

# **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

EDITORA UNIVERSITÁRIA

Benedito Hespanha  
COORDENADOR GERAL

CONSELHO EDITORIAL

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing  
PRESIDENTE

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
Faculdade de Educação

# **ESPAÇO** **pedagógico**



## **ESPAÇO PEDAGÓGICO**

Copyright: Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universitária

MARCO ANTÔNIO BOMFOCO DE ALMEIDA

MARIA EMILSE LUCATELLI

Revisão de linguagem

LABORATÓRIO DE PUBLICIDADE

Produção da capa

SANDRA MARIA M. VIEIRA

Normalização

CARLA LETUZA MOREIRA E SILVA

Diagramação e composição eletrônica

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) 316-8374

99001-970 - Passo Fundo - RS

E-mail: [ediupf@upf.tche.br](mailto:ediupf@upf.tche.br)

## APRESENTAÇÃO

Esta edição comemorativa aos quarenta anos do curso de Pedagogia visa resgatar, num primeiro momento, a história da Faculdade de Educação. Este resgate é o resultado de um trabalho participativo de pessoas que fizeram e ainda fazem parte dessa história, revelada em seus depoimentos e nos textos que oferecemos, os quais dão uma visão do processo desenvolvido pela Faculdade de Educação.

Nessa caminhada, foram concretizadas idéias e planos, sempre tendo a educação como grande meta. A formação de educadores foi um alvo a ser atingido, numa visão de homens, mulheres, jovens e crianças como cidadãos, verdadeiros construtores da democracia. Fez parte da jornada contínua também a interação orgânica com a comunidade pela abertura às suas demandas, num constante compromisso com sua transformação. Na Faed, propostas e realizações se fizeram, e se fazem, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; elas refletem a grandeza do trabalho realizado pela faculdade durante todos estes anos.

Este quarto número da revista está dividido em duas partes: a primeira aborda depoimentos e textos que resgatam o memorial histórico da Faculdade de Educação. A história vai sendo construída por seus próprios personagens, os quais, com espírito de artífices, desengavetaram suas anotações e penetraram em suas lembranças, buscando fatos que aqui serão contados. Esta parte se inicia com uma homenagem póstuma a pessoas muito especiais que ajudaram a construir esta história - dom Cláudio Colling, professora Solange Laus, professora Lourena C. Pacheco e professor Athos Ruy Rodrigues da Silva, seguindo-se depoimentos e textos.

A segunda parte pode parecer desvinculada da abordagem da primeira, mas está internamente ligada a esta e expressa o empenho da Faculdade de Educação em incentivar a produção científica de seus professores. Os textos foram elaborados por pesquisadores do curso de Pedagogia, o que permitirá uma reflexão teórica sobre os aspectos biopsicossociais, filosóficos, políticos e metodológicos da educação, presentes na práxis pedagógica cotidiana e na própria situação da vida.

A presente publicação pretende deixar aos leitores uma visão da história desta unidade da Universidade de Passo Fundo e aos professores, ex-professores, alunos e ex-alunos, a trajetória de uma história que leva no seu bojo a marca de cada um.

Acreditamos, como diz o grande educador brasileiro Paulo Freire, que *todo amanhã se cria num ontem por meio de um hoje*. Este ontem aqui transformado em hoje se deve a pessoas que, com sua vivência, desprendimento, dedicação e espírito de amor, fizeram este trabalho, promovendo o desenvolver dos fatos que serão aqui apresentados.

*Inês F. da Luz*  
Coordenadora da revista

## SUMÁRIO

### **PARTE I: REVISITANDO A TRAJETÓRIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Para lembrar /11

*Agostinho Both*

#### DEPOIMENTOS

Faculdade de Educação: uma trajetória de desprendimento e espírito inovador / 25

*Elydo Alcides Guareschi*

Formação de educadores na UPF: o desafio da participação / 29

*Rosa Maria Locatelli Kalil*

#### HISTÓRICO

Quarenta anos do ensino superior na área de educação em Passo Fundo / 41

*Solange Maria Longhi*

A movimentação das idéias pedagógicas no contexto da Faculdade de Educação / 47

*Jaime Giolo*

Da docência à construção de uma pedagogia... / 57

*Irany Clemente Comin*

*Salete Cleusa Bona*

Centro Regional de Educação: uma história em construção / 75

*Helena Leite*

Pedagogia Social: um saber necessário? / 81

*Irany Clemente Comin*

*Celso Ilgo Henz*

*Selina Maria Dal Moro*

Municipalização do ensino / 87

*Ivone Poletto*

Projetando os caminhos do futuro pela construção  
do projeto político-pedagógico / 93

*Selina Maria Dal Moro*

## **PARTE II: PRODUZINDO O CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

Educação e classes sociais: perspectivas de conservação e de mudanças / 103

*Celso Ilgo Henz*

Concepções biológicas de reprodução em escolares de diferentes contextos / 117

*Maria Joanete Martins da Silveira*

*Maria Virginia dos Santos Silva*

*Ricardo Rossato*

A biologia e suas implicações na formação de professores / 129

*Cenira Ribeiro Silva*

O papel do psicopedagogo no processo de integração do portador de deficiência / 139

*Marisa Potiens Zílio*

Uma alternativa epistemológica para a pedagogia crítica / 147

*Oswaldo Alonso Rays*

Prática pedagógica: uma questão de método / 161

*Elli Benincá e Grupo de Pesquisa*

Currículo, qualidade de vida e longevidade / 173

*Agostinho Both*

Notação numérica em crianças de quatro e cinco anos / 191

*Analice Vieira Melo*

Instruções para os autores / 205

# **PARTE I**

## **REVISITANDO A TRAJETÓRIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



## PARA LEMBRAR

Além da fé em poder ir além das plantas e animais, temos a sorte de ficar com aqueles que partem. Partiu a figura física dos colegas, mas ficaram conosco dom Cláudio e os professores Athos, Solange e Lourena.

De dom Cláudio a Faculdade de Educação ficou com o pioneirismo e a rápida decisão de acolher as necessidades da região para contemplá-las em efetivos projetos. Perpassa, constantemente, seu sonho de avançar e romper fronteiras, removendo os impedimentos pela clara decisão e objetividade das ações.

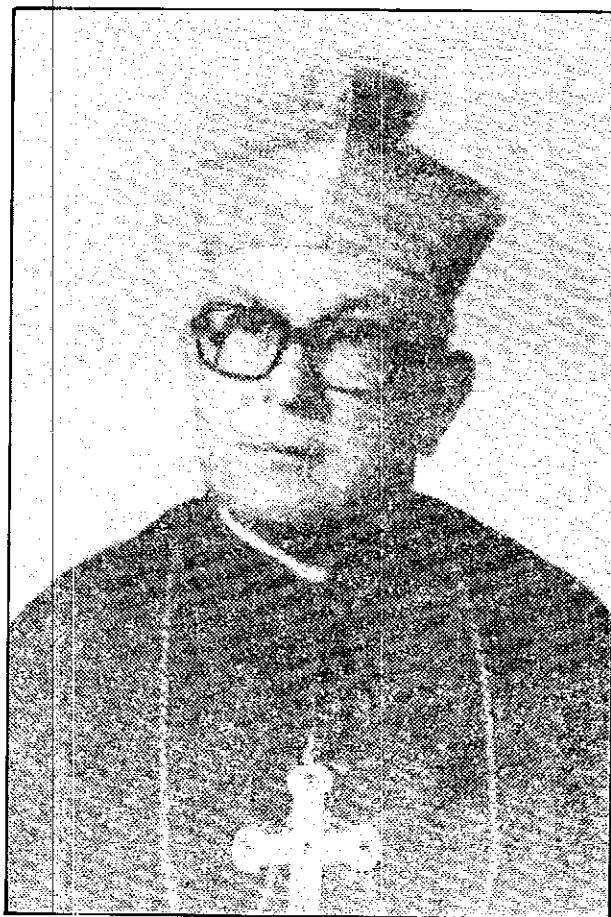
Do professor Athos ainda é vívida a lição de que a faculdade busque na região a sua inspiração para educar. O diálogo aberto, forte e imbuído da verdade emanada das escolas e dos professores é o parâmetro educativo ainda presente.

Solange Laus ensina ainda a lição da segurança com que todas as coisas devem ser conduzidas. A sua precisão de entendimento sobre a educação das práticas industriais, agrícolas, comerciais e domésticas ainda revela a vocação inconclusa da Faculdade de Educação em torno dos problemas vitais para o homem da região. As suas lições didáticas tinham o sabor de quem ensina como um artesão que não se cansa de sua arte.

Ainda dá para sentir a luta de Lourena frente a autoritarismos e dificuldades quase intransponíveis com a intenção de pôr em relevo o curso de Pedagogia das séries iniciais. Se o curso aí está como esperança de uma educação básica cheia de sonhos para as crianças, a alma de Lourena perpassa cada passo dessa história.

Com um pouco de atenção, é possível ouvir-lhes a alma.

*Agostinho Both*



D. Cláudio Colling, bispo titular de Passo Fundo de 1951 a 1982.

*Continuaremos unidos pelo afeto que não respeita distâncias. Continuaremos respirando o mesmo ar gaúcho, sob o mesmo céu azul. Quando o sol descambar triunfalmente nas águas do rio Guaíba, tingindo de rubro a paisagem de Porto Alegre, recordarei, também, o pôr-do-sol nas coxilhas lendárias de Passo Fundo (Trecho extraído da mensagem de despedida de d. Cláudio, quando assumiu a Direção da Pastoral da Arquidiocese de Porto Alegre).*



Solange Terezinha Laus - atuação na Faculdade de Educação de 1º/7/1966 a 20/7/1991.

