sobremaneira, a Piaget é o fato de a filosofia estabelecer-se como um conhecimento superior e guardião da verdade. Filosofia não é conhecimento: é *sabedoria, coordenação de valores, fé racionada*, dirá em outro lugar (p. 195). Sua função é tratar das questões que a ciência ainda não está em condições de abordar com segurança, mas deve deixar as fronteiras sempre abertas para que a ciência possa atravessá-las a todo o momento, de acordo com suas novas possibilidades.

⁽⁶⁾ Cf. J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 249-250.

discutíveis.⁽⁷⁾

c) "O desejo de assegurar à coordenação dos valores e à fé raciocinada um modo de conhecimento metafísico independente da ciência e superior a ela"⁽⁸⁾: Lança-se mão, portanto, da introspecção na busca de um *eu metafísico* que apenas seria tocado exclusivamente por essa atitude introspectiva. Errado: para Piaget, a experiência interior pode ser tratada cientificamente, como qualquer outra.

d) O "romantismo, orientado cada vez mais para o irracionalismo": Já presente nos grandes alemães (Fichte, Schelling, Schopenhauer...), fortifica-se, após a Primeira Guerra, com Bergson e, após a Segunda, com o existencialismo. Para manter o *status* de conhecimento superior, a filosofia deveria abarcar o próprio irracional. Surge daí o conhecimento pela intuição que gerou a "ilusão psicológica fundamental" que consiste em "procurar um começo absoluto do conhecimento em uma tomada de consciência elementar".⁽⁹⁾

e) Um fator de ordem sociológica: "Desde que a filosofia corresponde a uma profissão difundida, considerada e acantonada em uma Faculdade cada vez mais estranha, pela força das coisas, à das Ciências, é lógico que a iniciação direta a essa disciplina, sem nenhuma preparação científica prévia, salvo no nível do segundo ciclo, conduz a hábitos de pensamento que favorecem a convicção de uma independência radical do conhecimento filosófico."⁽¹⁰⁾ Toma corpo, portanto, a especu

⁽⁷⁾ Cf. J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 251.

⁽⁸⁾ Ibid., p. 251.

⁽⁹⁾ Ibid., p. 252.

⁽¹⁰⁾ J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 253. Na França, esse problema é maior. Aí a filosofia desempenhou um papel destacado na coordenação dos valores para o estabelecimento do ensino laico e, como recompensa, ganhou o crédito da sociedade para

lação, sem um estabelecimento das "condições epistemológicas prévias duma reflexão filosófica."⁽¹¹⁾

O conhecimento paracientífico com o qual Piaget quer acertar contas é o que se ocupa da crítica à ciência⁽¹²⁾; o bergsonismo e, sobretudo, a fenomenologia.⁽¹³⁾ O ponto de partida dessa forma de pensar é o estabele

encastelar-se nas instituições e atrapalhar a vida da ciência, sobretudo da psicologia. Tudo o que esta tem conseguido, na França, foi com seu próprio esforço, sem o apoio das instituições oficiais e contra os poderes da filosofia (cf. p. 211-212).

⁽¹¹⁾ Ibid., p. 253.

⁽¹²⁾ Um bom exemplo dessa crítica à ciência está em Merleau-Ponty. Escreve ele: "Tudo o que sei do mundo mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significam" (M. MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia da percepção*, p. 6). Imaginar que, através da ciência, que se ocupa de aspectos específicos da realidade, se pode chegar a entender o sentido profundo a vida humana é um grande equívoco. "As perspectivas científicas segundo as quais sou um momento do mundo são sempre ingênuas e hipócritas, porque subentendem, sem mencioná-la, esta outra perspectiva, a da consciência, pela qual primeiramente um mundo se dispõe em torno de mim e começa a existir para mim. Retornar às coisas mesmas, é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio" (ibid., p. 7). Aos fanáticos do cientificismo, Merleau-Ponty lembra: "trata-se de descrever, e não de explicar nem de analisar" (ibid., p. 6).

⁽¹³⁾ Para Merleau-Ponty, a fenomenologia "é uma filosofia transcendental que coloca em suspense, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre 'aí' antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um 'status' filosófico" (M. MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia da Percepção*, p. 5). Retoma, portanto, a seu modo, os grandes conceitos de Husserl (1859-1938): *Epoché* (Redução fenomenológica) e *Lebenswelt* (Mundo-vivido). Com o primeiro termo, Husserl pretendia, a exemplo de Descartes e sua *dúvida metódica*, suspender todos os nossos conhecimentos científicos ou filosóficos, bem como todos os juízos transmitidos pela convivência cotidiana, enfim, tudo o que a tradição e a cultura sedimentaram *como certo* em nosso modo de pensar, para poder penetrar numa esfera nova, em que o contato com o *objeto puro* possibilitasse a experiência transcendental, isto é, o contato com as essências. Pelo segundo termo (*Lebenswelt*), Husserl estabelecia o mundo como horizonte de todas as experiências possíveis; o *espaço-tempo* de todas as coisas que não é passível de experimentação ou predicação, porque, sendo condição de todos os acontecimentos, ocupa uma esfera anterior a qualquer experiência e a qualquer predicado. "O mundo-da-vida é aquilo que se compreende por si, que é evidente. Ela [a teoria do mundo-da-vida] não

cimento de uma dicotomia do real: o que é passível de experiência científica e o que permanece acessível apenas à filosofia, através da intuição.⁽¹⁴⁾

Bergson (1859- 1941), por exemplo, faz a seguinte distinção entre inteligência e instinto central (intuição, sua extensão): a inteligência só se aplica à matéria e ao espaço. O conhecimento científico trata, pois, de fenômenos empíricos, utilizando a inteligência, criando conceitos, fragmentando analiticamente, espacializando e fixando a realidade. Não pode apreender a essência do real, que só se manifesta imediatamente ao instinto e à intuição. A intuição permite o mergulho na duração pura, na intimidade do real concreto.

Piaget, através de sua teoria da formação da inteligência, pretende mostrar o quanto as idéias de Bergson estão equivocadas. As etapas da formação da inteligência (senso-motriz; pensamento representativo e operações concretas; operações formais e hipotético-dedutivas) demonstram que o instinto não é algo absolutamente diferente e oposto à inteligência, ao contrário, "constitui uma espécie de lógica dos órgãos"⁽¹⁵⁾ e serve de base às etapas posteriores. Bergson afirma que a inteligência nasceu da ação sobre a matéria; Piaget diz que não só da ação sobre a matéria, mas sobre a ação em geral. Nesse sentido, a oposição que Bergson vê entre inteligência lógico-matemática e vida não tem sentido para Piaget, que considera que essa inteligência provém das operações do sujeito e é, em última instância, um fenômeno biológico. Existe relação entre a auto-regulação biológica e a auto-regulação mental (a matemática se adapta à física). E a intuição (ou o instinto que toma consciên-

precisa e não há muletas para ter acesso ao mundo-vivido. Ela não é uma sabedoria sobre a vida. É a coisa mais simples que Husserl criou para mostrar que de fato a ciência, que trabalha com nossas experiências, não atinge um certo universo. Um universo que seria a vida, mas que Husserl, à medida em que ele criou o termo, passou a ser o universo anterior à experiência, portanto, ante-predicativo" (Ernildo STEIN, *Problemas do conceito de mundo-vivido em Husserl*, p. 26).

⁽¹⁴⁾ "... Toda uma corrente de idéias nascida no século XIX apenas, e da qual Husserl é o mais ilustre representante contemporâneo, tende a restituir à filosofia um modo de conhecimento específico e de natureza que se poderá chamar, segundo as posições de cada um, supracientífico ou paracientífico" (J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p.195).

⁽¹⁵⁾ Ibid., p. 259.

cia de si mesmo) que, para Bergson, atingiria as realidades próprias da vida, na medida em que se desprendesse dos hábitos, da linguagem e da vida social, para Piaget, não é outra coisa que um pensamento refinado (uma inteligência sutil, resultante de análises conduzidas reflexivamente).

A Husserl (1859-1938) Piaget trata com maior consideração, mas não com menos rigor. No entender do epistemólogo suíço, Husserl não pretende deslegitimar a ciência, mas estabelece campos em que os diversos saberes atuam. Seu mérito maior está em ter superado o idealismo (ou o apriorismo kantiano),⁽¹⁶⁾ o empirismo e o positivismo, evitando a separação entre sujeito e objeto. As suas intuições colocam o pensamento diante dos fenômenos, interação indissociável entre sujeito e objeto (a consciência é sempre consciência de alguma coisa).⁽¹⁷⁾

⁽¹⁶⁾ A fenomenologia combate severamente o idealismo que imagina ser o sujeito construtor da realidade. "O mundo está aí antes de qualquer análise que eu possa fazer dele e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que religariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto, ainda que umas e outras sejam justamente os produtos da análise e não devam ser realizadas antes dela" (M. MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia da percepção*, p. 8). À consciência cabe reconhecer o mundo, aquém de suas próprias operações e não, como queria Kant, julgar que possa constituir o mundo por suas operações. "O real é um tecido sólido, não espera nossos juízos para anexar os fenômenos mais surpreendentes nem para rejeitar nossas imaginações mais verdadeiras. A percepção não é uma ciência do mundo, não é mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada, é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela está pressuposta por eles" (Ibid.). Aos fanáticos idealistas, Merleau-Ponty reitera: "o real deve ser descrito, e não construído ou constituído" (Ibid.).

⁽¹⁷⁾ Existe, para a fenomenologia, a consciência; e existe o mundo objetivo. Dois aspectos ontologicamente diferenciados: não se pode dizer que a consciência seja um objeto (ela é um fenômeno) e não se pode dizer que o mundo, sendo objeto, seja mera produção da consciência. São dois pólos, com suas especificidades, mas não absolutamente separados, não fechados um para o outro, não isolados. Dá-se um encontro, a meio caminho, entre consciência e mundo pelo fato daquela ser intencional por natureza. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, garante a fenomenologia. "Desenvolvendo tal concepção, Husserl chega à noção de que a consciência é constituída por atos (noesis) com os quais visa algo (noema), e que há, assim, uma unidade entre os atos do conhecimento e seus correlatos, o que resolveria a velha dicotomia entre sujeito e objeto" (*História do pensamento* (Vol. 4): *cultura contemporânea*, p. 666). A intencionalidade possibilita um encontro entre a consciência e o mundo, enquanto objeto uno e idêntico, apesar da variedade de perspectivas e da multiplicidade de fenômenos que possam fazer parte do universo perceptivo. É certo que é possível também aquilo que Husserl chama de "análise

No seu todo, contudo, a fenomenologia é inaceitável, conforme entende Piaget. O principal problema é o "atualismo" fenomenológico (ausência das dimensões da história ou da genética); a grande lacuna da fenomenologia. Piaget critica Husserl por ter esquecido que a relação sujeito-objeto, sob o ponto de vista do fenômeno, é histórica. A fenomenologia parte da consciência adulta e atual e vai cavando em profundidade até fugir do espaço e do tempo e aí ocupar-se das essências. Mas, para Piaget, há uma gênese nessa relação, tanto filogenética, quanto ontogenética (uma "redução fenomenológica aos poucos").⁽¹⁸⁾

O principal problema da fenomenologia é, porém, o método. A intuição não conduz ao conhecimento.

