

ESPAÇO **pedagógico**

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

ELYDO ALCIDES GUARESCHI

Reitor

LORIVAN FISCH DE FIGUEIREDO

Vice-Reitor de Graduação

TANIA MARIZA KUCHENBECKER RÖSING

Vice-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

ILMO SANTOS

Vice-Reitor Administrativo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SELINA MARIA DAL MORO

Diretora

EDITORIA UNIVERSITÁRIA

BENEDITO HESPANHIA

Coordenador Geral

CONSELHO EDITORIAL

TANIA MARIZA KUCHENBECKER RÖSING

Presidente

BENEDITO HESPANHIA

Coordenador

CEZAR AUGUSTO GARBIN

CLEIDE FÁTIMA MORETTO

ELLI BENINCA

ERLEI MELO REIS

IBSEN TRINDADE

MÁRIO MARTINS MATEIRO

SELINA MARIA DAL MORO

TELISA FURLANETTO GRAEFF

Conselheiros efetivos

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Faculdade de Educação

ESPAÇO **pedagógico**



EDIUPF

Espaço Pedagóg.	Passo Fundo	v. 3	n. 1	p.1-147	1996
-----------------	-------------	------	------	---------	------

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Copyright: Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universitária

CARMEN MARIA WEIRICH COLNAGHI
MARCO ANTÔNIO BOMFOCO DE ALMEIDA
MARIA EMILSE LUCATELLI
Revisão de linguagem

LABORATÓRIO DE PUBLICIDADE
Produção da capa

ZENITE PAZ WARKEN
SANG EUN LEE
Normatização

CARLA LETUZA MOREIRA E SILVA
Diagramação

AVELINO W. ROCKENBACH
Tradução

INÊS FERNANDES DA LUZ
Coordenadora
EDEMILSON JORGE BRANDÃO
JOSÉ GASTON HILGERT
MARIA FIALHO CRUSIUS
ELLI BENINCÁ
ROSA MARIA L. KALIL
SALETE CLEUSA BONA
ELDON HENRIQUE MÜHL
ROSA MARIA BERNARDI
TELMO MARCON
JAIME GIOLO
MARISA POTIENS ZILIO
SOLANGE LONGHI
Conselho Editorial

APOIO: Programa Interinstitucional - Universidade Educação Fundamental (FNDE)

Tiragem: 500 exemplares
Preço: R\$ 10,00

Esta revista no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzida por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores ou da Editora.

EDITORA UNIVERSITÁRIA
Campus I, Bairro São José
Telefone: (054) 311 1400 - Fax: (054) 311 1307
99001-970 - Passo Fundo - RS

SUMÁRIO

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PARA QUÊ? / 9

Ricardo Rossato

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: A UNIDADE NECESSÁRIA / 31

Neida Maria Nunes Sepel

GLOBALIZAÇÃO, ESTADO E NEOLIBERALISMO / 43

Selina Maria Dal Moro

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA VISÃO DIALÉTICA / 57

Jerônimo Sartori

*INTERDISCIPLINARIDADE - TRANSDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO RUMO
ÀS NOVAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES / 65*

Salete Cleusa Bona

*NEUROPSICOLOGIA - EVOLUÇÃO CONTROVÉRSIAS
E LINGUAGEM / 71*

Marisa Potiens Zilio

A FUNÇÃO FORMATIVA DO ERRO / 79

Ademir José Rosso

A PROPOSTA PEDAGÓGICA E SUA LEGITIMIDADE / 97

Elli Benincá e Grupos de pesquisa

PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA / 111

Oswaldo Alonso Rays

A PRÉ-ESCOLA COMO ELA É: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO / 125

Evania Luiza de Araújo

*DESAFIOS METODOLÓGICOS NA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS
E ADOLESCENTES EXCLUÍDOS / 137*

Clair Ribeiro Ziebell

APRESENTAÇÃO

Às vésperas dos quarenta anos do curso de Pedagogia a serem comemorados em 1997, a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo - Faed - lança o terceiro número da revista *Espaço Pedagógico*.

Os textos que compõem este número sistematizam estudos e reflexões de professores-pesquisadores e revelam as preocupações-eixo que permeiam e entrelaçam as atividades de pesquisa, ensino e extensão desta unidade educativa universitária.

A aparente fragmentação que a diversidade dos títulos poderia indicar, acima de tudo, aponta para as interfaces da ação pedagógica proposta e em processo na Faed, tendo em vista a formação de pedagogos qualificados para o ensino nas séries iniciais da escolarização e para a educação pré-escolar.

Ainda que não tenha havido formalização, os conteúdos deste terceiro número da revista dividem-se em dois blocos básicos: um engloba os textos que priorizam a reflexão teórica sobre os temas sociofilosóficos da Educação; o outro, os textos fundamentalmente voltados às questões teórico-metodológicas de ensino.

O ponto de partida comum, porém, dos estudiosos e dos estudos foi dado pela práxis pedagógica. Em outras palavras, a relação teoria-prática, como fundamento de uma atividade pedagógica crítica, criativa e transformadora da educação, alicerça e balisa este terceiro número da revista *Espaço Pedagógico*.

Passo Fundo, 28 de outubro de 1996.

Selina Maria Dal Moro,
Diretora da Faculdade de Educação.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PARA QUÊ?

Ricardo Rossato¹

Considerando a realidade brasileira e o contexto de desenvolvimento do país, situa-se o papel da Sociologia da Educação no desencadeamento do processo de mudança social. Indicam-se as etapas dessa mudança com base na leitura crítica da relação educação e sociedade, ressaltando-se os principais autores.

¹ Professor de Sociologia da Educação da Universidade de Passo Fundo, Doutor pela Sorbonne de Paris.

INTRODUÇÃO

Desde o seu surgimento, a Sociologia tem oferecido importantes contribuições para o campo da Educação. Ajudou em muito para uma maior abertura da escola para a sociedade; facilitou a compreensão dos diferentes papéis dos agentes envolvidos no processo educativo, bem como das próprias tarefas e funções macrosociais da escola e da própria educação.

A partir do pensamento de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, que dão origem às três correntes básicas da Sociologia atual, houve importante evolução neste campo. Contudo, fatores históricos e conjunturais dificultaram em muito, entre nós, a consolidação dum pensamento mais estruturado, a análise dos clássicos e o desenvolvimento de estudos e pesquisas. A Sociologia foi, muitas vezes, vista como um setor dominado por militantes que se preocupavam mais em fazer *política* do que *ciência* propriamente dita. A visão tacanha de governantes ou dos próprios setores da pesquisa dificultou sobremaneira o crescimento das Ciências Humanas, sendo a Sociologia, por vezes, o foco preferido das críticas. O período que vai até 1945 é farto em exemplos, e os anos que se seguem ao golpe militar de 1964 se encarregam de ressuscitar práticas repressoras há muito abandonadas nos países mais avançados.

Nesse contexto, a Sociologia avança muito lentamente, mas vai, mesmo assim, constituindo um campo próprio dentro do cenário nacional. Destaquem-se as importantes e originais contribuições da chamada *Sociologia do Desenvolvimento* e a denominada *Teoria da Dependência*. Guarda ainda, contudo, profundas marcas da Sociologia europeia e, sobretudo, da norte-americana.

No presente artigo, pretendemos examinar o papel da Sociologia da Educação no cotidiano da vida escolar e as contribuições que ela pode oferecer para o desenvolvimento da sociedade atual. Buscamos ver como a Sociologia se insere na vida do aluno, da sala de aula, da escola; que abordagens devem ser feitas para que o aluno tenha melhor compreensão dos diferentes papéis dos agentes sociais.

Inicialmente, retomaremos, ainda que sinteticamente, o contexto brasileiro para nele inserir as contribuições da Sociologia.

A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

A evolução recente da sociedade brasileira tem privilegiado os setores mais conservadores e tradicionais que a compõem. Em muitos países, o século XX serviu para consolidar muitas conquistas sociais que se desenhavam no final do século XIX, como a realização de numerosos processos de reforma agrária na Europa, na Ásia, em parte da própria América do Norte, até mesmo na África, e em alguns casos na América Latina; a expansão dos serviços sociais através de mudanças do papel do Estado ou a consolidação dos avanços na saúde e na educação. A elevação do padrão de vida mundial, a aceleração da industrialização, a urbanização, a mecanização dos campos, foram normalmente acompanhados de reformas sociais que permitiram que a geração de novas tecnologias significasse a geração do bem-estar social e a elevação do padrão de vida de grandes massas de população.

No caso brasileiro, contudo, atravessamos o século XX, e o grande latifúndio não só permaneceu intocado como, até, se fortaleceu. O processo de industrialização gerou uma urbanização patológica que levou numerosos migrantes à marginalização econômica, social, política e cultural. A distribuição de renda, desde 1960, passou a ser cada vez mais concentrada, e hoje o país tem a mais perversa repartição de renda do planeta.

No campo político, não conseguimos consolidar partidos com um mínimo de segurança e que abram perspectivas de um regime mais estável a longo prazo. Um aventureiro, com bom volume de capital e significativa sustentação da mídia, pode chegar à presidência da República, num extraordinário jogo de marketing e de propaganda bem estruturada em que se usam os métodos mais perversos.

No campo da cultura, simplesmente se acentua a dependência, sendo deplorável o nível atual em comparação ao de outros países neste século.

E assim em outros campos. A divisão entre ricos e pobres se aprofunda, e nunca foi tão profundo o fosso entre os poucos que possuem muito e os muitos que possuem pouco.

Nesse contexto, precisamos examinar rapidamente a questão da educação para, depois, entrarmos na questão da Sociologia propriamente dita.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

Ao final do século XVIII, aproximadamente 2% da humanidade dominava a leitura e a escrita. O século XIX será o século da grande revolução da educação. É o momento da expansão das universidades na América do Norte, na Europa e na própria Ásia. A burguesia, à medida que realiza a Revolução Industrial, faz também a grande *revolução da educação*. Em numerosos países, a educação primária torna-se obrigatória e gratuita. Ao chegar ao poder, a burguesia vê na educação uma forma de solapar as bases da monarquia. A burguesia pretendia, através da educação, formar os cidadãos ideais para a sociedade moderna; assim, à medida que consolida o seu poder político, a educação tende a se expandir. Mesmo aqueles países que aderem tardiamente ao processo, investem seriamente na educação, como é o caso do Japão com a dinastia Meiji, a partir de 1860.

Deve-se aqui destacar que os países que realizam a Revolução Industrial no século XIX, simultaneamente erradicando o analfabetismo, são aqueles que dominarão todo o processo de invenção e da ciência que aquele século viu nascer. Na sua grande maioria ou na sua quase totalidade, aqueles países constituem o atual bloco dos *industrializados e desenvolvidos*.

À medida que avança o século XIX, caem progressivamente as taxas de analfabetismo e começa a estabelecer-se uma diferença qualitativa entre as antigas colônias e as metrópoles. O mundo do século XX começou a nascer profundamente desigual. Enquanto em muitos países ainda estavam bem presentes as raízes do colonialismo, a França já reduzia a sua taxa de analfabetismo a 17% (*Freire, 1991*), índice inferior aos atuais de muitos países africanos, asiáticos e latino-americanos, como o Brasil, por exemplo.

Em relação à universidade, a criação da Universidade de Berlim em 1809, voltada para a pesquisa, dá a dimensão das novas funções que a instituição deverá desempenhar a partir de então. Estava surgindo a universidade que marcaria o século XIX e, sobretudo, o século XX. A universidade deixará, gradativamente, de ser a que *repassa* os conhecimentos para ser a *geradora* dos conhecimentos e, sobretudo, a *construtora* do pensamento humano. Este modelo se desenvolve simultaneamente à *revolução da educação* naqueles países que estão realizando a Revolução Industrial.

Esses fatores acabam gerando uma situação de desequilíbrio nos diversos campos, que tenderá a se aprofundar ao entrarmos no século XX. As diferenças entre as antigas colônias e as metrópoles se tornarão maiores e passarão ao campo qualitativo, gerando os desequilíbrios que levarão ao quadro de países *desenvolvidos, em vias de desenvolvimento e sub-desenvolvidos* da atual conjuntura internacional.

No século XX, as questões do campo educacional evoluem segundo aquilo que se colocava no século XIX. As antigas colônias não conseguem superar os seus problemas e até nos dias atuais apresentam altas taxas de analfabetismo, sendo muito baixo o número de estudantes universitários em relação à população. Há, contudo, um aspecto extremamente relevante a ser considerado: a hegemonia econômica desloca-se da Europa para a América do Norte. Conseqüentemente, reforça-se a influência dos Estados Unidos e diminui, gradativamente, a função de controle exercida pela Europa, no caso brasileiro mais especificamente da França. Este fato é extremamente importante para se compreender o que se passa em relação ao Brasil.

O CONTEXTO BRASILEIRO

Durante o período colonial e também durante o Império, o Brasil viveu aquilo que *Cunha* (1980) denomina a *dependência divergente*, isto é, economicamente, dependia da Inglaterra e, culturalmente, da França. Esses traços permanecem bem delineados até por volta de 1920-1930. O modelo voltava-se completamente para a Europa. A partir dessa data, começa o que poderíamos denominar *dependência convergente*: tanto econômica como culturalmente, o Brasil passará a depender dos Estados Unidos.

Ao analisar-se a situação no final do século passado, quando da proclamação da República, vem à tona uma forte influência do positivismo tanto nas reformas de Benjamin Constant como na de Rivadávia Correa ou de Décroly, Claparède, Carrel, entre outros, que exerceram um papel relevante na implantação da *escola nova*, como mostra *Lourenço Filho* (1978) em sua obra *Introdução ao estudo da escola nova*. No século XIX, contudo, era muito mais marcante a influência francesa.

Quando do surgimento do escolanovismo, registra-se um paralelismo

entre a influência européia e a norte-americana. Nesse período, Anísio Teixeira, que estudara nos Estados Unidos onde fora discípulo de John Dewey, ao retornar, manifesta seu entusiasmo com as tendências da educação naquele país. Fernando de Azevedo desenvolve um papel importante, e a fundação da ABE consolida as novas idéias. Progressivamente, o pensamento norte-americano se fortalece cada vez mais, e as etapas seguintes mostram claramente um declínio da influência francesa e européia em geral. Esse processo se implantará definitivamente com os movimentos posteriores em 1950, sobretudo 1964, e os ajustes impostos pelas reformas da educação superior, lei 5 540 (1968) e lei 5 692 (de 1971). O redirecionamento será assumido oficialmente através de organismos, como a Capes e o CNPq, que facilitam as bolsas de estudos para a América do Norte, especialmente em alguns campos, como Agronomia, Veterinária, Engenharia. Algo semelhante se passa no campo da Educação e da Sociologia.

O DOMÍNIO DO SABER

Em relação à Sociologia, deve-se fazer uma leitura um pouco diferente, embora complementar à anterior.

As raízes do pensamento sociológico, basicamente, têm três vertentes: Durkheim, Marx e Max Weber. Do pensamento deles, posteriormente, surgirão outras correntes; contudo, tem a Sociologia, portanto, origem européia. Fora da Europa, foi nos Estados Unidos que a Sociologia se firmou mais rapidamente através do pensamento funcionalista e positivista que lá encontrou terreno muito fértil e terá em Skinner uma ação paralela e complementar. Ora, no momento em que a Sociologia se desenvolve entre nós, apesar da influência francesa especialmente sobre o grupo da Universidade de São Paulo, formador de uma escola crítica em que se destacaram Ianni, Cardoso, Florestan Fernandes, Brandão Lopes, firma-se a sociologia norte-americana.

Em algumas das chamadas *sociologias especiais*, é ainda mais acentuado o fenômeno (veja-se o caso da Sociologia Rural). A década de 1960 exacerba essa realidade. Praticamente, não havia manuais de autores brasileiros, sendo as obras recomendadas nos cursos de Sociologia todas de autores norte-americanos: Fichter, Chinoy, Bertrand, Biddle... Alguns desses manuais eram oferecidos gratuitamente, ou a um preço irrisório

através da Aliança para o Progresso. Fundações como a Ford, Rockefeller, Fulbright passam a oferecer numerosas bolsas de estudos para a América do Norte.

Durante o período da ditadura, a tendência torna-se ainda mais acentuada, para não dizer *exclusiva*. Nos diversos acordos assinados entre o MEC e a Usaid (Arapiraca, 1982), prevê-se o conteúdo de algumas reformas educacionais e chega-se ao ponto de determinar até os meios e a forma como será feita a divulgação. Vai-se a tal detalhamento que se determina, mesmo, a forma como deverá ser implantado o ensino da língua inglesa.

Inegavelmente, é o auge da convergência. Enquanto, no plano econômico e político, os Estados Unidos assumem um controle quase absoluto, no campo da Educação, expande-se o pragmatismo e, posteriormente, o tecnicismo, concretizado, sobretudo, na implantação das reformas do 1º, 2º e 3º graus. A educação torna-se um instrumento de dominação na mão do Estado. O braço repressor estende-se a esse campo e, mais especificamente na Sociologia, observa-se que são desmantelados todos os núcleos, tanto nas universidades como fora delas, só restando os que *fazem a Sociologia oficial*.

A SOCIOLOGIA OFICIAL

A tarefa da Sociologia passou a ser a defesa do regime e do sistema. A linha positivista e funcionalista, com raiz em Durkheim, via sociologia norte-americana, é *proposta e imposta* ostensivamente. Até mesmo bolsas de estudos para países como a França são cortadas, pois não oferecem *segurança ideológica*. Os que discordavam eram colocados à margem de qualquer processo decisório, quando não sofriam perseguições ainda mais drásticas.

Esses fenômenos estiolaram o desenvolvimento da Sociologia como um todo. A própria função de sociólogo não era reconhecida, pois, politicamente, *não era correta*. Há uma perda qualitativa importante tanto no campo da teoria como no desenvolvimento das pesquisas sociológicas; poucos trabalhos são produzidos nesses dois campos. As pesquisas elaboradas, muitas vezes encomendadas, com caráter oficioso, perdem o seu valor científico. A realidade é pouco conhecida, o que contribui significati-

vamente para a manutenção do *status quo*; impedem-se as reformas nos diversos campos.

A implantação obrigatória da cadeira Estudos de Problemas Brasileiros serve de exemplo para ocultar os *verdadeiros* problemas brasileiros. Gerações de jovens são formadas ouvindo as *realizações* de governos *competentes*, que, na verdade, construíam obras faraônicas e endividavam o país. A visão maniqueísta que predominava levava a uma divisão entre *bons* (adesistas) e *maus* (críticos), colocando todas as vozes discordantes no limbo ou no inferno, gerando o mais forte processo de repressão. Torna-se notória a dificuldade de emprego para os provenientes das áreas humanas.

Apesar de todo o aparato, ninguém consegue aprisionar a mente humana. Pequenos núcleos sobrevivem e dão origem à chamada *Sociologia do Desenvolvimento*, com origens tipicamente latino-americanas. Novos desafios abrem-se para esse campo do conhecimento e, lentamente, fortalecem-se núcleos de pensamento autônomos que fazem emergir uma visão com base na América Latina, para a compreensão da realidade circundante.

A VERDADEIRA TAREFA DA SOCIOLOGIA

A Sociologia, que surgiu como a *ciência que deve elucidar e ajudar a compreender a sociedade*, tem uma tarefa muito precípua no meio da comunidade científica e nos cursos das universidades brasileiras.

A primeira tarefa da Sociologia é *descobrir a realidade*. Acima de tudo, cabe descobrir a *realidade regional e nacional* para, num segundo momento, descobrir a *realidade continental e mundial*. A Sociologia deve oferecer instrumentos para o conhecimento, a análise e a compreensão dos fenômenos dum determinado grupo histórico ou dum determinado momento.

Hoje há uma grande abundância de dados que nos permitem um conhecimento profundo da realidade, os quais precisam ser elaborados e interpretados, trazidos para dentro da sala de aula, para que o aluno compreenda o que está ocorrendo em nível global.

Numa sociedade como a brasileira, a educação precisa ser vista no bojo duma realidade que apresenta um índice inaceitável de concentra-

ção de renda; uma história comprometida com forças retrógradas que sustentaram por cinco séculos o latifúndio; uma acentuada dependência externa, especialmente no período recente. Só se pode compreender certos problemas, tendo como pano de fundo o acelerado crescimento demográfico, acompanhado por um forte êxodo rural nas décadas de 1950 e 1960 e, conseqüentemente, por um processo de urbanização sem precedentes, que agudizou ainda mais certos problemas da sociedade brasileira (mortalidade infantil, desemprego, falta de moradia, marginalização social, inchaço dos setores do baixo terciário, surgimento dos bóias-frias, etc.).

Os dados estatísticos, como os censos, as pesquisas nacionais por amostra de domicílios, os relatórios do Banco Mundial, precisam tornar-se um instrumento corrente.

No que concerne diretamente à educação, as taxas de analfabetismo, as taxas de evasão escolar, o problema da qualificação docente, a especificidade da escola rural, as questões da escola básica, o atendimento escolar, a situação do magistério nos diversos níveis, são elementos que devem constituir-se num constante instrumento do trabalho do professor e do estudante.

Conhecer a realidade é a primeira condição para compreendê-la. Se a Sociologia não ajudar a *compreender a realidade*, torna-se inútil e frustrante. *Descobrir a realidade* é tarefa da escola, mas é função da Sociologia propiciar as condições para que tal ocorra.

Segundo *Florestan Fernandes* (1991:41), a contribuição das ciências sociais é de dois tipos: "contribuição teórica para ampliar o edifício teórico das ciências sociais" e "contribuição para o conhecimento da educação, para colocar a educação dentro do seu eixo histórico". E acrescenta:

Por que um país precisa de educação mais do que o outro? Porque um país da periferia, com desenvolvimento capitalista desigual, precisa da educação para diminuir as desigualdades, para eliminar iniquidades, para criar uma pedagogia dos oprimidos como diria Paulo Freire? As ciências sociais têm uma importância fundamental nas respostas a estas questões. E podem servir às classes dominantes, podem servir às classes intermediárias, podem servir às classes subalternas. (Fernandes, 1991:42).

A questão das classes sociais necessita ser profundamente conhecida para que se possa analisar como a burguesia se serve da educação no século XIX para estabelecer o monopólio do conhecimento. Os mecanismos desta sociedade só serão rompidos quando o conhecimento for utilizado por todas as classes sociais. O conhecimento é patrimônio da humanidade e não de um grupo social. Portanto, a apropriação do conhecimento pelas camadas sociais mais baixas se realizará somente quando forem rompidos mecanismos de dominação.

Por outro lado, o conhecimento deve levar à aplicação do mesmo: "Não se pode separar o conhecimento da transformação da pessoa e da sociedade... A educação acabou sendo posta naquela posição de relevo que nos permite falar que ela é o requisito para todas as outras revoluções e reformas sociais dentro da ordem e contra a ordem existente" (Fernandes, 1991:43). Portanto, há um vínculo muito estreito entre a *produção do saber* e a *transformação da realidade*.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Considerando uma sociedade como a nossa, qual o papel da educação: Preservação da realidade ? Cristalização social? Manutenção do *status quo*? Que caminhos poderiam conduzir à mudança social?

Normalmente, os manuais de Sociologia de origem norte-americana confundem *mudança social* com *mudança conjuntural*; tomam a sociedade capitalista como um elemento *dado*, como a sociedade *dada*, na qual só se processam mudanças pontuais e parciais, mas que, no seu conjunto, é intocável.

Ora se a sociedade capitalista é imutável, passa-se a falar numa sociedade *necessária*; não há outra alternativa a não ser o modelo de sociedade capitalista. Toma-se isso como se sempre fora verdade; tende-se a perceber a sociedade como a *única* possível. Se ela é a *única* possível, a etapa seguinte é fazer uma atribuição dum juízo de valor: é a *melhor* sociedade possível. Note-se, pois, que se vislumbra a sociedade como *perfeita* e, portanto, como a *melhor* sociedade, que, em consequência, não deve ser mudada. Logo, é a sociedade *dada*.

E isso é inquestionável. A mudança sempre é concebida como sen-

do realizada mantidas *as* estruturas e nunca *nas* estruturas. É uma mudança *na* sociedade e não *da* sociedade. As relações sociais permanecem inalteradas.

Ora, a mudança social visa, exatamente, à mudança das relações entre as classes sociais, caso contrário, é estabilidade, permanência, continuidade. A *mudança*, portanto, implica a transformação entre os setores componentes da sociedade; só pode ser realizada e objetivada quando implicar *nova* ordem entre indivíduos, grupos, setores e classes sociais.

As inovações tecnológicas, a introdução de novos mecanismos, muitas vezes, solidificam ou cristalizam as relações existentes; portanto, são absolutamente conservadoras e, por vezes, reacionárias, de forma que descaracterizam a mudança social. As classes dominantes, para aparentarem um perfil dinâmico sob o ponto de vista sociológico, confundem, propositadamente, *inovação* e *mudança conjuntural* com *mudança social*. Por vezes, via os meios de comunicação de massa, apresentam a própria introdução de produtos meramente tecnológicos como símbolos de *mudança*. Exemplo clássico dessas últimas posições foi o livro de Killpatrick, *A educação para uma civilização em mudança*. Inegavelmente, trata-se duma *mudança tecnológica* dentro do processo de industrialização, que se faz passar como sendo *mudança sociológica*. O consumo de novos produtos, pequenas alterações nos comportamentos não caracterizam *mudança*.

A *mudança* implicará sempre um caráter político: as relações políticas são alteradas: "O que alimenta a mudança a resistência à mudança é sempre uma posição política nas relações de classes. O que uma classe quer modificar em sua situação de interesses em seu sistema de valores" (Fernandes, 1941:41). Portanto, *mudança* implica a *alteração* de valores, a *transformação* da ordem, a *modificação* da sociedade.

Quanto mais profunda ela for, maior será a resistência. As grandes mudanças se dão sob grandes pressões, e, por vezes, somente fatores externos conseguem gerar condições para mudanças históricas. Há um caso clássico na América Latina de resistência à mudança, de perpetuação duma estrutura arcaica: a questão da reforma agrária. Quando abordada, apresentam-se a mecanização da agricultura, o aumento da produtividade, o crescimento na produção de alimentos como as grandes *mudanças* no setor. Na realidade, o setor mais arcaico e reacionário justamente se situa na oligarquia rural, especialmente no Brasil, Argentina, México

e Peru. Somente uma grande pressão interna, alimentada por pressões externas, poderá levar a transformações significativas no setor. O mesmo ocorre em relação à reforma urbana, à reforma bancária, à reforma educacional. Deve-se lembrar aqui, para melhor compreensão, as chamadas *reformas de base* de 1963. Como as classes dominantes reagiram?

Num primeiro momento, a classe dominante identifica a mudança social com a *desordem*, a *anarquia*, a *violência*. Ora, toda a desordem é indesejável. Busca estereótipos de forma a criar resistências, utilizando, para tanto, todos os recursos disponíveis. Como ela controla os meios de produção, tanto econômicos como culturais, veicula e elabora a ideologia e a formação da opinião pública. A classe dominante, na reelaboração da ideologia e das idéias hegemônicas, busca confundir a própria opinião pública. Hoje, por exemplo, observa-se razoável confusão no que se refere à terminologia em relação à mudança. Exatamente para evitar que ela se processe. Aqueles que mais se opõem à mudança tentam passar a idéia de que são *revolucionários* ou *progressistas*, precisamente para tirar o vigor e a força que esses termos possuem.

Importa, antes de continuar, esclarecer o que se entende por determinados termos. Qual o seu real significado? Como pode o indivíduo se posicionar diante da mudança?

É o que faremos a seguir. Posteriormente, examinaremos o papel da educação no processo de mudança social.

POSIÇÕES DIANTE DA MUDANÇA

Diante da mudança, basicamente, pode-se assumir cinco posições: conservador, reformista, reacionário, progressista e revolucionário. Vejamos o significado de cada um desses termos.

- *Conservador*: Busca a consolidação da sociedade de classes, a reafirmação da tradição. A história é vista como algo *estático*; predomina o tradicionalismo ideológico. Defende a manutenção do *status quo*.
- *Reformista*: "O denominador comum das correntes reformistas é a defesa da mudança social mediante melhorias graduais e fragmentárias sem substituir radicalmente o sistema de relações sociais e

de produção. Muitas vezes o reformismo é uma regressão, a partir das teorias revolucionárias iniciais” (*Fundação Getúlio Vargas*, 1986:1044). Portanto, aceita a mudança *parcial* dentro do sistema.

- *Reacionário*: É a posição mais tradicional; não aceita a mudança para preservar a sua posição social; busca a manutenção dos privilégios e fecha-se a qualquer possibilidade de transformação que possa levar à perda de posição. É o setor mais rançoso da sociedade, muito presente na classe dominante brasileira. Procura “anular ou neutralizar os efeitos de qualquer mudança ou ainda tornar preventivamente impossível qualquer mudança”(Fundação, 1986:1028). Opõe-se, portanto, a *qualquer* inovação social. Assume a inovação tecnológica como mudança social.
- *Revolucionário*: Indivíduo que propõe mudanças súbitas e radicais nas condições sociais e políticas (*Fundação*, 1986:1075), usando, para tanto, todos os meios disponíveis, se necessário as próprias armas. Visa, portanto, à transformação da estrutura social ou do próprio sistema. É o lado oposto do reacionário: pretende implantar profundas reformas sociais; quer a mudança profunda e global; caracteriza-se pela radicalidade de suas posições.
- *Progressista*: O termo assumiu entre nós um caráter diferente da idéia de *progresso*. É o indivíduo que defende a mudança da estrutura sem, contudo, aceitar o uso da violência para realizar a transformação. Nisto exatamente distingue-se do revolucionário: quer a mudança nas estruturas na própria sociedade sem, contudo, aceitar para tanto o uso da força das armas. Pode-se identificar o progressista com determinados setores da Igreja Católica no Brasil em relação a fenômenos, como reforma agrária, distribuição de renda e outras reformas sociais.

Esclarecidas as posições, cabe perguntar:

- Qual a *tarefa* da educação em relação à mudança social?
- Qual o *papel* da educação no processo de mudança social?
- Qual a *relação* da educação com a mudança social ?

EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL

É evidente que não se entende aqui a *educação* simplesmente como um *processo de ensino e aprendizagem*, mas como um processo de *desenvolvimento completo do indivíduo e da sociedade*. A *educação* é vista como uma ação transformadora da realidade individual e social, comprometida com a história e o desenvolvimento da sociedade. Individualmente, atinge a essência da pessoa e transforma sua própria realidade pessoal. É *essencial*, portanto, por atingir o próprio ser, e *social* por buscar a mudança da sociedade, por causa dos seus comprometimentos históricos.

“O conteúdo da educação - tal como a forma -tem caráter eminentemente social e, portanto, histórico... O conteúdo da educação é algo dinâmico, é fundamentalmente histórico; por isso, não tem contornos definidos, é variável, não se repete e só se realiza parcialmente em cada ato educativo”, conforme observa *Alvaro Vieira Pinto* (1984:43). Por isso mesmo, acrescenta: “o conteúdo da educação não é um adorno do espírito mas um instrumento de realização do homem dentro do seu ambiente social”. Neste sentido, a educação tem por objetivo mudar o próprio homem,

o que se intenta por meio dela é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. Por isto a educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim, seria apenas subjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo desde outro ponto de vista. Por isto se torna um elemento transformador do seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação. (Pinto, 1984:49).