*Eu creio que se pode comparar a tarefa do educador com a de um semeador que semeia, mas não pode garantir que todas as sementes desabrocharão, pois ele não é o único responsável pelo desabrochar (Trecho extraído de um discurso de formatura).*



Athos Ruy Rodrigues da Silva - atuação na  
Faculdade de Educação de 1/3/1967 a 7/1/1995.

*A busca do que é meramente temporal e material é incapaz de satisfazer o desejo inato do homem por um bem que transcende o tempo e está para fora, além dele e que é a única coisa mediante a qual ficarão satisfeitas as mais altas aspirações de sua alma (Trecho extraído de um discurso de formatura).*



Lourena C. Pacheco - atuação na Faculdade de Educação de 1º/8/1967 a 1º/3/1988.

*A razão para os problemas é vencê-los, porque a verdadeira natureza do homem é ir além dos limites para provar sua liberdade. Não é o desafio com que nos deparamos que determina quem nós somos e o que estamos nos tornando, mas a maneira como respondemos ao desafio, se tocamos fogo nos destroços ou trabalhamos até o fim passo a passo para a liberdade (Richard Bach). Nesse sentido, nada é por acaso porque acreditamos no nosso sonho (Trecho extraído de uma carta enviada por Lourena à família - 1985).*

## CURSO DE PEDAGOGIA - 40 ANOS DEDICADOS À EDUCAÇÃO

O curso de Pedagogia teve sua origem na Faculdade de Filosofia, em 1957. Partindo de diretrizes da Reforma Universitária, em 1970, surgiu a Faculdade de Educação.



Dom José Gomes - primeiro diretor da Faculdade de Filosofia. Atuação de 1957 a 1960.



Profª Selina Maria Dal Moro - atual diretora da Faculdade de Educação. Gestão 1994-1998.

*Relação dos alunos da primeira turma de bacharéis  
do curso de Pedagogia 1959*

- Adilis Virtuoso
- Ambrosia Kraid
- Amaldo Leopoldo Sulzbach
- Celia Maria Ferreira
- Clélia Lourdes Frediani
- Darcyla Maria Toscano Quarenghi
- Delize Maria Sfredo
- Denize Therezinha Pan
- Dirce Cavalheiro Marinho
- Edy Ferreira
- Eni Guimarães da Silva
- Ezadir Carboneira
- Gisella Ferreira Sampaio
- Haydée Theresinha Arisi
- Ilka da Silva Vieira
- Ione Aparecida Rocha
- Leda Buaes
- Maria de Lourdes de Freitas Caetano
- Maria Lurdes Izabel Wedi Muratt
- Maria Sibilla Prietsch
- Moema de Toledo Rodrigues
- Nazy Borges Kraid
- Nelza Marques Castro
- Paolo Bortolazzo
- Tereza de Lourdes Sanchez
- Theresinha Buaes
- Thereza Zulmira Araujo Almeida
- Therezinha Maria Waldert
- Zaira Marlusa Verardi

# Primeira turma de licenciadas do curso de Pedagogia

Paraninfo

D. José Gomes

Homenageados de Honra

D. Claudio Colling

Dr. Alcides Guareschi

Homenageados:

Prof.<sup>a</sup> ADELAIDE DA SILVA GALI  
 Prof.<sup>a</sup> ALCIDES GENERO  
 Prof.<sup>a</sup> Dr. ALOISIO WERTK  
 Prof.<sup>a</sup> ARTHUR UNFRIED  
 Prof.<sup>a</sup> IRMAO ERICO ARTHUR  
 Prof.<sup>a</sup> IRMAO GELASIO MARIA  
 Prof.<sup>a</sup> IRMAO GENSIO MARIA  
 Prof.<sup>a</sup> IRMA MARIA GREGORIE  
 Prof.<sup>a</sup> IRMAO GUILDO GABRIEL  
 Prof.<sup>a</sup> IZAUARA RIBEIRO FORTES  
 Prof.<sup>a</sup> CONEJO JAGO STEIN  
 Prof.<sup>a</sup> MONSENHOR JOAO HOFFMANN  
 Prof.<sup>a</sup> Dr. JOAO BATALON  
 Prof.<sup>a</sup> JOAQUIM MACHADO  
 Prof.<sup>a</sup> JOSE LEONIDAS DE MENEZES  
 Prof.<sup>a</sup> LEDA BUARES  
 Prof.<sup>a</sup> LEXYDA TUBINO ABELIN  
 Prof.<sup>a</sup> LUCILLE FRACOSO DE ALBUQUERQUE  
 Prof.<sup>a</sup> LUIZ EURICO SPALDING  
 Prof.<sup>a</sup> IRMA MARIA JOSE  
 Prof.<sup>a</sup> MARIA DA CONCEICAO TEIXEIRA KURTZ  
 Prof.<sup>a</sup> IRMA MARIA AILEMIE  
 Prof.<sup>a</sup> MARIA GARDINA RIBEIRO  
 Prof.<sup>a</sup> MARIA TIALHO  
 Prof.<sup>a</sup> MARY DE FREITAS CAETANO  
 Prof.<sup>a</sup> NOVEL RODRIGUES GOMES  
 Prof.<sup>a</sup> IRMAO OTTO VOGEL  
 Prof.<sup>a</sup> IRMAO PAULO MARIA  
 Prof.<sup>a</sup> PEDRO ALGNO BERTIAN  
 Prof.<sup>a</sup> RUTH PITCHAN  
 Prof.<sup>a</sup> SULLY GUIMARAES DA SILVA  
 Prof.<sup>a</sup> THERESINHA DE JESUS LANGONE  
 Prof.<sup>a</sup> YONE DE OLIVEIRA NORTHERN  
 Prof.<sup>a</sup> ZEL DIRP

Aos nossos Pais

Filhos que nasceram de vossos amor vivem para vossa alegria.  
 O dia é vossa e vossa a festa. Vossa é a lealdade com que  
 juramos. Vossa é a ideal realizado. Guardar-nos a honra do e  
 abençoai-nos.

ano letivo de 1961

## Curso de Didática

## Pedagogia

ADILIS VIRTUOSO  
 ANGELINA ALVES ELIAS  
 CECILIA BORGES KNEIPP  
 CIRA MARILIA FERLIN  
 DARCYLA MARIA T. QUARENCHI  
 DELIZA MARIA SREDO  
 DIRCE CAVALHEIRO MARINHO  
 ELBA VIEIRA RODRIGUES  
 ELIDE RIGON  
 ENI GUIMARAES DA SILVA  
 ENY SOUZA DUARTE  
 GLADIS SCHELL  
 HAIDEZ THERESINHA ARISI  
 ILKA DA SILVA VIEIRA  
 IONE APARECIDA ROCHA  
 INES FERNANDES DA LOZ  
 LEONILDE MARIA MARINI  
 LENI MARIA CORAO  
 LOURDES SELMA SACCHETT  
 MARIA ELOISA DE Q. MACALHAES  
 MARIA GEHM  
 MARIA INEZ DONIDA DALCUL  
 MARIA DE LURDES I. WEDI MURATT  
 MARTA TANUS DOS SANTOS  
 NORMA DE TOLEDO RODRIGUES  
 NELZA MARQUES CASTRO  
 NEUSA JANNE JUNG FERREIRA

ROVALDO MORO  
 SUELI EDITH REGINATO  
 SUZANA ZIMMERMANN  
 THEREZINHA DE JESUS M. LERSCH  
 THEREZINHA DE JESUS RODRIGUES  
 VALERIA GEHM DA COSTA  
 YONNE DA SILVA MACHADO  
 ZAIRA NEIDA JUNG MESSA  
 ZENITE PAZ  
 ZAIRA MARLUSA FERARDI

## Filosofia

EDY ISALAS  
 EVANDES BARBOSA  
 IRMAO ISIDORO MUELLER  
 LAURO JOSE SAUSEN  
 NOEMY DAMIAN  
 IRMAO PEDRO A. WESCHENFELDER

## Línguas Anglo-Germânicas

IRMAO BRUNO KLEIN  
 IRMA EMMA CLEMENTINA HAMESTER  
 IRMA HEDWIG KLEIN  
 IRMA HELENA ROTT  
 LEDA BORGES KNEIPP  
 IRMA LEONORA LOTZEMAYER  
 MARIA JOSE FERREIRA ROTT  
 THEREZINHA MARIA MORETTO  
 IRMAO ZENO LOTARIO LUNKES