...Se eu observar a mim mesmo, as "intuições" que experimento, primeiro não vejo nada que não seja elaborado, em lugar de assistir aos processos de formação; e depois, o que vejo está de tal forma ligado às idéias que tenho sobre o assunto e sobretudo tão dependente das intenções de encontrar isso ou aquilo, que se torna inteiramente impossível traçar com certeza a fronteira entre as "intuições" do introspector e as intuições do introspectado⁽¹⁹⁾.

Diferentemente, o método experimental cuida para que o "sujeito que estuda essa intuição não seja sempre o mesmo que aquele que a experimenta."⁽²⁰⁾ Há, neste caso, controle sobre o conhecimento.

objetiva", própria da prática científica e que se atém à decomposição dos objetos em suas partes; mas a "análise intencional" verifica a remissão que uma coisa faz em relação à outra, de modo que a totalidade seja, enfim, contemplada. "A percepção remete a um objeto percebido; nesse objeto, o lado que me é dado remete a um lado que não é dado; e o objeto todo remete a um horizonte de outros objetos que estão implicados no objeto atual de minha consciência; enfim, todos eles remetem ao mundo, que é o horizonte geral de minha experiência" (Ibid.).

⁽¹⁸⁾ J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 265.

⁽¹⁹⁾ Ibid., p. 268. Em outra parte da mesma obra, afirma Piaget: "... A evidência intuitiva significa simplesmente a certeza subjetiva" (p.208).

⁽²⁰⁾ Ibid., p. 268.

A intuição, como o único instrumento do conhecer filosófico, não serve como busca da verdade. "...A verdade não adquire seu valor próprio senão encarnando-se em regras necessárias de verificação."⁽²¹⁾ Os instrumentos intuitivos servem como fontes de avaliação, mas não como aferição da verdade. Seu estabelecimento como forma supracientífica de conhecimento constitui "a ilusão central das filosofias."⁽²²⁾

Bergson e Husserl confluem na tentativa de fundir fato (objeto empírico - fenômeno da indução) e norma (operação lógica necessária - fenômeno da dedução). "Uma coisa é dizer que o fenômeno resulta de uma ligação indissolúvel entre o sujeito e o objeto e outra é dizer que a intuição do fenômeno e de tudo o que se encarrega de encontrar nele comportam uma ligação indissolúvel entre os elementos normativos do sujeito e os elementos de fato relativos ao objeto"⁽²³⁾. Tanto filogeneticamente, quanto ontogeneticamente, ocorre uma divisão clara entre os dois aspectos. A ciência se atém à interpretação experimental, mas nem por isso se pode acusá-la de ignorar o homem, o ser e a significação dos fatos. Piaget garante que:

a) a ciência pode estudar o homem (desde que diferente do eu individual): o homem enquanto sujeito;

b) a ciência não ignora o ser, mas não pretende captar as essências por artifícios arbitrários. "...de todos os caminhos que conduzem ao Ser, o parecer talvez seja ainda o mais seguro"⁽²⁴⁾;

c) a ciência não se limitou jamais a colecionar fatos: "a coordenação dos fatos e das leis, a simulação de modelos, a elaboração da teoria, são outros tantos passos pelos quais se constitui a significação. E não é duvidoso que, por mais 'delimita-

⁽²¹⁾ J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p.272.

⁽²²⁾ Ibid., p.272.

⁽²³⁾ Ibid., p. 270.

⁽²⁴⁾ Ibid., p.271.

dos' que sejam os problemas, essa significação seja ordinariamente mais profunda que a atingida pela intuição direta.⁽²⁵⁾
Por outro lado, existem a psicologia da conduta e a lingüística que estudam o sentido em profundidade.

Combatendo a fenomenologia e seu método intuitivo, Piaget, em última instância, quer desmontar as pretensões epistemológicas da filosofia. "A função metafísica, própria à filosofia, leva a uma sabedoria e não a um conhecimento, porque é uma coordenação raciocinada de todos os valores, inclusive cognitivos, mas ultrapassando-os sem permanecer no plano do conhecimento apenas."⁽²⁶⁾ Por outro lado, "tudo o que foi produzido de válido pelos filósofos no terreno do próprio conhecimento, e não sonhamos absolutamente em contestar sua imensa importância, foi devido a uma reflexão sobre as ciências já constituídas ou em vias de constituição, ou a felizes iniciativas, antecipando a possibilidade das ciências ainda a se constituírem..."⁽²⁷⁾

3 Os fundamentos do conhecimento

Sabe-se que uma das grandes ocupações, talvez a principal, de Piaget foi a de construir uma epistemologia apropriada à ciência, uma epistemologia, também ela científica. Isso requer que sejam estabelecidas as condições de validade do conhecimento científico, tanto em relação às suas possibilidades quanto em relação à garantia de objetividade. Através de intensa pesquisa empírica, Piaget fundou a chamada epistemologia genética, considerando dois pontos fundamentais: a própria constituição do conhecimento (sócio e psicogeneticamente), o emprego do método experimental e o controle intersubjetivo dos resultados.

Com relação ao primeiro ponto, Piaget, fiel ao imperativo da verificação, procura encontrar (ou construir) uma base de experimentação própria para a epistemologia. Seu empenho em pesquisas de caráter biológico e psicológico tem que ser visto tomando-se por base essa preocupação, fundamental-

⁽²⁵⁾ J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 275.

⁽²⁶⁾ *Ibid.*, p.271.

⁽²⁷⁾ *Ibid.*, p. 271.

mente epistemológica. O objetivo é apreender o processo de organização das estruturas mentais na dialética que mantém com o mundo exterior⁽²⁸⁾. Nessa relação, também chamada de assimilação-acomodação (de acordo com as determinações do sujeito em relação ao objeto ou do objeto em relação ao sujeito), vão se montando os esquemas assimiladores, as estruturas de pensamento e o funcionamento geral do aparelho mental, perseguindo incansavelmente o equilíbrio entre as duas esferas: é a famosa auto-regulação⁽²⁹⁾.

Postos o problema do equilíbrio e o problema das estruturas, é preciso detalhar melhor o que Piaget pensa sobre isso.

Existem estruturas físico-orgânicas e estruturas mentais que se processam pelo seguinte movimento: gênese -> estrutura equilibrada -> gênese de estrutura seguinte. Ou, nas palavras de Piaget, "toda a gênese atinge uma estrutura e toda a estrutura é uma forma de equilíbrio terminal comportando uma gênese"⁽³⁰⁾, a da equilibração seguinte e assim sucessivamente. Desse modo, o processo mental pode ser explicado pela sucessão de estruturas, partindo do nível sensório-motor e chegando ao nível das operações formais, passando pela equilibração das operações concretas e de suas variantes. É importante destacar que, nesse percurso, afirma-se a tendência que vai distinguindo, progressivamente, a atividade real (motora, mecânica) da atividade imaginária (mental, intelectual). De uma indiferenciação inicial, a criança

(28) "De uma maneira geral, o organismo assimila incessantemente o meio à sua estrutura ao mesmo tempo que acomoda a estrutura ao meio, a adaptação podendo se definir como um equilíbrio entre tais trocas" (J. PIAGET, *Problemas de psicologia genética*, p. 419).

(29) "Os esquemas da inteligência sensório-motora podem ser interpretados por um equilíbrio progressivo entre a assimilação e a acomodação e podemos prosseguir essa descrição funcional nos níveis pré-operatórios e operatórios do pensamento mesmo" (J. PIAGET, *Problemas de psicologia genética*, p. 420). Sobre a auto-regulação, escreve, em outra obra: "A auto-regulação parece constituir ao mesmo tempo um dos caracteres mais universais da vida e o mecanismo mais geral comum às reações orgânicas e cognitivas" (J. PIAGET, *A epistemologia genética*, p. 163).

(30) PIAGET, *A epistemologia genética*, p. 220. É preciso deixar claro que, para Piaget, as estruturas não são algo dado para sempre, fixo, transcendente. Ao contrário, "a fecundidade particular das interpretações fundadas na auto-regulação é que se trata de um funcionamento constitutivo de estruturas e não de estruturas já feitas no seio das quais bastaria procurar aquelas que conteriam de antemão no estado pré-formado tal ou qual categoria de conhecimentos" (ibid., p. 165).

alcança, ao poucos, um alargamento da capacidade simbólica e conceitual e, no estágio final, as operações formais manipulam campos de possíveis, indo muito além da operatividade concreta da experiência⁽³¹⁾.

Na sucessão dos estágios mentais, entram, como elementos integrantes, 1) componentes hereditários, 2) a maturação do aparelho biológico (a configuração das operações mentais obedece ao processo de maturação fisiológica do indivíduo), 3) a experiência do indivíduo (de modo que conhecer é sempre, sob alguma forma, agir sobre o mundo) e 4) as equilibrações processadas nas reestruturações internas. Essa complexidade e interconexão de fatores confirma a hipótese da "continuidade entre a evolução da vida e a da inteligência", abrindo, com isso, campo para a compreensão da correlação existente entre as formas de pensamento e a realidade exterior. Piaget fala em "isomorfismo estrutural entre o sistema das implicações conscientes e alguns sistemas de causalidade orgânica". E completa:

Esse isomorfismo da implicação consciente e a causalidade orgânica pode ser concebido como um caso particular das correspondências entre a dedução e a realidade material que caracterizam todo o círculo das ciências: suponhamos as estruturas lógico-matemáticas postas em isomorfismo suficiente com as estruturas orgânicas; depois explicadas causalmente de forma eficaz por uma físico-química 'generalizada' (...) até englobar o fato biológico. Essa físico-química só poderá ela mesma se tornar matemática e dedutiva, se apoiando assim, a título de ponto de partida, num ponto de chegada... É na perspectiva de tal círculo ou, se preferirmos, de tal espiral se alargando incessantemente que é

⁽³¹⁾ Cf. H. JAPIASSU, *Introdução ao pensamento epistemológico*, p. 54. É nessa relação de distanciamento sem significar separação, quebra, estranhamento, etc. que se coloca o problema do conhecer. "De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos" (J. PIAGET, *A epistemologia genética*, p. 132).

conveniente situar os problemas das relações entre a vida e o pensamento⁽³²⁾.