A educação, assim, traz no seu bojo um caráter essencialmente transformador, tanto em nível individual como social. O processo educativo gera, portanto, mudanças; caso contrário, torna-se inútil. No decorrer e no final do processo educativo, o educando vai sendo sujeito do seu próprio desenvolvimento. O processo educativo leva a uma reinterpretação dos papéis sociais, das condições culturais, das relações entre indivíduos ou classes, gerando uma prática para a superação da realidade histórica: “Aprender, portanto, não é um saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo, essencialmente é esforço por re-inventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive” (*Fiori, 1992:86*).

Em consequência, a principal tarefa será um processo constante de *reinventar* o homem, a história, a sociedade. A educação, portanto, terá como tarefa primeira *refazer a história*: “Seu compromisso, não se funda no estabelecido - é risco, é aventura histórica... Por isto o homem é a constante conquista de si mesmo, e a educação do homem não se pode separar da produção do mundo - implicam-se num só e mesmo processo” (Fiori, 1992:85).

Como consequência, o ensino deve ser um processo histórico para a busca da superação dos problemas existentes. Referindo-se especificamente à universidade, *Ernani Maria Fiori* afirma: “A universidade - sem ser uma ideologia - deve reproduzir a realidade cultural, o meio histórico com seus problemas e conflitos, deve escutar as exigências do povo na ultrapassagem crítica da situação vivida e buscar solucioná-los”. Mais adiante, afirma: “A universidade está inserida no processo da sociedade global” (1992:50).

Nesse contexto, cabe examinar qual é a tarefa da educação sob o ponto de vista sociológico. Como, por exemplo, a Sociologia da Educação vai contribuir para o processo de mudança social? Que papel a Sociologia da Educação desempenha na educação?

A NEGAÇÃO DO CONTROLE SOCIAL

Se é verdade que o comportamento humano segue padrões repetitivos que levam o homem a conformar-se às instituições, também é correto afirmar-se que o ser humano busca, constantemente, novas idéias, novos padrões e novas formas de ser. Às pressões externas da cultura e da sociedade para ajustar os comportamentos humanos se contrapõem necessidades de transformações. A sociedade vive entre a estabilidade e a transformação, entre a continuidade e a mudança. À medida que a educação reforça uma ou outra tendência, exerce também uma *função* inovadora ou conservadora; à medida que reforça o controle social, torna-se mais conservadora. O controle social sempre é mais intenso nas sociedades mais fechadas. Por outro lado, as classes dominantes são as que reagem mais fortemente à mudança. Para não parecerem reacionárias, identificam a mudança com a inovação tecnológica que elas dominam completamente. A chamada *modernização conservadora* ou *modernização*

dolorosa constitui um claro exemplo do que acabamos de falar. Cristaliza-se a estrutura social, e permitem-se somente inovações tecnológicas.

A mudança pode ter origem endógena - de dentro - ou exógena - de fora do grupo social. As mudanças endógenas podem ser geradas pela ação de um líder, por exemplo, mas, muitas vezes, são resultantes do conflito social. O conflito social pode "se desenvolver no interior de instituições cujos atores respeitam as regras do jogo... Em outros casos os conflitos têm por objeto as regras do jogo: por exemplo aqueles em que um grupo busca obter o reconhecimento de novos direitos" (*Boudon e Bourricaud*, 1993:79). Os autores observam que "os conflitos sobre as regras do jogo tendem a passar de estado latente para o estado patente em período de crise declarada ou difusa" (1993:79).

Os conflitos tendem, portanto, a gerar um estado de anomia em que há uma indefinição de normas e comportamentos, as regras do jogo estão indefinidas. Que valores vigoram? Nesse momento, os setores mais tradicionais da sociedade tentam reforçar os mecanismos de controle social; apelam até mesmo para as sanções sociais como forma de evitar a mudança, que se apresenta como ruptura e negação do controle social. Contudo, mais importante do que isso é mostrá-la como uma alternativa real para a sociedade.

FATORES DE MUDANÇA

Que fatores podem contribuir para estimular a mudança?

Embora não sejam determinantes, há uma série de elementos que podem contribuir efetivamente para criar ambiente favorável à mudança social. Pode-se destacar:

- a) o *conhecimento*: O conhecimento desempenha um papel importante à medida que mostra formas diferentes, sociedades diferentes, povos diferentes. É importante mostrar que não existe um destino social e que, nesse momento histórico, outros grupos sociais, ou outras sociedades, realizaram transformações. Não há predeterminismos históricos: não estamos condenados a um fatalismo social em que tende a vigorar um único modelo. A própria história do grupo revela isto: o passado foi diferente, o futuro não deverá repetir o presente. Há necessidade da percepção da sociedade como

um ser *vivo*, algo *em* transformação. O conhecimento deve dar esta contribuição, mostrando que, concretamente, existem outras formas. Portanto, a mudança é viável, pois outros grupos já a realizaram;

- b) *desirabilidade*: A mudança deve ser vista não só como *normal*, mas como *desejável*. A sociedade que se cristaliza tende, efetivamente, ao desaparecimento; a estabilidade total seria condenar o grupo ao desaparecimento. Portanto, a mudança é desejável para qualquer grupo que pretenda desempenhar algum papel social na história; o grupo precisa perceber a mudança social como algo inerente à sua sobrevivência. Nesta perspectiva, a mudança social, mais do que desejável, torna-se necessária;
- c) *necessidade*: A sociedade precisa de elementos para compreender a mudança social. Nesse contexto, torna-se, pois, fundamental que seja feita uma análise sociológica compreensível pelos diferentes grupos sociais. Portanto, aquilo que é propriedade dos sociólogos e intelectuais deve ser repassado para os diferentes setores sociais. A compreensão global, bem como os dados, contribui, decisivamente para que seja percebida a necessidade de mudança. Informações estatísticas e análises sobre questões, como distribuição de renda, estrutura fundiária, direitos sociais, padrões educacionais, evasão e permanência na escola, consumo de bens culturais, qualidade de vida da população, entre outros, devem ser utilizadas na construção duma maior consciência social. A mudança precisa ser percebida como *irreversível* e *necessária* para que novos setores passem a defendê-la e apoiá-la;
- d) *abertura do sistema*: Deve-se utilizar toda a brecha oferecida pelo sistema; onde ela não existe, deve ser gerada. Qualquer espaço social precisa ser aproveitado. Considerando um *sistema* como “conjunto de elementos interdependentes, isto é, ligados entre si por relações tais que, se uma for modificada, as outras também serão, e conseqüentemente todo o conjunto se transformará”, conforme *Bertalanffy* (apud *Boudon*, 1993: 504-513), nota-se a importância das transformações setoriais. A modificação dos elementos levará, portanto, à modificação do próprio conjunto. Para tanto, deve-se utilizar nos diferentes setores (econômico, político, cultu-

ral, religioso...) toda a oportunidade para implantar a mudança, de forma a desencadear um processo de transformação. Nas chamadas *sociedades modernas*, os sistemas tendem a ser mais abertos. Essas aberturas devem ser exploradas em benefício da sociedade, para gerar mudança social.

ETAPAS DA MUDANÇA SOCIAL

Inicialmente, a mudança social é percebida como uma divergência da forma tradicional. Por vezes, tenta-se identificar esta ruptura como um desvio social para impedir a sua efetiva implantação. Como o grupo que propõe a mudança é minoritário, sofrerá fortes pressões sociais, tendendo a ser identificado pelos setores tradicionais como um grupo periférico e marginal. Essa identificação visa a empurrar o grupo para *fora* da sociedade, jogando-o, portanto, à *margem* da mesma. Diante de tal situação, gera-se no seio da sociedade uma posição de indiferença, recusa ou aceitação.

Após um período inicial de certa anomia social, o grupo tende a uma incorporação ou rejeição da mudança proposta. Essa incorporação ou rejeição tanto pode ser temporária como definitiva; dependerá da dinâmica do próprio grupo, variando de um contexto social para outro.

O período de transição, chamado de *mora social*, pode ser mais ou menos longo. Persistindo por longo tempo a transição e atingindo, simultaneamente, vários setores, caracteriza-se a *crise social*, que se define pela sua amplitude, profundidade e duração. A reação à mudança é proveniente do medo de desintegração social, da perda de privilégios e de *status social*. O primeiro fator, sobretudo, é fartamente explorado pelos setores reacionários e mais conservadores da sociedade. Constata-se, também, que há maior resistência quando a mudança social implica perda de *status social* ou mudança de posição social. Por outro lado, a classe dominante busca de todas as formas a manutenção dos seus privilégios, ameaçando com a desintegração social como consequência da mudança.

Quanto mais profunda a mudança, mais penosa será sua implantação, pois atinge o próprio sistema de valores sociais. A difusão de traços de outras culturas causa choques menores porque a aceitação se dá mais

espontaneamente, ocorrendo uma situação favorável. A mudança importada pode contribuir decisivamente para romper valores tradicionais. Estes se revelam inadequados e criam um estado de expectativa favorável à mudança. Gera-se uma propensão coletiva à mudança.

Qual a contribuição que a educação pode trazer para acelerar um processo de mudanças sociais num país como o Brasil?

EDUCAÇÃO E MUDANÇA

A educação que simplesmente ensina a ler, escrever, calcular, no caso da mudança social, não tem função relevante nenhuma. Pelo contrário, muitas vezes, o processo de socialização se torna um meio de reforçar a sociedade tradicional.

A *educação* deve ser vista como um processo de *desenvolvimento global da pessoa* e, portanto, como geradora fecunda de alternativas. Deve mostrar as diferentes formas sociais, bem como as estruturas diversas de outras sociedades, de outros povos. A abertura de novos horizontes é tarefa inerente à ação educativa. Esta é criativa e transformadora; mostra novos padrões sociais e ajuda na compreensão dos fenômenos sociais, bem como na interpretação da realidade. *Ensinar* significa ensinar a *ler a realidade*. *Socializar* é um processo de inserção na história e na realidade do grupo social, na sua globalidade, no seu tempo.

Num primeiro momento, a educação se revela extremamente *contestadora* para, posteriormente, manifestar-se como *construtora* duma nova realidade. Isso deve ocorrer com a própria escola.

Infelizmente, a escola e os próprios professores constituem-se nos maiores obstáculos por causa de sua acomodação ao sistema. A primeira barreira a ser transposta é a dos professores formados num contexto amplamente conservador e cujas concepções se caracterizam, o mais das vezes, por um forte reprodutivismo social ou reacionarismo à mudança mais profunda. A escola, por sua vez, envolta em trâmites burocráticos e com uma estrutura tradicional e vertical, preocupa-se mais com as tarefas rotineiras do que com a evolução da sociedade na qual está inserida. Os educadores precisam encarar a mudança como um *valor social*; buscar no sistema social procedimentos de legitimação de forma que a mudança seja percebida como um processo *normal* na evolução da sociedade. As ruptu-

ras se impõem para sobrevivência do grupo. Neste aspecto, um profundo conhecimento da história pode representar uma contribuição importante. A ruptura do dogmatismo social, de que os valores são permanentes e imutáveis deve ser analisada em profundidade. A sociedade não está predeterminada e, portanto, os valores que a caracterizam não são eternos. Há necessidade da percepção de que os valores dominantes mudaram no passado e, portanto, são mutáveis no presente.

Outro ponto que merece destaque: a tarefa da educação como *construtora* do pensamento e do social e não como mera *transmissora* de conhecimentos. A educação centrada na transmissão de conhecimentos tem o seu foco no passado. Volta-se, pois, para trás, ao passo que a educação como criadora e elaboradora dum novo pensamento volta-se para o presente e para o futuro. A tarefa da transmissão dos conhecimentos é necessária e indispensável, contudo, insuficiente. A educação seria absolutamente incompleta se realizasse somente esta função. Tão ou mais importante que o conhecimento do passado é a descoberta do presente, como tempo de atuação concreta. O presente é o tempo real. Portanto, a educação deve, claramente, trabalhar nos limites do futuro, nas fronteiras do futuro, como diria *Cristovam Buarque* (1989:3), "enfrentar as dificuldades da aventura de atravessar a fronteira do futuro". Poderíamos transpor para a educação aquilo que *Buarque* (1989:53) fala da universidade: "A consciência de que o passado acabou mas ainda não temos futuro." E acrescenta:

É o momento mais trágico e por isto mesmo o mais rico da história da universidade brasileira. É o momento que vamos poder participar da descoberta do novo país, da formulação e da construção da sociedade livre, praticando a liberdade. No atual momento da nossa história, o Brasil vive a véspera dum novo futuro, que não será a simples reprodução do passado, com exigências bem diferentes para cada instituição social, especialmente aquela cujo papel é entender o mundo, seu processo, formular propostas e ajudar na construção do futuro. (Buarque, 1989:54).

Para concluir, podemos afirmar com certeza que a finalidade da escola não é *moldar* os indivíduos à sociedade, mas buscar *novas* formas para transformá-la. O conhecimento profundo da sociedade é, pois, imprescindível, e esta tarefa cabe à Sociologia da Educação.

CONCLUSÃO

Procurou-se mostrar no texto o papel que a Sociologia da Educação deve desempenhar no cotidiano da escola. Sobretudo, tenta-se acentuar a Sociologia como instrumento de preparação para mudança da escola e da própria ordem social, como pensar a educação *a partir do* social. A educação e a escola não existem como um apêndice da sociedade, mas têm sua razão de ser *na* sociedade e no repensar duma nova ordem. O educando e o educador repensam seus papéis e repensam a organização da sociedade para, depois, *proporem* e *serem* instrumentos da mudança.

Se a educação, após cinco anos ou mais, não modificar as concepções dos jovens e dos adultos que passam pelas escolas e universidades, propondo, criando uma nova visão e gerando um *ethos* favorável à mudança, ela se tornará inútil e dispensável. Se aqueles que passam pelas escolas e universidades não *aprenderem* uma *nova* percepção da sociedade e do mundo, cristalizando o arcaico e o passado, a educação fracassou.

Só é essencial aquilo que atinge a essência; caso contrário, torna-se superficial, periférico e dispensável. A educação, para ter razão de ser, deve cultivar e desenvolver o essencial, tanto em nível individual como no social. E hoje, no social, a transformação, a mudança e a proposta de uma nova ordem são essenciais. Esta tarefa está intrinsecamente ligada à função da escola. A Sociologia da Educação fornecerá o substrato para sua realização, para acelerar e antecipar tal evento.

ABSTRACT

In this paper one examines the functions of Educational Sociology in the classroom process. Taking into consideration the Brazilian reality and the development context of the country, the role of Educational Sociology is situated in the unleashing process of social change.

The stages of this change are shown based on a critical reading about the relationship between education and society, with emphasis on the main Brazilian authors who base the proposal of a sociology as an instrument of change.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAPIRACA, José de Oliveira. *A Usaid e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.
- BOUDON e BOURRICAUD. *Dicionário crítico de Ciências Sociais*. São Paulo: Ática, 1993.
- BUARQUE, Cristovam C. R. *Na fronteira do futuro*. Brasília: Universidade de Brasília, 1989.
- CUNHA, L. A. R. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- FERNANDES, Florestan. *Memória viva da educação brasileira*. Brasília: Inep, 1991. v.I.
- FIORI, Ernani M. *Educação e política*. Porto Alegre: LPM, 1992. v.2.
- FREIRE, Ana M. A. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 1986.
- LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PINTO, Alvaro V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1984.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A UNIDADE NECESSÁRIA

Neida Maria Nunes Sepel¹

O presente trabalho aborda a necessidade de superação da dicotomia teoria/prática, de articulação das consciências pedagógica e histórica, de contextualização das *ciências auxiliares* a fim de firmar e confirmar a ciência da Educação e a formação do educador-cidadão.

Falar ou escrever sobre Educação é lugar-comum. Neste preciso momento, quantos estão a se dedicar a esta tarefa? Em Educação, há os que pensam, os que discutem e os que fazem. A realidade educacional estaria bem diferente se essas três atividades fossem praticadas por *todos* os educadores. Entretanto, direta ou indiretamente, conscientemente ou não, intencional ou intuitivamente, todos os que pertencem a uma coletividade são educadores em qualquer dos papéis sociais que assumem no grupo em que estão inseridos.

¹ Professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus das Faculdades Franciscanas de Santa Maria - RS. Mestranda em Educação - Fafra - S.M.

Desde os mais remotos tempos da história da humanidade, a educação se fez presente de uma maneira rudimentar, simples - se comparada à dos dias atuais -, mas sempre atuante, através da interação dos indivíduos. A questão é que a educabilidade é inerente ao homem. A educação está intimamente vinculada ao processo de socialização. Segundo *Fullat* (1994:85), "A natureza do homem exige o processo educativo. Realizar nossa vida no mundo - físico ou social - vem a ser o mesmo que educar-nos; é educando-nos que forjamos nossas biografias". Por essa razão, pode-se afirmar que, mesmo resistindo ao processo, o homem se educa. No contato com seus pares, na influência recebida ou exercida, no trabalho em cooperação, enfim, na vivência da humanidade do homem está atrelada a educação.

O que é *Educação*? É uma *arte* ou uma *ciência*? Concebendo-a como *arte*, pode-se focalizá-la por diferentes ângulos, de acordo com o desempenho do educador.

Arte da imitação é a mais comum no início da vida profissional. *Copiar* a organização, a metodologia, os procedimentos, o jeito de ser daquele educador que foi alvo da admiração e do respeito; tentar ser igual para ser bem sucedido como ele o é ou foi. O imitador não sabe justificar teoricamente o seu agir. É como um satélite: corre o risco de ficar tateando às escuras se no *astro* não encontrar respostas no caso de uma situação inédita.

Também se pode ver a *Educação* como *arte da comunicação*. É imprescindível que o educador seja um bom comunicador; que apresente sua mensagem com clareza, com objetividade, com consistência; que seja convincente, porque convicto, sem ser dogmático; que use de argumentação consistente sem abusar do verbalismo. Se assim proceder, será um *artista da palavra* porque a usará com inteligência e propriedade.

A *Educação* pode ser vista como a *arte de saber ouvir* e de *saber responder*. É artista, nesta dimensão, o educador que escuta com atenção o questionamento e a argumentação do educando, devolvendo-lhe, com tranquilidade e segurança, sem evasivas, uma resposta adequada, devidamente fundamentada; reforçando ou contrapondo o que ouviu; aprofundando e esclarecendo com inteligência as idéias que o educando não teve a habilidade de explicitar objetiva e claramente, evitando, assim, a interpretação equivocada por parte dos ouvintes. Esse educador se configura como um *artista do diálogo*.

Avaliando essas modalidades de arte na educação, considera-se que todas são necessárias para um bom educador. Ressalvas, porém, devem ser feitas na arte da imitação se analisada sob a ótica da qualidade política. É preciso que o educador esteja consciente da *cópia*; das consequências do seu agir; da concepção de homem, de mundo e de educação vinculada à prática que realiza ao imitar de outrem.

A educação faz parte da história da humanidade. É por ela que a cultura se transmite de geração em geração, garantindo-lhe a sobrevivência. A princípio, praticada instintivamente: os mais velhos explicando, ensinando através de narrativas, exemplos, experiências vivenciadas, em toda a sorte de atividades essencialmente informais.

Com o passar dos tempos, foi na antiga Grécia, com Sócrates e Platão, que essa prática deixou de ser apenas vivida, rotineira, mecânica, para ir se transformando, paulatinamente, também em vida refletida, intencional, dinâmica, delineando-se os contornos do que se tornou a Pedagogia - teorização da reflexão sistemática sobre a Educação - nomeada como *a ciência da Educação*.

Hoje, como elementos básicos de um mesmo processo, tem-se a prática e a teoria - Educação e Pedagogia. É fundamentalmente relevante para a Educação que ela esteja arrolada entre as ciências *sérias* e, como tal, classificada e reconhecida. O profissional da Educação precisa ser um *artista* e um *homem de ciência* - um prático e um especialista. *Herbart* (apud *Schmied-Kowarzik*, 1983:33) propugnava a articulação dessas dimensões quando afirmou: "Existe (...) uma preparação para a arte pela ciência... Somente no agir se aprende a arte, se adquire tato...; mas mesmo no agir só aprende a arte quem antes aprendeu a ciência no pensar."

Sendo uma ciência prática, a Pedagogia precisa ser subsidiada por outras ciências básicas - Psicologia, Sociologia, Biologia, etc. - as quais, tendo a educação como objeto de estudo, se dedicam à investigação de fatos que influenciam e/ou explicam fenômenos educativos. *Freitas* (1987) alertou sobre esta contribuição que fazem estas "sub-áreas das ciências da Educação" ao esclarecer que "... tais disciplinas encontram-se definidas, previamente, pela sua especificidade epistemológica e não pela responsabilidade social sob o marco de uma instituição social. "Portanto, há que se ter cuidado para que o estudo ou investigação não se restrinja a um enfoque psicológico (psicologismo), ou sociológico (sociologismo), ou biológico (biologismo) etc. Esse reducionismo desvia o foco da questão edu-

cacional e provoca, segundo *Saviani* (1990:5), "o fenômeno do afastamento da consciência pedagógica em relação a seu objeto." O autor aponta um outro caminho: tomando a educação como centro - "ponto de partida e ponto de chegada" -, toda a teoria e prática advindas das outras ciências subsidiárias, seguindo a direção proposta, são devidamente avaliadas a partir de uma análise crítica criteriosa. Somente assim, o fenômeno educativo permanece em foco e não abandona a cena em favor de atores colaboradores.

Outro elemento junta-se à consciência pedagógica para fortalecê-la. Emergindo da teoria da Educação e integrante do currículo oculto, "a consciência histórica desvenda muitas tradições, marcas da história política, econômica, cultural de maneira geral, que estão escondidas na prática" (*Goergen*, 1979:30). Essas duas dimensões da consciência (a pedagógica e a histórica), quando participam intencionalmente da prática educativa, conferem à práxis o seu verdadeiro sentido.

Conjugando as idéias de *Saviani* e de *Goergen*, pode-se concluir que a consciência histórica está para a teoria da Educação como a consciência pedagógica está para a prática. Esta, para tornar-se atuante na realidade social concreta, necessita do esclarecimento que a consciência histórica lhe confere.

Um problema grave, enraizado no dia-a-dia pedagógico, precisa ser enfrentado e devidamente analisado e discutido, buscando em equipe a solução adequada. Trata-se da dissociação que existe entre *saber* e *fazer*.

No meio educacional, via de regra, o *fazer* é predominante. A prática toma conta do cotidiano escolar. A ação pedagógica é evidente, facilmente observável. Não se está afirmando, porém, que não haja o domínio do conhecimento específico. O *saber* a que se faz referência é a teoria pedagógica, que é relegada a um segundo plano ou, até, esquecida pelos educadores. Se uma pesquisa fosse realizada, poucos seriam os educadores a apontarem os princípios teóricos que orientam sua prática. *Hameline* (apud *Carvalho*, 1994) tipifica o educador e o pesquisador, estabelecendo a distinção entre o *prático* - aquele que assume o *fazer* e recusa orientações teóricas por não considerá-las concretas - e o *especialista* - aquele que detém o *saber* e critica a rotina, a mesmice, o *imobilismo* do prático. Essas duas dimensões são conflitantes, provocam debates acirrados e não concorrem para o surgimento do equilíbrio tão necessário.

Sem a teoria, a ação docente facilmente se transforma em *pedago-*

gia do bom senso, podendo chegar ao extremo de *pedagogia do senso comum*. Sem a prática, a teoria sobrevoa e não se estabelece - seja porque provém de contexto diverso e precisa sofrer adaptação, seja porque é domínio de quem não possui a necessária vivência pedagógica para vislumbrar todas as suas possibilidades. Teoria e prática - *saber e fazer* - precisam andar juntas, formar unidade, pois que, desvinculadas, são destoadas, podendo se tornar, mesmo, dissonantes. Dissociadas, não contemplam o contexto e dificultam a compreensão e a explicação do fato/ato pedagógico.

O uso cada vez mais freqüente dos métodos qualitativos na pesquisa dos fenômenos educacionais significa "o reconhecimento da necessidade e da possibilidade de a educação contribuir para a evolução transformadora das sociedades e dos homens" (Carvalho, 1994:97). Cada vez mais, os pesquisadores/especialistas voltam-se para a problemática educacional, elegendo-a como campo de investigação, e os *educadores/práticos* procuram se instrumentalizar teoricamente para melhor fundamentarem o seu agir pedagógico.

Carvalho (1994:89) é enfático ao afirmar que a pesquisa "dentro da ciência específica da educação, não pode ser obra de investigadores isolados ou que se reúnam apenas para confrontar os resultados que alcançaram : não há mais lugar para especialistas em investigação educacional mas somente para equipes especializadas". Com esta afirmação, pode-se deduzir facilmente que o autor é favorável à prática interdisciplinar.

À guisa de ilustração, uma experiência pode ser lembrada. Ocorreu em um grupo de estudos do qual participaram, entre outros educadores, um psicólogo e um pedagogo - aquele recém-formado, e esse com larga vivência no magistério. O grupo tinha como tarefa apresentar aos colegas a teoria de Skinner e suas implicações pedagógicas. O psicólogo dominava o conhecimento teórico, mas tinha dificuldades em aliá-lo à prática educativa. Situação inversa se passava com o pedagogo. Os dois juntos, porém, conseguiram conduzir o grupo à compreensão da teoria e de sua aplicação pedagógica. Especialista e prático - como classificou Hameline (apud Carvalho, 1994) - ambos se sentiram gratificados, confessando sua satisfação e entusiasmo pela oportunidade de tão enriquecedora aprendizagem.

São experiências como essa que precisam proliferar nos espaços escolar e acadêmico, no ensino e na pesquisa. Da conjunção dessas duas fe-

cundas vertentes, resultará um agir pedagógico consciente - "consciência pedagógica em ação" - voltado para uma realidade concreta. Quanto maior a aproximação das *ciências auxiliares* com a prática educacional mais se afirmará a teoria e, então, se poderá falar em *ciência da Educação*. Até que isso ocorra, permanece a designação no plural (*ciências da Educação*). O desafio é lançado por Goergen (1979:33), quando propõe "(...) encontrar um meio-termo, ou seja uma teoria que parta da realidade educacional concreta e, através da reflexão crítica e inovadora, volte a ela como projeto novo, que propõe corrigir as falhas conservando o que está bom".

Dois autores - Goergen (1979) e Severino (1995) - enfocando pólos diferentes, chegaram a um ponto convergente. Goergen (1979), falando sobre teoria dissociada da prática, aludiu a um *projeto novo*. Severino (1995), tratando sobre a dicotomia discurso teórico/discurso prático, vida da escola/vida da comunidade, preocupado com a prática contextualizada, propôs a construção de um *projeto pedagógico*. São duas idéias-força que, devidamente desenvolvidas e efetivamente assumidas, poderão desencadear um processo inovador na educação, chegando à necessária unidade teoria-prática.

A construção de um projeto - seja na concepção de Goergen (1979) ou na de Severino (1995) - remete para um pensamento mais aprofundado e abrangente sobre os fatos pedagógicos, o que exige uma *reflexão crítica e inovadora*. Isso pressupõe o pensamento filosófico. A Filosofia tem figurado no elenco das disciplinas de formação de docentes, mas não é chamada a participar efetivamente do cotidiano do fazer pedagógico.

Talvez isto ocorra porque os educadores ainda guardam na memória a experiência destituída de significado, com a *Filosofia filosofante* - matéria exclusivamente verbalista, friamente analítica, sem qualquer intenção intervencionista. Correntes filosóficas foram (e continuam sendo) estudadas assim como as biografias, as obras dos seus expoentes máximos e os postulados por eles defendidos, os quais, muito raramente, são ligados à vida prática pessoal ou profissional.

Sabe-se, no entanto, que a intervenção de um filósofo é de grande valia em uma discussão, pela reflexão que poderá suscitar ao questionar sobre um assunto já dado por estabelecido ou cuja aceitação pacífica o torna *inquestionável*. Seu papel é o de provocar a atenção para o que ainda não foi suficientemente discutido, na tentativa de tornar claro e compre-

ensível o tema em questão. Em se tratando de elaboração de um projeto, o pensamento filosófico torna-se imprescindível nesse processo porque, como afirmou *Rangel* (1988:88), "(...) sem ele, a prática pode perder-se da teoria e a ação da realidade".

O *porquê* e o *para quê* são elementos indispensáveis do exercício do filosofar, o qual precisa fazer parte dos hábitos de todo o educador. É o recurso que facilita e viabiliza a prática contextualizada. É o que mantém em estado de alerta a *consciência pedagógica* e a *consciência histórica*. É a investigação que cada educador deve fazer, refletindo sobre o seu agir pedagógico e, segundo o que sugeriu *Luckesi* (1990:43), "verificando e criticando os conceitos e valores que o informam e o direcionam, assumindo criticamente o seu modo de ser e de agir como educador". Este exercício é deveras salutar e útil para a ação educativa de cada um e para a elaboração do projeto pedagógico como construção coletiva. O fio condutor deste exercício é a dialética - análise reflexiva e crítica do inter cruzamento de vieses teóricos e metodológicos, visando à superação de suas falhas e à autocorreção das mesmas, numa tentativa de transformação, de libertação e de humanização.

A construção de um projeto necessariamente histórico - porque oriundo da realidade concreta analisada e estudada - no entender de *Mazzilli* (1992:76), além de apontar para a melhoria, "(...) possibilita também a superação de uma prática educacional voltada mais para o fazer que para o pensar, responsabilizando a educação pela formação de pessoas capazes de pensar e fazer na dimensão da historicidade, totalidade e contradição do conhecimento e da ação humana no mundo". Esta afirmação, por si só, convoca a dialética, exige sua aplicação, pois é ela que opera com as categorias citadas pela autora. Com a elaboração e execução do projeto, a pedagogia dialética tenderá a ganhar espaços, não só desencadeando e alimentando a discussão sobre o agir, orientando-a para a dimensão teórica, como também mantendo "(...) a preocupação teórico-científica (filosófica-fundamental) da fundamentação da Pedagogia como ciência que, enquanto prática, não possui seu sentido em si mesma, mas na humanização da práxis" (*Schmied-Kowarzik*, 1983:15).

Aproxima-se, cada vez mais, o momento da tão necessária unidade teoria-prática, graças à difusão das idéias progressistas em Educação. *Freitas* (1987:136) apostou alto na interdisciplinaridade quando afirmou que "A partir de uma prática obrigatoriamente interdisciplinar, a peda-

gogia deve gerar seu paradigma próprio de análise do processo educacional e pedagógico, mediando e integrando os vários aportes das disciplinas que lhe dão suporte epistemológico". Goergen (1979) explicitara, anteriormente, idéia que reforça a afirmação citada, quando apontou para a necessidade da concorrência solidária das *ciências auxiliares*, cujos especialistas, providos de uma atitude interdisciplinar, juntos, poderão elaborar modelos e validar a sua viabilidade. Despontará, então, a ciência da *Educação brasileira*, a qual não rejeitará as teorias importadas, mas construirá seus próprios princípios e modelos, inovadores porque resultantes de um repensar, de uma reconstrução, de uma adaptação à realidade educacional em que se vive e que se deseja transformar.