Graduação: Maria Gehm

*Relação dos atuais professores da Faculdade de Educação*

1. Agostinho Both
2. Andiara Amarante Lara
3. André Baggio
4. Anna Francisca Primo Medeiros
5. Arita Moraes d'Ávila
6. Carmen Souza
7. Cenira Ribeiro Silva
8. Cleri Terezinha Doro
9. Cleusa B. de O. Veloso
10. Dinair Fernandes Pires
11. Edemilson J. Ramos Brandão
12. Eldon Henrique Mühl
13. Eliara Z. Levinski
14. Elydo Alcides Guareschi
15. Elli Benincá
16. Elisa Mainardi Laimer
17. Evania Luza de Araujo
18. Flávia Caimi
19. Gisela Steglisch
20. Helena Leite
21. Ilse Vanzin Bolina
22. Inês Fernandes da Luz
23. Irany Clemente Comin
24. Irene S. Saraiva
25. Jalila Assis Patussi
26. Jaime Giolo
27. Jerônimo Sartori
28. Layr S. Gheller
29. Lorita M. de Oliveira
30. Luiz Eduardo Deikesch
31. Mara M. C. da Fontoura
32. Maria Célia Rosseto
33. Maria Fialho Crusius
34. Maria Helena Câmara Bastos
35. Maria Helena Serena da Luz
36. Maria Nilce V. de Abreu
37. Maria Terezinha Fortes Brás
38. Marisa Potiens Zilio
39. Nelma Lolita Ribeiro
40. Nelsi Miorando
41. Nelva M. C. Tibola
42. Norah de Toledo Boor
43. Ocsana Sonia Danyluk
44. Odir Bruschi
45. Oswaldo A. Rays
46. Péricles Saremba Vieira
47. Ramadam Kalil
48. Ricardo Rossato
49. Rosa Maria Bernardi
50. Rosa Maria L. Kalil
51. Rosa R. S. Calvete
52. Salete Cleusa Bona
53. Santos Olavo Misturini
54. Selina Maria Dal Moro
55. Sérgio Oliveira
56. Silvana Noskoski
57. Solange Maria Longhi
58. Sussi Menine Guedes
59. Tania Freddo
60. Tatiana Bolivar Lebedeff
61. Telmo Marcon
62. Teresinha B. Scorsatto
63. Vania R. B. Ferlin
64. Zelir Salete L. Busato
65. Zenite Paz Warken

*Relação dos formandos de 1997/2 do curso  
de Pedagogia - Séries Iniciais*

1. Adriana Oliveira Martins
2. Aliana Endler Andreetta
3. Ana Lúcia Jodelis
4. Cláudia Adelina Albuquerque
5. Cristine Baseggio Dadia
6. Denise Ferras
7. Elaine Mendes de Araújo
8. Fabiana Silveira Baratieri
9. Gabriela Dal Maso Borghetti
10. Ionara Soveral
11. Ivana Fernandes Quevedo
12. Ivana Roberta Mariani
13. Karina Padilha Andriollo
14. Karine Czarnobai Accadrolli
15. Larissa Zanella
16. Márcia Salete Fortunato
17. Mari Angela Oliveira da Silva
18. Mirian Consoladora do Carmo Correa
19. Neusa dos Santos Moreira
20. Patrícia Bittencourt
21. Rosane Patrícia Albuquerque Annoni
22. Rosmeri Vizioli Godinho
23. Simone Eva Garcia
24. Sonia Elisa Scariot
25. Vanessa Fasolo Nasiloski

## **DEPOIMENTOS**



# **FACULDADE DE EDUCAÇÃO UMA TRAJETÓRIA DE DESPRENDIMENTO E ESPÍRITO INOVADOR**

*Elydo Alcides Guareschi\**

---

---

Este é o depoimento de alguém que esteve estreitamente ligado à Faculdade de Educação na sua fase inicial. A faculdade tem uma história que vai sendo contada de um jeito pelos mais antigos. E, de outro, pelos jovens. Geralmente, custa aos mais novos compreender tudo o que foi preciso acontecer ao longo da difícil caminhada. O objetivo deste depoimento é alimentar a reflexão sobre o futuro da faculdade.

---

---

---

\* Ex-diretor da Faculdade de Educação; atual reitor da Universidade de Passo Fundo.

Minha chegada a Passo Fundo coincidiu com o início da Faculdade de Filosofia, em março de 1957. Alguns meses antes, o Conselho Federal de Educação autorizara o funcionamento dos cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas, mantidos pelo Consórcio Universitário Católico. O bispo da Diocese de Passo Fundo, presidente do Consórcio, dom Cláudio Colling, um homem forte e impetuoso diante dos desafios, designou-me professor do curso de Filosofia.

Foi assim o começo de um grande amor. A Faculdade de Filosofia foi entrando no meu coração. E o coração foi ficando cada vez mais preso às pessoas que chegavam e às etapas que iam sendo conquistadas até a criação da Universidade.

Hoje a UPF é uma casa imensa, agitada e multiforme. O professor, agora reitor, foi aprendendo que a Universidade nunca está completa; que, em educação, às pressas e de improviso, nada se faz de verdadeiro e duradouro; foi aprendendo que é preciso colocar o tempo e o coração inteiros naquilo que se faz.

Cada um tem o seu jeito de fazer. Aqui dá para contar como as coisas foram sendo feitas no começo da Universidade. Não tenho a pretensão de fazer uma investigação científica. Vou colher da lembrança dos fatos observações, idéias e valores que inspiraram os fundadores e os professores da faculdade.

Primeiro, um olhar mais para dentro, focalizando a liderança pedagógica da Faculdade de Filosofia na organização do ensino superior em Passo Fundo. Depois, num olhar para fora, destacando as relações da faculdade

com o sistema de ensino.

Na década de 1950, na região, começaram a expandir-se as escolas, principalmente os ginásios. Nessa expansão, havia que enfrentar um problema: como preparar os professores? Foi então que se revelaram a sensibilidade e a persistência de um grupo de educadores locais. Sob a orientação do bispo dom Cláudio, resolveram criar uma faculdade para a formação de professores. De fato, a Faculdade de Filosofia, na ausência do poder público, surgiu do esforço comunitário. Esta dimensão comunitária caracteriza ainda hoje a nossa instituição: é um valor histórico.

No primeiro Concurso Vestibular, foram aprovados 62 candidatos, sendo 12 para o curso de Filosofia, 38 para o de Pedagogia e 12 para o de Letras Anglo-Germânicas. Os professores, em grande maioria, tiveram sua formação superior nas universidades da capital do estado (Ufrgs e PUCRS); alguns vieram de universidades da Europa e dos Estados Unidos. Naquela época, entre os professores e estudantes, discutiam-se as idéias de pensadores humanistas, como Bergson, Jaspers, Maritain, Mounier, Alceu Amoroso Lima e outros. O humanismo social era um valor presente no meio universitário da época.

Dessa época, guardo a lembrança de movimentos atuantes no contexto político e universitário. Os movimentos estudantis da JEC e JUC utilizavam, na formação de lideranças, um método educativo: ver a realidade, julgar e refletir sobre ela e agir para transformá-la. Também no ensino superior de Passo Fundo, professores e estudantes engajaram-se com entusiasmo no esforço desses movimentos. O objetivo era vol-

tar a universidade para os problemas sociais do país e realizar uma *reforma universitária*. Os ideais desse movimento estudantil tiveram também um impacto importante na elaboração do projeto da Universidade de Passo Fundo.

O sonho da universidade estava subjacente nas discussões dos idealizadores do ensino superior, reunidos em torno de duas entidades: a Sociedade Pró-Universidade e o Consórcio Universitário Católico, cuja integração de esforços propiciou a criação da Universidade de Passo Fundo em 1968. A Faculdade de Filosofia transformou-se na Faculdade de Educação em decorrência da lei.

Na implantação da Universidade foi decisiva a liderança acadêmica assumida pelos professores da faculdade. O espírito coletivo e inovador desse grupo de professores é uma marca diferenciadora do modelo de organização e funcionamento que adotou a Universidade de Passo Fundo, marcando também as relações com as escolas e comunidades do entorno.

Remonto ao ano de 1972, quando, no país, começou a ser implantada a nova lei do ensino de 1º e 2º graus (5 692/71). No estado, a reforma foi conduzida pelo secretário Mauro Costa Rodrigues, que deixou também uma marca importante na minha vida, convidando-me a integrar o Conselho Estadual de Educação. Foram dez anos de convivência enriquecedora. Na verdade, a escolha representou o reconhecimento do governo pelas ações e experiências inovadoras da Faculdade de Educação, particularmente na formação de recursos humanos para o sistema de ensino.

Dentro desse contexto e a partir

do posicionamento social da Faculdade de Educação, uma mudança positiva começou a acontecer no seu interior. A faculdade se lançou com muita coragem ao encontro da realidade social, buscando conhecer as exigências do sistema de ensino e encontrar soluções para os problemas. São anos fecundos de idéias e de realizações; professores e alunos envolvem-se no levantamento das necessidades das escolas e dos municípios, na definição de prioridades e no planejamento de alternativas realistas.

São dessa época os projetos dos cursos intensivos e parcelados (de férias) para a qualificação de professores em serviço; dos cursos para a formação de professores para os ginásios orientados para o trabalho e para as Unidades Móveis de Iniciação para o Trabalho; dos cursos intensivos para a habilitação de professores das redes municipais, entre outros. A Secretaria de Educação do estado buscava a Faculdade de Educação para a realização de projetos de renovação do sistema de ensino.

Suporte básico foi a existência, na Faculdade de Educação, de equipes regulares de reflexão e planejamento da educação. O Centro Regional de Educação tornou-se um laboratório de idéias renovadoras. Lembro algumas políticas educacionais aceitas pelo grupo:

- habilitar os professores leigos em serviço;
- assessorar as redes municipais de ensino;
- apoiar professores do meio rural mediante materiais didáticos, como a coleção *Série Idéias*, publicada pelo MEC.

Os seminários regionais de educação abertos à comunidade, em diver-

tos momentos, ressaltaram a contribuição da faculdade para a melhoria e a renovação do ensino.