Dessa confluência de estruturas, Piaget tira os argumentos que justificam a possibilidade do conhecimento. Diz ele:

Resta o problema das relações entre o sujeito e os objetos, assim como do acordo surpreendente das operações lógico-matemáticas e da experiência depois da causalidade física. Neste sentido a solidariedade da psicogênese e da biogênese dos instrumentos cognitivos parece fornecer uma solução quase que forçosa: se o organismo constitui o ponto de partida do sujeito com suas operações e elaborativas, nem por isso deixa de ser um objeto físico-químico entre os demais, e obediente às suas leis mesmo se se acrescenta a elas novas leis. É, portanto, pelo interior mesmo do organismo e não (ou apenas) pelo canal das experiências externas que se faz a junção entre as estruturas do sujeito e as da realidade material. Isto não significa, de modo algum, que o sujeito tenha consciência disso nem que ele compreenda a física quando age manualmente, quando come, respira, vê ou escuta; mas isto equivale a dizer que seus instrumentos operatórios nascem graças à ação, no seio de um sistema material que determinou suas formas elementares. Também não significa que estes instrumentos sejam limitados previamente e submetidos à matéria, visto que abrindo-se sobre o mundo intemporal dos possíveis e do inobservável eles a ultrapassam de todos os lados. Mas isto traduz o fato de que lá onde o apriorismo era obrigado a recorrer a uma harmonia 'preestabelecida' entre o universo e o pensamento (...), trata-se em realidade de uma harmonia 'estabelecida' e até muito progressivamente por um processo que tem início desde as raízes orgânicas e se prolonga indefinidamente.⁽³³⁾

Isso, porém, não resolve toda a problemática epistemológica; falta discutir as garantias da objetividade. Esta, que é a segunda condição do conhecimento, preserva o conhecimento dos riscos dos maus procedimentos de investigação e das intromissões culturais de toda a ordem que, constantemente, buscam se imiscuir nos assuntos da ciência. "(...) A verdade não adquire seu

⁽³²⁾ J. PIAGET, *Problemas de psicologia genética*, p. 422.

⁽³³⁾ J. PIAGET, *A epistemologia genética*, p. 165.

valor próprio senão encarnando-se em regras necessárias de verificação⁽³⁴⁾, por um lado; e, por outro, ao controle coletivo sobre as experiências individuais. É preciso que o processo do conhecimento, para ser científico, percorra o caminho da "verificação mediante o cálculo ou a técnica acessível a todos⁽³⁵⁾". Mesmo quando se trata de verificar objetos psíquicos, como as intuições, os cientistas cuidam para que "o sujeito que estuda essa intuição não seja sempre o mesmo que aquele que a experimenta⁽³⁶⁾". Obedecido esse critério, é certo que o resultado da atividade cognitiva está a salvo das especulações subjetivistas do pesquisador e das ingerências filosóficas, teológicas e ideológicas que certos grupos sociais possam querer inserir no trabalho do cientistas. Enfim, o controle exercido pelas comunidades científicas sobre o trabalho experimental, possível justamente porque permite a repetição da experiência (executada por pessoas e entidades diferentes), é a garantia da objetividade do conhecimento.

4 O positivismo melhorado de Piaget

É certo que não se pode inserir Piaget no rol dos pensadores positivistas *stricto sensu*. Nem dos neopositivistas. Ele próprio é o primeiro a estabelecer as diferenças que mantém com essas formas de pensamento. Em inúmeras passagens da obra *Sabedoria e ilusões da filosofia*, o autor procura traçar uma linha divisória entre seu pensamento e o positivismo. Estuda fatos, é certo, mas nem por isso se considera empirista ou positivista. Sua defesa consiste nas seguintes razões:

a) o positivismo "é uma certa forma de epistemologia que ignora ou subestima a atividade do sujeito em proveito unicamente da constatação ou da generalização das leis constatadas: ora, tudo o que encontro mostra-me o papel das atividades do sujeito e a necessidade racional da explicação causal."⁽³⁷⁾ Em outro trecho, Piaget refere uma descoberta,

⁽³⁴⁾ J. PIAGET, *A epistemologia genética*, p. 272.

⁽³⁵⁾ *Ibid.*, p. 248.

⁽³⁶⁾ *Ibid.*, p. 268.

⁽³⁷⁾ J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p.206.

feita muito cedo em sua vida e e jamais abandonada, como forma de desembaraçar-se das malhas do positivismo: "todo o organismo [possui] uma estrutura permanente, que se pode modificar sob as influências do meio mas não se destrói jamais enquanto estrutura de conjunto, [assim] todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior a estruturas do sujeito."⁽³⁸⁾

b) "... O positivismo é especificamente uma doutrina do fechamento da ciência à qual quer delimitar fronteiras definitivas, enquanto que, para os cientistas não positivistas, a ciência é indefinidamente aberta e pode abordar qualquer problema desde que se encontre um método que realize o acordo dos pesquisadores."⁽³⁹⁾

c) tratar com a positividade do real não é ser positivista. Com efeito, o fato é 1) uma resposta a uma questão, 2) uma constatação ou *leitura da experiência* e 3) supõe interpretações implícitas e explícitas que asseguram a sua compreensão.⁽⁴⁰⁾

Quanto às suas diferenças com os neopositivistas que, sustentando como conhecimento verdadeiro somente os enunciados empiricamente válidos, delegam à filosofia apenas a análise lógica da linguagem praticada pelas ciências ou mesmo da linguagem em geral, Piaget sustenta que o neopositivismo apresenta três falhas principais: 1) a de limitar a ciência a um certo conjunto de problemas considerados *científicos* (a ciência contemporânea, alega, está aberta a todo e qualquer problema que encontre método para tratá-lo); 2) a de taxar as questões metafísicas como *sem significação* para o conhecimento (a metafísica tem sua importância para a existência humana; além do mais é arbitrária a delimitação dos problemas metafísicos - eles poderão não ser no

⁽³⁸⁾ Ibid., p.200.

⁽³⁹⁾ Ibid., p.206.

⁽⁴⁰⁾ Cf. Ibid., p. 276 e 278.

futuro); 3) o de não considerar certos problemas que, mesmo não tendo importância cognitiva, têm significado humano sempre atual (o sentido da vida, a finalidade).⁽⁴¹⁾

Em que pese essa defesa de si mesmo feita por Piaget, no sentido de marcar sua distância com relação ao positivismo, não há dúvida de que, epistemologicamente, movimenta-se na mesma esfera traçada pelo empirismo dos séculos XVII e XVIII e retomada pelo pensamento positivista do século XIX. Suas diferenças são apenas acidentais, não de substância. Hilton Japiassu é muito claro a esse respeito:

embora a epistemologia de Piaget seja uma tentativa de superar o positivismo sob todas as suas formas, não podemos negar que ela se inscreve no prolongamento da tradição positivista que, no domínio da teoria do conhecimento, pretende elaborar uma 'ciência da ciência' ou uma 'ciência' da organização do trabalho científico, batizando com o nome de 'epistemologia científica' esta teoria do conhecimento preservada de toda contaminação filosófica.⁽⁴²⁾

Por sua vez, Robert Blanché define a posição do neo-positivismo e do empirismo lógico como pensamentos que "reservam ao conhecimento científico o nome de conhecimento, sendo tudo o resto considerado como puro jogo verbal sem significado cognitivo."⁽⁴³⁾ Ora, Piaget é um militante dessa posição que reserva à ciência as prerrogativas do conhecimento, como se viu alhures, estabelecendo, em vista disso, um estreito parentesco também com os neo-positivistas e com os empiristas lógicos.

Em vários pontos de sua obra *Sabedoria e ilusões da filosofia*, Piaget, no intuito de negar à filosofia o estatuto de conhecimento⁽⁴⁴⁾, reafirma a verifica-

⁽⁴¹⁾ J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 222-223.

⁽⁴²⁾ H. JAPIASSU, *Introdução ao pensamento epistemológico*, p. 58.

⁽⁴³⁾ Robert BLANCHÉ, *Epistemologia*, p. 18.

⁽⁴⁴⁾ J. PIAGET, *Sabedoria e ilusões da filosofia*, p. 191, p. 221, p. 275.

ção experimental e a dedução regulada como únicos caminhos que levam à verdade, ao conhecimento efetivo. Com isso, Piaget se esquivava de fazer uma séria análise da epistemologia no campo das ciências sociais, cujo estatuto epistemológico é necessariamente diferenciado do das ciências físico-naturais, em virtude da diferenciação ontológica do ser que investiga. Este é, por certo, o principal problema da epistemologia piagetiana e o aspecto que a faz aproximar-se decisivamente do positivismo. Quando se exige a todo e qualquer conhecimento verificação experimental e dedução regulada, como únicos e exclusivos critérios de validade, está-se operando o que Michel Löwy denomina de "homogeneidade epistemológica dos diferentes domínios". Interrogando-se sobre o conhecimento sociológico, escreve Löwy: "como o pesquisador em ciências sociais pode se colocar no estado de espírito do químico, se o objeto de seu estudo, o conhecimento da sociedade, é também objeto de um combate político acirrado, onde se enfrentam as ideologias, os 'preconceitos passionais', as concepções de mundo, os interesses sociais radicalmente opostos?"⁽⁴⁵⁾ O mesmo pode ser dito da história, da psicologia, da economia, etc. O ser social, para o positivismo, "pode ser epistemologicamente [assimilado] pela natureza (...) e ser [estudado] pelos mesmos métodos, *démarches* e processos empregados pelas ciências da natureza"⁽⁴⁶⁾. Muito próximo disso, o modelo investigativo de Piaget deriva, sobretudo, de suas pesquisas biológicas, que são também responsáveis por sua concepção ontológica, ou seja, quando Piaget fala em ontogênese e filogênese está tratando do desenvolvimento individual e social parametrados por estruturas biológicas. A concepção de estrutura, por sua vez, guarda o sentido de "um mecanismo inato, determinado e transmitido geneticamente, e que atua como força estruturante."⁽⁴⁷⁾ Nesse sentido, afirma Daniel de Sousa que a posição de Piaget "não é só naturalista, mas até apriorística, como resulta evidente da sua crença na capacidade isolada do indivíduo, natural e biologicamente potente em intelecto."⁽⁴⁸⁾ Estaria, aí, uma derivação

⁽⁴⁵⁾ Michael LÖWY, *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, p. 29-30.

⁽⁴⁶⁾ *Ibid.*, p. 17.

⁽⁴⁷⁾ M. LANE. In: Daniel de SOUSA, *Epistemologia das ciências sociais*, p. 140.