Mazzilli, com ênfase, manifestou-se taxativamente, colocando um desafio a ser enfrentado :

Impõe-se à Pedagogia neste momento a tarefa de desenvolver práticas pedagógicas que, relacionando dialeticamente teoria educacional - realidade social - ação educativa e, projetadas, refletidas, desenvolvidas e avaliadas à luz do projeto histórico de sociedade, permitam estabelecer as bases de uma teoria pedagógica que dê sustentação a uma nova práxis educativa efetivamente transformadora. (1993:79).

Isso significa pôr em prática e tornar práxis o que já fora preconizado por Goergen (1979) e, mais recentemente, por Severino (1995): a proposta da construção coletiva, não mais individualista e solitária. A elaboração de um projeto pressupõe trabalho em equipe, o que remete também à prática interdisciplinar. O trabalho em equipe é enriquecedor, é gratificante e é necessário dadas as muitas faces do conhecimento - com tantos e tão variados saberes - e a complexidade crescente da sociedade em que se vive. Generalistas e especialistas - o prático e o especialista tipificados por Hameline (apud Carvalho, 1994) - juntos, poderão pôr em ação a pedagogia dialética, capaz de responder ao desafio lançado por Mazzilli (1992:78): "(...) aliar a conscientização acerca da importância de se fazer da Educação um instrumento na construção de um novo projeto de sociedade à capacidade concreta de fazê-lo".

A interdisciplinaridade configura-se como uma alternativa para se enfrentar a compartimentalização curricular, a visão fragmentada do mundo e a desarticulação existente entre teoria e prática. Muitos são os teóricos a defender essa proposta. Cabe aos educadores estudá-la critica-

mente, conscientizando-se de que a mudança depende de cada um e não pode acontecer quando falta vontade política.

CONCLUSÃO

A formação de educadores precisa ser repensada, reestruturada. Se tal decisão não for tomada, o círculo vicioso permanecerá indefinidamente. Não se pode esperar por reformas educacionais fixadas por lei, mesmo porque elas não contemplam todas as realidades deste imenso país-continente. Forjadas em gabinetes tecnocratas, seus idealizadores desconhecem a especificidade dos problemas concretos do processo educativo: ou porque lhes falta vivência pedagógica ou porque sua experiência encontra-se defasada, dada a dinâmica do cotidiano escolar. A reforma não pode ser imposta aos educadores porque, no final, ela será o que os executores interpretaram e não o que os idealizadores projetaram.

Medidas concretas sobre problemas educacionais reais dependem exclusivamente dos educadores. Parece simples, à primeira vista, adotar uma metodologia que priorize o produto. Então, se o objetivo é formar educadores-cidadãos, é preciso dar atenção às dimensões formativa e operativo-produtiva sem que, para tanto, se descuide do aspecto informativo. É preciso desenvolver, nesses três enfoques, capacidades de pensamento reflexivo, de criatividade, de apreciação crítica, de aplicação de conhecimentos a situações inusitadas, atitudes que envolvam o cultivo de valores de natureza ética, estética, moral, espiritual, sociopolítica, e hábitos que concorram para uma boa organização das atividades. Aqui não se esgotam as necessidades e exigências para a formação do educador - de cada realidade concreta, um apurado diagnóstico deve ser feito.

Cabem aos educadores responsáveis pela formação de novos educadores a tomada de decisão e uma constante reflexão sobre o produto que dele resultará, para que a formação do educador-cidadão seja a tônica predominante do processo formativo. Isso pressupõe dar à proposta de trabalho um sentido antropológico: orientar e estimular os educandos para que construam um projeto de vida, particular ou profissional, direcionado para a participação social, para o exercício da cidadania.

A teoria pedagógica tem que iluminar a prática. Devem-se criar espaços para a discussão e para a articulação teórico-prática. As mudanças

metodológicas (analisadas, refletidas, amadurecidas pela equipe) devem ser visualizadas globalmente, na sua abrangência, porém aplicadas paulatinamente e avaliadas a cada passo. A práxis se constrói na labuta, no esforço diário, no enfrentamento e na solução de conflitos, na superação das contradições.

O pano de fundo desse panorama são os valores. Eles garantem a continuidade da tarefa, o entusiasmo do debate. *Lara* expressou-se de forma inteligente e instigadora :

Os valores não estão escritos no céu. Nem no céu dos teólogos (...) nem no céu dos filósofos (...) nem no céu de ideologias (...) nem no céu das atitudes práticas de fechamentos fanáticos (...) Os valores brotam da terra. Têm cheiro gostoso de trabalho humano em mutirão, para o qual todos estão convocados, povos e pessoas, partilhando certezas e dúvidas, acertos e erros, vitórias e derrotas, à procura de consensos tensos, que se fazem e desfazem continuamente. (1996:60).

O que *Mazzilli* (1992) e *Lara* (1996) propuseram sabe a utopia. Não aquele sonho distante, impossível de se concretizar; porém, uma proposta extremamente arrojada (por ser contextualizada), de quem não tem medo de ousar e que sabe que *difícil* não é sinônimo de *inatingível*. Vale a pena sonhar e ter objetivos elevados. Lutar para que o utópico - esperança acalentada, realidade sonhada e desejada - se transmude em experiência realizada faz parte da vida de todo o verdadeiro educador. Enquanto a utopia permanece, cabe aos educadores construir, gradativamente, numa labuta diária, persistente, uma escola em que haja liberdade para analisar, pensar, sugerir, discutir, dialogar, produzir o saber, aliando teoria-prática, tornar prazeroso o exercício da proposição e do aprender.

ABSTRACT

EDUCATIONAL SCIENCES: THE NECESSARY UNITY

Talking or writing about Education is commonplace. Right now, how many are devoting themselves to this task? In education, there are the ones that think, the ones that discuss and the ones that do. The educational reality would be quite different if those activities were performed by all educators. However, either directly or indirectly, consciously or not, intentionally or intuitively, all the ones that belong to a collectivity are educators in any of the social roles which they assume in the group where they are inserted.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Utopia e educação*. Portugal : Porto Ed., 1994.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação e sociedade*, ano IX, n. 27, p. 122-140, set/1987.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- GOERGEN, Pedro L. Teoria e prática : problema básico da educação. In: REZENDE, A. M. de (Org.) *Iniciação teórica e prática às ciências da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. cap. 2, p. 23-34.
- LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive... O professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 45, p. 35-43, jan. mar./1990.
- MAZZILLI, Sueli. *A Pedagogia além do discurso*. Piracicaba: Unimep, 1992.
- RANGEL, Mary. *Currículo de 1ª e 2ª graus no Brasil: considerações sobre Filosofia, crítica e prática das propostas legais*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n. 45, p. 03-09, jan.mar./1990.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo : o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A.P; BIANCHETTI, L.(Org.). *Interdisciplinaridade*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-175.

GLOBALIZAÇÃO, ESTADO E NEOLIBERALISMO

Selina Maria Dal Moro¹

A globalização, como processo de integração econômica, política e cultural em nível mundial, é inerente ao modo de produção capitalista. Pela sua própria natureza, o capitalismo se expande, concentrando-se e centralizando-se mediante a apropriação da mais-valia. No processo de globalização, redefinem-se as estruturas e as funções do Estado: o Estado amplo cede lugar ao Estado restrito - Estado mínimo. As políticas neoliberais, orientadoras do capitalismo moderno, objetivam-se em estratégia para a maximização do lucro; com apoio na tecnologia moderna, estão levando amplos setores populacionais à exclusão socioeconômica, política e cultural.

¹ Professora e diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Mestra em Sociologia da Educação pela Iesae - FGV, Rio de Janeiro.

A idéia da globalização, atualmente, está na ordem do dia. "Aparece nos acontecimentos e interpretações relativas a tudo o que é internacional, multinacional, transnacional, mundial e planetário. Ressoa em toda a reflexão sobre capitalismo, socialismo, ocidente, oriente, islamismo, cristianismo, modernidade e pós-modernidade" (Ianni, 1993:9). Tornou-se tema de debates obrigatórios nas esferas econômicas e assunto presente no cotidiano do mais comum dos cidadãos. Apresenta-se revestida do caráter de *novidade*, ou como *mais uma novidade* num mundo que está pontilhado de novidades.

No complexo debate em torno desse tema, entretanto, não figuram, a não ser em círculos restritos, algumas questões fundamentais, sobretudo as que decorrem da relação entre *globalização e capitalismo*.

As *Jornadas Pedagógicas* realizadas ao longo do período letivo corrente (1996) nas escolas públicas estaduais, iniciativa das DE/SEC, e um encontro com educadores dos mais diversos pontos do estado permitiram que se constatasse que, no âmbito educacional, poucas vezes criaram-se espaços para debater temas dessa natureza.

Palestras realizadas sobre o tema nesses eventos deixaram um saldo a favor dos educadores a ser pago com a sistematização das idéias trabalhadas e das que emergiram de debates entre palestrantes - professores e professores - professores.

Este estudo ensaia a sistematização solicitada. Ao mesmo tempo, deseja responder ao desafio encaminhado pelo projeto de pesquisa denominado "O lugar da escola na periferia urbana", de delinear o amplo contexto em que se insere a dinâmica das populações urbanas na busca de condições favoráveis de vida.

O estudo foi articulado em torno de três eixos: globalização e capitalismo; dinâmica do capitalismo e reestruturação do Estado; políticas neoliberais e globalização.

A reflexão final introduz a temática sobre *educação e globalização*, tema que comporá um novo capítulo, em fase de preparação.

GLOBALIZAÇÃO E CAPITALISMO

A globalização é uma velha questão do capitalismo, a ele atrelada desde o início, ou seja, desde os remotos tempos de mercantilismo. Como diz *Ianni*:

a globalização da sociedade, em curso nesta altura da história, vinha ocorrendo em décadas e séculos anteriores. O capitalismo, com o qual nasce o mundo de que falamos no século XX, é um modo de produção e reprodução material e espiritual que se forma, expande e transforma em moldes internacionais. O mercantilismo, capitalismo comercial ou acumulação originária ligam cidades, países e continentes, assim como rios, mares e oceanos. (1993:36).

O capitalismo é um sistema intrinsecamente globalizante: "Como um sistema vivo e em constante expansão, o capitalismo, existe há 500 anos. Sempre foi internacional em seu escopo e durante os dois ou três últimos séculos alcançou dimensões globais" (*Sweezy*, apud *Ianni*: 1995:55).

A rigor, a história do capitalismo pode ser vista como a história da mundialização e da globalização do mundo, um processo histórico de larga duração, com ciclos de expansão e retração, ruptura e reorientação. Do século XVI ao XX, caminha-se passando pelo mercantilismo, pela acumulação originária, pelo absolutismo, pelo depotismo esclarecido, pelas revoluções burguesas, pelos imperialismos, pelas revoluções de independência, pelas revoluções socialistas, pela construção do terceiro mundismo e pela globalização em marcha nesta altura da história. O que tem mudado ao longo do tempo é a forma, o grau de intensidade e de qualidade de que têm se revestido esses processos universalizantes nos quais são envolvidos países, estados, empresas e cidadãos. É no bojo da história do capitalismo que devem ser vistas e analisadas as relações postas e repostas entre Estado-mercado e sociedade.

Como pode ser vista, então, a história moderna e contemporânea?

Segundo *Ianni*:

Como uma história de sistemas coloniais, sistemas imperialistas e da geoeconomia política. Como cenário da formação e expansão dos mercados, da industrialização, da urbanização e da ocidentalização, envolvendo nações e nacionalidades, culturas e civilizações e, que, algumas dessas, precisamente as mais poderosas, em cada época, articulam colônias, protetorados ou

O *novo-velho* tema da formação de uma sociedade global já se fez presente nos escritos de Marx e Engels. Em sua obra, Marx empreendeu uma extensa análise sobre o processo de globalização, dividindo-o em duas fases: a primeira corresponde à mundialização da esfera da circulação de mercadorias e do capital, aí correspondendo à constituição e expansão do mercado mundial a partir do século XVI, à implantação violenta de um sistema colonial que recriou, inclusive, a escravidão, bem como desenvolveu um sistema de trocas desiguais; a segunda acontece quando o capital “estende os seus interesses produtivos (extrativos e, posteriormente, industriais) a todo o globo, integrando-o em um sistema internacional de divisão e de apropriação do trabalho...”(Steffan apud Germano, 1996:3).

Isso decorre das características essenciais do modo de produção capitalista, que podem ser assim descritas:

1. o capitalismo é intrinsecamente orientado para o crescimento;
2. este crescimento se objetiva em valores reais e se apóia na exploração do trabalho vivo que ocorre no processo produtivo;
3. o capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico (Germano, 1996:3).

Pela sua própria natureza, o capitalismo expande-se pela geografia e pela história das nações e continentes, atravessando mares e oceanos. Integra e reintegra, progressiva e ciclicamente, os mais diversos espaços, as mais diferentes formas sociais de vida e de trabalho, concretizando a idéia de *economia-mundo* ou *sistema-mundo*, conforme as acepções, respectivamente, de F. Braudel² e Immanuel Wallerstein³.

Escreve Ianni:

² Fernand Braudel em *A dinâmica do capitalismo*, tradução de Carlos da Veiga Ferreira, 2. ed. Editorial Teorema, Lisboa, 1986, p. 85-87, esclarece o conceito: “Por economia mundial entende-se a economia do mundo globalmente considerado, ‘o mercado de todo o universo’, como já dizia Sismondi. Por economia-mundo, termo que forjei a partir do alemão *Weltwirtschaft*, entendo a economia de uma porção do nosso planeta somente, desde que forme em todo econômico”. Para Braudel uma economia-mundo pode ser identificada por uma triplíce dimensão: 1- ocupa um determinado espaço geográfico; 2- submete-se a um pólo, a um centro. 3- depois, vêem as zonas intermediárias á volta do eixo central, e finalmente, as margens vastíssimas que, na divisão do trabalho que caracteriza uma economia-mundo, mais do que participantes são subordinadas e dependentes”.

³ Immanuel Wallerstein em *El moderno sistema mundial*, tradução de Antonio Resines, siglo Veintiuno Editores, México, 1979, pp. 489-491 - caracteriza sua acepção de *sistema mundo*. Um sistema mundial é um sistema social, um sistema que possui limites, estrutura, grupos, membros, regras de legitimação e coerência. Sua vida resulta das forças conflitantes que o mantêm unido por tensão e o desagregam, na medida em que cada um dos grupos busca sempre reorganizá-la em seu benefício.

Em todos os casos, ainda que em linguagens diferentes, está em causa a formação e o funcionamento de sistemas econômicos e políticos, articulando nações dominantes e dependentes ou países metropolitanos, dominantes e coloniais... A reprodução ampliada do capital, compreendendo os processos de sua concentração e centralização, translada fronteiras próximas e distantes, assim como mares e oceanos. Entretanto, no limite, a acumulação do capital, o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção tendem a localizar-se no país dominante, imperialista, central ou metropolitano. (1993:38).

Immanuel Wallerstein, em sua teoria de *sistema-mundo*, teve como imagem fundamental um centro ou cerne, estendendo seu poder sobre regiões periféricas e, ao mesmo tempo, ligando-as (*Outhwaite*, 1996:340). "Nestas zonas periféricas, a vida dos homens faz lembrar, frequentemente, o purgatório ou inferno", assinala *Braudel* (1986:87).

GLOBALIZAÇÃO E ESTADO

Outro ponto a destacar diz respeito ao papel do Estado no processo dinâmico do capitalismo.

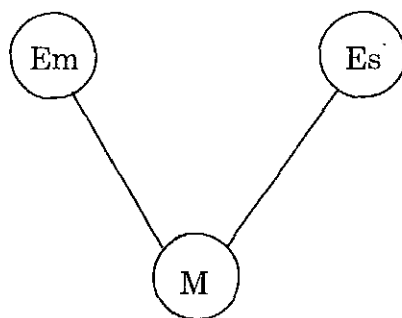
No transcurso do século XV até meados do século XVI, ocorre o surgimento do Estado centralizado e soberano e que antecipou a estrutura daquilo que seria o Estado capitalista. Trata-se do Estado absolutista, que se desenvolveu sob a égide do mercantilismo, um sistema protecionista mediante o qual se potencializou a expansão do capital. A empreitada colonialista desses séculos e o expansionismo das economias centrais traziam a marca do Estado-nação, seja de Portugal, Espanha, Holanda, França e Inglaterra. A propósito disso, *Wallerstein* diz que o capitalismo tem sido capaz de florescer precisamente porque a *economia-mundo* continha dentro de seus limites, não um, mas múltiplos sistemas políticos (apud *Ianni*, 1995:29). "Este dado constitui-se", segundo *Germano*(1996:4), "clara evidência de que uma economia mundial, não corresponde, por conta do princípio de soberania, a um Estado-mundo, embora alguns Estados - mais poderosos - possam desfrutar de maior autonomia do que os outros".

O fato é que se levam em consideração as diferentes conformações assumidas pelo capitalismo ao longo do tempo e evidencia-se a notória

tendência internacionalizante da economia convivendo com sistemas políticos nacionais. É nesse âmbito que ocorre a integração *Estado-mercado-empresa*, configurando épocas distintas, de acordo com o grau de tensão resultante do embate entre as diferentes forças sociais.

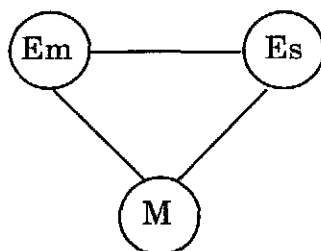
Göran Therborn (1996:39) simboliza as conjunturas do capitalismo com um triângulo com três instituições centrais: os Estados, as empresas e os mercados. Cada vértice desta figura detém um poder específico: "O Estado, o poder político (que pode ser autoritário ou democrático); as empresas, o poder empresarial (que é o poder de mando e também, poder de negociação) e o sistema de mercados, o poder de competição, o poder competitivo". O autor ilustra a história institucional do capitalismo, começando pelo capitalismo competitivo da segunda metade do século XIX. *Em* significa Empresa; *Es*, Estado e *M*, Mercado.

Capitalismo competitivo clássico

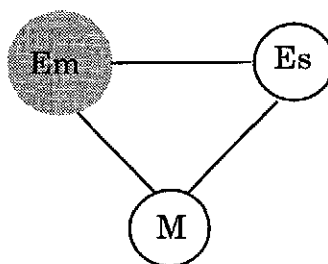


ERRATA DAS PÁGINAS 48 E 49

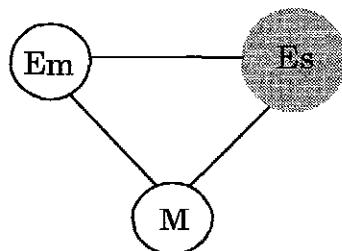
1. *Capitalismo competitivo clássico*



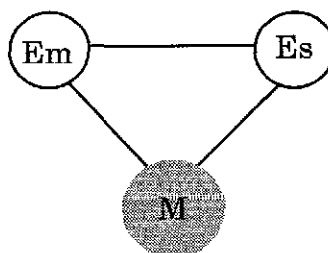
2. *Capitalismo organizado (ou monopolizado)*



3. *Capitalismo do bem-estar*



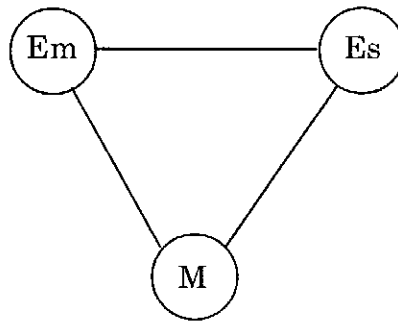
4. *Capitalismo competitivo (atual)*



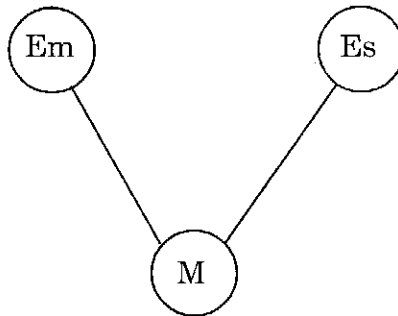
Observação: O paralelo deve ser estabelecido entre os elementos do triângulo e não entre os triângulos.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

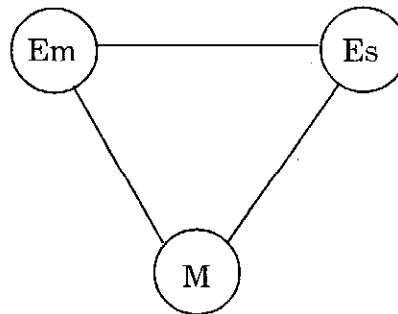
Capitalismo organizado (ou monopolizado)



Capitalismo do bem-estar



Capitalismo competitivo (atual)



Observação: O paralelo deve ser estabelecido entre os elementos do triângulo e não entre os triângulos.

Em contraposição a um estado absolutista, intervencionista e mercantilista, surgem após revoluções e, com o capitalismo do século XIX, o *Estado-liberal*, dito não-intervencionista e que se organiza sob a fórmula *mais mercado, menos Estado* (segundo triângulo). A seguir e como reação, inclusive das classes trabalhadoras às crises decorrentes da ação das forças legais do mercado que provocaram duas guerras mundiais, recessão, desemprego em massa, miséria, totalitarismo, etc. - emblemas da época que *Hobsbawm* denominou como a "Era da Catástrofe" (1914-1945) - desponta com o *capitalismo organizado* novamente o Estado intervencionista. Trata-se do *Welfare State* ou *Estado do bem-estar social* (terceiro triângulo), promotor do crescimento econômico acelerado, do pleno emprego, da ampliação dos direitos sociais, num espaço histórico e, sobretudo, localizado nos países centrais do capitalismo, considerado por *Hobsbawm* como a "Era do Ouro" (1945-1973) do capitalismo do século XX. Nesse contexto, pontificam as políticas keynesianas, restabelecedoras do Estado no papel de principal regulador social.

NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO

Finalmente, na *década de crise* (*Hobsbawm*, 1996), o *capitalismo desorganizado* surge como reação ao intervencionismo estatal que entra em crise, num processo que tem início na década de 1970 e que prossegue até hoje (quarto triângulo). Este período caracteriza-se pelos ataques ao Estado do bem-estar e, num contexto de globalização crescente, pela volta das teses liberais, ou melhor, neoliberais⁴: Estado mínimo, desregulamentação do mercado, liberdade, desigualdade como valor positivo, flexibilização do processo de trabalho, etc. (*Germano*, 1996:7).

"O neoliberalismo na América Latina como na Europa - *é filho da crise fiscal do Estado* (grifo meu). Seu significado está delimitado pelo esgotamento do Estado do bem-estar social - onde ele chegou a se configurar - e, principalmente, da industrialização substitutiva de importações."

⁴ "O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho da servidão*, de Friederich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política" (*Anderson*:1996-9).

(Sader,1996:35). Porém, para Hayek e seus companheiros, as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário que havia corroído as bases de acumulação capitalista com pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais seus gastos sociais.

A fórmula do remédio recomendado pelos *doutores neoliberais* para vencer a crise contém ingredientes amargos:

1. estabilidade monetária como meta suprema de qualquer governo;
2. manutenção do Estado forte para romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, e minimização em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas;
3. reforma fiscal para incentivar os agentes econômicos. Isto significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. "O crescimento retornará quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houverem sido restituídos" (Anderson, 1996:11) e o mercado voltar a seu ponto original de condutor da história.

Na atual conjuntura e frente a essas pretensões neoliberais, quais são os atores que entram em cena? Qual o seu lugar? E qual o papel do Estado?

Sem a pretensão de esgotar o quadro das tendências da *nova ordem*, pode-se apontar algumas consideradas fundamentais:

1. grandes empresas transnacionais, como *centro da acumulação e centro de decisões mundiais*;
2. velocidade fantástica no deslocamento de ativos financeiros;
3. centralização do capitalismo numa escala sem precedentes, mediante a formação de blocos;
4. nova divisão internacional do trabalho e do poder com a redefinição espacial e temporal do processo de acumulação;
5. revolução tecnológica nos meios de produção, nos transportes e comunicações;

6. exigência de uma força de trabalho (minoritária) altamente qualificada;
7. *desemprego massivo*, ampliação do trabalho informal-marginal;
8. secundarização do Estado (*Germano*, 1996:8). “Para os neoliberais o Estado é inimigo do progresso e do desenvolvimento” (*Sodré*, 1996:19).

Convém frisar que uma das características mais marcantes do novo modelo refere-se ao controle exercido por um complexo sistema de redes privadas interligadas sobre a produção e a circulação da riqueza mundial. A rapidez e a eficiência das decisões tomadas no âmbito dessas redes podem provocar a desestatização de sistemas econômicos isolados, conforme ocorreu no México no final de 1994. Praticamente todos os países encontram-se submetidos a tal risco, e as economias mais frágeis estão em maior desvantagem. Quando o “princípio de maximização da acumulação do capital é levado às últimas conseqüências, cabe reconhecer” que a soberania do Estado-nação não está sendo simplesmente limitada, mas abalada pela base. Ao lado disso, em função das novas relações estabelecidas, as organizações multilaterais (FMI, GAT, Otan) passam a exercer as funções de estrutura mundiais de poder” (*Ianni*, 1995:34).

Com apoio em *Germano* (1996), pode-se afirmar que essa conjuntura expressa uma mudança profunda na relação entre *Estado restrito* e *Estado amplo*. *Estado restrito* é o aparelho político clássico, combinando os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. O *Estado amplo* é constituído por este aparato mais as empresas enquanto aparelho de poder.

No estágio inicial da acumulação capitalista, o processo de concentração necessitava da interferência do *Estado restrito* para instauração e desenvolvimento de todas as condições de produção. Hoje, no entanto, a concentração capitalista está em estágio altamente desenvolvido, e as grandes empresas são capazes de se inter-relacionar, sem a mediação do poder político. Por isso, com vantagem em declarar-se neoliberais, condenam o *Estado restrito* à secundarização e ao descrédito (*Germano*, 1996:9).

A contrapartida desse processo, que envolve a crise do Estado do bem-estar, a derrocada do Leste europeu, a crítica neoliberal aos serviços sociais do Estado, a exclusão social decorrente da terceira Revolução Industrial, da globalização e da implementação das políticas neoliberais,

constitui-se como legado um grave quadro social descrito por *Hobsbawm* nestes termos:

Na década de 1980 e início de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época entre guerras que a “Era do Ouro” parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto e lixo abundante, em meio a renda limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado. (1995:19).

No Brasil, os indicadores sociais conferem visibilidade ao processo de exclusão. Em 1991, os analfabetos somavam 20% da população total, enquanto que a escolarização dos jovens de 12-17 anos manteve-se na faixa dos 70%. O desemprego alcançou em 1992 a taxa de 14,6%. Os 50% mais pobres do meio rural, que recebiam, em 1986, 8,4% da renda, em 1990, viram decrescer sua participação, que ficou na faixa de 7,0%.

Nesse contexto, o Estado, como ator coadjuvante, reestrutura-se em conformidade com o ideário neoliberal que *Therborn* (1996:35) caracteriza como “uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno”.

Nas proposições de outros estudiosos, o “Neoliberalismo não passa de uma fórmula mágica” (*Sodré*, 1996:6) ou um “sistema de receitas práticas para uma gestão pública” (*Thénet*, apud, *Germano* 1996:5), cujas palavras-chave são agilidade, eficiência e eficácia. Não se constituindo em algo que tenha corpo teórico próprio, original e coerente, não passa, na verdade, de

uma ideologia, composta, principalmente, por proposições práticas, reinventando o liberalismo, mas que se atém ao conservadorismo. Assim, as ditas formulações se reduzem a afirmações genéricas de liberdade e da primazia do mercado, do individual sobre o coletivo e do Estado- mínimo como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos. (Germano, 1996:6).

Esse receituário tem sido aplicado em escala mundial, tanto nas políticas sociais como no que concerne aos ajustes econômicos. Desse modo, do ponto de vista dos ajustes econômicos, os governos neoliberais,

contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram nova legislação anti-sindical, cortaram gastos sociais e, finalmente, lançaram um amplo programa de privatização. (Anderson, 1995:12).

As políticas sociais, em especial na América Latina, têm sido orientadas basicamente para a privatização (lucrativa e não-lucrativa) de serviços sociais; descentralização e focalização de programas sociais de emergência, tendo em vista combater a pobreza e compensar os efeitos sociais negativos dos ajustes econômicos. São emblemáticos a esse respeito o Pacto de Solidariedade do México e o Programa Comunidade Solidária no caso do Brasil, organizados em conformidade com as recomendações neoliberais, especialmente de Milton Fridmann, para que a "ação do Estado no campo social se atenha a programas de assistência - auxílio à pobreza- quando necessário, de modo a complementar a filantropia privada e das comunidades" (Draibe, apud Germano, 1996:11).

Surgiram, então, os contrastes mais escandalosos: de um lado, o avanço exponencial das técnicas industriais baseadas no aumento da produtividade, proporcionando uma reordenação do mercado de trabalho; de outro, crescentes ondas de desemprego. Por toda a parte e com repercussão também no Brasil, prega-se e adota-se a tendência para reduzir a seguridade social de forma a proporcionar somente nível de subsistência a quem vive do trabalho.

UMA PALAVRA SOBRE EDUCAÇÃO

A relação entre globalização e educação constitui tema de novo estudo, em fase de elaboração. Apenas para concluir e ao mesmo tempo indicar os rumos das reflexões sobre as questões educacionais, aqui se tecem algumas considerações.

A análise realizada repercute dramaticamente no campo educacional. Há uma visível crise no sistema escolar: falta de verbas, privatizações, baixos salários, perda de pessoal qualificado, queda da qualidade do ensino, etc. Porém, o diagnóstico não pode ficar limitado à constatação dos problemas, sob pena de fragilizar de modo fatal, como vem ocorrendo, os

que se posicionam em favor da escola pública, gratuita, de qualidade e de acesso universal. O diagnóstico necessita ir além da identificação das contradições presentes na escola e examinar a um só tempo as questões relativas à alienação do ensino escolar frente às novas características do mercado de trabalho e do novo panorama sociopolítico.

A globalização capitalista e neoliberal está aumentando as populações pobres e criando uma nova pobreza, embora as forças produtivas estejam desenvolvidas além do real e do imediato dessas populações. “Nesse desencontro entre o real e o possível é que emerge esta nova pobreza, completamente diferente da pobreza de algumas décadas passadas” (*Martins, 1996:5*). Do ponto de vista educacional, os arautos do mercado criaram o ideário de que a pobreza da América Latina decorre da falta de educação da sua população. Contraditoriamente, quebram a escola pública ou lhe sonegam as condições de trabalho eficiente e qualificado.

A crítica ao modelo é necessária, mas não é suficiente para a constituição de uma nova escola, integrada e capaz de contribuir para a construção da cidadania. A travessia para o diferente supõe a práxis comprometida, construtora de alternativas educacionais.

ABSTRACT

Globalization, as a process of economic integration at a world level, is inseparable from the capitalist way of production. Capitalism expands by its very nature, concentrating and centralizing by means of appropriation of more-value.