Quero também referir-me à política da pesquisa em educação. Nessa fase inicial, ficou de lado a pesquisa sofisticada, pois era mais importante a pesquisa aplicada, isto é, os levantamentos e estudos da realidade educacional da região, fornecedores de dados para orientar o planejamento e a política da faculdade. Dessa forma, surgiram os projetos dos cursos intensivos e parcelados para titulação de professores e os programas destinados a apoiar os professores do meio rural e das redes municipais.

Nesse sentido, pesquisadores da Faculdade de Educação deram contribuições importantes para o conhecimento de necessidades regionais e para a formulação de políticas e programas educacionais.

Em conclusão, este foi o jeito como as coisas foram sendo feitas, com acertos e erros. De forma progressiva e solidária, foi sendo alavancada a nossa Fa-

culdade de Educação.

Mudaram os tempos e as realidades. Mas, dessa trajetória, posso retirar algumas idéias, quase como princípios metodológicos, que podem continuar impulsionando o pensamento e a ação da Faculdade de Educação:

- a busca da seriedade e da excelência no trabalho acadêmico;
- o engajamento dos professores e estudantes na realidade social;
- a importância de apoiar a formação em serviço (a educação continuada);
- o direcionamento da pesquisa para a transformação da realidade;
- a busca de novas formas de integração com a educação básica.

É o meu depoimento. Outros depoimentos e experiências poderão complementar a história de uma geração de professores que acreditou no projeto da Faculdade de Educação com muito entusiasmo. A continuidade exige desprendimento, otimismo e espírito inovador.

# FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA UPF

## O DESAFIO DA PARTICIPAÇÃO

*Rosa Maria Locatelli Kalil\**

---

---

*O preparo científico de um professor deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquele e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação a outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar (Paulo Freire, Pedagogia da autonomia).*

---

---

---

\* Professora da Faculdade de Educação; mestre em Engenharia Civil.

Participar do processo educativo, esta experiência faz parte da inserção ou exclusão social dos indivíduos na sociedade. Esta participação, para mim, atendeu a vários objetivos e assumiu diversificadas facetas ao longo de minha vida:

- como *educanda*, receber a educação familiar como capacitação para a inserção social; incluir-me e procurar ser bem-sucedida na escola fundamental e secundária; *fazer* uma faculdade, capacitar-me em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação, como capacitação para a inserção profissional;
- como *educadora*, participar de um grupo de professores universitários que buscam cumprir o desafio de formar e profissionalizar jovens nas carreiras de nível superior em uma instituição também jovem e desafiante, localizada em uma região periférica do sistema econômico global;
- como *dirigente e administradora* de uma instituição formadora de educadores - durante o período de 1990 a 1994, em que assumi a direção da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo -, no entanto, essa se tornou uma experiência que me trouxe novas e diferentes percepções da questão educacional.

Participar do processo educativo em termos administrativo e político permitiu-me perceber e analisar as relações e os vínculos com a comunidade local, regional e ampla; as opções e as

prioridades político-sociais em termos educacionais; a organização e desorganização dos sistemas de ensino; as contradições entre a teoria e a prática pedagógica de professores e alunos; os aspectos administrativos institucionais; as condições de trabalho e formação, todos fatores determinantes e entrelaçados que contribuem para a exacerbação das contradições que permeiam o embate educacional. Permitiu-me, também, reenquadrar a perspectiva de cidadã para *além* do cotidiano universitário, vislumbrando as poderosas forças sociais e econômicas que, num sofisticado jogo de cena, colocam a educação no centro dos discursos e programas políticos sem, no entanto, permitir-lhe ser o motor do desenvolvimento humano da sociedade brasileira.

A negativa ao acesso à educação escolar - universal, pública e de qualidade - a todas as camadas da população brasileira, resultado de reiteradas estratégias da política educacional, nega à imensa maioria a possibilidade de igualdade nas oportunidades de crescimento individual e social; faz perdurar e piorar a discriminação, a segregação e a exclusão sociais, gerando a consolidação, o aumento e, talvez mesmo, a perpetuação da miséria, da violência, do desemprego, das baixas condições de vida.

Retomando as ações desenvolvidas naquele período, permito-me salientar alguns pontos que me parecem importantes na trajetória da Faculdade de Educação, como um dos agentes participantes da educação nesta região do planalto rio-grandense - pontos que refletem um período histórico, mas aqui relatados procurando estabelecer o dis-

tanciamento temporal e físico que parcialmente atenua a euforia dos aparentes sucessos e a forte angústia dos cotidianos fracassos na atividade administrativa acadêmica.

## NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

O início da década de 1990, marcado por profundas transformações econômicas e políticas no cenário brasileiro, caracterizou-se, num primeiro momento, também por tensões nas relações universitárias. Suspensão de pagamento de mensalidades pelos alunos, paralisação das atividades docentes, rodadas infundáveis de negociações, imposição de legislação por meio de medidas provisórias, juízo e peritos externos sobre os custos do ensino, esses os aspectos que marcaram um período conturbado e a extensão do ano letivo para cumprimento do calendário escolar na Universidade de Passo Fundo.

Como consequência, houve desfocamento das questões pedagógicas e acadêmicas para as questões financeiras. Redução do poder aquisitivo da população, somado à escalada inflacionária, mudanças nas políticas educacionais foram fatores que acirraram a chamada *crise das licenciaturas*, reduzindo o número de alunos da Faculdade de Educação e pressionando todas as atividades vinculadas à educação ao longo dos anos seguintes.

Também o corpo dirigente da Universidade optou, inicialmente, por planos de contenção de despesas, remanejamento de atividades, reestrutura-

ção de controles administrativos e outras estratégias, procurando fazer frente à crise geral. Posteriormente, a política administrativa seguiu no rumo do planejamento institucional, utilizando princípios de planejamento estratégico e empresarial numa construção complexa, muitas vezes inadequados para uma instituição universitária específica, mas com imensa diversidade organizacional entre suas próprias unidades.

As mudanças administrativas calaram mais fundo em uma unidade de ensino como a Faed, que sofreu também com as alterações na política educacional e as dificuldades em buscar outras fontes de financiamento, em face do descaso geral com a questão educacional. Enquanto áreas profissionalizantes estavam em plena ascensão na Universidade, a formação em ciências humanas se reduzia ao mínimo, tentando sobreviver, muitas vezes sucumbindo. Manter o ânimo e a força de professores e alunos tornou-se atividade inerente e continuada do corpo administrativo. Pensar novos projetos e propostas viáveis, entender o contexto amplo e específico, lidar com a contradição entre discurso e prática foram tarefas árduas. Mas verificar que a desestruturação não conseguiu suplantar as forças construtivas na educação surge como o êxito maior da resistência mantida.

## DESLOCANDO O FOCO DAS RELAÇÕES COM OS SISTEMAS DE ENSINO

Tradicionalmente, as relações da Faculdade de Educação com a comunidade regional basearam-se nas relações com o sistema estadual de ensino,

pautando-se pela cooperação mútua, ou melhor, de mútuo interesse. A Secretaria Estadual de Educação, baseada em convênios, cedia professores do seu quadro para a Universidade, na qual eles atuavam em pesquisa, extensão e atividades administrativas. Boa parte do corpo docente com maior carga horária disponível na Faculdade de Educação derivava do convênio de cedências.

Em contrapartida, a Universidade desenvolvia ações de assessoria pedagógica e qualificação de recursos humanos por meio de cursos, treinamentos, palestras, seminários e outras atividades de extensão de caráter essencialmente pontual. Pelo seu âmbito regional, a Comissão Mista do Plano Regional de Ação Integrada - Prai - envolvia ações conjuntas nas áreas de abrangência de cinco delegacias de Educação e dos centros de Extensão Universitária em Palmeira das Missões, Carazinho, Lagoa Vermelha e Soledade.

Mudanças na política educacional da nova gestão do governo estadual iniciada em 1991 modificaram totalmente a situação. As ações de qualificação pertinentes ao convênio de cooperação mútua eram anteriormente planejadas pelo Prai e vinculadas ao Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria Estadual de Educação. Com esses organismos extintos ou desestruturados, a própria secretaria suspendeu a política de cedência de professores estaduais a outros organismos, incluindo as universidades. Passou a gerir um programa de capacitação docente único e centralizado denominado *Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino*, ao mesmo tempo em que implantava um calendário escolar dito *ro-*

*tativo*, no sentido de ocupar as escolas estaduais em tempo integral, ampliando vagas e escalonando o trabalho docente. As instituições universitárias, parceiras de longa data, passaram a ser desconsideradas, criando-se situações tremendamente conflituosas que afetaram sobremaneira a Faculdade de Educação, centro das vinculações da Universidade com o sistema estadual de ensino.

Em 1992, ocorreu a solicitação de produção de material didático para o citado Programa de Melhoria, o qual, posteriormente, seria utilizado em cursos divididos em áreas de conhecimento a serem desenvolvidos nas próprias escolas. Houve discussões entre as instituições de ensino superior, debates internos na Universidade, com alguns grupos aderindo e participando e outros docentes recusando. Como resultado, a Faed contribuiu inteiramente com a elaboração de publicação referente às habilitações técnicas de 2º grau e, parcialmente, em outras publicações, bem como em assessorias pedagógicas nas escolas da região durante os cursos. Mas as relações com o sistema estadual de ensino continuaram difíceis, e a Faed perdeu a maioria dos professores cedidos, o que forçou a reestruturação interna de suas atividades e de seus recursos humanos.