⁽⁴⁸⁾ Daniel de SOUSA, *Epistemologia das ciências sociais*, p. 140.

da idéia transcendental de Kant que, sob a denominação de estrutura, veio referir uma capacidade cognitiva *a priori*.

Há, por fim, nos postulados de Piaget, uma crença de que o juízo científico é essencialmente neutro, que tudo o que se passa de substancial no interior da ciência é originado *in loco*, ignorando sistematicamente as determinações sócio-culturais dos procedimentos e resultados da produção científica. O conhecimento objetivo dependeria, segundo esses argumentos, em última instância, de uma *boa vontade* do investigador, como sempre imaginaram os autênticos positivistas. Poder-se -ia opor a Piaget os argumentos da dialética (pensa-se especialmente em Lukács, Goldmann e Löwy), segundo os quais o "horizonte de visibilidade", ou o "grau de consciência possível" do investigador, está irrevogavelmente ligado à sua posição social (de classe). Então, notar-se-ia, uma vez mais, como bem refere Daniel de Sousa, que

o modelo genético-naturalista evita - o que só poderá ser por razões ideológicas - o complexo intelecto-social como única solução viável, porque tal complexo coloca o homem conhecedor dentro do mundo que lhe é próprio, como elemento interdependente e inter-relacionado com os outros homens e o mundo, e não como realidade natural, que só se justificaria na sua condição de bruto animal, em vez de fator de conhecimento.⁽⁴⁹⁾

Mas isso já não é propósito deste artigo, que pretende tão somente apresentar os aspectos básicos das discussões epistemológicas do pensador suíço e seu parentesco com o positivismo e com seus derivados.

⁽⁴⁹⁾ Ibid., p. 141.

Abstract

The purpose of this text is to present Jean Piaget's main arguments against the cognitive intentions of philosophy in behalf of an epistemology which may be up to the scientists and may deal exclusively with scientific knowledge. In it are sketched the criteria which, in the epistemic conception of the Swiss thinker, guarantee the possibility of knowledge and its objectivity. Finally, one tries to approximate this epistemic stance to the premises of positivism and its derivations.

Referências bibliográficas

- BLANCHÉ, Robert. *Epistemologia*. 3ª ed., Lisboa: Presença, 1983.
- HISTÓRIA do Pensamento (Vol. 4): *cultura contemporânea*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*, 6ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen*. 3ª ed. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- PIAGET, Jean. A epistemologia genética. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- PIAGET, Jean. Sabedoria e ilusões da filosofia. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- PIAGET, Jean. Problemas de psicologia genética. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- SOUSA, Daniel de. *Epistemologia das ciências sociais*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- STEIN, Ernildo. Problemas do conceito de mundo-vivido em Husserl. *Revista Brasileira de Filosofia*, Vol. XXXIX, fasc. 157, jan/fev/mar 1990.

HACIA UNA TEORÍA CONTRAHEGEMÓNICA DE LA EVALUACIÓN

Generoso Torres Pacilio
Maria Teresa Sales^(*)

Resumen

Este trabajo tiene como propósito hacer una sistematización teórico-crítica de los fundamentos que conforman la evaluación como significado y como práctica, desde la perspectiva de cómo se fueron construyendo históricamente esos referentes. Basado en un interés emancipatorio, propone una teoría de evaluación contrahegemónica, que contemple el desarrollo del individuo y de todos los individuos. Desde una ruptura epistemológica, intenta la reconceptualización de la evaluación construyendo líneas teóricas sobre las que se puedan fundar formas alternativas de evaluación en educación.

(*) Professores da Universidade da República do Uruguai.

1 Presentacion

Lo que justifica la elección de la evaluación educacional como tema para este análisis obedece a una triple constatación:

* Por una parte, la correspondiente al rol estratégico asignado a la educación y asumido por ella dentro del paradigma funcionalista que sesga a la teoría de la educación desde el siglo pasado, tanto desde la sociología tradicional, de corte durkheimiano, como desde la de sus contestatarios, por ejemplo el reproductivismo ortodoxo. En ambos planteos se mantiene sin discusión el concepto de funcionalidad, que presupone una visión sistémico-mecanicista de la sociedad.

* Por otra parte la constatación del carácter estratégico que la evaluación tiene en el desarrollo del currículo, entendiendo éste como proyecto cultural que cobra realidad en la práctica cotidiana.⁽¹⁾ Carácter estratégico por condicionamiento del aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, las relaciones interpersonales, el clima de la institución, y sobre todo, por su carácter de gran mediadora entre el currículo formal y la práctica cotidiana.

* Una tercer constatación de partida: el carácter instrumentalista y como tal supuestamente neutro, que domina hoy por hoy en el discurso en materia de evaluación en el campo social y específicamente en el educacional, así como la correlativa insuficiencia de elaboración o por lo menos de explicitación teórica en ese campo. Nos preocupa comprobar cómo el reduccionismo operativo que predomina en el discurso sesga la práctica evaluatoria.

⁽¹⁾ Gimeno Sacristán, José. El currículum, una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid, 1988.

Nuestro propósito es hacer una sistematización teórico-crítica de los fundamentos que conforman la evaluación como significado y como práctica, desde la perspectiva de cómo se fueron construyendo históricamente esos referentes, a los efectos de, desde una ruptura epistemológica que se impone por insuficiencia del paradigma dominante, intentar construir algunas líneas teóricas de alternativa sobre las que se puedan fundar a su vez, formas alternativas de evaluación en educación.

Este trabajo se inscribe en un interés emancipatorio⁽²⁾ aplicado a un campo neurálgico y convocante dentro de lo social como es el espacio evaluatorio en lo educativo.

Como toda práctica social la evaluación no es algo exterior a nosotros, con existencia propia, sino que es más bien un significado intersubjetivo, consecuencia de una construcción histórica y social determinada. La evaluación, como toda categoría social, es lo que creemos que es, y ello es producto de la acumulación cultural del aquí y ahora. Sólo que muchas veces en esa acumulación cultural permeada por el poder que les da origen y las sesga, las prácticas sociales se *cosifican* y pasan a aparentar tener vida propia fuera de los individuos implicados; lo que contribuye a la autosustentación de tal práctica. Es el caso de la noción de sistema educativo, de currículo y de evaluación entre otros.

Ese status de *cosa*, que con el tiempo adquiere fuerza de *cosa dada*, de categoría de sentido común, confiere a la práctica social en cuestión, en este caso a la evaluación, si se la enmarca como veremos dentro de ciertas reglas de juego, el carácter de única forma válida de aprehensión de cierta realidad

⁽²⁾ Utilizamos el término emancipatorio en el sentido que Habermas le da en su teoría de los intereses constitutivos del saber. En ella se retoma la distinción aristotélica entre interés o razón técnica para conocer e interés práctico y se busca superarla mediante la categoría del interés emancipatorio, fundamento o metateoría de la ciencia social crítica que busca liberar a las personas de ideas falsas pero validadas hegemónicamente al nivel del sentido común, de formas de comunicación distorsionadas y de formas de relación social que constriñen la acción individual y social pero que engeneral son percibidas como neutras y fuera de toda cuestión. El significado y la práctica de la evaluación se insertan directamente en estos mecanismos hegemónicos.

por un lado, en la medida en que se la presume isomórfica con lo evaluado, y de validadora de toma de decisiones, es decir, de intervención sobre esa realidad por otro.

En esa percepción de *cosa dada* el riesgo es aún mayor si se considera el efecto de aceleración que lo evaluado ejerce sobre evaluaciones futuras en la medida en que dichas evaluaciones constituyen base de decisiones, en un proceso circular y acumulativo. el hecho de decidir en función de evaluaciones fruto de dicisiones y evaluaciones precedentes multiplica el riesgo por sesgamiento entre lo evaluado y lo real.

Por otra parte, una vez obtenidos los resultados y, sobre todo si son publicados, esos resultados valen por sí mismos en forma independiente de quiénes fueron los evaluadores, cómo se hizo, por qué, en función de qué criterios, por qué esos criterios y no otros, etc. El discurso operativo dominante los valida.

La idea de base implícita en los manuales, en la práctica de los docentes y en los sistemas de evaluación es la de que evaluar es sinónimo de medir, y su correlato: la realidad social, ergo la educativa, es siempre medible.

Los referentes de los docentes pasan también por una carga importante de angustia ya que por lo menos a nivel de aula tienen la sensación de que su práctica evaluatoria no es totalmente *justa*. Invariablemente condicionan que sea justa a que sea válida, con fiable y objetiva e invariablemente también consideran que la única forma de que así sea es que sea científica, para lo cual reclaman formas más perfeccionadas que se alejen lo más posible del juicio de expertos y que den garantía de *neutralidad*.

Con lo cual el discurso en la materia no sale de lo instrumental.

"En educación la práctica es acuciante... la teoría de la enseñanza no parece imprescindible para cubrir las exigencias sentidas comunmente.

Y ésto nos parece que es motivo del subdesarrollo científico de la ciencia de la enseñanza".⁽³⁾

Aunque cierta, no nos parece que esa sea la causa profunda de la falta de desarrollo teórico en materia de evaluación y su tradicional tratamiento instrumental. Creemos que la falta de desarrollo teórico en materia de evaluación y su correlativo tratamiento instrumental tiene razones más profundas, vinculadas al conjunto de supuestos que subyacen a la teoría y práctica educacional, que conforman el paradigma analítico-experimental que estructura nuestros sistemas educativos, paradigma que responde a una metateoría técnica, epistemológicamente posibilitadora del control que las sociedades industriales, ya sean de los países centros o de los periféricos, han requerido históricamente y requieren tener sobre la educación.

En el hoy: ¿cómo aterriza este andamiaje técnico en el discurso y en la práctica evaluatoria dominante?

¿En la inflexión de cambio actualmente constatable a nivel mundial, qué resultados es dable prospectar de continuarse dentro de este encuadre evaluatorio?

¿Sobre qué bases construir una teoría de la evaluación que rompa con la visión funcionalista/mecanicista vigente, para dar cabida al individuo sujeto y objeto último de lo evaluado?

2 Evaluación: análisis crítico del discurso dominante

Una reflexión teórico crítica de la evaluación educacional debe partir precisamente de la explicitación de los supuestos de tipo ontológico, epistemológico y axiológico interrelacionados que sesgan la evaluación como significado y como práctica social, lo que muestra cómo lo educativo es irreductiblemente ideológico por lo cual la objetividad como es concebida comunmente no puede ser criterio legitimante de la evaluación. El discurso

⁽³⁾ Gimeno Sacristán, José. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Ed. Re, Bs. As., 1989.

que presume que ello no es así parte del supuesto de que el conocimiento científico es equivalente a verdad y esta es una categoría diferente a la del valor, campo de lo subjetivo, por lo tanto de lo opinable. Para asegurarse de no caer en este ámbito lo científico reduce su objeto de estudio a lo sensible: esa es la única realidad que puede ser aprehendida por el método científico, reputado como el único conocimiento verdadero. Con lo cual, la teoría del conocimiento clásica pasa a ser teoría de la ciencia enraizada en la tradición racionalista con base en la Ilustración que culmina con el planteo positivista anterior y que deja de lado la rica tradición hermenéutica, por ejemplo.