The structures and functions of the state are redefined in the globalizing process. The wide State yields its place policies, which guide modern liberalism, aim their strategies at profit maximization. Supported by modern technology, these policies are taking large populational sectors to socio-economic, political and cultural exclusion.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo. (Org.) *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.9-23.
- BRAUDEL, Fernando. *A dinâmica do capitalismo*. Lisboa: Editorial Teorema, 1986.
- HOSBAWM, Eric. *A era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. 2.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1993.
- _____. *Teorias da globalização*. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.
- GERMANO, José Willington. *Globalização, reestruturação do estado e políticas neoliberais*, 1996 (manuscrito).
- MARTINS, José de Souza. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: GENTILLI, Pablo (Org.) *Pós-neoliberalismo*. As políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *A farsa do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1996.
- THERBORN, Göran. A crise e o futuro da capitalismo. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- WALLERSTEIN, Imanuel. *O capitalismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *El moderno sistema mundial*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

UMA VISÃO DIALÉTICA

*Jerônimo Sartori*¹

Nesta reflexão, entende-se que a construção da cidadania se dá no âmbito social e a partir das condições concretas de uma vida digna. Entende-se que a busca constante de melhores condições de subsistência humana se dá na interação que ocorre no campo social, onde o trabalho, como fonte material da obtenção de recursos econômicos necessários à manutenção do ser humano, constitui-se também em fonte inspiradora da auto-realização. Assim, o processo educacional necessita, dentro da dinâmica humana e social em que está inserido, possibilitar a construção da cidadania com base na relação educação-trabalho.

¹ Professor da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação, PUCRS.

UMA VISÃO SUCINTA DA DISCUSSÃO

Este texto foi construído com base nas reflexões sobre as contribuições que o processo educativo escolar fornece às questões ligadas ao campo material do trabalho e às suas funções sociais como instrumento indispensável à construção da cidadania.

Outro aspecto que se coloca à discussão sobre os temas *trabalho e educação* é a questão ligada ao desvelamento das relações que estão ocultas (implícitas) e que necessitam postura de enfrentamento, que certamente serão melhor analisadas se o processo educativo formal conduzir para a formação do ser humano consciente, crítico e emancipado. O trabalho e a educação integram o conjunto da totalidade social, isto é, não podem ser vistos como elementos dissociados desse conjunto no contexto estrutural e conjuntural da sociedade contemporânea.

Chama-se *educação* ao processo de formação que acontece antes, durante e depois dos anos de escolarização. Assim, a educação extrapola os limites do espaço escolar; por isso, sendo o processo educativo formal de qualidade, certamente, possibilitará o estabelecimento de relações de aproximação sucessivas entre o real e o processo histórico, em que o homem é sujeito e agente deste. A ação deste sujeito e deste agente ocorre no âmbito da sociedade principalmente, onde se buscam as condições materiais de subsistência e vida digna. Deste modo, é no mundo do trabalho que o ser humano encontra razões para lutar, aperfeiçoar-se e organizar-se, visando à sua essência humana - a auto-realização pessoal.

REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

A escola é uma instituição da sociedade, por isso, desempenha papel fundamental na relação educação-trabalho. Neste sentido, cabem as seguintes questões:

- A educação acontece *apenas* na escola?
- A escola é a *única* responsável pela educação?
- É *somente* na escola que se prepara para a vida?
- *Como* a escola prepara para o trabalho?

Frigotto (1991 e 1992), *Gadotti* (1993) e *Medeiros* (1993) abordam a questão educação-trabalho com enfoques argumentativos diferentes, porém dentro do mesmo paradigma, que visa à emancipação do ser humano através da construção da cidadania.

Frigotto, especialmente, propõe a articulação na relação trabalho-educação através do plano teórico e da ação; como se dá a luta contra-hegemônica da classe trabalhadora nas práticas sociais e educativas. A sociedade sofre mutações, e a elaboração teórica sobre a relação trabalho-educação tem se mostrado ineficiente para responder aos desafios que são sociohistóricos. A educação, embora ocorra num espaço de contradições, não consegue empreender estratégias para a socialização do processo produtivo, do processo de trabalho e, tampouco, da gradativa concentração das oportunidades de trabalho nas mãos dos que detêm o oligopólio dessas oportunidades de trabalho.

O autor destaca, ainda, que, por meio do campo educacional, deve-se encontrar formas e/ou meios concretos capazes de superar as relações sociais existentes e a instauração de novas relações. Existe, segundo *Medeiros & Colla* (1994:12), "uma diferenciação entre o trabalho intelectual e o manual, entre o pensar e o fazer". Assim, através de estratégias políticas, podem ser elucidadas ações pedagógicas que possam combater a ideologia tecnocrática imposta e legitimada pelo capitalismo, que prefere o *ter* em detrimento do *ser*.

"O plano das relações sociais no qual atuamos não é um terreno feito de simples escolhas, mas resultado de um processo histórico" (*Frigotto*, 1991:255). Nesse contexto histórico confirmado pelo autor é que o homem se move e é onde se travam conflitos de toda ordem: econômicos, políticos, sociais e culturais. Essa realidade requer deste homem tentativas de superação, tentativas em que pese a capacidade de ver o *homem* como ser ativo e agente desse processo. Nessa perspectiva é que o ato educativo precisa de especial atenção, considerando ser este uma das alternativas de formação do trabalhador.

A formação do trabalhador, necessariamente, deve transcender a qualquer atividade que se caracterize como mero treinamento, que tenha como objetivo, apenas, tornar a força de trabalho humana mais produtiva. Neste sentido, questões tais como papel social do trabalho, auto-realização *no* e *através do* trabalho, devem ser consideradas essenciais no cotidiano do mundo do trabalho e, especialmente, que se tenha como meta

a formação de um trabalhador consciente, crítico e emancipado.

Nota-se que, cotidianamente, as relações no campo trabalho-educação, no mundo capitalista, vêem no trabalhador mais um *objeto* do que um *ser humano*. Explica-se o pressuposto levando em consideração que as relações capital-trabalho primam por um trabalhador robotizado, ágil e passivo. Portanto, não é necessário questionar a função social do trabalho, nem discutir as condições em que se desenvolve esse trabalho, tampouco explicitar o grau de satisfação ou insatisfação gerado por essa atividade. Esquece-se do fator de que o *homem* busca no trabalho além de condições de sobrevivência a sua auto-realização como pessoa e ser social.

Neste caso, a escola e o processo educativo necessitam rever a sua prática, passar da servidão à classe burguesa e à elite, com o que apenas instrumentaliza e normatiza, para uma visão crítica do mundo do homem-trabalho. Com ênfase, *Frigotto* posiciona-se afirmando que "o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço da democratização no plano das relações culturais no seu conjunto"(1991:257).

Assim, se a educação e o trabalho são considerados condições essenciais ao exercício da cidadania, a educação constitui-se em direito do cidadão e dever do Estado e da família. O trabalho, por sua vez, constitui-se em direito social e fonte de vida, pois permite a auto-realização e a conquista dos meios materiais necessários à sobrevivência. Deste modo, o exercício da prática democrática perpassa as relações no trabalho e as relações sociais mais amplas e complexas. Acredita-se que as relações intra-escolares necessitam *praticar* democracia, isto é, socializar o poder por meio de ações assumidas participativamente.

A participação como "toda a ação humana só pode ser considerada se nela estiver presente a dimensão da democracia" (*Medeiros & Colla*, 1994:18). Assim, o desenvolvimento da autonomia pessoal e coletiva se constrói com base na pluralidade ideológica e dentro de uma dimensão dialética, uma vez que o homem necessita conviver e administrar o conflito para, conseqüentemente, agir numa sociedade também permeada pelo conflito e pelas contradições.

A problemática educativa e a problemática social, vistas no contexto da reflexão crítica, mostram-se simultaneamente como o resultado do regime capitalista, que prima pelo lucro(capital) às custas de salários bai-

xos aos trabalhadores. Assim, a educação e a produção material necessitam estar ancoradas em um plano social fundamentado no método dialético, de modo que o homem possa compreender o real no mundo do trabalho através dos conhecimentos construídos durante o processo de escolarização.

Partindo disso, é possível compreender por que *Marx* e *Engels* defendiam, no *Manifesto do Partido Comunista*, o princípio “da educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico...” (*Gadotti*, 1993:121).

Uma das maiores contribuições do marxismo, no que se refere ao desenvolvimento do ato educativo, tem sido a de que: “se compreenda a realidade social”. Nesse caso, espera-se da escola ações que levem a essa compreensão, como a mediadora do capital humano que a sociedade lança no mundo do trabalho. Também se espera que a escola trate da influência que a estrutura econômica do capitalismo exerce sobre a realidade social, sobretudo nas sociedades subdesenvolvidas.

Assim, é necessário desenvolver a práxis educativa livre de visões parciais e fragmentadas, permitindo a busca da verdade e o entendimento das relações e ações humanas dentro do contexto social, político, econômico e cultural.

A compreensão da realidade social é condição, evidentemente não exclusiva, para o desenvolvimento de ações no campo educacional, objetivando a transformação social, tendo como resultado processual um homem *liberto e emancipado*.

Com o objetivo de uma prática emancipatória, o sujeito necessita ser considerado em seu todo e situado no contexto sociohistórico, em que o trabalho se desenvolve com base na relação teoria-prática, isto é, sem a ruptura entre o ter e o ser, entre o julgar e o agir. Desse modo, o sujeito poderá libertar-se dos poderes dominadores por meio da auto-reflexão determinada pela emancipação de suas idéias e, especialmente, do seu fazer e agir.

Nesse sentido, autores como *Frigotto* (1991-1992), *Gadotti* (1993), *Medeiros* (1993) e *Medeiros & Colla* (1994) reconhecem que propostas que expliquem a emancipação do homem e a transformação social são um tanto utópicas, uma vez que as bases que sustentam os sistemas, especialmente o sistema capitalista, são muito fortes e se apóiam em uma estrutura político-econômica imbatível aos olhos e poderes da classe operária.

Por isso, segundo *Medeiros*: “Habermas admite a ação estratégica, cuja função primordial consistiria em estabelecer as condições materiais e políticas para que a ação comunicativa e, no contexto dela, o discurso prático possam entrar em ação” (1993:238).

A esse respeito, *Frigotto* (1993) também aponta para a necessidade da ruptura das relações sociais de exclusão e construção de relações sociais educativas que permitam ao homem buscar plena satisfação de suas necessidades e das de todos os humanos.

Cabe, portanto, à educação a relevante função de oportunizar condições para o exercício do trabalho, possibilitando ao homem a prática da cidadania e a auto-realização pessoal e social.

DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Numa sociedade de classes, a construção da cidadania ocorre pelas relações dicotomizadas vigentes entre sujeito e objeto, isto é, o *constructo* integral do homem ocorre na medida em que esse seja capaz de relacionar-se na diversidade cultural, axiológica e ideológica do campo dialético. Assim, na relação trabalho-educação, o homem pode ser preparado para não reagir ante às circunstâncias de injustiça e opressão, aceitando passivamente as condições impostas pelos mecanismos do sistema capitalista. De outro lado, pode ocorrer a preparação para a autoconstrução, em que o trabalho passa a ser visto sob a ótica do além-subsistência, como um dos instrumentos e mecanismos de bem-estar e de auto-realização pessoal.

A partir do estudo realizado, pensa-se como alternativa possível a idéia de que a educação, por meio de um esforço pedagógico, seja capaz de oportunizar ao homem formas de apropriação de princípios transformadores do mundo e da natureza. Este esforço representa a crença num *novo homem* e numa *nova forma de manifestação da vida*, que se dá através da interação homem-trabalho.

ABSTRACT

In this reflection, one understands that the construction of citizenship is performed in the social environment, and it starts from the real conditions of a worthy life. One understands that the constant search for better living conditions happens with interaction in the social fields where work is the material source for the attainment of economic resources necessary for the maintenance of the human being. This work is also an inspiring source of self-accomplishment.

Thus, the educational process needs to make possible the building of a citizenship based on education and work relationship, in the human and social dynamics.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CATANI, Afrânio Mendes. *O que é capitalismo?* 29.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- EDUCAÇÃO & TRABALHO: Estágio - Estratégia de Profissionalização. Centro de Integração Empresa-Escola - Ciee, Porto Alegre, mar. 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação? Trabalho e Educação. *Coletânea CBE*. São Paulo: Papirus, p.45-52, 1992.
- _____. Trabalho - educação e tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica? Trabalho, Educação e Prática Social. Teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, p.254-274, 1991.
- GADOTTI, Moacir. O pensamento pedagógico socialista. In: *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993. p.119-141
- MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Possibilidades do pensamento de Jürgen Habermas e a prática pedagógica: uma tentativa de entendimento. *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, ano XVI, n.25, p.217-244, 1993.
- MEDEIROS, Marilú Fontoura de & COLA, Anamaria Lopes. Tecnologia da educação: ciência, técnica e os nexos entre teoria e prática determinados por racionalidades que orientam o uso do conhecimento. *Tecnologia Educacional*, Porto Alegre, v.22, p. 9-21, jan./abr. 1994.
- NETTO, José Paulo. *O que é marxismo?* 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

INTERDISCIPLINARIDADE TRANSDISCIPLINARIDADE

UM CAMINHO RUMO ÀS NOVAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES

Salete Cleusa Bona¹

Proposições de indicativos metodológicos para uma práxis curricular que vise à construção do conhecimento, numa dimensão de integração, compreensão e articulação dos saberes.

¹ Professora da Faculdade de Educação. Mestre em Educação - Ufrgs.

O primeiro ensaio, *Interdisciplinaridade: conceitos e proposições metodológicas* (v.1, n.1, dez/1994), preocupou-se em explicitar os conceitos que identificam e orientam os indicativos teóricos de uma proposta de educação interdisciplinar.

As reflexões emergem a cada momento, pois a dinâmica do processo da evolução científico-social exige, e até mesmo acelera, a procura por novas frentes de atuação em todos os sentidos e direções da sociedade. Assim, a academia e as instituições educacionais ficam compromissadas com a criação e a recriação do conhecimento-ciência e com a inovação metodológica.

A diversidade de modelos teóricos disponíveis forma um complexo de padrões metodológicos que subsidiam a ação didático-pedagógica. Surgem experiências educativas, propostas renovadoras, que acrescentam informações, reafirmam filosofias, resgatam partes da história do conhecimento e aperfeiçoam o trabalho diário - *o fazer* em Educação. No entanto, permanece um espaço em aberto entre as propostas de ações e a sua real efetivação.

As concepções de mundo, de vida, de sociedade e de educação são guiadas por paradigmas que se estabelecem e se tornam sólidos em seus interesses científicos, políticos e socioeconômicos sem, muitas vezes, considerar os informes culturais e éticos presentes.

O esforço de compreender a dimensão *global* da educação, via processos de ensino, em particular os sistemas formais, tem sido irrelevante diante da complexidade e da quantidade de informações emergentes dos setores da sociedade.

O fazer dos currículos e as propostas iluminadas por teorias consideradas por educadores como elementos irradiadores da esperança e, até, como responsáveis por possíveis inovações transformadoras, não têm conseguido evitar a fragmentação do conhecimento.

A quantidade de informações hoje disponível no mundo, bem como o desenvolvimento da ciência têm possibilitado um alargamento de fronteiras entre o conhecido e o não-conhecido, pois, de forma *natural*, empurram as pessoas para novas frentes de pensar e agir. Isso, certamente, acarreta as transformações, exclusões e até um nível de contemplação dos fenômenos e fatos sem a condição de aproximação, que pode ser interpretado como um processo de letargia ou morte lenta.

A escola, no entanto, continua a sua trajetória *tranqüilamente*, com

as preocupações voltadas aos reflexos do mercado global; às vezes, até responde, mas, por permanecer com as estruturas sedimentadas no *rigor* padronizado de *velhas teorias-conceitos*, não consegue se movimentar em direção ao horizonte que o conhecimento vem apresentando a cada momento. A cultura ou aculturação que está impregnada nos *seres pensantes* responsáveis pelas diretrizes norteadoras da educação-ensino não tem permitido a retirada das nuvens escuras ou cinza da potencialidade de criação do homem. Assim, formam-se pessoas... alunos... profissionais que, em nível do discurso, são considerados aptos a atuar na sociedade, mas que, na prática, deslizam pelas lacunas subjetivas.

O chamamento por questões essenciais da organicidade da vida humana, tais como a ética, a cultura e o meio ambiente, para que sejam partes integrantes dos currículos, está colocado nas diretrizes oficiais do Sistema de Ensino com a intenção de configuração nas diferentes ações educativo-educacionais da escola. Surgem as implicações diante da realidade maior, espaço que ocupa a formação escolar, o *como* efetivar um processo de aprendizagem-ensino que recrie e transforme as estruturas mentais e das instituições e possa vivenciar a ciência na perspectiva da integração articulada - o conhecimento como um todo.

A proposta da interdisciplinaridade permite o encaminhamento metodológico para o trabalho de recriação e criação do conhecimento, o que pode ser uma alternativa mais próxima para atender à nova perspectiva curricular. Porém, devido à complexidade e à necessidade da complementaridade epistemológica dos *conteúdos*, há possibilidade de se construir uma metodologia interdisciplinar- transdisciplinar.

Etges e Wallner registram que:

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.(1993).

Assim, a interdisciplinaridade tem a sua base na própria gênese e no fundamento da produção do saber e vem sempre acompanhada, de forma clara ou implícita, pela questão epistemológica, tanto no que se refere à compreensão da ciência quanto ao ato de construção, efetivando-se

pela prática compreensiva, articulada e criadora do conhecimento.

A conceituação de *transdisciplinar*, entendida como as interações ou reciprocidades que vão além dos resultados de pesquisas especializadas (conhecimento específico-determinado), situa essas ligações no interior de um sistema sem fronteiras estáveis entre as disciplinas e representa um estágio superior à interdisciplinaridade, momento que transcende os elementos indicativos pontuados para a construção do saber.

A transdisciplinaridade ocorre a partir da síntese provocada pela interdisciplinaridade, e faz-se necessário compreender a síntese como a capacidade de essência do conhecimento, constituindo-se em um estágio em que tanto o sujeito como o conhecimento e o objeto atingem a interação, superando a fase da separabilidade.

O encaminhamento transdisciplinar ocorre por meio de um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos (a totalidade), que entra em movimento recíproco e elucida-se mutuamente atingindo a concreticidade.

A disciplinaridade sustenta-se no fundamento analítico, apóia-se na metodologia atomística e quantitativa da decomposição sistemática (método analítico) e tem o compromisso com um campo do conhecimento específico. Na tentativa de ampliar os horizontes da compreensão humana, emerge a interdisciplinaridade-transdisciplinaridade, que se desvelará com o auxílio do método sintético, via uma metodologia que contemple o significado das partes no todo e do todo nas partes, em processo *espiral* de mútua compenetração: todo-unidade-gênese numa correlação quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva.

Como indicativo didático, apresenta-se o quadro do método analítico e sintético.

MÉTODO ANALÍTICO	MÉTODO SINTÉTICO
• Reação ao dogmatismo e obscurantismo medieval • Ênfase na parte • A serviço da decomposição • Atomismo • Fatos específicos, particulares • Tendência reducionista • Via quantitativa • Caráter mecanista • Fundamentos principais: razão e sensação • Somático (cinco sentidos clássicos) • Necessidade e leis • Determinista • Exatidão, regularidade • Codificação matemática • Reprodutividade • Visa ao controle • Previsibilidade • Geral, regularidade • Inclinação indutiva • Progressividade, acumulação • Relação causal • Espaço externo (exterioridade) • Nível do objeto • Realidade objetiva • Experimental • Hemisfério cerebral esquerdo • Exclusão do sujeito (dualidade) • Função explicativa • Aplicado às ciências da natureza • Alguns mentores: Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Freud, Berne... • Analista	• Reação ao racionalismo positivista e analisicismo moderno • Ênfase na totalidade • A serviço da unificação • Holismo • Realidade plena, total • Tendência ampliativa, globalista • Via qualitativa • Caráter organicista • Fundamentos principais: emoção e intuição • Psíquico • Liberdade e responsabilidade • Indeterminista • Incerteza, flexibilidade • Codificação poético-metafórica • Unicidade • Visa à participação • Imprevisibilidade (inclui mistério) • Singular, biográfico • Inclinação dedutiva • Instantaneidade, descontinuidade. • Relação acausal: sincronicidade. • Espaço interno (interioridade) • Nível do sujeito • Consciência, valores • Experiencial • Hemisfério cerebral direito • Inclusão do sujeito (não-dualidade) • Função compreensiva • Aplicado às ciências do espírito • Alguns mentores: Dilthey, Smuts, Jung, Soler, Frankl, Krishna-murti... • Sintetista

Fonte: *Well*, 1993: 147.

As transformações científicas, culturais e sociais exigem o enfrentamento pedagógico-educacional com propostas curriculares capazes de promover a formação do homem-cidadão. Desafiam os educadores a buscar, constantemente, o conhecimento numa dimensão de solidariedade, de integração e sinergia entre *quantidade e qualidade, razão e valorização, ciência - tecnologia e humanização, análise e síntese*.

ABSTRACT

INTERDISCIPLINARITY-TRANSDISCIPLINARITY: A WAY TO NEW CURRICULAR PROPOSITIONS

Propositions of methodological guidelines for a curricular praxis which aims at the building of knowledge in a dimension of integration, understanding and articulation of the various kinds of knowledge.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ETGES, Noberto J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Ufrgs, v. 14, n. 2, jul./dez., 1993.
- BIANCHETTI, Lucídio e JANTSCH, Ari Paulo (Org.). *Interdisciplinaridade* - Para além da Filosofia do Sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VIVEL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratam e CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

NEUROPSICOLOGIA

EVOLUÇÃO CONTROVÉRSIAS E LINGUAGEM

Marisa Potiens Zilio¹

No texto, fazem-se algumas considerações sobre os fundamentos da linguagem na psicologia de Vygotsky e sobre as formas como nela são consideradas as funções mentais. Analisam-se questões relacionadas às idéias de capacidade e desenvolvimento, constantes buscas da compreensão do fenômeno humano que, pela sua extraordinária complexidade, ora nos limita, ora nos desafia a novas investigações. A teoria vygotskyniana permite avançar além das teorias que separam o psíquico do fisiológico, ao mesmo tempo que nos desafia à compreensão do fenômeno psíquico como produto do desenvolvimento social.

¹ Professora titular da disciplina de Introdução aos Estudos dos Excepcionais, UPF. Mestre em Educação e Saúde pela PUCRS.

A psicologia vygotskyana considera a mente humana como um reflexo da realidade material e social que se produz no cérebro do homem. Abandona, assim, a idéia de *capacidades inatas*, substituindo-a pela idéia de *capacidades sociais*.

As disposições, as propriedades naturais, os processos nervosos constituem premissas, substratos, condições necessárias para o desenvolvimento das formas superiores da atividade psíquica, mas não as originam por si mesmas.

Durante um largo período, a Psicologia manteve a idéia de que os processos psíquicos, tais como a linguagem, o raciocínio lógico, as formas superiores da memória, etc. são atitudes inatas ou propriedades imutáveis do ser humano. Com isso, justificavam-se as diferenças e desigualdades entre os povos, as classes, as pessoas.

Vygotsky, ao contrário, mostra que os processos psíquicos formam-se durante o desenvolvimento da criança, sob a influência de sua educação, graças ao contato com os adultos e à assimilação da experiência acumulada pela humanidade.

As disposições inatas (produto, também, de uma evolução biológica depositada por códigos hereditariamente fixados) não podem, por si só, determinar o aparecimento das atividades complexas. A formação dessas capacidades necessita de maturação, mais meio social, mais o mundo e as relações criadas pela história.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento, a criança presta atenção somente aos objetos mais próximos e por pouco tempo; aos poucos, começa a prestar atenção nos objetos que intervêm em seu contato com os adultos. Assim, o reflexo da orientação transforma-se em atividade complexa, organizada e consciente de orientação e de busca.

A criança distingue a finalidade, a atividade, a designação mediante o uso da linguagem interpessoal e da linguagem interior; pouco a pouco, controla seus atos, o que significa o nascimento da atenção ativa, específica no homem, que controla o desenvolvimento dos processos psíquicos. Por essas afirmações, Vygotsky é considerado o psicólogo do desenvolvimento e da linguagem; sua teoria tem enfoque antropológico e social, e sua antogênese apóia-se nos princípios de troca e de ruptura.

Considerando o desenvolvimento como um processo não-contínuo, nem linear, mas realizado por saltos qualitativos, ele nos mostra que, exatamente entre um salto e outro é que se produz, se armazena, se retém,

se modifica e se cria o desenvolvimento. Mais importante do que aprender, ou melhor, demonstrar que aprendeu, é o processo pelo qual se deu tal aquisição, ou desenvolvimento, de que instrumentos (dados) se utilizou.

As formas complexas da memória humana percorrem o mesmo caminho. Os primeiros registros involuntários (embora a capacidade de retenção seja grande) estão determinados pelas impressões imediatas e pelas emoções. Somente depois é que a criança ordena o que deve ser retido e descarta aquilo de que não necessita, determinando a memória seletiva.

Nesse processo entre o não-ser e o ser, dá-se a ruptura e a revolução; o ser humano incorpora estilos de vida, linguagem, formas de trabalho e, ao mesmo tempo que o faz, atua sobre eles modificando-os, ou melhor dizendo, dando o seu contributo pessoal.

Se não consideramos este *período entre o não-ser e o ser*, apenas estamos incluindo a idéia de dados repetitivos ao longo dos anos. Mas segundo Vygotsky, o ser humano modifica-os na medida em que os assimila, ou melhor, os vai assimilando.

Essas novas concepções permitem elaborar o fundamento científico da formação das propriedades ou da capacidade psíquica do homem e o curso da educação racionalmente construída.

Reafirmando, as propriedades inatas dos processos nervosos superiores (intensidade, equilíbrio, movimento) não são mais que disposições, condições internas necessárias para o desenvolvimento das formas superiores da atividade psíquica. Os processos psíquicos superiores (percepção consciente, atenção ativa, memória lógica...) formam-se do mesmo modo que as formas complexas, pelas noções e hábitos abstratos, no curso da assimilação e da experiência histórico-social, sob a ação da aprendizagem e da educação.

Como se formam as capacidades humanas?

A troca radical das concepções relativas à natureza dos processos psíquicos levou à mudança das idéias acerca do substrato material do psiquismo - o cérebro - como órgão da vida psíquica, de sua estrutura e modos de funcionamento. Essas concepções permitem o entendimento do cérebro como órgão do pensamento.

A ciência mostra que o cérebro é um sistema que reúne diferentes porções de tecido nervoso, cujo trabalho conjunto permite que se efe-

tuem as análises e as sínteses mais complexas da realidade e a regulação das mais intrincadas formas do comportamento ativo do homem.

Pode-se compreender o cérebro como um sistema altamente intrincado de partes individualizadas, os *blocos*, cada qual cumprindo uma função determinada. Seu trabalho conjunto permite receber a informação proveniente do mundo exterior; criar uma imagem subjetiva do mundo objetivo, prognosticar, prevenir, apreciar os resultados dos seus atos e regular seu comportamento.

Com base nessas colocações, pode-se estabelecer princípios da estruturação da fala e de seus problemas ou disfunções.

Nas posições mais reducionistas, o que encontramos são dois pressupostos iniciais para justificar o aparecimento de alexias, agrafias, enfim, de funções perdidas, funções essas classificadas em categorias, com características claramente identificáveis e repetitivas. O primeiro pressuposto é o de que o tecido nervoso remanescente da lesão (no caso das disfunções da linguagem) agrupar-se-á, mantendo uma função residual mais simples e de maior utilidade para o paciente, ou para manter a potencialidade. O segundo pressuposto é de que a recuperação (do idioma, por exemplo) dar-se-á de acordo com os estímulos recebidos durante o período de convalescença e/ou tratamento.

Em oposição, Vygotsky tem uma posição cognoscivista, uma teoria social do desenvolvimento: põe a gênese da atividade nervosa superior (enquanto funções psíquicas) na cultura. Com base nisso, cria como pressuposto a modelagem. A modelagem considera estágios de diferentes complexidade, em que se agrupam diferentes funções ou potenciais de funções residuais.

A conduta humana não é simples reação biológica a uma situação. A humanidade, o ser humano, utiliza instrumentos e objetos, muitas vezes alheios à situação, para aumentar sua capacidade de ação. Vygotsky distingue dois tipos de instrumentos básicos: os físicos e os signos.

Pelos instrumentos, o ser humano estabelece um eixo intermediário entre a realidade e sua ação, formando um esquema de mediação que permite o controle da conexão estabelecida.

Dessa forma, Vygotsky enfatiza a funcionalidade entre as ferramentas materiais e as ferramentas psicológicas: ambas têm papel mediador e permitem a incorporação da cultura, no sentido da aprendizagem do uso dos sistemas dos símbolos e signos culturalmente estabelecidos, dos quais

o mais importante é a linguagem.

Vygotsky crê que o pensamento não se expressa simplesmente em palavras, senão que *existe* através delas. Em *Koehler*, busca as bases de um pensamento pré-verbal, que ocorre em animais e nas crianças, segundo Piaget, até o fim do período sensório-motor. Também em animais busca a *linguagem pré-intelectual*.

No homem, após o período sensório-motor, pensamento e linguagem se acoplam; quem direciona o processo é a linguagem, depositária de toda a cultura. A interiorização da linguagem, segundo Vygotsky, envolve quatro etapas: a primeira, a fase primitiva, que corresponde à linguagem pré-verbal e pré-intelectual; a segunda, a fase funcional, quando a criança opera com palavras sem que saiba o que significam relações causais, temporais e condicionais; na terceira, as operações internas são auxiliadas pelas externas, principalmente o próprio corpo, formando-se a linguagem egocêntrica; na quarta, as operações externas são transformadas em internas. Para a linguagem, esta é a etapa final, isto é, a internalização do discurso.

Os passos dessa internalização dependem da complexidade dos elementos e são extensivos a todos os fatos da cultura.

O discurso interno não é memória verbal, nem locução silenciosa (é apenas parte dele); sem suas próprias leis, é um discurso para o próprio locutor (fala impressiva), enquanto que o externo é um discurso para o outro (fala expressiva).

Vygotsky inicia a análise pelo discurso egocêntrico, dizendo que não é solitário e que, à medida que aumenta a socialização, aumenta também a quantidade a caminho da interiorização. O discurso egocêntrico não morre com a socialização, mas mergulha nas profundezas para construir e constituir o discurso interior.

O discurso interior e o escrito representam o monólogo, são envolvidos pelo significado e pelo sentido. Predomina (no interior) o sentido sobre o significado, a frase sobre a palavra, o contexto sobre a frase. O discurso interior não é o aspecto interior do discurso externo; é uma função em si próprio; é flutuação entre pensamento e palavra. Não é pensamento, que é mais profundo, mas antecede a ele; carrega-se de tendências afetivas e volitivas.

Ao referir-se ao aprendizado da leitura e da escrita, Vygotsky refere-se aos mesmos estágios correspondentes do pré-verbal à interiorização.

Considera que o aprendizado da leitura e da escrita necessita de um reforço constante dos fonemas, depois dos articulemas. A criança, no início, lê em voz alta para poder compreender.

Mariana, com cinco anos de idade, pergunta:

“— Tia, você lê com os olhos?”

Diante da resposta afirmativa, conclui:

“— Eu leio com a boca.”

Ao tomarmos a linguagem como estudo, não somente estamos buscando o pensamento de Vygotsky, mas o comportamento do próprio homem.

Sabemos que os atos do homem e do animal são sempre seletivos, orientados para certa finalidade. A diferença é que os atos animais são determinados por necessidades biológicas e, no homem, por intenções conscientes, construídas no processo de vida social e por motivações sociais complexas.