Essas dificuldades no relacionamento e na continuidade das ações, bem como as constantes demandas dos municípios da região, muitos recém-emanipados, deslocaram o foco de relações da Universidade do sistema estadual para os sistemas municipais de ensino. Seguindo as diretrizes da Constituição Federal de 1988 e da Constituição Esta-

dual, as secretarias municipais de Educação da região precisaram organizar os planos municipais de educação, capacitar seus professores, investir parcela significativa dos próprios orçamentos em educação e também buscar as verbas federais do FNDE, por meio de programas do MEC.

A busca pela Universidade como parceiro mais próximo e disponível ensejou o estabelecimento de convênios e permitiu a reorganização interna do Centro Regional de Educação da Faed, criando-se um Núcleo de Assessoria Técnico-Pedagógica aos Municípios. De ações esparsas inicialmente, os programas passaram a ter um mínimo de continuidade, envolvendo equipes diretivas das secretarias, direções de escolas e docentes. Criou-se uma dinâmica permanente de ações, embasada em um grupo interno de estudos e pesquisas nas áreas do ensino fundamental, que, aos poucos, busca a qualificação própria a partir do contexto específico de cada realidade educacional da região. Talvez se constitua no caminho mais concreto para uma extensão conseqüente e que atenda aos anseios comunitários na área da educação.

### PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL AÇÕES COMUNITÁRIAS E REGIONAIS

Os dados do ensino básico brasileiro divulgados no início da década de 1990 revelaram a ineficiência do sistema de ensino em promover a alfabetização e a escolarização continuada de crianças e jovens,

resultando em índices elevadíssimos de analfabetismo. Uma das políticas educacionais de âmbito federal em relação ao ensino fundamental, centrada na alfabetização como prioridade básica e, posteriormente, na qualificação dos recursos humanos, permitiu um envolvimento mais continuado entre as universidades comunitárias gaúchas e suas comunidades de atuação.

Trata-se do programa inicialmente denominado Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que, a partir de 1990, passou a contar com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE -, repassados às universidades comunitárias mediante projetos específicos integrados a um programa conjunto. O objetivo maior está na capacitação de recursos humanos para o ensino fundamental por meio de cursos, seminários e publicações específicas. Abrange áreas como alfabetização, ensino das séries iniciais, educação pré-escolar, alfabetização de adultos, educação especial e outros do ensino fundamental, variando ao longo do tempo.

Embora com recursos liberados descontinuadamente em função das inúmeras alterações econômicas e políticas do período, esse programa permitiu o atendimento específico aos municípios de cada região do estado do Rio Grande do Sul pelas suas universidades comunitárias: Universidade de Passo Fundo, Universidade Católica de Pelotas, Universidade da Região da Campanha, Universidade de Ijuí, Universidade de Caxias do Sul, Universidade Regional Integrada, Universidade de Santa Cruz, Universidade de Cruz Alta, Federação dos Estabelecimentos de Ensino do Vale.

A grande importância do chamado Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com o Ensino Fundamental, além das ações dirigidas aos docentes, foi a criação e manutenção de grupos permanentes em cada instituição de ensino superior para intercâmbio de experiências e de pesquisas, bem como a discussão integrada entre pares de uma dezena de instituições cujos compromissos comunitários e regionais convergem para a área da educação. Este programa também consolidou o apoio aos sistemas municipais de ensino, que, alçados à condição de responsáveis principais pelo processo de alfabetização e escolarização de crianças e jovens das camadas mais excluídas da população, foram o foco da oferta das ações de qualificação docente.

Outra decorrência desse programa constitui-se na publicação da *Série Interinstitucional*, constituída de livros temáticos sobre o ensino fundamental, elaborados pelos docentes e pesquisadores das diversas instituições participantes do programa, numa tentativa séria e bem-sucedida de divulgar as reflexões e ações pedagógicas que contribuem para a qualificação da prática docente e do ensino de 1º grau em âmbito estadual.

Outros programas federais, tais como os que acenaram para a qualificação das licenciaturas - Prolicen - e para a parceria no apoio à educação infantil - Pronaica -, em que pese o impacto político, não resultaram em efetivação para as universidades comunitárias como a de Passo Fundo. O Plano Decenal de Educação para Todos e o Plano de Valorização do Magistério, exigências internacionais, mas não prioridades nacionais, também ficaram restritos aos

momentos políticos, sem contribuir seriamente para a melhoria do ensino fundamental e para a formação de docentes qualificados.

## ALTERNATIVAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A formação de educadores, finalidade inerente à Faculdade de Educação, torna-se cada vez mais restrita quantitativamente. Altos custos das mensalidades e baixa remuneração dos professores-alunos, desvalorização social e falta de perspectiva do magistério como carreira profissional, transporte dispendioso para estudantes de outras localidades e desmotivação pessoal de docentes e discentes contribuem para deixar ociosas as vagas oferecidas nos cursos de Pedagogia, de Economia Doméstica e de outras licenciaturas.

No sentido de superar a crise, entendida então como conjuntural, prossegue-se a política de oferta de cursos de licenciatura em regime especial - férias e períodos intensivos - e a descentralização dos cursos - oferecidos nos centros de Extensão Universitária localizados em municípios-pólo da região de influência da UPF: Soledade, Palmeira das Missões, Lagoa Vermelha, Casca, Carazinho. Estão incluídos nessas propostas o curso de Pedagogia - Séries Iniciais e o curso de pós-graduação para formação de especialistas em Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Também cursos de outras unidades adotam a modalidade de licenciaturas descentralizadas por meio do Programa Regionalizado de Oferta de Vagas - Prov -, uma alternativa que a

Universidade organiza para atender à clientela dispersa. Foram ofertados em três ingressos os cursos de Educação Artística, Ciências, Letras, Matemática, História e Geografia, em parte desenvolvidos nos municípios-pólo - ciclo básico de formação pedagógica - e em parte na sede em Passo Fundo - ciclo profissionalizante específico. A Faculdade de Educação envolveu-se fortemente nesse projeto por força das disciplinas de formação pedagógica e na tentativa de manter a proposta pedagógica e a integração interdisciplinar entre os professores da sede e os dos centros universitários.

Embora interrompido pelas dificuldades administrativas e pedagógicas de conjugar seis cursos e seis localidades numa mesma proposta, além dos custos aumentados para os alunos, esse projeto trouxe decorrências importantes. Pode-se dizer que, no projeto de licenciaturas descentralizadas, foi proposta e organizada a base da estrutura acadêmica posteriormente adotada por outros cursos fora da sede, marcando o início da implementação da *estrutura multicampi regional* da Universidade de Passo Fundo.

No esforço de ampliar e rever a formação de educadores, iniciou-se, nesse período, o processo de organização curricular do curso de Pedagogia Pré-Escolar, voltado para a educação infantil em creches e pré-escolas, naquele momento começando a despontar como fundamental nas diversas políticas de promoção infantil, nacional, estadual e municipais. O incentivo da demanda das redes municipais de ensino por docentes específicos nessa área, e também na área da educação de alunos com necessidades especiais, também

levou à reativação e reformulação do curso de Pedagogia - Educação Especial, bem como à sua ampliação em nível de pós-graduação, de extensão e de pesquisa específica.

Outra área de interesse da comunidade e da própria Faculdade de Educação, que iniciou um processo de estudo e discussão, foi a da chamada *Pedagogia Social*. A formação de agentes para o atendimento da educação informal, popular, em especial de grupos ditos *de risco* - crianças de rua, grupos marginalizados, periferia urbana - tem desafiado a universidade. Seminários com a comunidade, tentativa de cursos de pós-graduação, cursos de extensão e outras modalidades se organizaram no caminho de buscar uma alternativa de formação ao mesmo tempo diferenciada e continuada.

Já na área de formação de docentes para disciplinas técnicas de 1º e 2º grau - proposta da antiga LDB desgastada e preterida ao longo da década de 1980 -, os cursos de Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar foram sendo desativados por falta de procura. O curso de Economia Doméstica, transformado em licenciatura e bacharelado, embora tenha persistido por mais tempo, também sofreu perda de interesse no ingresso e grande evasão. O motivo principal deveu-se ao fechamento do mercado profissional no magistério da área técnica, inicialmente tornado opcional pelas escolas estaduais e, posteriormente, quase que abolido totalmente pelos sistemas de ensino em nosso estado. Deste último curso derivou um currículo experimental de formação técnica específica na área de confecção de vestuário, denominado

Tecnologia em Confeção Têxtil. Paralelamente, manteve-se a formação de professores para as matérias específicas do currículo profissionalizante de 2º grau - o curso dito Esquema I - porém com procura e oferta descontinuadas.

### CONSTRUINDO PESQUISA CONTEXTUALIZADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Se a universidade deve ser caracterizada por ensino, pesquisa e extensão, também é verdade que fazer pesquisa exige dos pesquisadores qualificação, tempo, interesse e condições de trabalho. No caso da Faed, algumas tentativas isoladas foram aglutinadas em torno de grupos de pesquisa, organizados segundo características e modalidades próprias, que conquistaram apoio institucional para suas práticas, viabilizando a sua continuidade e o intercâmbio permanente com o ensino de graduação.