Es así que se produce una cadena de validaciones con punto de partida en el método. Este valida a lo observable como lo único objetivamente cognoscible (Nietzsche llamó a ésto “el dogma de la inmaculada percepción”), con lo cual se acota necesariamente el campo de lo científico a lo exteriorizable, es decir a lo conductual. Conducta cuantificable de los sistemas o subsistemas educativos, en nuestro caso, visualizada a partir del manejo tradicional de los datos estadísticos que busca la cuantificación de la conducta de los individuos y/o de los sistemas. Sólo que en ninguno de esos dos niveles el producto de observación ni la cuantificación de lo observado pueden ser presumidos como correlato directo de la realidad en la medida en que, por un lado, la propia selección de los indicadores o su eventual elaboración, así como el manejo tradicional posterior (cruzamientos, elaboración de índices y en general los análisis de correlaciones multivariantes) son producto necesariamente de una estructuración teórica previa, explícita o no, pero inserta en una concepción y no otra de la realidad social, de la educación y de la vinculación entre ambas.

Como ejemplo: La selección como indicador del cociente matrícula/población, (más allá de las sofisticaciones varias con que se acote el mismo), definida además la población por la estratificación etaria que se presume corresponde al subsistema, está suponiendo un entramado teórico previo, inserto en lo valorativo, que pasa por lo menos por la siguientes premisas:

- * La educación como bien en sí mismo, por lo que es importante que la matrícula sea alta.

* La educación garantizada por la mera concurrencia al subsistema, con lo cual se valida el principio de igualdad de acceso, sin necesidad de entrar a avalizar que pasa dentro del subsistema con los que ingresaron en él.

Todo lo anterior está vinculado directamente a una concepción de la relación educación-sociedad, con fundamentos de tipo funcionalista a partir de una visión sistémica-organicista de esta última. En aquel indicador de partida está implícito un modelo de enseñanza basado en el rendimiento, de forma tal de lograr que los alumnos rindan (es decir sean funcionales) en un subsistema que necesariamente tiene vocación de ser funcional al todo. No estamos aquí analizando la validez de los supuestos explicitados, aunque sean discutibles en sí mismo. Nuestro planteo apunta a otra cosa:

* Primero, a mostrar lo inevitable del sesgo del resultado del análisis, presumido sin embargo como neutro en el paradigma positivista en que el conocimiento, por el hecho de ser obtenido a través del método científico, es considerado isomórfico con la realidad.

* Segundo, a cómo el método, es decir la propia observación, por lo menos en ciencias sociales, al asentarse también inevitablemente en una teoría previa, explícita o no, consciente o no, pero siempre existente, es en definitiva también ella hermenéutica en la medida en que es interpretación mediada por un conjunto de significados culturales. Quien interpreta es un individuo social y no puede evadirse de esa perspectiva para analizar el hecho educativo. Ese hecho educativo no tiene ontológicamente el mismo estatuto de los hechos naturales, considerados exteriorizables, sujetos a leyes fuera de tiempo y espacio, por lo tanto previsibles y correlativamente controlables. Por el contrario es significativo en sí mismo, es decir es campo de la acción humana mediada por lo simbólico, por lo tanto decisonal y axiológico, con márgenes de autonomía relativa

y no necesariamente funcional al todo⁽⁴⁾ aunque en interrelación dialéctica con él.

El manejo funcionalista de la educación que de alguna manera todos tenemos internalizado, ha derivado en un modelo de enseñanza basado en el rendimiento con consecuencias directas en la teoría curricular y, dentro de ella, en el discurso evaluatorio.

Si se trata de optimizar la funcionalidad de la educación como subsistema social, se visualiza cómo la idea de control técnico debe informar la teoría curricular a través de un concepto instrumental de currículo asimilable a planes y programas como medios neutros para lograr los fines que otro subsistema, el político, detecte en relación a las necesidades sociales.

Esta noción de control técnico llega recién a comienzos de siglo a la teoría educativa, hasta ese momento de corte filosófico, y llega extrapolada del campo productivo, vía Teoría Científica de la Administración.⁽⁵⁾

Esa metateoría de control técnico plasmado a través del currículo tiene relevantes consecuencias: en primer lugar instaura en educación la dicotomía medios/fines hasta ese momento inconcebible.

El discurso en educación se reduce a las cuestiones técnicas de cómo lograr determinados objetivos operativos. El *qué hacer* de la teoría filosófica de la educación, pasó a ser el *cómo hacer*, de lo cual se deriva, por un lado otra dicotomía, la de los *técnicos* estatales que diseñan y evalúan el currículo y la de los docentes ejecutores dentro de los sistemas nacionales de educación. Por otro lado, a la par que se instrumentaliza el discurso en materia de currículo, también se operacionaliza el discurso en evaluación. El principio de procedimiento orientado al *cómo hacer* deriva en que los criterios de evaluación

⁽⁴⁾ Gouldner, A. Sociología.

⁽⁵⁾ Charles Bobbitt, uno de los primeros teóricos del currículo en los Estados Unidos, trabaja al mismo tiempo que Taylor en la industria. El paralelo surge solo: Bobbitt integra la Comisión Para la Economía del Tiempo en Educación y publica obra cuyo título es *The Elimination of Waste in Education*.

de sistemas, de currículo, de instituciones, de métodos, se reduzcan a los de eficiencia y eficacia de esos distintos niveles en relación a metas concretas, muchas veces dicotomizada de los fines últimos.

Frente a esa dicotomización observable, ¿No correspondería preguntarse: Eficiencia y eficacia de la educación para ser funcional a qué?

3 Evaluación: sus riesgos prospectivos asociados

La evaluación en su vigencia actual sesgada hegemonicamente, vigencia que en su concepción moderna nace con el siglo y con la educación estatal de masas, supedita el sistema educativo al sistema global: sistema educativo evaluado en función de su eficiencia/eficacia para otorgar correctas *entradas* al sistema social en general y al sistema productivo en particular.

El cuestionamiento actual dentro de dicho marco teórico-empírico acerca de las bondades de *lo educativo* queda así circunscripto a una reformulación del conocimiento que, a la hora de ser evaluado, logre superar las barreras que hoy presenta con respecto a las *necesidades* del resto del sistema con especial énfasis en las necesidades del sistema productivo.

Las *urgencias* que ya enfrenta y enfrentará en forma creciente la educación⁽⁶⁾ autorizan a prospectar a ésta como proveedora de *productos* potencialmente eficientes/eficaces en la construcción de un proceso de mundialización con escaso margen funcional a los objetivos hegemónicos hoy presentes. En definitiva la reformulación de un mundo en que naciones e individuos alcanzarían niveles de desarrollo pasando previamente por el crecimiento de la producción física del mundo como un todo.

Un ejemplo lo brinda en la actual coyuntura regional, la discusión en torno a la modernización del sistema educativo frente a las exigencias científico-tecnológicas regionales y mundiales. El reducir el rol de lo educativo

⁽⁶⁾ El planteamiento de *urgencias crecientes* obedece a la mera constatación a la brecha que lo educativo enfrenta en la actualidad con las exigencias de cambios científico-tecnológicos explosivos que caracteriza a los 90.

a preparar individuos eficientes/eficaces para esa incorporación al cambiante mundo productivo olvida las ventajas adquiridas en el caso de Uruguay por su acumulación cultural. Dicha acumulación cultural, en sus múltiples manifestaciones (concientización social y política, funcionamiento sindical, contrahegemonía educativa presente históricamente en la tradición de autonomía del sistema educativo), ejemplos por demás significativos, es *usada* en forma simultánea en la modernización científico-tecnológica cuando se habla, y más aún se capitaliza, un diferencial positivo en la región cuya manifestación última queda referida a los niveles de seguridad y calidad de vida con que hoy cuenta Uruguay. ¿Qué medidas se están instrumentando frente a la necesidad de nos consumir hoy un *ahorro educativo-cultural* que en su uso indiscriminado conlleva a la desaparición del diferencial positivo hoy existente?

En este planteo, prospectado a partir de las decisiones ya hoy instrumentadas, con roles claramente especificados para cada espacio nacional, así como para sus sistemas componentes se evidencia:

* Por una parte, dificultades crecientes para operar cambios que no sean los planteados e instrumentados por aquellos individuos los que se les asigna el rol de portadores del conocimiento. En esta posición resulta obvia tanto la marginalización de los procesos de cambios con sustento social, como la disminución de las posibilidades de cambio por confrontación/cooperación de conocimientos, más allá de la marginalización de los individuos porque en definitiva la educación termina siendo socialización para la polarización. Uno de los engranajes de este mecanismo es la evaluación como agente seleccionador.

* Segundo, el peligro real emergente de sociedades con polarizaciones crecientes, tanto en términos de ingreso como en términos de conocimiento, donde las actuales búsquedas de equilibramientos pasarían a ser sustituidas por el poder en un proceso de confrontaciones donde valores, actitudes y objetivos no puedan entrar en diálogo. Uno de los

mecanismos presentes en esta involución prospectada es la evaluación como estratificadora y distribuidora de roles sociales, en definitiva como distribuidora desigual del poder.

Si de acuerdo a lo anterior el resultado global que se derivaría de continuar con el actual andamiaje evaluatorio ya no será funcional ni siquiera a la hegemonía en el largo plazo por lo desestructurador de individuos y de sus marcos referenciales (las naciones), es claro que con más razón una postura contrahegemónica debe necesariamente plantearse una reflexión teórica que sienta las bases para la reformulación de la evaluación como significado y como práctica que sea funcional al hombre, centro de nuestra preocupación. He ahí el sesgo ideológico, la razón emancipatoria de nuestro trabajo a que aludíamos al comienzo del mismo.

Insistimos en la necesidad de la construcción teórica como única garantía contra el perderse en la sofisticación del discurso instrumental, o lo que es aún más grave, el quedar atados al mero plano de la denuncia.

El desplazar el ¿cómo? (discurso instrumental) al ¿qué? (discurso teórico) nuevamente, y sobre todo al ¿para qué? en evaluación, se inserta en el paradigma de ciencia social crítica desde cuyo supuesto creemos es posible hacer la ruptura epistemológica necesaria para una evaluación que contribuya a la emancipación del individuo, al decir de François Perroux, con dicha emancipación, al desarrollo del individuo y de todos los individuos.