Essa consciência, essas motivações e, até mesmo, a vida social foram construindo-se com base em um código de uma linguagem, sem o que não passaríamos de um bando, de um grupo, com comportamentos biológicos.

Adquirido o comportamento seletivo, orientado para uma finalidade, percebemos que o programa de intenções e motivações é formulado com a ajuda da linguagem (exterior e interior); está guardado na memória e, por fim, é auto-regulado porque é confrontado com outras decisões. Mas sempre é a linguagem que permite essa regulação e a profundidade do pensamento humano.

CONCLUSÃO

Como nos diz *Luria*, as funções psíquicas no homem são produtos de uma larga evolução; possuem uma estrutura complexa; estão sujeitas a modificações (evolução) em seus elementos constitutivos. Logo, não podem ser localizadas senão dinamicamente, em *constelações de trabalho*, com a ajuda de diferentes neurônios.

Muda, dessa forma, consubstancialmente, o diagnóstico e a terapia que, agora, devem considerar a organização cerebral e a estrutura sistêmica da atividade que está sendo pesquisada.

No caso da linguagem, deve-se considerar, primeiramente, os três

sistemas cerebrais, ou unidades funcionais (tono ou vigília, processamento e armazenamento e programação, regulação) para, posteriormente, situar a disfunção (sensorial, perceptiva, compreensiva, organizacional, funcional). Essa atitude permitirá que se estabeleça um modelo de trabalho educacional e terapêutico, sempre tendo como premissa o sistema como um todo, o problema como único e a recuperação como uma reorganização cerebral.

Sabemos, também, que a atividade mental depende de três fatores segundo a teoria vygotskyniana: do substrato material, das experiências sociais e/ou culturais e do que o próprio indivíduo faz com essa bagagem. A vida de um homem depende dele, mas nem sempre ele adquire essa consciência.

Compreender a estrutura cerebral e de que modo pode se dar a perturbação das funções psíquicas complexas, de como elas se organizam (linguagem, leitura, escrita, cálculo...), conduz à reestruturação dos procedimentos para a recuperação e reeducação.

A recuperação de um paciente com lesão cerebral só pode ser compreendida e realizada através da Neurologia, da Psicologia e da Pedagogia. A Neuropsicologia fundamenta cientificamente esse campo de ação.

Ainda estamos muito longe de poder compreender por completo os mecanismos cerebrais que estão na base da atividade psíquica do homem; porém o fato de que deixamos de compreender a atividade psíquica como um conjunto de propriedades relativamente simples, que abandonemos todas as tentativas de localização dinâmica por etapas, aparece como um passo importante que deve, portanto, assegurar o êxito deste campo do saber. (Luria, 1987:40).

ABSTRACT

NEUROPSYCHOLOGY

Evolution - Controversies and Language

In the text, some considerations are made about the language fundamentals in Vigotsky's psychology and about the forms in which the mental functions are considered.

One analyses questions related to the ideas of capacity, development and constant pursuits to understand the human phenomenon which, for its extraordinary complexity, sometimes limits us and sometimes challenges us toward new investigations.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTANARI, Luis. Alexias e agraphias. Uma visão a partir de Lev & Vygostky e Emília Ferreiro. *Rev. Bras. Neurologia*, 23, 1987.

LURIA, Aleksandr Romanovich. *Fundamentos da Neurologia*. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos/ SP, 1981.

_____. Dirección de formación y perfeccionamiento de personal pedagógico. Superación para profesores de Psicología. La Habana: Pueblo Y Educación, 1987.

AFUNÇÃO FORMATIVA DO ERRO

Ademir Jose Rosso¹

Neste artigo, discute-se o *erro*, contextualizando-o dentro do ensino de Ciências. A hipótese que dirige as discussões é a de que o erro é um elemento transitório presente na construção do conhecimento ou das estruturas mentais. A compreensão do conhecimento na perspectiva de uma construção histórica permite-nos relevar temporariamente os erros cometidos pelos alunos. No artigo, defende-se que, mais do que ensinar o *certo*, o professor necessita avaliar as condições necessárias para que o aluno participe ativamente da construção das noções científicas e não apenas as reproduza mecanicamente. Tal posicionamento implica a necessidade de uma prática pedagógica capaz de favorecer a construção das noções científicas se desejamos possibilitar uma *educação científica*.

¹ Professor da Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Doutorando em Educação - UFSC.

A FUNÇÃO FORMATIVA DO ERRO

Errar é humano, (...) mas o ideal é reconhecer a própria falha ou descaminho, e não permanecer no erro (Nunes, 1976).

Podemos corrigir o "Errando se aprende" por "Errando também se aprende" (Becker, 1993: 97).

O artigo que apresentamos complementa e amplia as reflexões da pesquisa que realizamos na perspectiva da psicologia e epistemologia genética de Piaget (Rosso, 1993) enquanto professor de Biologia/Botânica de 2º e 3º graus. Buscamos, aqui, de um lado, ampliar a sua abrangência, dando-lhe um direcionamento mais geral a todos os graus de ensino e, de outro, aprofundar, cimentar e materializar as reflexões ocasionais que vimos fazendo sobre o tema há algum tempo, subsidiadas por Carraher (1991), Tfouni et al. (1987), Craing (1978), Ferreira & Teberosky (1991), entre outros autores.

O enfoque que conduzirá o nosso estudo é o do ponto de vista da construção do conhecimento e das operações mentais. Nesta perspectiva, assumimos que o importante não é o erro em si, mas a atenção que é dispensada ao aluno na construção dos conhecimentos e na compreensão do funcionamento das suas estruturas mentais.

O fato de Piaget ter encontrado padrões repetitivos de erros, quando trabalhava na padronização de testes de inteligência para as crianças francesas no laboratório Alfred Binet, foi decisivo no direcionamento da sua carreira. Esse fato aguçou o seu interesse pelo *como* e *porquê* das respostas falsas das crianças. Piaget determinou o rumo de suas investigações através do aprofundamento dos atos falhos, trabalhando com crianças em cujas reações surpreendentes vislumbrava a expressão de um modo de pensar independente, comum a todas as crianças. A atenção para as suas respostas erradas, mais do que para as respostas corretas, possibilitou a realização de estudos interessantes, diríamos revolucionários, sobre as formas e evolução do pensamento das crianças, empreendendo sua atividade de pesquisa em psicologia do desenvolvimento (Kesselring, 1992: 28-29).

A análise do erro permite-nos valorizar o processo mental subjacente às respostas dadas e não apenas a resposta como um produto que se encerra em si mesmo. A análise dos processos utilizados pelo aluno nos leva a verificar que há algo de positivo nele mesmo quando erra. Há uma construção lógica, e não apenas os seus supostos defeitos. A correta análise do erro pode ser um caminho extremamente rico e valioso para uma aproximação real da criança, para a descoberta da riqueza de seu pensamento, da sua criatividade, da sua lógica, dos mecanismos e processos que utiliza para chegar a determinadas respostas, dos caminhos de *construção de seu pensamento* (Costa, 1988).

O que é tido comumente como *ato falho* não existe quando consideramos os conhecimentos de forma operativa; somente poderá sê-lo com relação aos conhecimentos meramente figurativos e se desconsiderarmos a lógica presente nas ações dos alunos. No sentido psicológico, o erro constitui-se num elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento mental dos indivíduos, pois quando o indivíduo erra é que se pode perceber e perscrutar melhor o seu funcionamento intelectual e quais as operações mentais que estão por baixo daquele raciocínio, ou do saber que trazem da prática cotidiana que resultou numa resposta não bem-sucedida.

O PROCESSO GERAL DE ENSINO E O ERRO

O ato de pensar contém em si uma certa dose de experimentação em que ocorrem palpites, saltos lógicos e tentativas. Pode-se dizer mais: contém uma certa dose de ousadia. Dentro dessa dinâmica, é normal ocorrerem desvios e erros. Errar faz juz à etimologia da palavra derivada do grego *erchomai*, que significa *ir, vir, caminhar*, originando no latim o termo *errare*, que quer dizer *andar ao léu, ir, caminhar*. Como tal, *errar* não é uma atividade de significado passivo ou de ausência de ação, mas expressa *busca*, mesmo que nem sempre com a direção e a intenção claras. Isso é verdadeiro mesmo entre os cientistas, pois nem todos, e nem sempre, pensam ordenadamente, passo a passo, planejadamente. O que dizer, então, de um aluno em sala de aula, ou realizando uma tarefa escolar?

Nesse contexto teórico, *Becker* (1993: 87) afirma: "Torna-se exagerada (...) a preocupação *skineriana* de evitar todo o fracasso levando o aluno a produzir somente respostas corretas, pois o fracasso torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da inadaptação de seus esquemas e da conseqüente necessidade de construir novos esquemas, ou seja, de reconstruir os já existentes."

Esse medo *behaviorista* impregna o nosso sistema educacional, no qual a possibilidade do aparecimento e do convívio com o erro é vista comumente como algo proibido, quase pecaminoso, que deve ser evitado a qualquer custo². Como conseqüência disso, a orientação básica das atividades de ensino, bem como da maioria das atividades propostas nos livros-texto, está organizada no sentido do *correto*. A preocupação fundamental é muito mais de fazer os alunos *acertarem* a qualquer custo e repetirem o acerto com *precisão* do que, propriamente, de pensarem e interagirem produtivamente com os objetos de estudo. Deter-se no seu aspecto puramente negativo, opondo-se de antemão aos erros, é assumir uma posição muito cômoda e acreditar que a aprendizagem é uma acumulação de produtos e padrões de conhecimentos, desconsiderando o processo de sua construção e as singularidades dos sujeitos.

Aos resultados dessa aprendizagem *Furth* (1986: 75-90) chama de *aprendizagem figurativa*, compreendendo-se como tal a representação estática e estereotipada do mundo exterior, que se reduz aos aspectos descritíveis, particulares e observáveis do objeto, isto é, os objetos se impõem ao sujeito sem que este trabalhe no sentido de transformá-lo no quadro de suas estruturas mentais e de acordo com sua história circunstancial. Nesse processo, o aluno é tratado como um sujeito passivo, preparado para captar e armazenar conhecimentos.

Na teoria piagetiana, o sujeito é concebido de forma diametralmente oposta a essa caricatura de aprendizagem. Vejamos o que afirmam a esse respeito *Ferreiro & Teberosky*:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que

² Tal fato se deve principalmente à influência das *Instruções Programadas*, que alteraram profundamente os livros-texto escolares os quais deixaram de ser livros de conhecimento e se tornaram livros *didáticos*, entendidos aqui como *facilitadores* da aprendizagem, isto é, que levam os alunos a acertarem pelo contato com o conhecimento. Aprendizagem por osmose é possível?

alguém que possui um conhecimento o transmite a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o seu mundo. (1991: 26).

A valorização e a atenção exclusivas dadas às respostas corretas que os alunos são convocados a dar em sala de aula, sem a preocupação de *como* chegaram a tais resultados, inibem a possibilidade da ousadia e da aventura em direção ao desconhecido; fazem com que participem e respondam somente quando possuem as respostas esperadas/corretas, ou seja, os alunos responderão somente quando tiverem certeza do que vão falar. Tal fato já tivemos oportunidade de verificar em pesquisa recente, em que os alunos manifestavam medo de errar e/ou de tentar responder, de interagir com observáveis e de formular hipóteses (de ousar responder algo *novo* por conta própria).

O procedimento de não responder às perguntas dos professores implica a preocupação em terem algo para dizer do que lhes foi *ensinado* e não de que possam pensar e operar mentalmente sobre o problema. O entendimento básico dos alunos é de que as questões feitas pelo professor dizem somente respeito ao que deveriam ter estocado na memória e que, de alguma forma, eles devem devolver (Rosso, 1993:52).

Esse modelo de prática pedagógica é uma atitude característica do empirismo, que concebe o indivíduo como um *radar* acumulador/registrator de fatos derivados e sugeridos pelo contato com objetos (livro-texto, professor, etc.). O seguimento e a manutenção do modelo são garantidos pela proposição de atividades de cunho figurativo e reprodutivo, que possibilitam ao professor *controlar* e corrigir os erros cometidos pelos alunos, bem como manter a regularidade e a sua autoridade no ensino sem grande dispêndio de energia. Já sua negação passa, inevitavelmente, pela valorização dos processos operativos do pensamento, da capacidade assimilativa do aluno. Ao contrário de um modelo de aprendizagem mais aberto, a incidência de *erros* e de respostas inesperadas escapa ao controle dos professores preparados e treinados para repassar as respostas certas, independentemente do processo da produção e da construção dos conhecimentos. Como tipos de atividades que se relacionam mais com os aspectos operativos dos conhecimentos, pode-se propor, por exemplo, o estabelecimento de comparações e relações, a explicação de fenômenos, a formulação de hipóteses, a avaliação, etc. (Tfouni et al., 1988).

A consequência da postura/orientação empírica tem repercussões no fazer psicopedagógico que planeja e programa atividades, acreditando que os alunos, ao reproduzirem padrões de raciocínio estereotipados como o dos quebra-cabeças, unindo as peças de um *puzzle*, conforme um modelo preestabelecido, chegarão ao resultado. As ações operatórias e auto-reguladoras originadas na desequilibração e levadas a termo pelo processo da abstração (física e/ou reflexionante), como a que é possibilitada, por exemplo, pelo modelo hipotético-dedutivo, são muito pouco frequentes e pouco estimuladas no processo de ensino-aprendizagem. Um modelo hipotético-dedutivo de ensino possui um padrão de resultados até certo ponto imprevisível, porém muito proveitoso, constituindo-se para o aluno numa verdadeira aventura intelectual, que lhe permite lançar-se ativamente na construção autônoma de conhecimentos. Com isso, o prazer/ousadia de pensar e de comunicar pensamentos numa nova situação é estimulado, reduzindo o medo de errar e de ser mal entendido. Quem deseja realizar alguma coisa deve estar preparado para cometer erros e superá-los. Como prática psicopedagógica, não se trata de estimular os alunos a errarem, mas de dar-lhes uma oportunidade para que pensem e, como os professores, de estarmos atentos e capacitados para estimulá-los a usarem os erros como um meio para alcançarem o sucesso. Essa é a concepção que pode evidenciar, na prática, que o aluno é um sujeito autônomo, capaz de superar a pedagogia tradicional de transmissão e informação de conteúdos *inquestionáveis*. Para que essa concepção funcione efetivamente, os professores devem ter presentes duas premissas básicas:

1. confiança na possibilidade de o aluno construir suas próprias verdades;
2. valorização de suas manifestações e interesses.

Se na evolução natural de noções, como célula, energia, fotossíntese, respiração, reprodução, etc., os cientistas cometiam *erros* hoje considerados *inadmissíveis*, por que não relevar temporariamente os *erros* cometidos pelos alunos? É possível que um aluno isoladamente atrole o sentido da própria filogenia em detrimento da ontogênese de determinada noção? É o que dizem Astolfi & Devalay:

Ensinar um conceito de biologia, física ou química, não pode mais se limitar a um fornecimento de informações e de estruturas correspondendo ao estado da ciência do momento, mesmo que estas sejam eminentemente necessárias. Pois esses dados só serão eficazmente integrados pelo (aluno) se chegarem a transformar de modo durável suas concepções. Ou seja uma verdadeira aprendizagem científica se define, no mínimo, tanto pelas transformações conceituais que produz no indivíduo quanto pelo produto do saber que lhe é dispensado. (1990:36).

Admitir o erro como uma forma de construção provisória, segundo *Ferreiro (1991)*, constitui uma tarefa de fôlego, que demandará um esforço extra, um desafio que se impõe ao sistema de ensino de conseguir fazer com que seja aceita na prática pedagógica a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo. Dar ao aluno a possibilidade de ficar *perdendo tempo*, deixando-o errar, não é tão improdutivo quanto parece à primeira vista, mas é um caminho necessário e indispensável para que o aluno construa *visceralmente*, não apenas de forma estereotipada, as noções científicas. Isso faz muito sentido se o que se pretende é possibilitar uma *educação científica verdadeira*, não apenas um *ideário científico*.

O erro é, de alguma forma, uma construção e possui a sua lógica interna do ponto de vista do aluno. O modelo pragmático, imediatista e asséptico de ensino exige a extirpação do *tumor maligno* e propala que é pura perda de tempo prestar atenção aos erros do aluno. Mas, para o construtivismo, os erros e as dúvidas dos alunos são passageiros e altamente impulsionadores da ação educativa. O conhecimento correto será sempre um dever, uma construção renovada e interminada a subsumir e superar as construções anteriores. Para a epistemologia genética, o erro possui um caráter aproximativo do limite imposto pelo objeto, ou pelos modelos sociais e culturais, que enfatiza determinados aspectos e abordagens dos objetos ou, mesmo, das estruturas mentais em vias de construção do indivíduo as quais captam aspectos parciais ou distorcidos do objeto (*Piaget & Garcia, 1987:229-230*).

A análise de erros pode oferecer pistas muito ricas para o redirecionamento de uma prática pedagógica mais comprometida com nossos alunos. Levar o aluno a uma revisão do que motiva a sua ação errada e ao discernimento das raízes intencionais desses erros torna possível a construção da verdade como uma descoberta íntima e pessoal. A

sua missão pedagógica fundamenta-se na esperança de recuperação e redimensionamento do agir humano, permitindo ao aluno aperceber-se do valor de sua ação, enquanto apropriação de uma história, não como fruto do acaso ou do agir indeterminado, mas de um encontro com a verdade, do modo como ela se apresenta a cada um de nós. O erro deve ser analisado na sua singularidade própria se o que se pretende é mais do que a imitação da verdade, ou seja, a sua superação efetiva.

No ensino-aprendizagem, as respostas erradas podem dar ao professor importantes *feedbacks*, não somente de como seus alunos estão pensando, mas também de suas aulas e dos materiais usados. Um modelo de ensino que dê margem aos *erros* dos alunos, conforme *Astolfi & Devalay* (1990:48-49), opõe-se frontalmente à *epistemologia escolar* (empirista-racionalista) que, no ato de ensinar, *despersonaliza e descontemporiza* conceitos e, diríamos também, os alunos. Os autores sintetizam a distorção, citando *Chevallard*, ao afirmarem que “os manuais são o triunfo da anacronia e da atopia do saber”.

Da teoria piagetiana, pode-se abstrair que, para *corrigir o erro*, cabe ao professor buscar sempre uma atuação indireta, propondo questões e problemas desafiadores/desequilibradores a serem resolvidos e refletidos pelos alunos. O erro é um momento pedagógico ímpar, que possibilita ao professor gerar *desequilíbrios* por meio de contraprovas que desafiem e forcem a alimentação dos esquemas cognitivos do aluno. O aluno será *desequilibrado* ao perceber que os seus instrumentos cognitivos e os processos de raciocínios a que está acostumado a executar não conseguem dar conta de novas alternativas/hipóteses (*Rosso*, 1993).

O aluno, ao *desequilibrar-se* ante a problematização do erro, buscará, pela auto-regulação, um novo equilíbrio que, por certo, será superior ao anterior, mais próximo do que o que é tido como certo. Na prática, isso corresponde a levar o aluno à contradição, pois esta poderá *desequilibrá-lo* e estimulá-lo a pesquisar e a mobilizar as suas energias psíquicas. Não basta dizer-lhe o que está errado e dar-lhe a resposta correta, a qual ele *deve* aprender. Sem uma participação mais efetiva, ele provavelmente decorará a resposta correta sem superar e reconstruir a sua construção anterior. Não estariam aqui as chamadas concepções alternativas dos alunos?

Para os alunos construírem noções mais amplas tanto em profundidade como em extensão, o erro se constitui numa base material que, de maneira alguma, deve ser desprezada ou rechaçada, pois representa o que

o aluno sabe e traz consigo, os seus processos de raciocínio e a sua história pessoal. Esse é o material que precisa passar por um processo de reelaboração, é a matéria-prima indispensável para a construção de qualquer conhecimento que pretenda ser correto.

MEMORIZAÇÃO

A memorização é uma distorção presente no dia-a-dia da vida escolar, utilizada pelos alunos como um mecanismo de defesa para que se saiam bem frente ao modelo de ensino que prioriza a reprodução de conhecimentos figurativos. Ela traduz uma visão falsa da real capacidade dos alunos, pois valoriza muito mais o produto do que o processo e é utilizada para discriminar os alunos, independentemente do *locus* social e cultural da geração do saber e do pensamento. Nessa perspectiva, muitos alunos de contexto sociocultural diferente ao imaginado pelo professor, com reais capacidades operativas, mas não dados à prática da memorização, acabam levando a pecha de *maus alunos* e de preguiçosos. Denuncia-se, assim, que, para muitos educadores, o estereótipo do *bom aluno* é aquele que possui um comportamento dócil e que tira boas notas, notas que são, normalmente, apoiadas na memorização e que não correspondem de forma alguma a sua real capacidade de raciocínio.

O procedimento de compensar a falta de atividade ou de desafio mental por memorização é um fenômeno com raízes profundas no ensino. A instrução escolar limita-se, freqüentemente, à transmissão de procedimentos, como o treino no uso de fórmulas e algoritmos ou regras para que os alunos dêem a resposta correta no momento das provas, não havendo a análise de problemas, conduta essa que, no nosso entendimento, garantiria a compreensão do modelo subjacente. Se não bastasse isso, os problemas estudados na escola têm muito pouco a dizer às situações práticas vividas pelos alunos. Os problemas vividos e resolvidos satisfatoriamente na prática pelos alunos não são os problemas refletidos e analisados em sala de aula. Melhores resultados somente serão alcançados no processo de ensino quando a experiência diária for combinada com a experiência escolar e se esta partir do que o aluno sabe, do que traz de positivo, para então chegar a um conhecimento mais amplo (Carraher et. al., 1991).

Criticando o modelo corrente de ensino calcado na memorização, Lima (1985:12) se reporta a uma pesquisa americana pela qual foram comparados os desempenhos dos alunos do início de seus cursos ao final do 2º grau, quando apresentaram menor índice de QI. Contrariamente ao que se esperava, o tempo transcorrido na escola representou um decréscimo no desempenho mental. Essa situação, apesar de ser brutal, podemos afirmar sem medo, corresponde ao padrão do ensino brasileiro.

No ensino de Biologia, é comum os alunos se utilizarem da memória para compensarem a falta/desuso de procedimentos operatórios, não poucas vezes, pela insistência e/ou conivência de professores. Muitos alunos conseguem médias altas quando o ensino se volta mais para aspectos anatomo-morfológicos e classificatórios, mas quando os conhecimentos se apóiam num quadro lógico-matemático mais complexo, como por exemplo a Genética, a Fisiologia e a Bioquímica, o rendimento cai muito. Podemos dizer que, à medida que os conteúdos de Biologia se tornam menos memorizáveis e exigem explicações mais consistentes e aplicações dos conteúdos estudados, suas médias decrescem.

A fixação de conteúdos que não se basear num trabalho ativo do pensamento, mas unicamente em esforços de memória, além de consumir as forças mentais do aluno, trava e retém o seu desenvolvimento mental. Na realidade, a memorização no seu estado puro pode corresponder a uma rota compensatória utilizada pelos alunos para contornarem dificuldades ou ausência de procedimentos operativos.

É responsabilidade do professor durante as suas aulas fazer os alunos usarem as suas estruturas mentais, ressaltando muito mais os aspectos operativos, a reflexão e a análise do que apenas os processos figurativos da memória. É fundamental que se atribua maior ênfase aos trabalhos de elaboração pessoal e à compreensão dos alunos, deslocando-se a memorização para um plano secundário.

A AVALIAÇÃO ESCOLAR

A discussão sobre o significado formativo do erro ficaria incompleta se não abordássemos o *fenômeno da avaliação*, pois a avaliação entendida como *problematização*, *questionamento* e *reflexão* é indissociável e essencial à educação. Na prática docente, o binômio educação/avaliação está

dicotimizado, isto é, o ato educativo e o ato avaliativo são comumente percebidos como dois momentos distintos e não relacionados (Hoffmann, 1991).

De maneira geral, a avaliação pode ser compreendida como *formativa* ou *somativa*. O objetivo da avaliação *somativa* é atribuir uma nota ou conceito final ao aluno para fins de promoção (ou reprovação); o da avaliação *formativa* é verificar se o aluno está conseguindo dominar objetivos expressos sob a forma de conhecimento, habilidades e atitudes.

A avaliação entendida somente como *quantificação final de um produto de aprendizagem* confunde-se facilmente com uma nota de exame, um relatório, uma resposta dada, etc. Isso não serve como indicativo seguro das operações mentais realizadas, nem da compreensão de uma noção, menos ainda de que a construção da noção aconteceu e, em absoluto, não traduz os esforços empreendidos, nem a capacidade de o aluno aplicar os processos exigidos. Pode, quando muito, indicar que *o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado* e nem disso dá para se ter a certeza, pois ele pode ter aprendido um *truque* ou *macete* como os que se ensinam às centenas nos cursos pré-vestibulares; ou ter tido a sorte de dar um palpite, ou até ter copiado de um colega ou *bilhete* na hora da prova. Uma avaliação nesses termos o máximo que consegue traduzir é o que é mais cômodo saber, não o que seria necessário saber com a realização de uma avaliação.

Em consonância com os objetivos do nosso estudo, vamos nos ater mais aos aspectos gerais de uma avaliação formativa, interpretando os erros cometidos pelos alunos numa perspectiva diferente da do crescimento mental do aluno e do conhecimento como um processo de construção. Uma avaliação assim compreendida, por exemplo, mesmo que seja uma prova, poderá ultrapassar o seu aspecto mais comum - o de classificar e julgar mediante a exigência de reproduzir signos - e é, sobretudo, também um excelente momento para evidenciar a trajetória percorrida pelo educando no processo de construção do conhecimento, da evolução das operações e processos mentais.

A avaliação que busca uma resposta única, fechada, mostra-se uma avaliação unilateral, que se prende à concepção autoritária de que todos os indivíduos devem pensar de modo igual, negando aos alunos a possibilidade de pensamento autônomo e criativo e subestimando as suas capacidades intelectuais. Elaborar uma prova para que o aluno simplesmen-

te marque um *xis* ou responda algumas perguntas que constavam num questionário constitui erro imperdoável. Um procedimento avaliativo com tais princípios dá poucas possibilidades de os alunos expressarem os seus raciocínios e construções intelectuais. Não é por acaso que eles manifestam pânico, aversão e resignação, entre outras atitudes, frente a esse tipo de avaliação. É comum a simulação de conhecimentos pela *cola* ou memorização, ou até o assumir-se como fracassado ou intelectualmente *menos* dotado.

O professor ciente do valor formativo que pode ter uma avaliação deve adotar um procedimento sistemático de rejeitar a memorização mecânica e a simulação de conhecimentos, elaborando questões em que os alunos devam justificar e expor as razões de suas respostas, exigindo que apliquem o conhecimento numa nova situação. E é bom lembrar: para que uma avaliação assuma tais características, é necessário que *todo* o processo de ensino esteja nessa dimensão.

No sentido construtivista, uma boa avaliação:

1. não se transforma num apêndice do processo de aprendizagem, pois é uma continuação da aprendizagem;
2. não termina com a correção e quantificação das respostas dadas, pois o aluno deverá retornar a elas, discutindo-as e tendo oportunidade para refazer e rever os *erros* cometidos;
3. não se contenta apenas com os produtos do saber, pois deseja investigar os processos mentais subjacentes e *como* o aluno está assimilando os conhecimentos;
4. não avalia *apenas* o aluno, mas é também a avaliação do trabalho do próprio professor, que investiga se o planejamento e o ensino estão atingindo os objetivos ou se deverá modificá-los. Como se pode perceber, uma avaliação formativa, no sentido construtivista, mesmo uma prova escolar, ultrapassa de longe aquelas avaliações corriqueiras que têm a preocupação com a quantificação pura e simples expressa por uma nota no boletim.

O ERRO E A TOMADA DA CONSCIÊNCIA

À semelhança da análise que estamos fazendo do erro, a tomada da consciência também é uma abordagem que podemos discutir dentro da perspectiva construtivista.

No âmbito escolar, além do erro ser pouco discutido, quando o é, raramente encontramos algo que procure aproximá-lo da tomada da consciência. Tal situação se deve ao fato de as discussões relativas ao erro aterem-se aos seus aspectos mais imediatos e perceptíveis. E, para esse senso comum (pedagógico), a tomada da consciência é tida como um simples esclarecimento ou iluminação, que nada modifica ou acrescenta às ações do sujeito. Para Piaget, no entanto, a tomada da consciência consiste em reconstruções, em conceituações, ou seja, num processo ativo de busca e superação (*Becker*, 1993:95-97).

No agir pedagógico, considerar a tomada de consciência para a compreensão e superação do erro possibilita ao aluno perceber que as estratégias cognitivas adotadas devem ser reformuladas, buscando saber por que elas não conseguem dar conta da contradição e/ou da incoerência. A regulação do pensar e da ação é uma regulação de segunda potência, ou seja, uma abstração reflexiva. Esse procedimento é difícil de ser levado a cabo, pois é mais difícil ao aluno ficar alerta aos aspectos da atividade mental do que às propriedades da realidade material imediata; no entanto, apesar de difícil, é o caminho que favorece ao aluno refletir e reformular os seus processos de raciocínios (*Kesserling*, 1993:97).

Com base no que discutimos anteriormente sobre a avaliação e o seu potencial formativo, podemos perceber que ela está fortemente vinculada com a tomada da consciência. Aqueles que seguem o curso de práticas educacionais puramente intuitivas e libertárias, que criticam especialmente a avaliação somativa, sem anteverem nela finalidade alguma, estão simplesmente negando-a em todo o processo escolar, chegando a apregoar a sua supressão como forma de libertar o indivíduo do *jugo escolar*.

O que mais se pergunta da avaliação é sobre o *para quê* da avaliação. A avaliação formativa e construtivista tem tudo a ver com a tomada da consciência, pois busca a compreensão dos processos mentais que levaram o aluno a dar uma determinada resposta errada ou irrefletida e possibilita ao aluno rever e reformular as estratégias cognitivas adotadas, aproximando-se mais do centro das suas ações e dos objetos de conheci-

mento. Neste sentido, a avaliação assume uma dimensão dialógica do aluno com o seu agir, favorecendo o desenvolvimento mental e a tomada da consciência dos processos cognitivos envolvidos. A negação ou a supressão da avaliação retira do aluno uma excelente oportunidade de construir-se como indivíduo, de aprender com autonomia.

A seguir, sintetizamos de *Kesselring* (1993:102-104) os quatro elementos apontados pela teoria de Piaget relativos à tomada da consciência.

- Primeiro: a ação - Só agindo é que fazemos experiências e só através do nosso fazer é que chegamos à consciência dos objetos exteriores e de nossa própria pessoa.
- Segundo: o obstáculo - Enquanto não esbarrarmos em obstáculos, realizamos ações rotineiras, sem estarmos conscientes de detalhes de nosso fazer. Somente quando se apresentam dificuldades é que desperta a consciência.
- Terceiro: a representação - A tomada da consciência nada tem a ver com clarificação de conteúdos já presentes, porém imersos no escuro ou na confusão. Quando nos tornamos conscientes de uma seqüência da ação, nós a reconstruímos num patamar mais elevado de abstração, ou seja, através da linguagem ou conceitualização. Com isso, alteramos a disposição original de elementos da ação.
- Quarto: o recalque cognitivo - Os processos da tomada da consciência relacionam-se intimamente com o recalque cognitivo. Recalcamos aqueles conteúdos que se acham em contradição com as representações, conceitos ou operações de ordem superior. Diferentemente de Freud, sustentou Piaget que a repressão acionada pela censura nunca se torna inconsciente sem a conivência do sujeito.