Neste caso, situa-se o grupo de pesquisa catalisado pelo convênio estabelecido entre a Universidade de Passo Fundo, por intermédio da Faculdade de Educação, e o Instituto de Teologia e Pastoral. Suas preocupações iniciais foram as questões da cultura e da religiosidade popular, da saúde e da educação dos grupos populares, derivando, posteriormente, para questões mais específicas: o processo de urbanização, a prática pedagógica nas escolas de periferia urbana, as práticas de saúde e religiosidade popular, o estudo do cotidiano no meio urbano, dentre outros subgrupos e subprojetos de pesquisa. Aglutinou docentes e acadêmicos das áreas da edu-

cação, filosofia, saúde e teologia; promoveu inúmeras sessões de estudo e fóruns, contando com a assessoria de especialistas e consultores externos convidados. Os seus resultados concretos estão na publicação da série *Cultura e Religiosidade Popular*; na obtenção de apoio financeiro do Adveniat, da Fapergs e do CNPq na forma de auxílios de pesquisa e bolsas de iniciação científica para os acadêmicos; no aprofundamento de estudos que levaram muitos de seus participantes a buscar capacitação em programas de pós-graduação; no envolvimento com agentes pastorais, professores municipais e particulares, movimentos sociais organizados. De fato, criou-se uma modalidade diferenciada de estudo, formação e pesquisa social fortemente inserida no contexto de atuação da educação formal e informal urbana, campo até então praticamente desconhecido pelos nossos educadores.

Outra experiência igualmente derivada de convênio constituiu-se na Assessoria Pedagógica à Escola Municipal Zeferino Demétrio Costi, criada mediante a parceria entre a Prefeitura Municipal de Passo Fundo, a Universidade de Passo Fundo e o Serviço Social da Indústria para atender filhos de trabalhadores em regime de turno integral. Fruto inicial de uma proposta política, desenvolveu-se como um processo participativo de criação de uma proposta pedagógica piloto de escola de tempo integral, baseada nas teorias construtivistas, que qualificasse o ensino de pré-escola e 1º grau e servisse como fator de formação e multiplicação para outras escolas da rede municipal. As demandas da prática escolar exigiram a formação de grupo permanente

de estudos, reflexão e produção sobre o ensino fundamental, envolvendo docentes e acadêmicos do curso de Pedagogia, professores municipais e a equipe do Sesi.

Mudanças nas políticas e prioridades municipais em termos de educação alteraram o objetivo inicial de entender o trabalho a todas as séries do 1º grau; geraram situações de conflito interno e externo, desestruturação dos grupos, interrupção do trabalho de assessoria, mudanças no currículo inicial, mas não ofuscam o resultado pedagógico real obtido. Queda no índice de repetência e evasão dos seus alunos, melhoria na qualidade de ensino comprovada, prática docente crítica, entusiástica e comprometida, discussão teórica aprofundada, revisão curricular no curso de Pedagogia são alguns aspectos derivados dessa pesquisa, digamos assim, *experimental e aplicada*. Sua divulgação se concretiza não apenas nas atividades de ensino e de extensão, na graduação e nas redes de ensino da região; materializa-se como produção científica coletiva por meio da publicação do livro *Construção de uma escola: ousadia e prazer*, no qual estão sistematizadas inúmeras questões sobre o ensino nas séries iniciais resultantes desse trabalho.

Outras pesquisas e pesquisadores na área da educação e afins foram incentivados e muitos envolveram alunos no trabalho de iniciação científica, crescendo a divulgação em eventos e revistas científicas, bem como o entendimento da relevância da pesquisa como fonte primária de construção do conhecimento. A estruturação e o apoio da Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão criaram condições para o crescimento

da pesquisa na educação, com a busca sistemática de apoio dos órgãos de fomento.

### CAPACITAÇÃO DOCENTE COMO META DE QUALIFICAÇÃO PERMANENTE

Conscientização de longa data, a necessidade de capacitação docente em nível de pós-graduação levou à continuidade de inúmeras propostas. A principal delas - o projeto de constituição do mestrado em educação - redundou em muitos reveses e poucos avanços; prioridades da política interna da Universidade, corpo docente não-qualificado, tentativas fracassadas de cooperação com outras universidades comunitárias foram alguns pontos negativos. Porém, o entendimento de que o investimento na pós-graduação *stricto sensu* tornou-se uma necessidade não só de qualificação, senão da própria sobrevivência da educação como área de conhecimento, ampliou sobremaneira a relevância positiva da proposta a ponto de influenciar outras unidades na organização de programas próprios ou conveniados.

Nos programas próprios de pós-graduação *lato-sensu*, os seus altos custos, a dificuldade de recursos financeiros e de liberação de professores em serviço também reduziram o ritmo da oferta de cursos. Dos inúmeros projetos elaborados, destaca-se o funcionamento de especialização em Educação Especial, Serviços de Alimentação e Hotelaria, Metodologia do Ensino, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Paralelamente, inúmeros docentes da Faed enfrentaram o desafio de in-

gressar em programas de pós-graduação de outras universidades, contribuindo para a criação e consolidação das bases para a pesquisa e para uma prática pedagógica retomada e aprofundada nos cursos de graduação e pós-graduação da Faed e da Universidade de Passo Fundo.

## APRENDIZADO E VIVÊNCIA EDUCACIONAL

Num depoimento em que se retomam questões de um período intenso, mas há pouco ocorrido, corre-se o risco de valorizar certos pontos em detrimento de outros que as falhas conscientes ou inconscientes da memória possam ter escondido. Por isso, gostaria que este documento fosse entendido como uma contribuição pessoal e, portanto, de uma visão parcial à reconstituição da vivência histórica, sim, mas cotidiana na Faculdade de Educação. Propostas e resultados certamente foram frutos da minha perspectiva individual, mas também da dos colaboradores, companheiros e amigos na luta diária, bem

como do enfrentamento permanente com os demais atores sociais do contexto educacional vivido.

Tendo a educação como objeto de busca incessante do conhecimento, tendo como estratégias a formação de educadores, a pesquisa e a extensão desse conhecimento, procurei à frente da Faculdade de Educação manter e garantir os princípios da ampliação democrática da educação formal a toda a população e da valorização da educação informal como modalidade de atendimento a necessidades específicas dos diferentes grupos e camadas da sociedade regional.

O crescimento das potencialidades individuais de permanente busca e aperfeiçoamento permitido pelos embates da experiência na direção da faculdade talvez pareça ter superado as conquistas institucionais temporais, mas espero que tenha sido maior a continuidade da combatividade, da solidariedade humana, do comprometimento social e da liberdade de opinião e ação, características maiores da Faculdade de Educação ao longo dos seus quarenta anos.

# **HISTÓRICO**



# QUARENTA ANOS DO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM PASSO FUNDO

*Solange Maria Longhi\**

No Centro-Norte do planalto rio-grandense, as principais modificações, relacionadas especialmente a aspectos socioeconômicos e populacionais, que levaram à atual configuração da região de Passo Fundo começaram a se intensificar na metade deste século. Tal configuração resultou de um prolongado processo histórico e da conjugação de inúmeros fatores.

Pode-se, entretanto, considerar que as decisões tomadas no centro do país, com a finalidade de atender às demandas da burguesia industrial emergente, a partir da década de 1940 e, mais particularmente, na de 1950, fizeram com que o Rio Grande do Sul e, em especial, esta região - distante e ainda

isolada dos mercados consumidores, como estava no último período (pós-Segunda Grande Guerra) - passasse a incorporar-se de forma mais decisiva, pela sua produção agrícola, ao restante do país.

Era ponto de honra da política governamental, num Brasil que progressivamente se industrializava e se urbanizava, a garantia do pão barato na mesa da classe média e dos trabalhadores brasileiros. Nesse período, "a agricultura é definitivamente atrelada ao complexo agroindustrial, amparado pelo capitalismo financeiro" (*Dal Moro; Rückert*, 1986: 40).

Em decorrência desse modelo, o espaço geossocial do planalto tomou ou-

\* Professora do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Faed/ UPF; aluna do curso de doutorado em Educação - Ufrgs.

tra configuração. Foi nesse período que surgiu na região a figura do *granjeiro*<sup>1</sup>. A economia da região, que sempre se fundamentara no setor primário, ligada, desde seus primórdios, às atividades da pecuária, da extração vegetal (especialmente erva-mate e madeira), nas últimas décadas, em decorrência da adoção do modelo agroexportador, desenvolveu mais a lavoura de grãos (milho, soja e trigo, principalmente)<sup>2</sup>. A policultura - milho, uva, feijão, batata - foi convivendo com o cultivo do trigo, o qual, como monocultura, se intensificou com a mecanização. Porém, a partir da década de 1960, a soja tornou-se a principal cultura, contribuindo, assim, para a transformação socioeconômica da região.

Não foi por acaso, portanto, que a década de 1950 tornou-se o período de mudança na geografia da população do planalto rio-grandense. A urbanização e o movimento migratório ocorridos nessa região, como parte do processo global de transformações econômico-sociais do país, iniciado ainda na década de 1930, acentuaram-se especialmente a partir de 1950. Na década de 1970, a maioria da população já ocupava o espaço urbano<sup>3</sup>.

Muitas áreas funcionaram ora como zonas de atração, ora como zonas de repulsão demográfica, conforme as características do processo produtivo, da política econômica e dos mecanismos alteradores da estrutura fundiária (Moreira; Castro, 1986: 64).

A introdução da mecanização da lavoura, a reaglutinação das terras propiciada pela organização da monocultura e, ainda, a incapacidade dos pequenos lotes rurais de abrigar os descen-

dentes das famílias fizeram com que fossem sendo eliminados trabalhadores rurais e crescesse o número desses excluídos nas periferias urbanas dos municípios da região, especialmente de Passo Fundo. Alguns conseguiram integrar-se à indústria e ao comércio em expansão, entretanto os colonos sem-terra e os atingidos pelas barragens, que ficaram à margem do processo de desenvolvimento, foram se tornando casos comumente encontrados nas cidades da região.