Nuestra propuesta teórica de alternativa asume la imposibilidad de neutralidad con base en:

Primeramente el carácter social de lo evaluado, con lógica interna diferente a la de los hechos naturales, y concebido en cambio como hecho político e ideológico.

Segundo, la no neutralidad derivada del carácter de práctica social de la propia evaluación, en la que el evaluador sesga necesariamente el análisis y desde el entramado de sus significados, producto de sus interrelaciones previas, todo ello mediado a su vez por lo social.

En una palabra, nuestra propuesta de ahora en adelante arranca de la premisa de considerar la realidad social como construida por el conjunto de significados simbólicos que permean al individuo, único hacedor de esa realidad y como tal, potencial agente de su cambio, en última instancia.

Se impone entonces intentar redefinir el rol social que le cabe a la Educación, y es en esa redefinición que la evaluación cobra un nuevo significado; tampoco neutro - que guía el planteo contrahegemónico sustentado en este trabajo.

4 Bases conceptuales para una evaluación contrahegemónica: premisas de partida

El camino hacia una teoría de la evaluación que contemple el desarrollo del individuo y de todos los individuos⁽⁷⁾, implica un triple cuestionamiento a la vez que una triple premisa alternativa.

En términos de cuestionamiento, entra en discusión, por una parte, el rol inter e intrasistémico asignado y asumido por el sistema educativo, sistema evaluado funcionalmente atendiendo a la eficiencia/eficacia de sus resultados (salidas) en función del funcionamiento/organización dominante en el sistema social global. Lo dicho es válido tanto a nivel mundial como nacional.

Por otra parte el concepto de *conducta molecular* tanto a nivel sistémico como individual del que se deriva la evaluación/medida de lo observable.

En tercer lugar, se cuestiona la cosificación que se hace en el discurso dominante de las nociones de sistemas, naciones, y mundo, cosificación hegemónica en tanto sirve para distorsionar la percepción que los individuos tienen de ellas como entidades supraindividuales ajenas a la voluntad decisional y al juego de acciones entre los agentes.

⁽⁷⁾ Perroux, Francois. La Economía del recurso humano. Seis estudios Número 13. CLAEH, Montevideo, 1979.

En cuanto a la triple premisa alternativa, esta apela en primer lugar a sustituir la noción de *conducta molecular* por la de *conducta molar* dado la insuficiencia de la primera⁽⁸⁾. Esta conducta queda definida por Bleger como "... la manifestación total del ser humano como acción socialmente significativa...". En este sentido y compartiendo la opción epistemológica de Bleger, la conducta molar es caracterizada como la unidad básica de análisis, unidad que por otra parte es motivacional, es decir responde a causas; es teleológica: se dirige a fines; es objetual, lo que equivale a establecer un vínculo con el objeto y es sobre todo significativa para el individuo.

A partir de los referentes explicitados se hace imposible seguir sosteniendo la evaluación como sinónimo de medición. Surge como inevitable la evaluación como comprensión.

Corre por nuestra cuenta la extrapolación de esta opción conceptual al campo del funcionamiento/organización sistémica. En esta caso, al igual que en los conceptos que de aquí en más manejaremos en términos de naciones intra e interconectadas, nuestras raíces conceptuales siempre van al individuo fin y objetivo último de nuestro análisis. Sin el individuo en su doble dimensión individual y social, los sistemas, las naciones y la propia organización del todo mundial caen por falta de sustento.

En segundo lugar, nuestra premisa de partida apunta a una conceptualización sistémica donde entra a jugar la posibilidad de *autonomía funcional* lo cual implica aceptar que la reciprocidad funcional puede no ser simétrica. Por ende el análisis pasa necesariamente a integrar las relaciones generadoras de tensiones. Siguiendo a Gouldner en esta propuesta⁽⁹⁾, propuesta que compartimos, ésta pone de relieve la importancia de la *autonomía funcional* para el análisis de las tensiones dentro de los sistemas sociales y por consiguiente para el análisis del cambio social.

⁽⁸⁾ Bleger, José. *Sicología de la Conducta*, Ed. Paidós, Bs. As., 1986.

⁽⁹⁾ Gouldner, A. *Sociología*.

Finalmente es la noción de individuo-agente la que se opone a la reificación de colectivos que sólo existen en la medida que sólo existen los individuos que los conforman. Con ello estamos explicitando la tercer dimensión de nuestra premisa de partida.

Intentamos de ahora en adelante abordar la reconceptualización de la evaluación en dos niveles estratégicos dentro del campo educativo: el sistémico y el del aprendizaje.

5 La evaluación en el campo sistémico

En función de las premisas de partida, en lo que hace a nuestra propuesta de Evaluación contrahegemónica a nivel sistémico, el *medir* la eficiencia/eficacia del sistema educativo (salidas) en relación de dependencia con los objetivos de funcionamiento y organización del resto de subsistemas, básicamente del económico, pierde su funcionalidad. Ya no se trata de *medir* aciertos y desvíos del subsistema educativo atendiendo a su rol *abastecedor* del resto de subsistemas. Lo evaluado adquiere una funcionalidad distinta, funcionalidad que se inicia a partir de un cuestionamiento del rol que cumple la educación - entendida ésa en sentido amplio, actuando desde dentro y desde fuera del subsistema institucionalizado -, en los procesos permanentes de tensiones y equilibramientos como se desenvuelve la acción sistémica tanto en lo mundial como en lo nacional. Procesos de tensiones y equilibramientos que en la resultante neta de una confrontación de fuerzas van conformando los objetivos preeminentes al tiempo que prospectando⁽¹⁰⁾ las sociedades de futuro.

⁽¹⁰⁾ Concepto de prospectiva tomando de Torres, Generoso - *Análisis del tiempo en la prospectiva*. Buenos Aires, 1988.

La presencia de unidades activas ⁽¹¹⁾ en los procesos de tensiones y equilibramientos sistémicos, da cabida a la viabilidad de *ganar espacios* contrahegemónicos en las construcciones sociales nacionales, y de allí, por tensiones y equilibramientos, en la construcción mundial.

Si se acepta que en ese proceso de *ganar espacios* se requiere contar con individuos y sociedades con capacidad para visualizar e instrumentar las vías de solución frente a las mismas, evaluar lo educativo resultará difícilmente reducible, por una parte, a medir eficiencia/eficacia positivista, y por otra, a su rol vehiculizador de cambios externos (provenientes de otros subsistemas nacionales, regionales o mundiales).

El proceso de evaluación sistémica adquiere una dimensión acabada en la comprensión y conformación permanente de un individuo crítico, criticidad válida tanto frente a la postura de los *automatismos dadivosos* del progreso (escuela neoclásica), como frente al fatalismo mesiánico en la espera de un cambio exógeno.

La variable de cierre en este planteo de evaluación sistémica contrahegemónica queda referido a la *irreversibilidad* del o de los cambios alcanzados, única forma de llegar a un progreso sostenido y retroalimentado.

¿Por qué vía o vías operan u operarán los cambios irreversibles tendientes al progreso del individuo y de todos los individuos?

La cadena de razonamiento que sigue pone en evidencia los centros vitales que exige una respuesta de la magnitud de la planteada.

Si se parte por aceptar la alternativa de cambios endógenos, sea cual sea el poder relativo y el acervo acumulado por cada espacio nacional

⁽¹¹⁾ La conceptualización de *unidades activas* es introducida en el campo de las ciencias sociales por François PERROUX el que la expresa como sigue: "...el agente, el individuo y el grupo capaces de transformar localmente el medio... Agente portador de energías multiformes de organizan la unidad activa y, por ella, transforman el entorno y hacen de él un espacio de expansión...", PERROUX, François: *L'agent économique, mathématisation et réalité*, Castermann, 1974.

específico, ese cambio no podrá tener otro artífice que los propios individuos componentes del espacio nacional en cuestión. Así, el espacio nacional activo requerirá de individuo(s) nacional(es) activo(s) para diagnosticar los cambios requeridos, estudiar sus viabilidades relativas dentro de las reglas de juego que hacen al funcionamiento del todo mundial, operar el principio de ventajas adquiridas⁽¹²⁾, y por último, como hacedores y beneficiarios de los cambios, otorgarles a éstos el carácter irreversible en el contexto de una sociedad progresiva.

El individuo, *entrada* privilegiada del subsistema educativo, privilegio que le confiere su rol hacedor activo de cambios, debe dejar de ser *tomado* por un sistema global que con una paciencia penelopiana lo va poco a poco despojando de su *carga activa* negándole toda posibilidad de progreso para él y para el resto de los individuos. No resulta posible, desde un discurso contrahegemónico, seguir transfiriendo consciente o inconscientemente la responsabilidad de transformar la única *entrada* potenciadora del cambio en su sujeto pasivo, optimista o pesimista, feliz o infeliz, según su postura frente a una realidad que otros le fabrican.

6 La evaluación en el campo del aprendizaje

El desarrollo del concepto de evaluación como de medida de lo aprendido en relación a objetivos prefijados deriva de nuevas necesidades sociales, producto de la revolución industrial que determina una nueva relación educación-sociedad y una transformación sustancial de la institución educativa que pasa a ser de educación de masas bajo el control de los Estados nacientes. La evaluación-medición aparece ligada en el tiempo a los sistemas nacionales de educación y a su lógica interna de preparación para los requerimientos del nuevo sistema productivo y la selección de los más aptos para cumplir con los roles sociales derivado de las nuevas necesidades sociales.

⁽¹²⁾ El concepto de "ventajas adquiridas" que aquí se retoma es el explicitado en el trabajo titulado "¿Qué educación para qué competitividad?", Generoso TORRES, II Seminário Técnico de Integração do Cone Sul, 23/25/Setiembre de 1991. Porto Alegre, Brasil.

Si su surgimiento aparece ligado a la necesidad de control estatal de la educación y es extrapolado de otro campo en el que el control técnico se había mostrado deficiente: el de la industria, su desarrollo como conjunto de técnicas de medidas del aprendizaje se vincula al desarrollo de la psicología experimental⁽¹³⁾ y especialmente al diseño de tests, básicamente perfeccionado a partir de las necesidades de selección de otro campo que al igual que la industria requiere eficiencia: el de la guerra. Junto a la sofisticación de la medida se va modificando también el campo de aplicación de los tests; de evaluar el aprendizaje se pasa a medir aspectos previos al proceso educativo: inteligencia, aptitudes e incluso intereses con la presunción de verdad que lo científico aporta a través del gran validador de neutralidad que es el número. La gran agencia de selección está montada y goza de consenso social que la mentalidad convoca, neutralidad basada en instrumentos de medida. La evaluación permite la selección en el ingreso (exámenes en función de números clausus), permite la selección dentro de un sistema (determinación de aptitudes, base de los aparatos de *orientación*) finalmente permite la selección en la salida mediante la certificación que habilita o no a seguir estudiando, que otorga el título habilitante para tal o cual profesión, es decir, que valida la potencial inserción en tal o cual rol social posterior.