Neste particular, *trabalhar o erro* é possibilitar uma prática de cunho psicanalítico capaz de ultrapassar o dado sensível, o preconceito, o egocentrismo perceptivo, a imitação, as conclusões apressadas e as idéias inadequadas, incompletas e confusas. Como tal, a tomada da consciência é um processo construtivo que se dá progressivamente, à medida que o indivíduo constrói o conjunto de seus instrumentos cognitivos e progride

na compreensão dos objetos do ponto de vista do objeto, não mais apenas do *seu* ponto de vista. Portanto, neste processo de descentração progressiva, o indivíduo torna-se mais sujeito, e o conhecimento construído é mais objetivo. E no processo de construção, intervêm tanto as ações do sujeito que, por meio de aproximações sucessivas, busca esgotar os limites do objeto quanto as resistências do objeto, que obrigam o sujeito a se organizar e a se reestruturar no processo de conhecer.

Conduzir os alunos a uma revisão e ao discernimento pela raiz do que conduz ao erro amplia o conhecimento dos seus processos cognitivos e de aspectos da sua história pessoal que condicionam determinadas formas de pensar e perceber o mundo. Em resumo, trata-se de aperceber-se e avaliar a própria estratégia de ação, enquanto aproximação do objeto de conhecimento ou, em outros termos, do que hoje se está chamando de *metacognição*.

CONCLUSÃO

Podemos concluir sumariamente que, para um posicionamento construtivista diante do erro, exige-se que o professor:

1. assuma que no aluno existem reais positivities a serem conhecidas e exploradas, devendo fundar o processo de ensino-aprendizagem a partir dessas positivities e não apenas enfocar a sua ação em aspectos negativos e nas eventuais defasagens;
2. conheça o universo de imersão biopsíquico-sociocultural de seus alunos para daí retirar problemas verdadeiros, capazes de provocar desequilibrações e explicar a origem de muitos *erros*;
3. conheça as estruturas mentais de seus alunos já construídas e em construção, pois o erro pode estar na dependência de uma estrutura mental ainda não construída;
4. provoque desafios adequados em momentos críticos, favorecendo a assimilação/acomodação de seus alunos. Não basta *ensinar* o certo, é necessário que o aluno esteja preparado para *aprender* o certo;
5. possibilite tempo, motivação e procedimentos de raciocínio para

comparar hipóteses alternativas às suas predições e *evidências*;

6. possua clareza dos processos de raciocínio requeridos e das barreiras epistêmicas que atuam na construção de determinada noção. Os conhecimentos são produzidos e/ou construídos em um meio social. É na epistemologia e história de uma ciência que o professor perceberá que, por motivos diversos, o *certo* nem sempre o foi.

Em resumo: assumir o *erro* como uma hipótese provável ou um estágio transitório na construção de determinada noção fornecerá ao professor uma oportunidade de trabalho mais rica e desafiadora e ao aluno, sem dúvidas, possibilitará o desenvolvimento da autonomia intelectual e um posicionamento mais interativo e operativo diante das noções a serem construídas. Quem não deseja isso?

ABSTRACT

In this paper we discuss the error, contextualizing it within science teaching. The hypothesis that guides the discussions is that the error is a transitional element present in the construction of knowledge or mental structures. The comprehension of knowledge in the view of a historical construction allows us to reveal temporarily the error made by students. The paper defends the thesis that more than teaching the correct knowledge, the teacher needs to evaluate the necessary conditions for the student participate in the construction of scientific notions and not just reproduce them mechanically. Such positioning implies the necessity of a pedagogical practice capable of promoting a construction of scientific notions if we wish to promote a scientific education.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTOLFI, J-P & DEVALAY, M. *A didática das Ciências*. Campinas:Papirus, 1990.
- BECKER, F. Da Ação à Operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST, Palmarinca e Educação e Realidade, 1993.
- CARRAHER *et al.* *Na vida dez na escola zero*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- COSTA, D. A. F. A análise do erro como caminho de descoberta do pensamento da criança. *Amae Educando*, p. 14-20, out/1988.
- CRAING, B. S. The philosophy of Jean Piaget and its usefulness to teachers of Chemitry. *Journal of Chemical Education*, v. 49, n. 12, p. 807-809, Dec. 1972.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FURTH, H. *Piaget na sala de aula*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- HOFFMANN, J. M. L. A Avaliação e construção do conhecimento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16(2):53-58, jul.-dez. 1991.
- KESSERLING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LIMA, L. de O. *Mutações em educação segundo McLuan*. Petrópolis:Vozes, 1985.
- NUNES, R. A. da C. A idéia de verdade e a educação. *Convivium*, v. 19, n. 2, p. 127-139, 1976.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa:Dom Quixote, 1987.
- ROSSO, A. J. *O pensamento operatório formal e o ensino de exercícios de ecologia: Um estudo de caso*. Florianópolis: Ufsc, 1993. (Dissertação).
- TFOUNI, L. V. ; CAMARGO, D. A. F. de & TFOUNI, E. A teoria de Piaget e os exercícios dos livros didáticos. *Química Nova*, v. 10, n. 2, p. 127-131, 1987.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA E SUA LEGITIMIDADE

Elli Benincá e Grupos de pesquisa¹

Uma proposta pedagógica construída de forma participativa constitui-se num instrumento político de condução do processo pedagógico. Sua legitimidade se fundamenta na participação. Como a proposta concede aos coordenadores do processo pedagógico escolar uma certa autonomia política, gera conflitos com outras instâncias de poder.

¹ Fazem parte da pesquisa "A prática pedagógica em escolas de formação de professores e de periferias urbanas" os seguintes grupos:

- a) Professores-pesquisadores em escolas de formação de professores e em escolas de periferias urbanas: Adriana Dickel, Adriana Bragagnolo, Claudia Maria de Almeida Valiati, Isabel Cristina Zambrzycki, Ivone Araujo de Almeida, Marilza Flores, Nara Cavalcanti, Nara Isar Vidal Menegatti, Neusa Andreolla, Sílvia Maria Scartazzini, Rosane Colussi e Rosane Rigo De Marco.
- b) Professores da Faculdade de Educação da UPF: Eliara Zevieruka Levinski, Flávia Eloísa Caimi, Irene Skorupski Saraiva e Rosa Maria Bernardi.
- c) Assessores: Elli Benincá e Claudio Almir Dalbosco.
- d) Secretária: Adriana Bragagnolo.
- e) Digitadora: Eliana Moreira de Mello.

Em 1993, um grupo de professores municipais que realizava uma pesquisa a partir de sua prática pedagógica em escolas de periferia urbana publicou um texto sobre os “Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica”, inicialmente na *Revista de Educação AEC*, n.88 de julho/setembro de 1993 e, posteriormente, na revista *Espaço Pedagógico*, da Faculdade de Educação da UPF, v.1, n.1, dezembro de 1994.

Com a publicação, objetivava-se ajudar a comunidade escolar a elaborar, participativamente, uma proposta de trabalho que a auxiliasse na coordenação do processo pedagógico. O texto propunha como metodologia a práxis pedagógica e refletia os passos da construção da proposta.

Muitas escolas e instituições se utilizaram das sugestões contidas no texto referido, construindo sua proposta pedagógica. As experiências do processo de elaboração e construção da proposta, bem como da coordenação das atividades desencadeadas por ela, são muito originais. Não se pode tomar como modelo o processo em desenvolvimento numa escola e querer adequá-lo para outra, pois os sujeitos que interagem são diferentes; sua ação acontece em contextos específicos. A proposta, porém, através da metodologia da práxis, indica o caminho que os coordenadores do processo devem seguir. A metodologia da práxis pedagógica possibilita aos indivíduos (professores - pais - alunos - direção e mantenedores) que atuam na escola tornarem-se sujeitos do processo pedagógico. A sua ação, por consequência, é sempre obra da relação entre si, enquanto sujeitos e enquanto em confronto com o contexto sociocultural e econômico em que se insere a escola.

O processo da proposta pedagógica inicia-se com a tomada de decisão de construção de uma proposta que já é um momento da condução do processo. O período da construção é o momento privilegiado em termos de formação de toda a comunidade escolar. Nele se evidenciam os limites das atividades isoladas dos indivíduos e explicitam-se as possibilidades da construção do processo pedagógico participativo. A transformação de indivíduos que atuavam isoladamente, repetindo as mesmas tarefas, em sujeitos capazes de participar e de se tornar responsáveis por todo o processo escolar gera, na maioria das vezes, ambiente de euforia e de vibração sempre, porém, entrecruzado por muitos conflitos e rupturas.

Para se coordenar as ações de um processo político-pedagógico, requer-se de seus responsáveis a compreensão da metodologia de participação e experiência na condução do processo para a superação dos con-

flitos que ele provoca. Os coordenadores do processo facilmente são levados a tomar decisões autoritárias em nome da participação, ou omitem-se em suas decisões por medo de serem acusados de ditadores. Se a primeira postura impede a participação, a segunda conduz o processo pedagógico para o caos administrativo. Encontram-se, também, coordenadores que temem enfrentar os conflitos provocados pela proposta, principalmente quando a origem de tais conflitos é ideológica. Para evitar os confrontos, esvaziam o conteúdo político da proposta, reduzindo-a a uma mera metodologia. Os conflitos, então, são encobertos e cria-se uma convivência aparentemente harmoniosa. Basta, porém, que as causas geradoras das divisões tenham condições de se manifestar para que os problemas retornem. No intuito de abafar os conflitos, instaura-se um clima de superficialidade no qual a proposta não encontra mais espaço, sendo excluída da instituição e fazendo desaparecer o processo político em favor de um pedagogismo vazio e cego. A proposta só existe se for capaz de instituir o processo, e este requer a tomada de decisão que é a dimensão política. Por isso, a proposta pedagógica é essencialmente política.

O texto que pretendemos construir tem por objetos o exercício e a legitimidade do poder na proposta pedagógica. Objetiva, pois, complementar informações ao artigo publicado em 1993 na *Revista de Educação AEC* e na *Espaço Pedagógico*, bem como aproveitar sugestões das experiências em andamento.

METODOLOGIA DA PRÁXIS

A metodologia da práxis pedagógica tem por pressuposto a participação, ou seja, o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção da proposta: os responsáveis pela mantenedora da escola (Estado, Município, instituição religiosa, fundações e empresa), as direções, professores, pais, alunos e funcionários. O contexto social específico em que se constroem as relações pedagógicas passa também a se constituir em elemento definidor do processo escolar.

O caminho da participação é construído ao longo do processo participativo. A metodologia orienta as formas de participação dos sujeitos. A intensidade da participação de um sujeito é indicada pelo seu compromisso com a proposta e conseqüente responsabilidade com a mesma.

A decisão de construir a proposta apresenta-se como o primeiro passo metodológico. A problematização da escola é o segundo momento do processo, quando são detectados os problemas e conflitos, bem como suas necessidades e potencialidades. De posse dessas informações, a comunidade escolar começa a definir seus objetivos. Como a definição dos objetivos requer um certo domínio teórico da metodologia e da teoria social, geradora da utopia (para onde vai ser conduzido o processo escolar), os coordenadores do processo pedagógico passam a provocar a necessidade de estudos e de teorização das práticas pedagógicas de todos os que se envolvem no processo. Sendo o momento mais importante de todo o processo pedagógico desencadeado pela proposta e considerando que os participantes e, mesmo, os coordenadores da proposta nem sempre estão de posse de todos os elementos teórico-metodológicos necessários para elucidar a utopia e a práxis, requer-se o retorno permanente à discussão dos mesmos. A análise da sua prática pedagógica possibilitará aos sujeitos da escola compreenderem melhor os objetivos do processo na medida em que esses forem refletidos.

A proposta pedagógica inscreve-se nas consciências dos participantes, que apreendem o processo de construção da proposta, imprimindo-lhe uma marca subjetiva. Essa primeira compreensão vai, aos poucos, se explicitando e, da compreensão subjetiva, cria-se uma compreensão coletiva do processo. Pode-se dizer que a proposta começa a *fazer caminho* na medida em que se constrói a compreensão coletiva. Os textos que forem produzidos ao longo do processo são a memória dessa consciência coletiva e do respetivo momento histórico. Por isso, os textos nunca serão perfeitos e acabados, mas também não podem ser entendidos como incompletos. Representam a consciência do processo, do momento em que se fez tal memória.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O pressuposto para que se construa uma proposta pedagógica é a existência de uma vontade. Tal vontade política se expressa quando alguém percebe a necessidade de ordenar as ações pedagógicas da escola e deseja fazê-lo. Em algumas escolas, a iniciativa parte da direção ou, mais especificamente, da pessoa do diretor(a). Tal disposição política surge com

mais freqüência nas escolas em que já existem professores articulados em grupo de estudos. Isto porque o grupo mais facilmente percebe a necessidade de superar as atividades isoladas, quando produto do espontaneísmo e do autoritarismo.

Os pais e os alunos também podem pressionar o ordenamento de uma proposta político-pedagógica. Existem escolas em que a força de grupos de pais ou de alunos organizados não só pressiona, mas tem presença marcante na construção da proposta. A entidade mantenedora, principalmente em escolas confessionais, também pode tomar a iniciativa de pressionar a construção da proposta. Neste último caso, deve-se distinguir a *construção participativa* de *determinação*. Quando a instituição superior determina a elaboração de uma proposta, poderá dificultar a participação da comunidade escolar, principalmente na decisão sobre os objetivos do processo pedagógico escolar.

Existindo vontade política para se construir a proposta, mesmo que os portadores de tal desejo não tenham todo o saber necessário para conduzir o processo de elaboração, é importante que busquem assessoria, quando necessário, para que possam partir de suas práticas pedagógicas e da problematização da escola. Não podem também fazer da assessoria o sujeito único da proposta. O grupo que observa e registra sua prática pedagógica é o sujeito primeiro da condução do processo. A função do assessor é ajudar a encontrar o caminho da práxis. E, como cada escola faz seu caminho, o assessor também necessita ressituar-se no processo para que possa ajudar o grupo a perceber que passos deve dar. A assessoria precisa trabalhar com o grupo de coordenação, junto com o qual procurará refletir e encontrar estratégias para avançar. Se o processo o exigir, a assessoria poderá também explicitar a metodologia no grande plenário (todos os envolvidos). A tendência dos grupos que conduzem o processo de construção da proposta é solicitar à assessoria a transferência do saber teórico, isentando-se, com isso, de investigar, individual e coletivamente, as teorias pedagógicas. Quando isso acontece, a proposta tende a cair no campo das determinações, impedindo o processo participativo e negando a práxis pedagógica. "Agora nossa escola se transformou num verdadeiro vulcão. Todos querem trabalhar, querem fazer e nós (equipe de direção) não sabemos o que fazer e nem o que dizer" (depoimento de uma diretora de escola).

A escola, durante muito tempo, estava como que cristalizada: "Nada

se fazia, a não ser o formalmente exigido". Por ocasião das eleições para a direção da escola, um grupo de professores organizou-se politicamente e conseguiu eleger um dos seus representantes como diretor. "Conquistamos o poder". No intuito de realizarem uma administração democrática, mobilizaram os demais professores, pais e alunos para *transformar a escola*. A oportunidade de fazer algo provocou o surgimento de vários projetos, alguns de cunho pedagógico, outros com objetivos políticos ou meramente de lazer. A direção deu-se conta, então, de que havia *tomado o poder*; não detinha, porém, o *saber sobre como conduzir o processo escolar*. Cada projeto se orientava por objetivos próprios sem haver um objetivo geral integrador dos projetos. Nesse sentido, uma professora confessava: "Perdemos o direcionamento da escola". A direção, assim, percebeu a necessidade de construir uma proposta pedagógica.

Dirigindo-se à Universidade, solicitaram a presença de um professor para que fosse exposta à comunidade escolar o tema da proposta pedagógica. O assessor negou-se a fazer tal discurso. Propôs-se, porém, a conversar com a equipe diretiva da escola, refletindo com ela sobre todos os acontecimentos desde a organização do grupo. Fazendo a memória dos acontecimentos, foram se dando conta de que a intuição de organizar o grupo surgira de uma necessidade: *era preciso mudar o jeito de se fazer escola*. Conseqüentemente, a necessidade de mudar levava o grupo a se organizar a partir de um objetivo muito específico: *tomar o poder*. A decisão de assumir a direção da escola estava relacionada diretamente com a prática social da escola daquele momento. Como o grupo não refletira o significado de assumir um projeto político para a escola, passara a agir *na base do entusiasmo*, sem método e sem uma teoria pedagógica que o orientasse no processo desencadeado. Mas quem havia desencadeado o processo político de mudança não tinham sido eles, o grupo? Foi então que a equipe percebeu que a ação política não surgira espontaneamente, mas que tinha sido provocada. As condições haviam favorecido e possibilitado a organização do grupo e sua intervenção naquele contexto escolar, e os sujeitos da ação política eram eles, juntamente com todos os que se envolviam no processo político-pedagógico.

A reflexão foi, então, aos poucos, enfocando esse objeto, ou seja, a ação dos sujeitos. O grupo descobriu que era possível produzir conhecimentos metodológicos, pedagógicos e políticos enquanto ordenava os acontecimentos da escola. Os fatos eram vistos de forma isolada, mas agora

já se podia perceber o nexó que havia entre eles e a relação incoerente desses fatos com os seus agentes. A primeira dificuldade percebida pelos professores fora a desorganização da escola e a inércia da direção, situação evidente de que todos tinham consciência. As eleições, então, haviam sido uma ocasião para o nascimento do grupo. Entendiam os seus membros que bastava chegar ao poder para que pudessem transformar a escola, o que caracterizava uma visão simplista do processo; não conseguiam penetrar nas relações existentes entre direção, professores, alunos e comunidade escolar; entendiam que os que detinham o poder eram os responsáveis pela escola. Bastaria, por isso, assumir o poder e, magicamente, tudo mudaria.

A ação do grupo levou-o a assumir a direção. O objetivo, assim, aparentemente, havia sido atingido. Havia, porém, surgido outra necessidade, decorrente do atendimento da primeira, ou seja, a tomada do poder: a exigência da transformação da escola. Mas esta segunda necessidade não envolvia somente a escola e os professores: envolvia diretamente o grupo. "Não adianta falar dos outros. Agora nós somos direção e não sabemos como tomar as decisões", afirmava a diretora. "Nosso entusiasmo está se transformando em angústia. Já nem consigo dormir direito," dizia outra professora. Havia, portanto, se criado um impasse.

O grupo procurou, então, verificar as razões do impasse. Havia a necessidade de que as ações pedagógicas fossem orientadas, e isso significava tomar decisões políticas. Eles, porém, não sabiam como ordenar tais decisões. Se a direção não cumprisse seu papel diretivo, os diversos grupos que vinham emergindo na escola entrariam em conflito entre si e poderiam, inclusive, desviar a escola de suas finalidades. "Nós não nos preparamos para o exercício do poder", avaliou a diretora. "Mas será possível preparar-se para o exercício do poder sem fazer a experiência do poder? Não seria a mesma coisa teorizar a partilha dos bens quando nada se tem para partilhar?", respondeu a coordenadora pedagógica.

Aos poucos, o grupo chegou à conclusão de que o melhor caminho seria começar a refletir suas ações político-pedagógicas. Se, quando não tinham o poder, não haviam sentido necessidade de refletir a ação política da direção da escola e, por isso, não o haviam feito, agora sentiam a necessidade de ordenar suas ações, só lhes restando, então, o caminho da reflexão de sua prática política. "Então precisamos estudar de novo?", questionou a coordenadora.

A questão, agora, voltava-se para o tipo de conhecimento necessário para a solução do impasse. Duas vertentes de estudo se evidenciaram como necessárias naquele momento em que o grupo se encontrava. Uma primeira vertente era a de observar e refletir sua prática político-pedagógica. Foi da análise dessa prática que, numa reunião, entenderam e descobriram o que era uma necessidade, uma ação política isolada; que o grupo era sujeito das suas ações; que houvera condições favoráveis ao processo e que era possível produzir conhecimentos da prática pedagógica quando esta fosse observada, sistematizada e refletida. A segunda vertente provém do estudo teórico: havia necessidade de se esclarecerem os objetivos da escola. Era nesse ponto que se dava o impasse. Nesse momento, o grupo entendeu como necessário o estudo das teorias pedagógicas.

As teorias pedagógicas poderiam sugerir o objetivo maior, que pudesse englobar os objetivos dos diversos projetos da escola. A unidade que o grupo queria poderia se encontrar nesse objetivo maior, que também se denominava *utopia*. A diretora, contudo, não se libertava de uma preocupação imediata: era preciso tomar decisões urgentes; os professores cobravam uma ação rápida da direção. "Tudo isso está correto, mas precisamos agir, rapidamente. O que vou dizer aos professores?", desabafou ela.

A assessoria precisou intervir para que a angústia da diretora não tumultuasse toda a reflexão. Ajudou o grupo a descobrir alguns critérios que norteariam a decisão a ser tomada. O primeiro critério surgiu da metodologia, sobre a qual o grupo todo concordava em que deveria ser participativa, embora não tivesse a compreensão das exigências da participação. "Isto significa que a decisão não pode ser apenas da diretora. Todos devem envolver-se na decisão. Parece que nós estamos querendo decidir para os outros executarem. Repetimos o que condenamos na direção anterior", afirmou a vice-diretora. "Mas é o que os professores estão esperando", retrucou a diretora.

A assessoria retomou a questão, procurando observar se o grupo confirmava o critério da participação. O objetivo do grupo foi firmado como segundo critério: tratava-se da transformação da escola. "A escola somos todos nós, portanto, é necessário que nós também nos transformemos", continuou a vice-diretora. O grupo estabeleceu a relação entre transformação e participação e concluiu que a decisão não poderia ser tomada so-

mente pela direção, mas em conjunto. Surgiu, então, a necessidade de encaminhamento da estratégia da ação junto aos demais professores. O assessor procurou ajudar o grupo a localizar o princípio teórico que orientaria a ação política da escola. Localizou-se a prática político-pedagógica dos professores e demais sujeitos da escola como princípio orientador, prática essa sempre contextualizada. A conclusão foi imediatamente intuída pela diretora que, mais animada, descobriu: "Então, por que não poderiam todos observar sua ação pedagógica, como nós fizemos? Depois poderíamos fazer uma assembléia com o resultado do estudo de cada projeto." O grupo concordou com a proposta, já distribuindo as tarefas. Cada membro da equipe de direção assessoraria um projeto. A assembléia geral seria marcada quando os grupos estivessem em condições de contribuir em plenário com as observações e reflexões sobre suas práticas, suas necessidades e condições.

Como o grupo (direção) não se sentia seguro, resolveu marcar reuniões sistemáticas para avaliação do andamento do processo e para análise da prática do próprio grupo. Comprometeu-se em registrar a observação que cada membro faria de sua prática política em relação com os grupos e nas relações no interior do próprio grupo de coordenação. (Este relato foi elaborado a partir dos registros dos dias 24/5, 30/5 e 18/6/96).

A LEGITIMIDADE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A participação é uma prática política que se legitima a si mesma; é a essência da proposta pedagógica. Os sujeitos da ação no processo participativo são todos os que se envolvem no processo. Todos se tornam responsáveis porque participam; participando, consentem com a proposta e, por isso, a legitimam.

O processo participativo desencadeado pela proposta político-pedagógica é coordenado a partir dos objetivos e dos princípios que o fundamentam. As decisões políticas oriundas de outras esferas do poder e que não se regem pelos objetivos da proposta, ou que se opõem aos seus fundamentos, não terão mais legitimidade, já que não têm o consentimento dos participantes e também porque se apresentam como determinações estranhas ao processo. Entrechocam-se, então, duas posturas políticas. É o conflito de poder. Mesmo que a proposta tenha seu poder legitimado pelo

processo de participação, não significa que seja suficientemente forte para resistir às determinações provindas de uma instituição maior ou de grupos amparados em outros interesses. Esse tipo de conflito é muito comum entre a escola e os órgãos administrativos do Estado, do Município ou das entidades mantenedoras.

A escola, às vezes, por determinação dos órgãos administrativos, constrói a proposta político-pedagógica e deslança o processo participativo que se define como processo político. Como a proposta constitui-se numa esfera de poder de certa forma autônoma, a própria instituição maior que a gerou poderá sentir-se ameaçada nos seus interesses por perder o direito de intervir no processo escolar. Quando isso acontece, reage tentando desqualificar o poder da proposta, negando-lhe a sustentação política e, às vezes, até financeira. O poder originário da proposta é autônomo enquanto se reger pelos critérios das finalidades da escola, dos princípios que a fundamentam, da metodologia que opera a proposta e do contexto social em que a escola se insere.

Os interesses políticos e econômicos procuram, muitas vezes, desviar a escola de suas finalidades. Sempre que o poder for exercido em função de outros interesses, desviando as ações da escola para outras finalidades, tal poder se torna ilegítimo. Os sistemas de ensino, através de determinações, sobrecarregam a escola de atividades isoladas, exigindo dos professores qualidade de ensino, sem dar-lhes as condições necessárias para que possam construir os conhecimentos necessários para compreender o contexto histórico-social da escola e reconstruir os conhecimentos produzidos e historicamente acumulados. Essa é uma das formas de desviar a escola de suas finalidades. É claro que, sob a pressão de tantas determinações, a escola terá muitas dificuldades para organizar e construir sua proposta política de educação.

Revitalizar a escola significa recuperar-lhe suas finalidades. Esta é a função da proposta pedagógica; por isso, garantir a proposta é salvar a escola.

As concepções de homem, de mundo, de educação e de instituição, elaboradas a partir da teoria da práxis, fundamentam a proposta pedagógica. A escola, nessa concepção, é uma construção histórica, produto da ação dos homens e de suas necessidades sociais. Seus objetivos são de-

correntes dessa sua natureza e finalidade. A proposta, portanto, projeta a intenção da ação pedagógica para um futuro concebido pela concepção teórica, transformando a realidade através da ação metodológica.

A narração de uma assessora pedagógica pode ilustrar o fenômeno da legitimidade da proposta pedagógica e dos conflitos de poder entre a coordenação da proposta e as autoridades educacionais.

A assessora pedagógica vem acompanhando uma instituição socioeducacional há três anos. Foi convidada especificamente para auxiliar a coordenação pedagógica com o intuito de construir uma proposta pedagógica para a instituição. A iniciativa partiu da direção da instituição por ser uma exigência para a obtenção de recursos financeiros. A coordenadora pedagógica propôs à direção da instituição e à assessoria que se investisse num processo participativo, envolvendo a todos na construção da proposta. Todos concordaram.

Num encontro de Pedagogia, a assessora relatou o processo pedagógico desencadeado pela proposta com todos os conflitos decorrentes:

No começo foi uma aventura. Nem eu sabia o que iria acontecer. Conversávamos muito no grupo de coordenação. Nada se fazia sem que antes passasse pela reflexão do grupo. A intenção era a de envolver a todos no processo. Num primeiro momento começamos a fazer reuniões com os responsáveis dos diversos setores. Solicitamos que trouxessem por escrito (registro) as dificuldades e problemas que enfrentavam no seu setor. Fomos para a primeira reunião. Ninguém falou. Quase todos tinham feito seu registro. Alguns tinham o papel na mão, mas acabaram enfiando o papel no bolso. Só nós falamos. Que decepção! Hoje entendo a atitude que eles tiveram. Simplesmente reproduziram o conhecimento que possuíam e que estava disponível às suas consciências. Sabiam que para sobreviver deveriam negar-se e calar-se. Sempre tinham agido assim. Nós é que não entendíamos! O processo da construção da proposta passou pela libertação da fala que estava aprisionada. Tivemos que buscar estratégias que facilitassem os responsáveis a falar. Aos poucos e com muita paciência o diálogo nasceu e cresceu.

Ao final do terceiro ano de trabalho chegamos a produzir um texto denominado: "Proposta Político-Pedagógico-Social". O texto foi aprovado em assembléia e assinado por todos: direção, coordenação, professores, agentes, funcionários, representantes de alunos e pais de alunos. Foi uma sessão solene.

Como era um documento, a direção da instituição, que já vinha se queixando das exigências do processo, mesmo antes da assembléia, engavetou o texto e imaginou que a tarefa da assessora havia terminado. Queria, inclusive,

despedi-la. A intervenção da coordenadora pedagógica impediu a consumação da ocorrência. A direção estranhou a necessidade de reuniões e assessoria "O que querem fazer agora?" disse o diretor. "Queremos concretizar a proposta" afirmou a coordenadora. "Mas a proposta está pronta!" retrucou. Tivemos que nos reunir e refletir com o diretor. Descobrimos, então, que ele nunca havia concordado com a proposta. Ele simplesmente necessitava do documento. Envolveu-se na proposta com o intuito de conseguir um texto para utilizá-lo para os seus fins administrativos. Ora, apresentar um documento, construído participativamente, "impressiona" confessou.

A discussão foi dura e apareceu claramente a existência de duas concepções pedagógicas. De um lado a direção que via os educandos como meros objetos para a obtenção de recursos. Do outro lado a coordenação pedagógica que entendia os educandos como sujeitos. No debate, o diretor começou a esbravejar dizendo: 'Antes eu determinava o que cada um devia fazer e todos faziam sem qualquer reclamação. Agora, eles perguntam porque deve ser feito assim e não pode ser feito doutra forma? Mas eu não posso saber tudo. Eu mando fazer aquilo que eu sei. Querem também saber onde se gasta o dinheiro. O que se faz com o dinheiro. Ora, será que agora devo prestar conta para os meus empregados?' (Observem que ele também era empregado). Enquanto o diretor falava dei-me conta da força da palavra. O diretor tinha medo da palavra. Mas a palavra estava liberta. Não era mais prisioneira. A proposta os ajudou a falar. E agora falavam. E a palavra é poder. E o diretor que tinha tanta autoridade, agora temia o poder da palavra. Tentou ocultar o documento, mas a proposta estava inscrita na consciência de todos. O documento podia até ser destruído. Ele era legítimo, mas não era do interesse do diretor. A consciência de serem sujeitos havia sido construída ao longo das reuniões e das falas, e não poderia mais ser destruída e nem calada. Haviam conquistado o estatuto da cidadania. E ali surgiu o conflito.

Nós tínhamos legitimidade. A proposta foi construída participativamente e por isso ela tinha o consentimento de todos. Era a garantia da legitimidade. Por isso nos tornamos fortes e batemos duro. (O relato é uma construção dos registros do dia 25/5 e 5/7/96).

CONCLUSÃO

O presente texto representa o momento histórico em que se encontra o projeto de pesquisa sobre a "Prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas". O referido projeto é uma proposta político-pedagógica de um grupo de professores da Rede Municipal de Passo Fundo. A experiência dos professores na construção de grupo e

ao se transformarem em pesquisadores de sua própria prática pedagógica constitui o pano de fundo da presente reflexão. Em muitas escolas e instituições religiosas e educacionais, vem se reconstruindo o mesmo processo. Ao nosso ver, a metodologia da práxis é o caminho da qualidade de ensino e da formação da cidadania. Provocados à participação, professores e alunos se envolvem e se responsabilizam por aquilo que fazem; assumindo-se como sujeitos, constroem-se cidadãos responsáveis; avaliando e investigando sua prática pedagógica, os professores produzirão o saber qualificado.