As demandas por educação também se intensificaram. A partir da terceira década deste século, surgiram em Passo Fundo e na região mais próxima, decorrentes da iniciativa privada, escolas mantidas por congregações religiosas e Igrejas<sup>4</sup>. A pressão exercida pela classe média que se forjava se acentuou especialmente a partir da década de 1950 nas cidades em que se intensificou o processo de urbanização (Oliven, 1990). Assim, os cursos de nível superior, em decorrência dessa nova configuração socioeconômica e demográfica, começaram a ser cogitados e, mesmo, reivindicados pela classe média como forma de ascensão social.

Em Passo Fundo, logo no início da segunda metade deste século, o movimento pró-interiorização do ensino superior tomou corpo. O esforço de profissionais liberais, professores, lideranças econômicas e culturais locais, associações que reconheciam o valor desse tipo de formação, como a maçonaria, propiciou a formação da primeira das duas entidades que se organizaram na comunidade de Passo Fundo: a Sociedade Pró-Universidade - SPU -, criada em 1950.

Outro movimento similar que se

organizou na comunidade passo-fundense, seis anos depois do início da instalação da SPU, aglutinava lideranças mais vinculadas à Igreja Católica e que se preocupavam com a formação de profissionais para a área educacional.

Na época, a maioria dos colégios de 2º grau da cidade eram particulares: dos quatro estabelecimentos de ensino médio que ofereciam esse tipo de ensino, apenas um era público; dois eram de congregações católicas e um, dos metodistas. Sob a liderança do bispo diocesano dom Cláudio Colling, representantes da Sociedade dos Missionários da Sagrada Família, presidente da Sociedade Meridional de Educação Marista, representante da Congregação de Nossa Senhora e presidente da Associação Educacional e Caritativa reuniram-se (em 20 de junho de 1956) para aprovar os Estatutos do Consórcio Universitário Católico de Passo Fundo - CUC.

*Avançavam as exigências quanto à preparação dos recursos humanos face ao número crescente de alunos dispostos a seguir os cursos de 2º grau. Por outro lado, os dados revelados demonstravam que a morosidade, que assistia às intenções da Sociedade Pró-Universidade, poderia fazer que vários anos se passassem sem que fosse atendida a área educacional. Desta maneira, ou pelo costume de prover a educação, ou para garantir uma linha filosófica ao ensino superior, ou ainda, pelas exigências das circunstâncias, paralelamente, surgiu um esforço considerável através do Consórcio Universitário Católico, no qual se reuniam a Diocese de Passo Fundo e Ordens Religio-*

*sas Católicas. A idéia proposta foi levada, mas não oficialmente, ao Conselho da Sociedade, através do Conselheiro, Pe. José Gomes, afirmando que a Faculdade a ser criada poderia fazer parte da Sociedade (ata n° 18), que funcionaria no Colégio Conceição, que a Faculdade pretendia abrigar os Cursos de Pedagogia, Filosofia, Línguas Anglo-Germânicas e, possivelmente, História e Geografia, que não haveria distinção de candidatos, quer por razões de sexo ou de religião e que a orientação seria cristã...que o Consórcio estava disposto a fazer parte da Sociedade e que a nova entidade assumiria todo o ônus para materializar o que era pretendido, liberando a Sociedade para outros cursos necessários (Both, 1986: 39).*

Ainda no mês de junho, reuniu-se o Conselho do CUC que decidiu sobre a criação dos primeiros cursos. Para a organização da infra-estrutura, dos recursos humanos e materiais, bem como do processo a ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, foram designados o cônego José Gomes, o irmão Gelásio e o padre João Patalon, apoiados pela experiência técnica da Pontifícia Universidade Católica/RS, na pessoa do irmão Faustino. Este apoio foi importante porque deu agilidade e propriedade ao encaminhamento dos papéis para atendimento às exigências legais. Em outubro do mesmo ano (1956), esteve em Passo Fundo o representante do Ministério da Educação para analisar as condições locais de infra-estrutura exigida para o funcionamento do curso de Filosofia.

O local escolhido para o funcionamento da nova instituição, para torná-la independente, inclusive em seu espaço físico, embora em caráter precário, foi o Colégio Nossa Senhora da Conceição.

Ainda em dezembro do mesmo ano, foram autorizados os cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas. Também foram autorizados os cursos de História e Geografia, os quais seriam oferecidos oportunamente.

Em março de 1957, tomou posse, como diretor da Faculdade de Filosofia, o cônego José Gomes e, como seu vice-diretor, o irmão Gelásio Maria. O prof. Ernani Maria Fiori, diretor do Instituto de Filosofia da Ufrgs, proferiu a palestra inaugural de instalação das atividades, tendo como tema "O nada e o absoluto". Foi o início do funcionamento da faculdade, que, não obstante, se sentia ligada a um longo passado de cultura e de educação representado pelas escolas e colégios mantidos pelas entidades integrantes do CUC.

O Norte do estado contava, a partir de então, com uma instituição que prepararia os professores das novas gerações em nível superior. E é esse o acontecimento comemorativo dos quarenta anos do ensino superior na área de educação. Fazem quarenta anos os cursos pioneiros nas áreas de ciências humanas: Filosofia, Pedagogia e Letras.

Neles, formaram-se a maioria dos professores de língua portuguesa, de línguas estrangeiras, de matemática,

de ciências, de sociologia, de filosofia e outros tantos que exerceriam o magistério das séries iniciais, preparando os numerosos profissionais das mais diversas ocupações que hoje se encontram participando da construção da nossa comunidade e da sociedade brasileira.

A criação desses cursos representou, sem dúvida, o esforço e a convicção de seus fundadores e da comunidade na importância da formação humana. Seria pela área de educação que a região poderia melhorar suas condições de vida.

O compromisso inicial com a área das ciências humanas permanece como prioridade e enfrenta hoje desafios mais urgentes: a responsabilidade pela formação de educadores críticos, inseridos na realidade socioeconômico-cultural, mediadores de uma nova ciência, atentos às necessidades de maior igualdade entre os seres humanos e as sociedades, dispostos a participar do processo de emancipação do ser humano e da transformação dessa sociedade.

Passados quarenta anos dessa iniciativa, muitas modificações ocorreram na região. O que iniciava a se configurar naquele período, década de 1950, e que hoje se agudiza nas periferias do principal pólo regional - Passo Fundo - está a exigir não apenas a recordação do acertado pioneirismo, mas, pela retomada crítica, também sua redefinição: buscar novas sintonias com as necessidades e as perspectivas do homem e a revalorização do papel da educação em nossa comunidade e na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTH, Agostinho. *A criação da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF, 1993.
- DAL MORO, Selina M. e RÜCKERT, Aldomar A. A agricultura no processo de desenvolvimento do planalto médio rio-grandense: contribuição ao I seminário de Desenvolvimento Regional. *Revista de Filosofia e Ciências Humanas*. Passo Fundo, a.1, n.3, p. 39-77. out. 1986.
- MOREIRA, Igor A. G. e COSTA, Rogério H. *Espaço e sociedade no Rio Grande do Sul*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- OLIVEN, Arabela Campos. *Paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- UPF. *Revista Anuário 1957-1967*. Passo Fundo: UPF/ Faculdade de Filosofia, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Revista*. Passo Fundo: UPF/ Faculdade de Filosofia, 1968.
- para os negócios. A adesão à agricultura empresarial proporcionou-lhes uma ocasião de enriquecimento. Também aqueles profissionais liberais (como advogados e médicos, então denominados de 'poetas da agricultura'), com raízes no mundo rural colonial, puderam ultrapassar a condição de colono de seus pais e / ou avós, criando novas formas produtivas em meio a setores conservadores da pecuária tradicional no Planalto, introduzindo, pela primeira vez, a agricultura mecanizada em terras de campo" (*Dal Moro; Rückert*, 1986: 53).
- <sup>2</sup> "A maior zona de produção de trigo e milho do estado encontra-se na região do Planalto Médio ...sendo que o sorgo e a cevada atingem menor importância tanto a nível regional como estadual" (Agricultura: principais culturas no Rio Grande do Sul. Integração do Mercosul - suplemento especial - *O Nacional*, Passo Fundo, 2/4/1994, p. 12).
- <sup>3</sup> Consultando Francisco A. X. e Oliveira (1990), verifica-se a evolução da população de Passo Fundo no início do século. Em 1900, o historiador registra 21 254 habitantes no município; em 1910, a população estaria em torno de 41 766 habitantes; em 1920, em 65 528. Na época em que o autor escreveu sobre os aspectos populacionais (1937), não há tanta certeza: "...se já não é de 75.000, longe não estará de os completar....cabe ao novo censo geral da República, projetado para 1940 fazer luz sobre o ponto" (O município de Passo Fundo através do tempo. In: *Anaes do Município de Passo Fundo: aspecto histórico*. Passo Fundo: UPF, 1990: 301). Em 1950, o Censo (IBGE) enuncia 101 887 habitantes; desses, 34 229 (33,6%) na zona urbana e a maior parte, 67 658 (66,4%), ainda na zona rural; na década seguinte, essa realidade começou a se inverter: a zona urbana já concentrava 54,3% da população; em 1970, 75,5% dela já habitava a zona urbana.
- <sup>4</sup> Dentre as que se instalaram em Passo Fundo nesse período, destacam-se: o Instituto Educacional (1920), da Igreja Metodista; o Colégio Notre Dame (1922), da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora, e o Colégio Nossa Senhora da Conceição (1929), dos irmãos maristas. Essas escolas desenvolviam, primeiramente, o ensino primário e, progressivamente, o ginásio e o secundário (clássico, normal e científico); tornaram-se escolas fortes, reconhecidas na região e recebiam filhos de famílias de várias localidades, inclusive do interior de Santa Catarina e Paraná; à época da instalação do ensino superior na região, mantinham internatos.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Os agentes sociais locais que passam a implantar as lavouras mecanizadas na região, chamados de *granjeiros*, são descendentes de colonos "... que já haviam desenvolvido uma atividade não agrícola, como serrarias, transportes, pequenas indústrias locais e comércio nas colônias. Isto os havia colocado em contato com o exterior 'extracomunidade', o que lhes proporcionou um certo senso