El concepto proveniente de la psicología experimental sobre el que reposa este andamiaje de la educación/medición es el de conducta, permeado por las distintas teorías del aprendizaje que han conceptualizado el resultado de éste como conducta exteriorizable, ergo, observable.

Se sesga necesariamente la práctica evaluatoria, pero también el proceso didáctico previo que pasa a ser ejercitación consciente o inconsciente de las conductas que pasan a ser objeto de medida. Con ello no estamos aludiendo sólo al período típicamente conductista que caracterizó a la enseñanza y a la pedagogía tecnicista que le dió el instrumental, sino que es una observación sobre la práctica cotidiana, tal cual aún hoy se estructura, aún bajo el aspecto, a veces, de práctica innovadora. Aprender es sinónimo

⁽¹³⁾ Ello se inserta en la concepción positivista de la educación como aplicación de otras ciencias preexistentes con status de tales, lo que da validez a los fundamentos de la práctica educativa.

de mostrar que se aprendió, lo que equivale a hacer cosas permanentemente. Si no es así, en nuestras clases, presumimos que no se está aprendiendo. Ello nos signa el uso del tiempo, nos condiciona a vivir con angustia el silencio en el aula como tiempo vacío, está en la base de nuestra actitud de permanentes interrogadores y del rol asignado y asumido por los alumnos: el de responder. Responder no pasa necesariamente por la reflexión, la actitud crítica, la creación, es decir no está necesariamente ligado a un aprendizaje autónomo.

Reivindicar a este último como único aprendizaje verdadero a la par que emancipatorio, no es una declaración voluntarista de principios sino que implica partir de referentes teóricos que han pasado por una ruptura epistemológica en relación al paradigma dominante.

Ubicarse en un paradigma contrahegemónico implica partir de premisas diferentes. En nuestra propuesta nos ubicamos en considerar a la realidad como una construcción social y no como algo meramente objetivo en sí mismo y externo al individuo. Ello modifica sustancialmente la perspectiva de la relación sujeto-objeto, a la vez que fundamenta la elección de una teoría de base en lo social primero, dentro de ello en lo educativo, y para el tema que nos ocupa en lo referido especialmente al aprendizaje que contemple la premisa de partida, a saber, la realidad como construcción social.

Volvemos a lo del principio: las cosas, y específicamente las realidades sociales, son lo que creemos que son, es decir están mediadas por el entramado de significados que constituyen nuestros referentes elaborados a partir de nuestras interrelaciones anteriores, entramado que a la vez que nos permite relacionarnos con la realidad y operar sobre ella, es el que da sentido a esa realidad que pasa a ser específicamente la nuestra.⁽¹⁴⁾

⁽¹⁴⁾ Adherimos en este campo a la concepción de la escuela psicoanalítica de Enrique Pichon-Riviére dado que por su inserción en nuestra premisa de partida es integradora de la dimensión social del conocimiento y a partir de ello brinda una razonable explicación del aprendizaje no simplificador por afán metodológico sino comprensiva de la complejidad intrínseca del mismo.

Por supuesto que tanto cuando aprendemos como cuando obramos, evidenciamos conducta. Solo que lo exterior de nuestra conducta es sólo la punta de un iceberg. Por un lado la conducta no es reducible sólo a su manifestación observable y por lo mismo tampoco ese aspecto observable es fraccionable aunque sea para el análisis y/o medición en campos (lo cognocitivo, lo motriz, lo actitudinal, por tomar algunas de las categorías más frecuentes).

La conceptualización de aprendizaje como la modificación estable de conducta sigue siendo válida, sólo que se la redefine y redimensiona a partir de la noción de conducta molar basada en el esquema conceptual referencial y operativo que el sujeto elabora en su interacción previa acumulada con lo social.⁽¹⁵⁾

Aprender es así sinónimo de modificación del esquema referencial, lo que en el sujeto sano mentalmente es un proceso que dura toda la vida, que no es lineal sino que implica avances y retrocesos, y que se va ensanchando como una espiral pero no por adición, sino por cambio cualitativo en el esquema referencial, que permite así integrar otros aprendizajes que modifican el ECRO al mismo tiempo que éste los modifica a ellos en un proceso dialéctico.

Aprender es así sinónimo de aprender a pensar.

Las implicancias didácticas de este planteo son claras: por lo pronto la necesidad de una didáctica cíclica, relacional, flexible, favorecedora y no bloqueadora de la espiral referencial, que como tal asuma y trate de resolver los miedos que el conocimiento provoca (miedo a la pérdida del esquema referencial anterior, miedo paranoide a lo nuevo por añadidura), a la vez que busque provocar la dosis justa de angustia que se requiere para aprender. Por otra parte se aprende en el interjuego dialéctico con otros sistemas referenciales, aunque sea con el del autor del libro que estamos leyendo. De

⁽¹⁵⁾ El desarrollo de la noción de ECRO (esquema conceptual de referencia operativo) se encuentra desarrollada en: Pichon-Rivière, Enrique. El Proceso grupal. Ed. Nuevavisión Bs.As., 1979.)

allí la necesidad de una didáctica basada en lo grupal pero no estructurada en función de la eficiencia del producto como se da en los grupos eficientistas (Philips 6.6, Brainstorming, etc.) sino en la reformulación del ECRO individual y colectivo y en la potenciación de la capacidad de seguir aprendiendo, es decir, en la capacidad de aprendizaje autónomo.

Por otra parte el carácter no lineal del aprendizaje implica necesariamente una pedagogía del error, que es parte normal del proceso, en lugar de la penalización de la *falta* como disfunción del proceso de aprender.

Pichon-Riviére no es el único autor en reivindicar el rol del error. También Feyrerabend, desde referentes muy distintos, lo reivindica haciendo entrar en el campo del análisis lo que desde una racionalidad de control técnico puede ser visto como el no conocimiento, lo no previsto, el no objetivo predeterminado, sino por el contrario precisamente la integración de lo no buscado.⁽¹⁶⁾

¿Cómo funciona la evaluación tradicional en el marco de esta conceptualización alternativa de aprendizaje y consecuentemente de didáctica?

Primeramente como planteábamos al comienzo de este trabajo la evaluación es, hoy por hoy, condicionadora del desarrollo del currículo y del aprendizaje. Primeramente porque impone cortes arbitrarios de medición en la espiral del conocimiento. Esos cortes se autodefinen como hitos en la vida del estudiante y del docente que suponen barreras a franquear, lo que hace que unos y otros *trabajen* en función de pasar esa barrera y no de continuar aprendiendo. Como se trata de sobrevivir se memoriza, se simula o directamente se fragua el conocimiento y una vez que se pasó la instancia evaluatoria queda la sensación de lo ya aprendido, de lo superado, de la angustia resuelta. Todo ello se constituye en distintas formas de bloqueo, en estereotipos, cortes muchas veces insalvables en la espiral del conocimiento verdadero y autónomo que pasa a ser conocimiento utilitario y cortoplacista

⁽¹⁶⁾ Feyrerabend, Paul. Tratado contra el método. Ed. Moratá, Madrid, 1988.

en función de salvar instancias de medición planteadas desde el sistema, es decir, en forma externa al individuo.

Por otra parte, la evaluación tradicional como medida del aprendizaje, se aplica sobre algo que a partir de los referentes alternativos de conducta molar significativa y de aprendizaje como sinónimo de capacidad de pensar no es medible dado que supone modificación cualitativa por un lado y no necesariamente exteriorizable por otro. Por otra parte la medición tradicional con vocación de objetividad metodológica en la que el único culpable en definitiva termina siendo el alumno deja fuera del campo a evaluar todo lo que en alguna forma puede estar potenciando o por el contrario bloqueando la posibilidad de pensar, ésto es: el docente, el programa, el método, el tipo de material, la situación grupal, la institución, el uso del tiempo, el currículo oculto de las prácticas cotidianas, todo ello actuando en forma interrelacionada.

A partir de referentes ontológicos de alternativa se impone derivar referentes epistemológicos alternativos en materia de evaluación.

El carácter por naturaleza cualitativo del aprendizaje en su doble perspectiva indisoluble de construcción social y de proceso individual de transformación de esquemas referenciales, obliga necesariamente a cuestionar el concepto de evaluación como medición neutra de conocimientos, aptitudes y destrezas y a sustituirlos por la idea de comprensión del proceso de aprendizaje (o no) que está haciendo el estudiante, análisis que apunta prioritariamente a las causas que pueden estar potenciando o por el contrario bloqueando la espiral transformadora individual y grupal con un enfoque holístico, relacional y crítico de todo lo implicado.

Dado los requerimientos insoslayables de certificación insertos en parámetros de eficiencia/eficacia que como vimos hoy por hoy están permeando la escolarización institucionalizada, aparece como lúcida estrategia la distinción operativa entre evaluación como comprensión y

acreditación como respuesta al sistema que propone Angel Díaz Barriga⁽¹⁷⁾, que puede incluso constituirse en factor de cambio sistémico en la medida en que como práctica social la evaluación se aplica en espacios no homogéneos, por lo tanto vulnerables de la hegemonía.⁽¹⁸⁾

7 Algunas líneas alternativas para la evaluación del aprendizaje derivadas de la opción teórica hecha

EVALUACIÓN:

¿De qué? De todo lo implicado.

¿Por quiénes? incluso y sobre todo por el involucrado (auto-conciencia del proceso o no que se hace), único capaz en hacerlo porque es el único que conoce la modificación o no de su esquema referencial.

¿Cuándo? a lo largo de todo el curso. Sistemática. Reservando instancias para ello a pesar de constreñimientos programáticos y de tiempo.

¿Cómo? Individual. Subgrupal. Grupal en relación dialéctica. El colectivo actuando como espejo del individuo en interrelación dialéctica con la percepción que éste tiene de sí mismo. ¿Para qué? Para comprensión o no del cambio, de esquemas referenciales (individuales-grupales- de docentes).

Para coparticipar en la responsabilidad del curso (hoy recae en el docente en forma exclusiva) - como manera de potenciar - las formas que a cada individuo convienen más en función del objetivo último de aprendizaje autónomo.

ACREDITACIÓN:

Naturaleza: Proceso que ayuda a comprender la evolución del estudiante y todo ello en relación a los objetivos del curso negociados.