ABSTRACT

A pedagogical proposal in a participative way is constituted as a political production tool of the pedagogical process.

Its legitimacy is based on participation. Since the Proposal gives a certain political autonomy to the chairmen of the school pedagogical process, it generates conflicts in other instances of power.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOLLA, Neusa e DE MARCO, Rosane et al. A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.2, n.1, p.31-62, 1995.
- BENINCÁ, Elli et al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.1, n.1, p.13-33, 1994.
- BERNARDI, Rosa Maria et al. O ensino e a extensão, sua relação com a pesquisa: uma primeira leitura em processo. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.2, n.1, 1995, p.63-72.
- GENRO, Tarso. *Política & modernidade*. Santa Maria: Ortiz, 1990.
- KOSIK, Karl. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Oswaldo Alonso Rays¹

No texto, apresenta-se uma reflexão sobre o planejamento da ação pedagógica do ponto de vista da teoria dialética do conhecimento. A concepção de planejamento proposta parte do princípio de que todo processo educativo é, a um só tempo, um ato político e um ato pedagógico. Nesse processo, deve predominar a coerência política, científica e pedagógica entre as projeções e as ações didáticas. Propõe-se, também, a substituição do planejamento simbólico pelo planejamento concreto do processo de aprendizado, no qual este é entendido como o planejamento da unidade da teoria e da prática para situações didáticas contextualizadas. Em sua parte final, busca-se discutir as possibilidades de o planejamento da ação pedagógica assumir as características de um ato processual-dialético.

¹ Professor da Faculdade de Educação-UPF. Doutor em Educação pela Unicamp SP.

Qualquer tomada de decisão sobre a previsão da organização de situações de ensino, de aprendizagem e de elaboração do saber, no âmbito da educação escolarizada, sempre estará ligada à concepção que o educador tem de educação, suas metas, seus propósitos e as relações destes com o mundo circundante.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o planejamento da ação pedagógica pode ser entendido como a atitude axiológica que o educador toma para a proposição e elaboração de situações didáticas de ensino, de aprendizagem e de recreação e/ou elaboração do saber. É por essas razões que o planejamento da ação pedagógica se configura como um dos elementos relevantes da didática escolar, uma vez que pensar a ação educativa é, *grosso modo*, pensar a ação social, e pensar a ação social é pensar, também, a ação política².

Partindo dessa pressuposição, é possível, pois, afirmar que o planejamento das atividades didáticas configura-se não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político.

Planejar, pois, a ação pedagógica revela sempre uma atitude (pedagógica, política, científica, enfim, axiológica) e uma intenção da prática educativa que se quer desenvolver para um grupo de alunos situados num determinado momento histórico, visando evidentemente a colaborar na formação de um determinado tipo de homem.

A ação pedagógica escolarizada, quando consciente, não poderá, pois, distanciar-se da intenção política do tipo de homem que a educação pretende promover, para que não se incorra na arbitrariedade pedagógica e política do ato educativo. No entanto, o tipo de cidadão que a escola pretende promover por meio da ação pedagógica estará sempre ligado à concepção que se tenha de sociedade, de educação e do próprio homem.

Por essas razões, na etapa de planejamento, só para citar um exemplo, já é possível perceber a dimensão política do ato educativo a partir do momento em que se faz a previsão de conteúdos programáticos, de metodologias de ensino, de processos de avaliação de aprendizagem, etc. a serem desenvolvidos num conjunto de atividades didáticas. Em outras palavras, os objetivos propostos para a aula, os conteúdos, as atividades

² "Se o fato educativo é um politikum e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social" (MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 360)

de aprendizagem e de elaboração do saber, em suma, a prática educativa em todos os seus momentos, revelam sempre a postura pedagógica do educador que contém, em todas as situações didáticas por ele planejadas e desenvolvidas, uma postura política. Cabe, pois, àqueles que participam do planejamento do processo pedagógico analisar e definir concretamente a dimensão política da ação pedagógica e a dimensão pedagógica contida na dimensão política do ato educativo.

Logo, se se quer superar o planejamento tido como um ato mecânico e atingir um planejamento que expresse um processo educativo substancial, é preciso observar algumas variáveis para uma abordagem mais consistente e concreta.

A variável inicial a ser considerada no planejamento diz respeito à *escola e às suas relações com a realidade social* para a qual a ação pedagógica será planejada. Esta variável constitui-se numa etapa indispensável da atividade educativa e política, que fornecerá elementos concretos para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. A análise proveniente desta variável (relações da escola com a realidade social) deve, no entanto, superar a visão parcializada³ que a escola tem hoje (pelo menos a maioria assim procede) sobre o fenômeno educacional e ser realizada de forma totalizante, examinando as partes pedagógicas, sempre em relação ao todo social, ao conjunto de fatos que representam esse fenômeno. Assim, *grosso modo*, a realidade sociocultural construída pelos homens será o ponto de referência inicial para o planejamento do trabalho docente e do trabalho discente.

Essa primeira variável não esgota todos os elementos que subsidiam o projeto político-pedagógico das disciplinas curriculares. Assim, à variável *escola-comunidade* seguem-se outras, igualmente relevantes e diretamente conectadas à variável inicial.

Com efeito, a próxima variável a ser analisada no processo de planejamento da ação pedagógica estará relacionada ao *retrato sociocultural do educando*. Este reflete o mundo social e cultural do educando, sua história e suas inquietações. Nesta etapa, é preciso superar os procedimentos de simples identificação do nível econômico e cultural dos educandos que freqüentam a escola e atingir concretamente a análise das contradi-

³ A visão parcializada faz com que o "(...) homem não perceba a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão focalista da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela" (FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 33)

ções sociais que permeiam suas práticas sociais. É com base nos resultados dessa análise, juntamente com a realizada na variável anterior, que se inicia a estruturação de propostas pedagógicas para a ação educativa.

Em termos metodológicos, a estruturação de propostas de ação pedagógica pode ser desenvolvida através do diálogo crítico⁴, envolvendo a realidade sociocultural criada pelos homens, o educador (e os demais educadores da escola - educadores que trabalham na mesma área de conhecimento e em áreas de conhecimentos afins), os educandos, pais e pessoas da comunidade em que a escola está inserida. O envolvimento desses elementos é indispensável se se quer chegar a uma proposta de ação pedagógica comprometida com o homem e o seu tempo. Assim, através do diálogo crítico, será possível coletar dados para a análise do nível socioeconômico do educando e, ao mesmo tempo, concluir sobre o seu universo cultural.

Cabe, também, nesta etapa, delinear outro fator relevante: as *características de aprendizagem* dos educandos⁵ que estão diretamente ligadas ao *retrato sociocultural* dos mesmos. Tal procedimento torna-se de máxima importância, uma vez que sabemos que o processo de aprendizagem é um fenômeno altamente internalizado e, sem o auxílio do próprio aluno, torna-se mais trabalhoso ao educador determinar a atividade didática mais adequada para a área do conhecimento em estudo e para aqueles que intentam assimilá-las.

Faz-se necessário, pois, que o educador consciente das metas reais da educação estruture-reestruture, juntamente com os educandos, o projeto de aprendizagem de sua disciplina, tomando como parâmetro, além do retrato sociocultural do educando, as características de aprendizagem do grupo, não se esquecendo, porém, da especificidade do conteúdo em estudo e das suas relações com as realidades natural e social.

A análise dessas duas primeiras variáveis é essencial para a determinação das demais etapas do planejamento da ação pedagógica. Esses

⁴ *Diálogo crítico* é aqui entendido como uma relação horizontal entre educador e educando, mediatizado pela realidade histórico-social, na qual estão inseridos.

⁵ As características de aprendizagem do educando interessam tanto ao educador como ao grupo de alunos do qual faz parte. O conhecimento dessas características auxilia o educador na proposição dos conteúdos e atividades didáticas, assim como facilita as relações sociopedagógicas entre os alunos. No fundo, evita-se, que a prática escolar seja (...) mais marcada pelos desencontros entre o que o aluno deseja e o que a escola oferece, do que pela consonância entre ambos". (ANDRÉ, M. E. A. Estudo da prática escolar na escola de 1º grau. IN: FAZENDA, I. e ANDRÉ, M. (Orgs.) *Um desafio para a didática*. São Paulo, Loyola, 1988, p.13)

momentos iniciais exigem tempo e paciência por parte do educador, mas tempo dedicado a eles não será em vão, uma vez que fornecerão elementos (dados) significativos para uma prática educativa coerente e correta, comprometida com a realidade educativa e social.

A percepção crítica das realidades socioeducativa e cultural torna-se, assim, o ponto de partida do ato de planejar a ação pedagógica. O pensamento crítico e autocrítico, mediado pelo diálogo-problematizador, constituir-se-á em elemento permanente no desenvolvimento e replanejamento de atividades educativas simultâneas, com características sempre intencionais, que caracteriza o ato educativo tido como concreto.

Assim, as duas primeiras etapas do ato de planejar a ação pedagógica não podem ser trabalhadas de forma dicotomizada, uma vez que se constituem em pontos referenciais para o desenvolvimento da prática educativa. Porém, cabe lembrar aqui que a concreticidade dessa prática vai depender de sua articulação dialética com os momentos subsequentes do planejamento.

Qual seria, pois, a próxima variável, considerando a ordem lógica, a ser pensada quando do planejamento da ação pedagógica? Essa variável não será outra senão aquela ligada à intenção direta da aula: os objetivos de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos.

Os objetivos de ensino-aprendizagem (assimilação, elaboração e recriação do saber) e os conteúdos programáticos das disciplinas curriculares são definidos *num só* momento e devem ser repensados durante *todo* o desenvolvimento do curso. Também nesta etapa, as necessidades suscitadas pelo momento histórico-cultural que escola e sociedade estejam vivendo não podem ser ignoradas pelo educador-planejador. Não se trata, porém, como se verá a seguir, de simplesmente listar uma série de tópicos para estudos, com seus respectivos objetivos de aprendizagem. É muito mais que isso: além da ordenação vertical, da logicidade e da inter-relação da estrutura da matéria de ensino a ser desenvolvida, faz-se necessário que o *objetivo-conteúdo* procure evidenciar as contradições do sistema social vigente, considerando-as no tratamento pedagógico do desenvolvimento da matéria de ensino, seja de forma direta ou indireta.

Não deve, contudo, existir dicotomia entre aquilo que se propõe alcançar em termos de operações mentais e diferentes atividades e o conhecimento a ser assimilado, buscado, problematizado e questionado. Um ob-

jetivo de ensino-aprendizagem concreto só tem valor se ligado a um conteúdo programático também concreto. A unidade objetivo-conteúdo deve superar seu enfoque acadêmico. Para que essa superação ocorra, a escola necessita trabalhar o objetivo-conteúdo de forma significativo-concreta. Um objetivo-conteúdo é significativo-concreto quando está diretamente relacionado a um contexto social determinado, ocorrendo a relação dialética texto-contexto. Esse contexto deve ser uma realidade concreta e não uma pseudo-realidade. A realidade concreta nada mais é do que a realidade socioeducacional em transformação em que escola e educandos estão inseridos. Daí a conexão fins-pedagógicos/fins-sociais ser um ato relevante na redefinição dos objetivos e dos conteúdos das atividades escolares.

Os objetivos de ensino-aprendizagem irão preocupar-se com operações mentais sempre ligadas a um conteúdo concreto, que relevem por parte do educando conhecimentos, habilidades, atividades axiológicas, valores, emoções, etc. frente a um corpo de conhecimentos que seja representante significativo do mundo da cultura e do mundo da natureza.

Quando o planejamento da ação pedagógica é realizado de forma não-participativa, a única recomendação universalmente válida sobre a polêmica questão da formulação (redação) de objetivos é que os mesmos sejam comunicados (e aqui não importa a forma) àqueles que participam da aula ou atividade didática de forma clara e objetiva, não se esquecendo de seu elemento substancial, ou seja, seu conteúdo (concreto), que estará ligado a uma operação mental que leve o educando ao desvelamento do conhecimento de forma crítica e criativa.⁶

⁶ "Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem - como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos - faz um mundo humano e se faz a si mesmo" (VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 247-248).

Assim, todo objetivo de ensino-aprendizagem deve se preocupar com o objetivo maior de todo sistema educacional: proporcionar meios para a formação do homem crítico e criativo, independente e competente, que domine um corpo de conhecimentos que propicie a assimilação (crítica e consciente) da ciência em estudo (matéria de ensino) e de toda a problematicidade do contexto social e seus múltiplos conflitos.

O domínio do conhecimento⁷, de forma profunda e precisa, crítica e consciente, é ponto de partida para o crescimento pessoal e condição essencial para a intervenção no educacional e no social. A inserção crítica do educador e do educando na realidade, em contraposição à inserção alienante, proporciona meios para a assimilação de conhecimentos que contribuirão para a ocorrência de transformações socioculturais de modo mais constante e justo.⁸

Superar e temporalizar o conhecimento acadêmico veiculado pela escola e ir além da reprodução desse conhecimento é o que se pretende com a metodologia (*caminho*) sugerida nesta variável⁹.

Estabelecidos os objetivos de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos e considerando-se suas reciprocidades, faz-se necessário colocá-los em ação. Estamos, pois, diante de outra variável fundamental do planejamento da ação pedagógica: os procedimentos de ensino-aprendizagem. O *como* desenvolver o objetivo-conteúdo não é tarefa que cabe exclusivamente ao educador. A participação dos educandos, de forma direta e/ou indireta conforme a situação didática, pode auxiliar o educador

⁷ Na perspectiva da didática escolar crítica, a importância do domínio do conhecimento é incontestável para o crescimento do ser humano e é amplamente enfatizada por todos aqueles que se preocupam com a formação do homem emancipado. Vejamos alguns fragmentos do pensamento de Saviani (1984), a esse respeito: a) "Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido."(p.51); b) "(...) ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista."(p.54); c) "(...) a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular."(p.68);d) "(...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação."(p.59) (SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984)

⁸ O pensamento dialético, no momento atual, é um subsídio consistente para que a inserção crítica - no cotidiano social e no cotidiano escolar - seja uma constante no processo didático.

⁹ O saber escolar assume sua potencialização máxima (de valor teórico-prático) quando interfere positivamente no desenvolvimento da capacidade cognoscitiva da comunidade acadêmica e problematiza o próprio conhecimento dessa comunidade, propiciando independência de pensamento-conhecimento (teoria) e ação (prática).

no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Assim, sempre que possível, a participação dos educandos no planejamento desta variável torna-se quase imprescindível, uma vez que são eles os principais interessados na assimilação e redescoberta dos *objetivos-conteúdos* da matéria escolar, como na própria elaboração de novos *objetivos-conteúdos*.

Esse momento está, pois, ligado ao estabelecimento de propostas de situações didáticas (propostas de ação-reflexão-ação...), visando ao alcance (como também à superação) do conteúdo e do tipo de operação mental expressos nos objetivos da aula.

Grosso modo, a melhor *técnica de ensino* é aquela criada e/ou recriada por alunos e professores conjuntamente. O procedimento didático eficaz é o que atende, ao mesmo tempo, a estrutura da matéria de ensino e as características assimilatórias do grupo de alunos. Não existe, portanto, *técnica de ensino* pré-fabricada que possa atender na totalidade essas duas variáveis importantes dos procedimentos didáticos. A criação de técnicas de ensino e de elaboração do conhecimento adquire, na concepção de planejamento aqui proposta, um valor formativo dos mais relevantes para alimentar a competência crítico-criativa do educando.

Dessa forma, as atividades de aprendizagem, assim como as intenções da aula, não são resumidas à reprodução de conhecimentos de forma puramente acadêmica (memorizar para depois repetir) e, sim, no sentido de atingir a elaboração do conhecimento (situação ideal) ou no sentido da sua redescoberta ou redefinição. Para tanto, faz-se necessário não só a assimilação do saber historicamente acumulado como também a apropriação crítica da realidade social em desenvolvimento (inacabada, historicamente determinada).

Toda atividade de aprendizagem deve se constituir num *desafio permanente*, num *desequilíbrio*. Estar em estado de *desequilíbrio*, no sentido pedagógico que se lhe está sendo dado, representa trabalhar a *verdade* (sentir, compreender a verdade) como *inacabada* (o mundo social e o mundo educacional estão em constante movimento). Portanto, toda atividade de aprendizagem, além de *desafiar e desequilibrar* o educando, necessita também *desafiar e desequilibrar* o educador e a própria verdade (corpo de conhecimentos da disciplina em estudo e suas relações com a realidade sociocultural em desenvolvimento), no sentido de recriá-la ou, até, de elaborá-la¹⁰.

¹⁰ Chonchol (1979: 13) afirma que "(...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente

É através desse tipo de ação didática que se pretende superar o caráter acrítico e, muitas vezes, coercitivo das atividades educativas, no sentido de nos aproximarmos do pólo substancial da prática educativa. Na verdade, a ação educativa desenvolvida nesses moldes estará sempre ligada a uma visão totalizante da sociedade, da educação, da aprendizagem, enfim, do *homem*.

O objetivo maior desse processo educacional pode, assim, ser resumido na premissa: Pensar para repensar...repensar para agir... agir para transformar..., na qual o *pensar para repensar* é o início de toda a ação que se preocupa com o agir depois do pensar para repensar, cuja finalidade objetiva e material será transformar algo situado a partir do agir.

O pensar para repensar, o repensar para o agir e o agir para transformar, *mediatizados e temporalizados pela crítica e autocrítica*, podem ser, a nosso ver, o princípio maior e se constituem no principal instrumento para as verdadeiras inovações das atividades de aprendizagem.

A próxima variável do planejamento da ação pedagógica refere-se à avaliação da aprendizagem e da recriação e/ou elaboração do saber. Refere-se, portanto, ao curso da disciplina como um todo, não se tratando somente de controlar resultados de aprendizagem e de classificar os educandos através de notas e conceitos. A avaliação da aprendizagem do rendimento escolar torna-se, assim, totalmente contrária àquilo que a escola vem demonstrando nas já *famosas* provas *objetivas* e *subjetivas*. A avaliação da aprendizagem não se caracteriza e nem se identifica com as *armadilhas comportamentais* que a escola vem impondo aos educandos. A avaliação da aprendizagem, tal como vem sendo aplicada, *grosso modo*, nada mais é do que uma mentira a mais do sistema de ensino: as perguntas e respostas que interessam ao posicionamento ideológico do educador; a indicação da alternativa correta planejada pelo educador; a ênfase do domínio cognitivo memorístico que deve ser repetido pelo aluno num determinado dia, local, hora e tempo, determinados arbitrariamente pelo educador. A avaliação da aprendizagem apesar de assim estar sendo desenvolvida, respeitadas as poucas exceções, não se identifica com es-

aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reiventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é enchido por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende."(CHONCCHOL, J., In: Prefácio ao livro de Freire, P. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979)

ses *absurdos educacionais* ou *deseducacionais*.

A avaliação da aprendizagem caracteriza-se pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo emancipador, no sentido de superarem as dificuldades encontradas no processo de aquisição, recriação e elaboração do saber em função do desenvolvimento do conteúdo programático e de sua possível superação, bem como do seu relacionamento com outros ramos do saber¹¹. É através do desenvolvimento do espírito investigativo e de autocrítica responsável e, conseqüentemente, da auto-avaliação contínua realizada pelo próprio aluno que o educador fica sabendo *o que foi feito* e *o que falta fazer* em relação à estrutura da matéria de ensino em desenvolvimento.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem não pode se preocupar somente com os aspectos intelectuais e cognitivos do processo de aprendizagem, uma vez que existem outros domínios também importantes, como é o caso das atitudes, habilidades e domínio afetivo próprios de todo o ser humano, que guiam a aquisição de todo e qualquer tipo de conhecimento. Para tanto, o sistema de avaliação da aprendizagem deve ser *produzido* (e não *imposto*) pela ação conjunta de professores e alunos, de forma direta ou indireta conforme o caso.

Como se vê, essa etapa não existe por si mesma. Ela aparece na prática educativa a partir do momento em que o educador começa a relacionar-se com o educando, dentro ou fora da sala de aula. Com isso, reafirmamos que a avaliação da aprendizagem (passado-presente-futuro-passado...) está presente durante *todo* o processo de aquisição, recriação e elaboração do saber. Esta afirmação é bastante significativa para ficar somente no mundo das idéias pedagógicas.

Todo e qualquer educador defende a idéia de que a avaliação da aprendizagem escolar deve ser entendida como um processo. Na prática, porém, o que se observa é justamente o contrário. A aprendizagem escolar é, na maioria das escolas, avaliada sistematicamente, de dois em dois meses (observe-se, para simples constatação, as normas, diretrizes e documentos legais para avaliação da aprendizagem), o que empobrece e bu-

¹¹ Freire (1978: 26), assim entende a *avaliação*: "(...) avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos por ventura cometidos. Daí o seu carácter dialógico. (...) Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978)

rocratiza a função educativa da avaliação.

Para avaliar concretamente a aprendizagem escolar, é preciso que a escola redefina sua visão, entre outros conceitos, do que seja *educação*, *conhecimento*, *aprendizagem*, *avaliação*, enfim, do que seja também o *homem educado*. Para avaliar concretamente a aprendizagem escolar, não basta saber aplicar os diferentes instrumentos e testes de avaliação existentes atualmente na literatura pedagógica. É preciso, antes disso, refletir profundamente sobre o homem que a educação escolarizada quer promover, o tipo de profissional que se quer formar e a sociedade em que ele desenvolverá suas atividades.

Avaliar, portanto, não significa verificar *o que ficou* da reprodução de conhecimentos (do livro, das idéias do educador, da reprodução da reprodução que o educador faz durante as aulas, etc.) e, sim, verificar (analisar, problematizar) a elaboração do conhecimento, a redefinição pessoal, o posicionamento e a postura do educando frente às relações entre o conhecimento existente numa determinada área de estudo e a realidade socioeducacional em desenvolvimento.

A avaliação da aprendizagem, tal como se apresenta hoje, necessita superar seu carácter atomizado e buscar sua essência, que se resume em ser processual, integradora e educativa¹².

A variável avaliação da aprendizagem do rendimento escolar está, pois, intimamente correlacionada às anteriores.

As cinco variáveis acima sugeridas não pretendem converter-se em mais um *modelo* para o estabelecimento da ação educativa. O objetivo da proposição em variáveis separadas foi o de levantar algumas pistas para aqueles que iniciam na prática do planejamento da ação pedagógica, geralmente exigida pela escola brasileira atual. Com isso, não deixa de ser também um questionamento ao atual modelo de planejamento em execução na maioria das instituições escolares.

Só para não deixar margens de dúvidas sobre o carácter político-pedagógico dessa atividade e, para dar apenas um exemplo, basta ao educador descuidar-se das conseqüências sociais do ato educativo proposto, para que o planejamento da ação pedagógica se configure como um ato político. Mesmo que o educador não se aperceba dessa omissão, o ato político estará constatado. A situação inversa, ou seja, o planejamento cons-

¹² Um estudo interessante sobre a avaliação da aprendizagem pode ser encontrado em LUCKESI, C.C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

ciente, com definição concreta de suas conseqüências pedagógicas e sociais, também resultará, ao mesmo tempo, num ato educativo e político.

O planejamento da ação pedagógica não se configura, pois, como uma ação cujas intenções são neutras. A neutralidade em Educação, como já foi amplamente demonstrado por teóricos educacionais e cientistas sociais, não existe.

Ao lado do planejamento concreto, não alienado e consciente, convive o pseudoplanejamento cuja preocupação primeira, e até certo ponto *astuta*, é com elementos periféricos e não substanciais dessa tarefa educacional. Na verdade, estou querendo me referir às atividades didáticas que se preocupam *apaixonadamente* com o preenchimento de formulários rigorosamente estruturados e unificados, reduzindo o ato de planejar aulas a uma função meramente cartorial, o que obscurece a ação educativa do educador.

O planejamento da ação pedagógica é, pelo contrário, um ato processual e dialético - em que o mundo educacional e o mundo social não se separam jamais - no qual se espera do educador coerência entre o seu pensar e o seu agir. Não é, portanto, uma ação alienada e arbitrária, mas um guia flexível de intenções - políticas e educativas - para o desenvolvimento de situações didáticas específicas. É nesse sentido que os atuais modelos de planejamento da ação pedagógica precisam ser superados e temporalizados pelo educador-planejador, visando, com isso, ir além de sua natureza tecnocrata.

ABSTRACT

The text presents a reflection about the planning of the pedagogical action from the point of view of the dialectic theory of knowledge. The conception of proposed planning departs from the principle that every educational process is at the same time a political and pedagogical process. In this process, the political, scientific and pedagogical coherence must predominate among the didactic projections and actions. The text also proposes the replacement of symbolic planning by a concrete planning of the learning process which is meant to be a planning of unity between theory and practice for contextualized didactic situations. In its final part,

it seeks to discuss the possibilities that the planning of pedagogical action may take up the features of a processing and dialectic act.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. A. Estudo da prática escolar na escola de 1º grau. In: FAZENDA, I.C.e ANDRÉ, M. E. A. (Org.) *Um desafio para a Didática*. São Paulo: Loyola, 1988.
- CHONCHOL, J. In: Prefácio ao livro de P. Freire. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- VASQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A PRÉ-ESCOLA COMO ELA É UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Evania Luiza de Araujo¹

Neste recorte de trabalho, analisam-se as características que constituem e distinguem formas especializadas de comunicação realizadas através do discurso pedagógico. A pesquisa empírica vincula as práticas discursivas com o exercício do poder e do controle social, desvelando os dispositivos pedagógicos da educação e sua estrutura interna, possibilitando a visualização da relação entre poder, conhecimento e consciência. A comparação de três discursos pedagógicos (pré-escola, segunda e quarta série-História) revela o potencial dos mesmos face à reprodução cultural e à mudança em Educação, tomando por base a teoria de Basil Bernstein (1990).

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tomando por base estudos no campo da Sociologia da Educação realizados por ocasião de meu mestrado na Ufrgs (1995), busco, neste recorte sobre a pré-escola, um aprofundamento teórico-prático na área do discurso e da prática pedagógica. Examino essas possibilidades face a *uma escola possível* (Arroyo, 1986), especialmente para as exigências da contemporaneidade, focalizando as perspectivas de cidadania nesse contexto. A problematização envolve a conexão entre a educação e a sociedade, remetendo-a à sala de aula, bem como examina a produção e a reprodução dos conhecimentos e saberes escolares. Considero a necessidade de um olhar mais atento aos acontecimentos localizados no microssistema escolar, selecionando a sala de aula como foco principal.

A SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da vertente teórica de *Bernstein* (1990), preocupei-me, por ocasião do mestrado, em investigar o processo de produção, reprodução, distribuição e transformação do discurso pedagógico oficial no início da escolarização, com o intuito de desvelar brechas e possibilidades de mudança.

Segundo a teoria, o dispositivo pedagógico compõe-se de três regras - *distributivas, de recontextualização e de avaliação* - que explicitam como o poder se relaciona com o conhecimento e este, com a consciência. Essas regras constituem o aparelho pedagógico, que é “um instrumento simbólico de medida para a consciência quando seleciona, cria, posiciona e oposiciona os sujeitos pedagógicos”, sendo, portanto, “condição para a produção, reprodução e transformação da cultura” (*Domingos et al.*, 1985, 294-295). Segundo *Bernstein* (apud *Cox*, 1988), as regras explicitam como o conhecimento produzido nas diversas áreas da ciência é recontextualizado de acordo com influências dos vários organismos e instâncias públicas e privadas ligados à educação, para ser, por fim, recontextualizado em nível de cada professor, nas diferentes salas de aula. Nesse percurso, o conhecimento produzido no seu campo original sofre complexas transformações, haja vista que as realizações pedagógicas dependem dos princípios do discurso pedagógico e das teorias de instrução subjacentes, as quais podem estar orientadas para a lógica da transmis-

são ou para a lógica da aquisição.² Mesmo assim, no entanto, não quer dizer que as práticas pedagógicas reproduzam o discurso pedagógico, ou que o professor realize exatamente o que é pretendido. Pode ocorrer que ele não seja capaz ou não queira transmitir o código esperado de transmissão. O autor argumenta ainda que o poder dominante utiliza-se dessa gramática interna do discurso pedagógico e, legitimando-a como discurso e prática pedagógica oficiais, atribui a esse dispositivo um caráter de poder controlado e vigiado.³

Para descrever as estruturas e as interações relacionadas com o conhecimento e os saberes escolares, *Bernstein* (1990) utiliza-se de conceitos indicadores de limites, denominando - classificação $\frac{3}{4}$ forte (C+) ou fraca (C-) - e de indicadores da comunicação - enquadramento forte (E+) ou fraco (E-) - e prevê ampla variação e combinação desses conceitos e seus valores⁴. A realização do discurso pedagógico (instrucional e regulador)⁵ estabelece-se na sala de aula entre transmissores e aquisidores e pelas relações sociais de transmissão, de aquisição e de avaliação, reguladas que são pelas regras de hierarquia e discursivas. Tais regras, combinadas com as modalidades de instrução (teorias de aprendizagem), oportunizam diferentes práticas pedagógicas (*Bernstein*, 1990). O autor acrescenta ainda que os modelos de transmissão/aquisição denominam-se de *código de coleção* e *código de integração*, dependendo de como se caracterizam: se por classificação e enquadramento fortes ou por classificação e enquadramento tênues. Essa idéia explicita o código do conhecimento educacional representado pelo currículo, pela pedagogia e pela avaliação (*Domingos et al.*, 1985:343).

² Também podem ser entendidas como *teorias tradicionais* ou *teorias progressistas*.

³ Os sistemas dominantes são representados, conforme *Bourdieu*, quando se refere aos campos de poder dominante (*Domingos et al.*, 1985, p. 295).

⁴ No estudo realizado, na organização dos dados, explicito as categorias de análise, referindo o padrão mais freqüente encontrado e, com base nesse padrão, estabeleço duas posições: uma, acentuando mais fortemente a relação em questão, e outra, atenuando-a. Assim, por exemplo, o procedimento da professora, quando toma a iniciativa da comunicação, é considerado um padrão básico (E+). Quando ocorre de o aluno quase nunca ter permissão para manifestar-se em aula, considerou-se pouca interação (E++), porém, caso ele tivesse a oportunidade de tomar essa iniciativa (interação recíproca), a intensidade do padrão foi considerada tênue (E-). Dessa forma, analiso as demais categorias selecionadas.

⁵ *Bernstein* (1990) argumenta que o discurso pedagógico possui, num mesmo discurso, dois discursos: um instrucional e outro regulador.