Conjunto de instancias formativas para el proceso del estudiante (lo contrario a una instancia final) a la vez que proceso a lo largo de una misma instancia evaluatoria (ej.: reformulaciones sucesivas de trabajos a partir de comentarios y glosas del docente, acompañados de indicaciones de lecturas, de aclaraciones, de requerimientos de profundización y de reelaboración por parte de éste).

¿Para qué?: para evitar que la certificación sea causa de bloqueos, estereotipos, escapismos, resolución de la dosis necesaria de angustia, condicionamiento de todo el currículo a la instancia del curso.

Para que la propia certificación propicie el desarrollo de la espiral del aprendizaje y sea sinónimo de continuar aprendiendo.

Para coparticipar en la responsabilidad del aprendizaje (hoy el culpable final es el alumno).

⁽¹⁷⁾ Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Currículo.

⁽¹⁸⁾ Un lúcido análisis que sin embargo ubica en sus justos términos la potencialidad de cambio institucional a partir de la concientización crítica de los actores es el que hace Jacques Ardoino en *La Intervención: imaginario del cambio o cambio de lo imaginario* (en: la intervención institucional, Editorial Folios, 1979).

Distinguir entre evaluación-certificación no implica dicotomizar evaluación de certificación sino su relación dialéctica; por el contrario implica la posibilidad de autocertificación individual/grupal a partir de un proceso grupal a lo largo del curso que resuelva las inseguridades y angustias que este tipo de evaluación contrahegemónica necesariamente despierta dado los condicionamientos previos que impone el sistema educativo tal cual hoy está conformado.⁽¹⁹⁾

Integrar la evaluación-certificación al curso, lo que equivale a no referirla a etapas terminales o intermedias pero autonomizadas del curso ambas, por estar referidas a productos parciales o finales. La evaluación se transforma así en evaluación del proceso interno del individuo y del grupo.

Asumir la *pérdida de tiempo* que este proceso implica y no vivirlo como culpa sino tal vez como única forma de intentar acercarse a algo que se parezca a la objetividad (a través de la intersubjetividad como condición necesaria).

8 Algunas condiciones a llenar por formas de evaluación y certificación derivadas de lo anterior:

Deberían estar vinculadas a los objetivos *generales y formativos* del curso (objetivos no necesariamente cognocitivos únicamente) que impliquen por lo menos:

- * Reflexión *sobre* conocimientos en lugar de pruebas de conocimientos.
- * Aplicación de conocimientos a esquemas operativos del individuo vinculados a los objetivos del curso y/o del nivel (ej.: elaborar un proyecto, análisis crítico de documentos, etc.).

Deberían estar vinculadas a una didáctica coherente con las bases conceptuales de una evaluación de este tipo:

- * Cíclica: que revalorice el tiempo, que reconceptualice el programa a partir de una idea no de control técnico sino de

⁽¹⁹⁾ Díaz Barriga, Angel. Op. cit.

encuadre de la acción a decidir entre el colectivo de estudiantes y el docente, revalorización del error como parte natural del proceso de aprendizaje que se verifica por aproximaciones sucesivas, etc.

Deberían formar parte del contrato didáctico explícito con el grupo desde el comienzo a partir de la negociación de objetivos formativos del mismo.

Deberían integrar disciplinas con temáticas afines y/o con modos de acceso al conocimiento similares y/o con objetivos parecidos (¿por qué necesariamente cada disciplina debe tener su propia evaluación dicotomizada de las demás, lo cual fracciona y atomiza el proceso del conocimiento?).

9 Implicancias

A partir de la toma de conciencia de la función seleccionadora directa o indirecta cumplida por la evaluación tradicional y de la reconceptualización del aprendizaje se impone redefinir la evaluación en función del aprendizaje autónomo a la vez que superar actuales prácticas que tienen el peso de la *cosa dada*, para lo cual aparece como imprescindible:

- * Integrar las instancias evaluatorias como parte del proceso de aprender.
- * Superar actuales condicionantes de espacio y tiempo (el examen, el parcial, el control, la prueba, es en la institución educativa a tal hora y termina a tal otra).
- * Asumir la imposibilidad de objetividad externa y sustituirla por objetividad a través de la intersubjetividad individual y grupal.
- * Superar dicotomías debidas al currículo por disciplinas. Una *prueba* puede evaluar más de una con el seguimiento de cada docente del proceso y una posterior defensa oral conjunta.
- * Superar prácticas asumidas (buscar formas alternativas de acreditación coherentes con una epistemología de alternativa

fundamentalmente entroncada en los objetivos generales formativos del curso).

* Superar estereotipos asumidos (no se puede consultar material ni al docente, una vez entregado el trabajo no se puede reformular, por ejemplo). Por el contrario, si se parte de la evaluación como serie de instancias formativas, tal vez algunas de las prohibiciones actuales sean potenciadoras de la búsqueda del conocimiento autónomo, en espiral y cíclico).

* Asumir la corresponsabilidad en la evaluación por parte de los docentes a la vez que la angustia correlativa derivada, por un lado, de la imposibilidad de transferir la responsabilidad evaluatoria a un instrumento pretendidamente neutro y por el otro de la pérdida del poder o de por lo menos una buena cuota de él dentro del aula.

En el marco de análisis de algunas de las implicancias de la reconceptualización de la teoría en la práctica evaluatoria y a modo de conclusión del trabajo, diríamos que la mayor implicancia pasa precisamente por el cambio mental que desde la contrahegemonía se hace indispensable, cambio que supone:

A nivel sistémico: asumir por parte de los implicados el rol protagónico de la educación como campo tensional y como espacio con relativa autonomía funcional dentro del todo social, por lo tanto en interrelación dialéctica y no en régimen de dependencia funcional con los otros sistemas y con ese todo social. Ese rol dependiente hasta ahora asignado y asumido por la educación ha tomar conciencia y distancia para el cambio.

A partir del quiebre epistemológico-axiológico anterior, se impone reelaborar la noción de evaluación educativa a partir de criterios estructurados *desde el campo educativo* y no extrapolados de otros sistemas insertos en una macrovisión que presupone la vocación hacia el bienestar común.

A nivel individual, nivel que es la base del cambio en lo sistémico, a la vez que objeto último de ese cambio, asumir la condición hegemónica de la práctica evaluatoria actual, como condicionadora de un tipo de aprendizaje funcional a objetivos sesgados por el poder. Asumir lo anterior supone

redefinir la evaluación como teoría y práctica inserta en lo político y estratégico en función de un aprendizaje autónomo como base de un individuo pensante capaz de aprehender el mundo y de intervenir sobre él a partir de objetivos de desarrollo individual y colectivo.

Abstract

The aim of this article is to do a theoretical-critical systematization of the foundations that base evaluation as a meaning and practice, from a perspective of its historical construction. Based on an emancipatory interest, it proposes a theory of counter-hegemonic evaluation which may contemplate the development of an individual and of all individuals. Departing from an epistemic breakthrough, it seeks the reconceptualization of evaluation, building theoretical lines on which one may base alternative forms of evaluation and education.

Referências bibliográficas

- ARDOINO, Jacques. *La intervención institucional*. Folios, 1979.
- BLEGER, José. *Psicología de la conducta*. Bs. As.: Paidós, 1989.
- DÍAZ BARRIGA, Angel. *Didáctica y currículo*. Méjico: Nuevomar, 1985.
- FEYERABEND, Paul. *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos, 1986.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Moratá, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Bs. As: Rei, 1989.
- GOULDNER, A. *La Sociología Actual: renovación y crítica*. Madrid: Alianza Universidad, 1979.
- HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1989.
- LUNDGREN, Ulf. *Studies in curriculum theory and cultural reproduction*. Suecia: Gleerup, 1977.
- PERROUX, François. *L'agent économique, mathématisation et réalité*. Castermann, 1974.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *El proceso grupal*. Bs. As.: Nueva Visión, 1986.
- TORRES, Generoso. *Análisis del tiempo en la prospectiva*.
- TORRES, Generoso. *¿Qué educación para qué competitividad?* Seminário Técnico de Integração do Cone Sul, Porto Alegre: 1991.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

A Revista *Espaço Pedagógico* publica trabalhos originais, resultantes de estudos, pesquisas, experiências e resenhas críticas de temas sobre a educação. Publica, também, em reedição, trabalhos relevantes ligados a aspectos de educação, desde que para isso haja prévia autorização do autor.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à aprovação do Conselho Editorial da FAED, ou a outros consultores designados por ele, conforme a especificidade do tema, e ao atendimento das condições específicas abaixo:

- 1) Os originais devem conter a extensão máxima de 12 páginas, digitadas num editor de textos do ambiente Windows, utilizando papel carta (21,59 cm x 27,94 cm), espaço simples e fonte Times New Roman - 12 pt. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificativa prévia.
- 2) Os artigos devem conter, sucessivamente:
 - a) título; b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es); c) resumo em português (antecedendo ao texto) com, no máximo, 250 palavras; d) dados principais da metodologia: introdução (constando o objetivo do trabalho), desenvolvimento e conclusão; e) quando possível, resumo em inglês (abstract), no final, antes das referências bibliográficas.
- 3) As ilustrações deverão ser numeradas de acordo com a ordem em que aparecem no texto. Fotografias, figuras ou gráficos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução e deverão ser identificados por algarismos arábicos. Quadros e tabelas deverão ser identificados por algarismos romanos.
- 4) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividade que desempenha e instituição a que está vinculado.

- 5) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou de forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.
- 6) O Conselho Editorial poderá sugerir ao autor alterações do original. Esse original será aceito quando tiver o visto do Conselho Editorial. Os trabalhos não aprovados pelo Conselho Editorial não serão devolvidos.
- 7) Todo o trabalho entregue para publicação deverá conter a data e ser assinado pelo autor. No caso de mais de um autor, deverá ser indicado o responsável pela publicação.
- 8) Trabalho elaborado por aluno deverá ser visado por um professor da área de especificação.
- 9) Deverão ser enviadas duas vias impressas do trabalho para a Coordenadoria de Editoração da Revista, na Faculdade de Educação - UPF, com o respectivo disquete.
- 10) Referências bibliográficas, citações e notas devem ser realizadas com base nas normas da ABNT em vigor. As notas deverão ser dispostas ao pé das páginas e as referências bibliográficas, no final do texto.
- 11) Na última página do texto, deve ser indicado o endereço para correspondência e para contatos.
- 12) Os trabalhos deverão ser encaminhados à Coordenadoria Editorial da Revista *Espaço Pedagógico*, da Faculdade de Educação - Universidade de Passo Fundo, Campus I - Bairro São José - Passo Fundo - RS - Brasil, CEP: 99001-970.