OBSERVANDO O DISCURSO PEDAGÓGICO EM DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Estadual de Ensino, localizada num centro urbano regional do Rio Grande do Sul, na qual selecionei uma série pré-escolar, uma 2ª série e o componente curricular-História em uma 4ª série. A metodologia adotada - qualitativa/etnográfica, conforme Woods (1989) - valeu-se da observação participante e de entrevistas. A coleta de dados deu-se no segundo semestre de 1994; ateve-se ao exame da documentação da escola e das atividades em sala de aula, bem como à realização de 65 entrevistas com alunos, pais e professores e, finalmente, à montagem de um videoprograma sobre os acontecimentos e informações complementares. A organização dos dados preocupou-se com as relações de *poder e controle* nas categorias selecionadas entre os discursos, os espaços e os sujeitos⁶. As características dos discursos e das práticas pedagógicas que se explicitaram no estudo demonstraram diferenças e convergências nas três séries examinadas e desta forma foram agrupadas, evidenciando o código de conhecimento educacional escolar: para a série pré-escolar, para a 2ª e para a 4ª série-História. As características encontradas indicam como as relações de poder e controle penetram na organização, na distribuição e na avaliação dos conhecimentos e saberes escolares.

Num primeiro exame, focalizo as informações em cada prática pedagógica selecionada. Em seguida, retomo os mesmos dados e examino as categorias de discursos, dos espaços e dos sujeitos, comparando-os entre as séries estudadas (pré-escola, 2ª série e 4ª série-História). Finalmente, analiso as 16 categorias quanto à classificação e ao enquadramento, verificando a presença dos códigos de coleção e de integração teorizados por Bernstein (1990). Neste recorte, relato com detalhes apenas o exame dos

⁶ A *Relações entre discursos* - conteúdos de diferentes disciplinas; conteúdos escolares/não escolares;

B *Relações entre espaços* - escola/comunidade local; sala de aula/outros espaços da escola; espaço do professor/espaço dos alunos; espaços dos diferentes alunos (classe social, raça, sexo e nível de aproveitamento escolar).

C *Relações entre sujeitos* - interação professor/aluno nos contextos instrucional e regulador; seleção de conteúdos; sequência dos conteúdos; ritmo de aprendizagem dos conteúdos; critérios de avaliação; regras hierárquicas; interação professor/família.

dados da série pré-escolar, pois os demais estudos, mesmo que sejam importantes, estão de alguma forma representados na conclusão⁷.

PODER E CONTROLE NAS RELAÇÕES ENTRE DISCURSOS, ENTRE ESPAÇOS E ENTRE SUJEITOS

Os dados coletados na pesquisa mostraram, como já se referiu, diferenças e convergências nas relações entre discursos, entre espaços e entre sujeitos. A prática pedagógica específica da série pré-escolar caracterizou-se por ser um contexto comunicativo com interações que favorecem a cooperação, a ajuda mútua, as trocas coletivas, não ocorrendo explicitamente interações competitivas, isolamentos ou segregação de sujeitos. Essa série, embora seja capaz de estabelecer determinadas regras, de oferecer proposições ao desempenho das atividades das aulas, tem como limite a necessidade de integrar-se ao todo da escola, marcada pela obediência ao Regimento Escolar.

Relações entre discursos

O discurso e as práticas pedagógicas na sala de aula da pré-escola, muitas vezes, constituem-se em atuações que atendem ao padrão de relações integradas. Porém, algumas vezes, explicitam-se como atuações dentro do modelo escolar rígido e prescritivo. Assim, predominam interações integradas em dez das 16 categorias, o que favorece relações não-autoritárias com as crianças.

Do ponto de vista dos discursos escolares e não-escolares, por exemplo, o lar e a vizinhança são referências muito presentes para os alunos, e, evidentemente, o discurso não-escolar predomina nos assuntos das aulas. Esse discurso têm um valor semelhante ao do discurso escolar. No entanto, as interações vão-se configurando cada vez mais em relações propriamente escolares à medida que o aquisidor incorpora as regras de con-

⁷ No estudo realizado, organizei um quadro geral onde constam todos os apontamentos sobre cada categoria, que possibilitou uma ampla interpretação.

duta social da escola, tais como a organização das filas, o gesto de levantar a mão para falar, o ato de pedir licença para ir ao banheiro já que é o discurso regulador o foco das realizações pedagógicas principais nessa série.

Assim, de forma implícita, amplia-se a valorização do conteúdo propriamente escolar e estabelece-se gradativamente a inserção dos aquisidores da série pré-escolar na forma de discursos valorizados e priorizados no contexto escolar. Por outro lado, não se explicitaram diferenças entre as disciplinas ou os conteúdos das disciplinas. O que preponderou foram atividades realizadas pelos alunos que podiam ser comprovadas (pintura, desenhos, recortes e colagens). Foram raros os momentos de atividades como dramatização, jogos, brincadeiras, cantos, ouvir e/ou contar histórias.

Relações entre espaços

Como as demais séries na escola, a turma do pré mantém um tipo de isolamento que prioriza e valoriza a sala de aula. Evita incursões externas e pouco utiliza os outros espaços da escola ou da comunidade. Confirmando a teoria adotada nesta pesquisa, busca-se preservar a *pureza do grupo escolar*, isto é, a separação da turma frente às demais turmas da escola (Domingos et al., 1985:310).

A questão das relações entre espaços é, pois, significativa, existindo mínima movimentação dos alunos da pré-escola dentro do contexto escolar, explicitando-se, dessa forma, a relevância da sala de aula e do *parquinho* como os espaços mais significativos para a realização do discurso pedagógico e da prática pedagógica oficiais. Na sala de aula, os espaços dos alunos e da professora são integrados, oportunizando trocas coletivas pela partilha das mesas por alunos e professora e no uso de materiais, mesmo que a professora organize e distribua esses espaços quando necessário.

Nessa perspectiva, constata-se também a integração entre os espaços dos diferentes alunos, considerando-se a ocupação das mesas e o uso de materiais. Observa-se a separação de meninos e de meninas nas filas, separação que é mantida para o uso dos banheiros.

Quanto à raça, não há alunos de cor negra; há mulatos e brancos com etnias variadas. Ocorre boa convivência e partilha dos espaços pelos alunos.

Relações entre sujeitos

A professora detém maior importância e poder nas relações transmissor-aquisidor. Ela determina as práticas pedagógicas e as atividades escolares nesses contextos, utilizando, por vezes, relações de controle do tipo interpessoal, preferentemente quando o aluno realiza suas atividades de colagem, pintura ou desenho na sala de aula. Outras vezes, utiliza relações de controle do tipo posicional, especialmente ao tratar das normas e conduta na aula ou durante o recreio. As singularidades dos alunos são atendidas desde que não interfiram nos regulamentos da escola e no planejamento que a professora estabeleceu para a série. Assim, muitas vezes, explicitam-se ambigüidades nessas relações, como no momento em que a professora solicita a participação dos alunos para escolherem atividades e, ao mesmo tempo, só reconhece como viável aquela que for compatível com o já planejado.

A professora, ao organizar o plano para o período letivo, não leva em consideração a seleção, a seqüência, o ritmo e os critérios de avaliação dos alunos. O desenvolvimento do plano é avaliado, tomando por base o que os alunos *atendem* ou *não atendem* efetivamente. Adota algumas modificações conforme os pedidos dos alunos sobre a disponibilidade de materiais na sala de aula, mas controla o ritmo de aprendizagem, chamando a atenção sistematicamente para que concluam os trabalhos. As normas de conduta social (regras de hierarquia) estão explicitadas no Regimento Escolar, bem como os direitos e os deveres dos alunos e as punições. Essas normas estão registradas na agenda escolar, através da qual é efetivada a comunicação oficial escola/família quando necessário.

REFLEXÕES FINAIS

A modalidade das realizações que predominaram na série pré-escolar aproxima-se do código de integração, mesmo que algumas categorias demonstrem características visíveis de poder e controle autoritário. O perfil pedagógico evidenciado nessa série pode classificar-se como alternativa de atendimento nas turmas de alunos que desejam considerar as diversidades culturais. Essa perspectiva possibilita ainda outra forma de socialização, mesmo que não sejam previsíveis os resultados. O respeito pelas singularidades dos sujeitos, numa escola embasada no código de integração, indicaria o sistema participativo como modalidade pedagógica que permite ao grupo definir o *o quê* da escola/sala de aula e o *como* das suas realizações, descentralizando o poder e o controle (*quem decide*). As dificuldades de trabalhar em torno de idéias (o que acaba se tornando, por outro lado, em expediente controlador e de poder) são encaminhadas através da forma de discussão coletiva e do estabelecimento de relações horizontais, não sem provocar dilemas, contradições e formas ambíguas de realização. Saber enfrentar tal desafio é uma posição que passei a defender.

Dados da pesquisa comprovam, por exemplo, que a forma de organização da estrutura escolar e das modalidades das interações na escola demonstram a distribuição de poder e os princípios de controle social a partir do Regimento da escola. Esse documento contém as orientações administrativas, pedagógicas e disciplinares formuladas pelo Sistema de Ensino (SE/RS- Regimento Outorgado). Nele, todas as realizações educacionais são definidas de forma autoritária, sem espaço para as discussões quer com professores, com alunos ou com os pais. Assim, explicita-se o grau de poder que privilegia a hierarquia muito mais que as relações coletivas e participativas.

Portanto, limites rigorosos ou fracos da estrutura curricular, da pedagogia e da avaliação na escola explicitam a variação do poder e do controle dos professores e dos alunos frente à organização, à distribuição e à avaliação do conhecimento no contexto escolar. O estudo realizado confirma, na série pré-escolar, aproximações mais visíveis do código de integração e, nas 2ª e 4ª série-História, o código de coleção, de que se tratará oportunamente.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas no início da escolarização

orienta minha posição de que é possível mudar as tonalidades discursivas e encontrar formas mais brandas e integradoras de relações na escola. Essas idéias favorecem e valorizam a diversidade, as misturas, as relações de cooperação, de participação, diminuindo as distâncias e os isolamentos dos indivíduos na busca do conhecimento, da socialização e da democracia via educação.

ABSTRACT

This brief work analyzes the features which constitute and distinguish specialized ways of communication performed by means of the pedagogical speech. Empirical research links speech practices to the exercise of power and social control, unveiling the pedagogical provisions of education and its internal structure, making possible the visualization of the relationship between power, knowledge and awareness. The comparison among three pedagogical discourses (pre-school, second and fourth grade - History) reveals their potential which faces cultural reproduction and the change of education, taking Basil Bernstein's theory as a base (1990).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Helena; MORAIS, Ana Maria. Caracterização da prática pedagógica no contexto regulador da sala de aula: um modelo de análise e sua aplicação. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, Universidade do Minho, 1992.
- ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. 183 p. cap 1: A escola possível é possível?, p.11-53.
- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata, 1990. v.4 236 p.
- BRANDÃO, Carlos. *A educação como cultura: educação popular revisitada*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Infância abandonada: o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991. p.117 - 153.
- COX, Cristian. (Ed.) *Basil Bernstein: poder educación y conciencia*. Santiago: Cide, 1988. 161 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 134 p.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 413 p.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p. 264.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978. p. 220.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Poder e controle na sala de aula: definição teórica de modalidades diferenciais de prática pedagógica. In: MORAIS, Ana Maria et al. *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. v.2
- MORAIS, Ana Maria; PENEDA, Dulce.; MEDEIROS, Ana. Discursos instrucional e regulador no ensino das ciências: influência de práti-

cas pedagógicas diferenciais no aproveitamento dos alunos. *Revista de Educação*, Lisboa, v.2, n.2, out.1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*: ensaio de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188p.

VEIT, Maria Helena Degani. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.17, n1, p.83-92, 1992.

_____. *Success and failure in first grade*: a sociological account of teachers perspectives and practice in a public school in Brazil. Montreal:1990. 300p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, McGill University, 1991.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro*: la etnografia en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1989. p. 220

DESAFIOS METODOLÓGICOS NA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EXCLUÍDOS¹

Clair Ribeiro Ziebell²

O texto intitulado "Desafios metodológicos na atuação com crianças e adolescentes excluídos" é uma reprodução da palestra cujo tema inicial era "As questões e os problemas da exclusão e as metodologias de atendimento". Sem pretender aprofundar ou inovar, nele faço uma breve exposição em torno da categoria *exclusão* e suas implicações teórico-metodológicas, baseando-me para tal em autores de reconhecida produção sobre o tema.

¹ Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Serviço Social.

² Este texto foi apresentado em palestra proferida no curso de extensão universitária promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo em 25.4.1996: Pedagogia Social para com Crianças e Adolescentes Excluídos, tendo como tema: "As questões e os problemas da exclusão social e as metodologias de atendimento".

A argumentação inicial reflete o que entendo por *exclusão*, situando a problemática da criança e do adolescente no contexto sociohistórico compreendido entre as décadas de 1960 e 1990. Segue-se uma abordagem que questiona as políticas sociais no Brasil e aponta alguns desafios metodológicos neste contexto.

Por fim, destaca-se a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os novos desafios colocados pela proposta neoliberal defendida pelo governo brasileiro na conjuntura atual.

Sem deixar de considerar a complexidade das questões levantadas e não possíveis de ser aprofundadas neste texto, saliento a importância da organização da sociedade civil e da capacidade criadora de nossas práticas sociais, apontando a necessidade de imaginar uma outra sociedade, diferente desta que gera, por sua própria lógica, a exclusão social.

"Desafios metodológicos na atuação com crianças e adolescentes excluídos" aborda o tema da exclusão das crianças e adolescentes, destacando a questão metodológica no contexto das políticas sociais.

É, antes de qualquer pretensão, uma exposição de argumentos em torno da categoria *exclusão* e suas implicações na construção de uma proposta teórico-metodológica para atuação com crianças e adolescentes excluídos. Para tanto, busquei referências nos autores citados no texto e na bibliografia listada.

Procuro situar minha argumentação no contexto sociohistórico excludente da sociedade brasileira, privilegiando o período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, com destaque para o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Ponto os desafios face à complexidade do contexto, salientando a importância da sociedade civil organizada e a capacidade criadora das práticas sociais para a ruptura com o modelo social excludente.

A CATEGORIA *EXCLUÍDO* E A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Pensar uma metodologia para crianças e adolescentes excluídos já traz no próprio tema um enunciado, pois a categoria *exclusão* não é dada. "Desde seus tempos iniciais a história do capitalismo tem sido uma histó-

ria de exclusão e marginalização de populações, mas uma exclusão integrativa, que cria reservas de mão-de-obra, mercados temporários ou mercados parciais" (Martins, 1989:99).

É um conceito construído historicamente. As reflexões e conhecimentos obtidos a partir dessa compreensão têm relação com determinada visão de homem e mundo e refletem o contexto das relações sociais num certo tempo e espaço. Daí não haver, nessa perspectiva teórica, a crença na neutralidade da ciência ou de qualquer outro tipo de saber.

Minha fala também não é neutra e está carregada de indignação e desejo de construir um outro lugar, onde as crianças possam viver dignamente, o que significa não apenas a satisfação das necessidades básicas de alimentação, moradia, educação, saúde, lazer, mas que possam também ser escutadas e amadas, abolindo-se toda forma de violência e discriminação cotidianamente exercidas no meio social.

Dessa forma, é preciso pensar a exclusão numa perspectiva de totalidade, o que supõe a relação excluído-excludente. Na sociedade brasileira (classista e desigual), o excludente remete às elites dominantes (latifundiários, banqueiros, grandes empresários...) que, aliados ao capital internacional, fazem do Brasil um dos primeiros lugares do mundo em desigualdade social apesar de estar entre as dez primeiras nações em crescimento econômico.

Nessa perspectiva, a existência de excluídos relaciona-se com outros fatores macrossociais, ou seja, essa forma de organização social produz, por suas contradições, uma série de exclusões que, encabeçadas pela exclusão econômica, seguem outras, como a exclusão social, a cultural, a política, a religiosa, a intelectual e até a exclusão psicológica. Conforme Guareschi (1992:7): "(...) essa necessidade do excluído se dá sob diversos aspectos ou em várias dimensões. Podemos, com isso, falar dos diversos tipos de excluídos".

Por outro lado, é impossível mascarar o quanto essa sociedade ainda exclui o negro (exclusão racial). Também, apesar dos grandes avanços obtidos pelo feminismo, permanece a exclusão de gênero, que vai desde a invisibilidade da mulher nas produções teóricas e científicas até a discriminação no salário e no exercício do poder. Daí que pesa sobre as crianças e adolescentes das classes subalternas uma tríplice exclusão, caso, além de pobre, sejam mulher e negra.

Por fim, para me aproximar um pouco mais da problemática vivida

pelos educadores e educadoras presentes, as crianças brasileiras são também excluídas das políticas sociais por incapacidade ou inexistência de planejamentos e ações eficazes, uma vez que as *políticas* vigentes ou anunciadas não passam de programas compensatórios e seletivos que incluem um número de *usuários* muito aquém das necessidades e reivindicações sociais. Estes são denominados pelo governo de *pobres* (pessoas sem renda para atender às necessidades básicas, como moradia, educação, vestuário...). Segundo relatório enviado para a ONU, citado pela *Folha de São Paulo* em 8-3-1995, os pobres somam 41 970 326, representando 26,8% da população, calculada em 156,3 milhões. Desses, o governo destaca 16 577 166 como *indigentes* (os que não conseguem satisfazer, sequer, suas necessidades básicas...)³.

Essa sociedade, no entanto, não assume a exclusão como fruto de suas próprias contradições, e isso não acontece só por parte das elites econômicas, governantes e demais elites políticas nas formas já referidas. Muitos intelectuais, educadores, educadoras e profissionais compactuam com a perpetuação da exclusão, adotando posturas teóricas que escamoteiam a realidade excludente, tratando como *disfunção* as contradições geradoras de exclusão.

Há nesse entendimento uma culpabilização individual, grupal ou de coletivos (comunidades, movimentos, negros, sem-terra, homossexuais), sendo que, ideologicamente, vem sendo inculcada como *natural* a existência da pobreza e da desigualdade, creditada à incapacidade ou limites de toda espécie. Em decorrência dessa lógica, a rejeição aos segmentos sociais excluídos culmina em violência e no auge do desrespeito à dignidade humana: convive-se com a *pedagogia* do extermínio contra os meninos e as meninas de rua, como também aos colonos e colonas sem-terra, índios e índias, presidiários e presidiárias, entre outros... e outras...

Voltando ao pensamento inicial, concordo com *José de Souza Martins*, para quem nossa história é a *história dos excluídos* (negros, velhos, mulheres, crianças, camponeses...): "(...) Estamos diante de um processo que subalterniza grupos crescentes, nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres. O negro e a mulher continuam subalternizados em muitas partes do mun-

³ Ver SANTOS, Lucinete Silva. A assistência social na atual conjuntura brasileira. *Revista Serviço Social e Sociedade*. Ano XVI, São Paulo: Cortez, 1995.

do. Mas há novos subalternos surgindo desse processo - os jovens de todas as partes, as crianças, os velhos - (1989:101)."

Ainda com relação à exclusão das crianças e adolescentes, *Irene Rizzini*(1995) refere-se aos *deserdados sociais* que passam por um crescente processo de exclusão social. Segundo a autora, as repercussões desse processo manifestam-se na conceituação da infância em várias infâncias apartadas, havendo oportunidades desiguais a crianças de diferentes segmentos da sociedade: para uns, o acesso ao que seria direito de todos (educação, saúde...); para a maioria, serviços públicos de baixa qualidade. Essa desigualdade leva à defasagem no processo geral de desenvolvimento e formação da cidadania.

Em outros termos e ainda segundo *Rizzini*: para uns, preserva-se o mundo da fantasia, da inocência, o aprendizado e capacitação pelo brincar e pelo lúdico; para os demais, um mundo muito distante da infância ideal - *capacitação* para a força de trabalho - e a necessidade de se defender e de sobreviver. Em síntese, para a autora, é a negação da infância como formadora e como espaço de proteção para a maioria das crianças.

Vê-se que não é por nada que a infância e a adolescência vêm sendo, discriminatoriamente tratadas como *menor*, categoria estigmatizante ainda *atual* para algumas instituições sociais de atendimento e utilizada também em larga escala nos meios de comunicação social, apesar da vigência do ECA e de todos os esforços no sentido de desconstruir essa categoria pejorativa e discriminatória.

Esse é o contexto e o tratamento a que são submetidos os excluídos, também chamados *sem-lugar*.

Construir uma metodologia ou pedagogia social para esse contexto tem, pois, como desafio maior efetuar a mediação entre o dado aparente, o imediato, o micro, com o que não é dado, o não-dito e, sobretudo, desvelar, pela postura técnica, teórica e política, os nexos entre essas problemáticas sociais e a totalidade societária mais ampla (nível macro), apontando suas relações com as contradições do capitalismo em sua fase monopolista, globalizada e reforçada pelo chamado neoliberalismo.

Somente essa mediação, porém, não dá conta da complexidade da realidade vivida pelas crianças e adolescentes excluídos. Conforme *Rizzini* (1995), há outras perdas que, além de agravadas pela exclusão econômica, precisam ser superadas.

- Como resgatar partes da infância perdida no submundo das instituições, das ruas e das relações marcadas pela violência e discriminação?
- Que subjetividade foi construída nesse tempo de negação de ser criança?
- Como trabalhar com a discriminação de raça e de gênero sem desconsiderar as contradições de classe?
- E como pensar a cultura e a subjetividade enquanto lugares de *embates* tão viáveis como as instâncias macroeconômicas e políticas para uma possível e sonhada transformação social?

Poder-se-ia ainda perguntar, citando *Guareschi* (1992:7): “No momento em que desejamos transformar uma realidade quem nos poderá ajudar mais? Não será o que chamamos de excluído, o que está à margem que melhor nos poderá ajudar a perceber a relatividade, o novo, o desconhecido das coisas?”

Tem-se ainda muitas outras indagações tal é a profundidade do tema em questão. No entanto, não é minha pretensão esgotar a reflexão e, sim, ressaltar aspectos que considero importantes numa abordagem metodológica que tenha como categoria central a exclusão.

Em face do exposto, entendo que não há um método, metodologia ou pedagogia social *a priori*; não há um modelo que sirva genericamente, para aplicação indistinta na resolução das problemáticas enfrentadas na atuação com crianças e adolescentes excluídos ou outro segmento das classes subalternas.

O método terá sempre como parâmetro uma visão de homem e de mundo que não é dissociada de uma teoria social. Em minha abordagem, o método baseado na dialética marxista ainda é o que mais dá conta da contemporaneidade do objeto, no caso a exclusão social de crianças e adolescentes, e tem como pressuposto básico uma nova relação entre sujeito e objeto. Nesse sentido, a metodologia não pode ser compreendida como uma série ordenada de atividades (por mais criativas que pareçam) e, sim, como uma construção flexível que, a partir da postura crítica, tenha por base uma teoria que seja capaz de *dar conta* dos desafios postos pela realidade social excludente. Isso não se constrói sem conflitos e passa pela compreensão das relações entre *saber* e *poder*.

Até a vigência do ECA, a postura dominante nas metodologias de atendimento pautava-se por uma visão de homem e de mundo embasada

no positivismo, sendo a abordagem metodológica na perspectiva sistêmica, o que predominava também nas pesquisas e pedagogias educacionais.

O Código de Menores de 1979 reproduzia essa lógica, e as políticas sociais consistiam em medidas de controle social e programas compensatórios marcados pelo assistencialismo. Como já foi abordado, a categoria *menor* era utilizada como sinônimo de criança e adolescente *pobre* e considerados em situação irregular, sendo objeto de medidas judiciais.

Na metodologia, isso se traduzia na prática em objetivos de prevenção e terapêutica para situação *irregular* e *risco*, o que propiciava a negação do espaço para participação. Alguns traços dessa metodologia consistiam em:

- relações pedagógicas autoritárias e verticais;
- ação burocratizada e centralização do poder; desconsideração pelo saber dos sujeitos;
- não incorporação do sonho, da imaginação;
- ausência ou descrença nas utopias, o que tinha por trás uma visão moralista ou fatalista da realidade.

Em geral, os programas de atendimento faziam parte de grandes aparatos institucionais governamentais ou religiosos que, salvo raras exceções, não obtinham sucesso em suas práticas sociais. Até o final da década de 1970, essas eram as características predominantes na metodologia de atuação com os ainda chamados *menores* e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), que foram, em nível governamental, as organizações encarregadas dessa *política*, planejando e executando as ações na área.

No início da década de 1980, percebe-se uma mudança significativa nesse cenário, com programas e pequenas organizações comunitárias gestadas ainda na década anterior. Eram em geral vinculados a movimentos como Comunidades Eclesiais de Base, grupos de mulheres, associações de moradores, entre outras iniciativas locais. São os chamados *projetos alternativos* que, num primeiro momento, propõem alternativas pedagógicas. Essas metodologias alternativas baseiam-se em relações pedagógicas democráticas, horizontais; valorizam o saber do sujeito, enfatizando a participação. Nessa abordagem, ganham importância as atividades lúdicas, a criatividade, a realidade dos educandos e educandas, enfim, trabalha-se com um novo imaginário social em relação à criança

e ao adolescente subalternizado.

Essa postura, *grosso modo*, era simultânea a críticas, às metodologias tradicionais e às organizações oficiais. A partir da segunda metade da década de 1980, muitas dessas iniciativas passam a articular-se em nível nacional, tanto em espaços formais como em movimentos maiores, que visam desde a reivindicação de recursos para fortalecimento dos programas como também passam a propor alternativas à política social oficial. A Assembleia Nacional Constituinte representou um ponto de convergência dessas proposições, algumas contempladas posteriormente na Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, surgem o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e entidades como o Fórum de Defesa da Criança e Adolescente (Fórum DCA), com papel preponderante na construção do ECA. O protagonismo de educadores e educadoras como também dos meninos e meninas de rua, foi fundamental para a conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei federal 8 069/90).

Embasado na Constituição Federal de 1988, o ECA preconiza o rompimento com a abordagem discriminadora e estigmatizante, substituindo o caráter restritivo do Código de Menores e a centralização da política gerenciada pela Funabem. Propõe também o fortalecimento da sociedade civil pela representação paritária nos conselhos municipais, estaduais e nacional, enfatizando a descentralização da política social para crianças e adolescentes a ser deliberada, implantada e desenvolvida de acordo com a realidade de cada município, com apoio e participação das instâncias estaduais e federais.

A partir da compreensão da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos, o ECA preconiza a proteção integral à criança e ao adolescente, defendendo os direitos pessoais e sociais, enfatizando valores como liberdade e dignidade.

Apesar desse significativo avanço, novos desafios se colocam nesta década em que a política neoliberal parece embasar os projetos governamentais no Brasil e cuja repercussão na área social significa a redução da participação do Estado no custeio dos serviços sociais. Segundo *Aldaísa Sposati*, dentro da mesma lógica de diminuição do Estado, as políticas tendem a perder a universalidade prevista na Constituição de 1988; tornam-se focalistas e privatistas, tendo como consequência a piora social e a exclusão, acontecendo o que chama de *desmanche* da responsabilidade pública em curso no mundo desde 1980.

Nessa nova conjuntura, o apelo à solidariedade social, ainda segundo *Sposati*, é no sentido de responsabilidade moral com a pobreza, e assim, à volta à benemerência, ou seja, a políticas compensatórias ao invés de indenizatórias.

Por outro lado, há todo um discurso que tenta descaracterizar a Constituição de 1988: a Lei Orgânica de Assistência Social (Loas) e o próprio ECA, considerados documentos avançados, porém, segundo o pensamento liberal, *inadequados* à realidade brasileira. Apela-se à revisão constitucional (discutível) uma vez que esta estaria entravando o progresso do país.

Mesmo nessa conjuntura desanimadora, a sociedade civil vem empenhando esforços na implantação do ECA, o que tem demonstrado, apesar do pouco tempo de vigência, resultados animadores naqueles municípios em que a municipalização está em curso. Há conselhos municipais e estaduais em plena atividade; tem-se também os fóruns como instrumentos de constante vigilância, apelo e proposições permanentes, visando a garantir a viabilização de um processo democrático das relações dessas instâncias deliberativas. Por outro lado, os conselhos tutelares têm-se mostrado eficazes, ainda que com limites, mais pela falta de infraestrutura em relação a ações condizentes com a realidade social do que em razão de sua forma de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se vê, são inúmeros os desafios para uma atuação com o excluído, iniciando com as contradições estruturais, passando por questões culturais e subjetivas, até os limites conjunturais que refletem a estrutura desumanizante do capitalismo mundial.

Apesar da complexidade das questões expostas, é preciso enfrentá-las a partir de suas manifestações cotidianas sem, contudo, tratá-las isoladamente, mas na relação com a totalidade, tecendo novas propostas. Isso passa pela busca de mais consistência teórico-prática, pela manutenção da mobilização permanente, não só ocupando espaços nos canais mais institucionalizados (conselhos, fóruns...) como em outras instâncias da sociedade civil (movimentos sociais, partidos políticos...) com capacidade criadora em novas práticas sociais, tecendo o que alguns autores chamam

redes, em que a constituição de sujeitos coletivos seja permanente e que o estabelecimento dessas novas formas de atuar aponte para um outro projeto de sociedade, sem o que em nada resultarão os esforços e lutas por *inclusão social* numa sociedade que, por sua própria lógica, gera a exclusão.

Tendo ainda presente que cada programa, cada projeto ou serviço em que estamos inseridos podem representar este *novo*, é preciso usar ainda de muita imaginação e forjar com nossas práticas sinais de transformação do mundo. Para ilustrar este pensamento, cito *Bachelard*: "É preciso que a imaginação tome demasiado para que o pensamento tenha o suficiente, que a vontade imagine demasiado para realizar bastante" (1958:312)⁴.

Importa, ainda, que estejamos em movimento; que ocupemos espaços; que, enquanto persistir a desigualdade, estejamos inquietos e indignados na construção de outro lugar, possível de se viver.

Sem querer concluir o tema, pontuo este texto com as palavras de quem tem inspirado, por seu testemunho e pensamento, muitas de nossas práticas. É *Paulo Freire* quem diz: "Não há esperança da justiça social. Por isso: só na luta se espera com esperança" (1985:13).

ABSTRACT

In the text under the title "Methodological challenges in the operation with outcast children and teenagers", one makes a short exposition about the exclusion category and its theoretic and methodological implications.

⁴ Tradução minha - edição em espanhol (*El aire y los sueños*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. *El aire y los sueños - Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.
- BRASIL mostra seu caos social à ONU. *Folha de São Paulo*, 8 de março de 1995, p.1-10.
- FREIRE, Paulo. Paulo Freire & Educadores de Rua ... Uma Abordagem Crítica. Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua Unicef/SAS/Funabem, [198-].
- GUARESCHI, Pedrinho. *A categoria excluídos*. Revista Psicologia, Ciência e Profissão, ano 12, n.3, Porto Alegre, 1992.
- IAMAMOTTO, Marilda Vilela. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. Cidadão Criança, Cidadão Adolescente: Contribuições para definição de uma política para infância e juventude no Brasil. Brasília, Comissão Nacional, [198-].
- MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- NETTO, José de Paulo. Notas para a discussão da sistematização de prática e teoria em Serviço Social. *Caderno Abess*, n.3, São Paulo: Cortez, 1989.
- RIZZINI, Irene. *Deserdados da sociedade: os "meninos de rua" da América Latina*. Rio de Janeiro: USP, Ed. Universitária, 1995.
- SANTOS, Lucinette Silva. Assitência social na atual Conjuntura Brasileira. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: n.49, Cortez, 1995.
- SOETHE, José Renato. Mutações culturais no processo de exclusão social. *Cadernos do Cedope*, Série Movimentos Sociais e Cultura, ano 7, n.12, 1995.
- SPOSATI, Aldaísa. Cidadania e comunidade solidária. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n.48, São Paulo: Cortez, 1995.