# A MOVIMENTAÇÃO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

(ESBOÇO)

*Jaime Giolo\**

Os dados que levantei sobre o processo do pensamento pedagógico em Passo Fundo, desde a fundação do Consórcio Universitário Católico em 1956, e a implantação do curso de Pedagogia, em 1957, não me permitem traçar, com precisão e detalhadamente, a história de suas teorizações. Isso, talvez, seja possível e realizável em condições de tempo mais favoráveis do que as que condicionaram a elaboração deste ensaio. Por ora, portanto, fico apenas com alguns apontamentos, redigidos principalmente no intuito de formular certas hipóteses sobre o assunto e, desse modo, quem sabe, provocar tomadas de posição, sempre úteis ao progresso das

investigações acadêmicas.

Apenas para esclarecimento do leitor, informo que a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo foi criada em 1970, quando da reorganização estrutural da UPF. Até essa data, o curso de Pedagogia, juntamente com as licenciaturas em Filosofia e Letras (todas criadas em 1957), Didática (criada em 1960), Ciências Naturais e Estudos Sociais (criadas em 1966) e História (criada em 1970), pertencia à Faculdade de Filosofia. A separação entre Faculdade de Educação e Instituto de Filosofia foi, sem dúvida, importante sob muitos aspectos, mas a considero pouco relevante em termos de cir-

\* Professor de Filosofia da Educação e de Ética da Universidade de Passo Fundo; doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo.

culação de idéias porque, de fato, a interação entre as duas unidades é, ainda hoje, um dado inescapável. Desconsidero, pois, na minha exposição, essa mudança de localização institucional das reflexões pedagógicas.

## A CIDADELA CATÓLICA

A criação da Sociedade Pró-Universidade em 1950, sob o signo do pensamento laico (representado, principalmente, pela maçonaria), que viria a instalar o curso de Direito em 1956, provocou a pronta reação da Igreja, que, ainda azeitada pelos ideais romanizantes da Ação Católica, deu forma institucional ao Consórcio Universitário Católico (1956), instalando, inicialmente, os cursos de Pedagogia, Filosofia e Letras Anglo-Germânicas, cujas aulas iniciaram em março de 1957. O Consórcio foi um projeto conjunto das principais forças institucionais da Igreja de Passo Fundo: a Mitra Diocesana de Passo Fundo, comandada pela mão de ferro de d. Cláudio Colling; a Sociedade Civil Brasileira Missionária da Sagrada Família, da ordem dos padres da Sagrada Família; a Sociedade Meridional de Educação, dos irmãos maristas; a Congregação de Nossa Senhora, das irmãs de Notre Dame, e a Associação Educacional e Caritativa, das irmãs franciscanas missionárias de Maria Auxiliadora.

O Consórcio, como rezam os documentos de sua fundação, foi idealizado para ser “uma associação civil, sem intuito lucrativo, que se destina a fundar e manter, dentro dos limites da Diocese Católica de Passo Fundo, Estado do Rio Grande do Sul, estabelecimentos de en-

sino superior, isolados ou constituídos em Universidade, na forma da legislação em vigor.” Ao mesmo tempo em que atendia a uma demanda regional por ensino superior, a Igreja, por meio desta instituição, apartava para si (para o domínio de sua doutrina) uma parte significativa da população mais intelectualizada do lugar e demarcava o terreno acadêmico das licenciaturas, pondo-o na órbita de sua influência.

Tratava-se de uma ação coerente com o movimento ultramontano, instituído pela Igreja Católica em meados do século passado e que se prolongou, com todo o vigor, até o Concílio Vaticano II. Por meio desse movimento, a Igreja, de forma obstinada, buscou recuperar o terreno perdido pelo projeto racional da modernidade. O chamado *saber perene* da Igreja Católica (a escolástica), dedutivo e metafísico, foi progressivamente perdendo o crédito à medida que as conquistas da ciência granjeavam legitimidade para o método empírico-indutivo. A decantada correspondência medieval entre fé e razão foi para o espaço e, com ela, o conforto intelectual dos católicos. Em busca do *paraíso perdido*, a Igreja terçou armas de todos os calibres para reaver a autoridade de controlar a direção e o conteúdo do pensamento ocidental. Apressava-se, portanto, em abrir escolas de todos os níveis e em todos os lugares onde fosse possível, barganhando junto aos poderes constituídos o direito de ministrar o ensino religioso nas salas de aula mantidas pelo Estado. A importância que a escola assumiu nos últimos séculos como instituição ideológica merecia e recompensava toda a energia despendida em favor de seu controle.

Da instalação dos primeiros cursos, em 1957, até a criação da Fundação Universidade de Passo Fundo, dez anos depois, o pensamento escolástico circulou com absoluta desenvoltura e sem hostilidade no âmbito do Consórcio Universitário Católico. Basta atentar para a origem intelectual dos professores ou para os programas de ensino e dissipam-se as dúvidas a respeito dessa afirmação. Os registros de 1965 indicam a existência de quarenta professores nos cursos mantidos pelo Consórcio, cuja formação acadêmica era a seguinte:

- a) cursos superiores na PUC de Porto Alegre, 22 professores;
- b) cursos superiores no Seminário de São Leopoldo, quatro professores;
- c) curso de Teologia em Roma, um professor;
- d) curso de Teologia na Suíça, um professor;
- e) cursos superiores em Passo Fundo, oito professores;
- f) formação superior não indicada, quatro professores.

A PUC, mantida pela congregação dos irmãos maristas, e o Seminário de São Leopoldo, propriedade dos padres jesuítas, surgiram no contexto de implantação do ultramontanismo no Rio Grande do Sul, decorrente de um trabalho paciente, rígido e conjugado de todas as forças católicas rio-grandenses, sob a direção implacável de d. Claudio José Gonçalves Ponce de Leão (bispo de Porto Alegre entre 1890 e 1912), d. João Becker (arcebispo de Porto Alegre entre 1912 e 1946) e de d. Alfredo Vicente Scherer (que, tendo sido secretário particular de d. João Becker, foi o seu sucessor a partir de 1946). Os pro-

fessores formados nessas duas instituições tinham, por certo, as mesmas preocupações doutrinárias. O mesmo se deve supor dos que fizeram teologia na Europa e dos que foram formados nos cursos oferecidos em Passo Fundo. Dos quatro professores cuja formação superior não é indicada no relatório de 1965, não se supõe dissonância quanto à postura teórica, já que estavam inseridos num quadro coeso e definido intelectualmente. Além disso, há indicações de que, entre esses, havia pelo menos duas freiras.

No que diz respeito aos programas de aula, mencionarei apenas dois deles, o que é suficiente, a meu ver, para mostrar o rumo das reflexões que eram realizadas ali. A disciplina de Cultura Religiosa propunha o estudo dos seguintes temas para o ano letivo de 1964:

1. *Deus: importância atual do problema - verdadeira idéia de Deus - necessidade - existência face ao materialismo atual: marxismo, existencialismo - a Igreja e o comunismo no Brasil.*
2. *Homem: à luz da ciência e da Bíblia, a concepção cristã do homem.*
3. *Mundo: à luz da ciência e da Bíblia - a origem da vida.*
4. *Igreja: na sua realidade humana e divina.*

A disciplina de Filosofia da Educação, por sua vez, apresentava o seguinte programa, também para o ano letivo de 1964:

1. *A posição da Filosofia da Educação (necessidade de uma Filosofia da educação - princípios católicos - filosofia e educação - significado da educação).*

2. *Objetivos educacionais (desenvolvimento histórico - filosofia e educação - algumas interpretações modernas - objetivos católicos).*

3. *A criança e a sua educação (natureza e desenvolvimento da criança - a educação da criança - falsas idéias acerca da natureza da criança).*

4. *A educação religiosa (importância da educação religiosa - natureza e fim da educação religiosa).*

5. *Educação para a vida moral (moralidade e educação - necessidade da educação do caráter - tendências atuais - objetivos da educação do caráter).*

O pensamento pedagógico católico é, em todos os sentidos, baseado numa visão essencialista de homem. Como diz Saviani, "o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana". Trata-se de uma idéia tributária do idealismo antigo e cristão que tendeu a separar, no homem e na realidade em geral, a dimensão empírica (seu lado existencial, fenomênico, transitório, imperfeito) e a dimensão ideal (seu lado essencial, permanente, perfeito). Operada essa distinção, passou-se a desconfiar de tudo o que estivesse ligado à dimensão empírica (matéria) e a valorizar o que se aproximasse da dimensão ideal (espírito). Isso vale para questões referentes ao conhecimento, à prática da virtude e ao juízo estético. A matéria (ou a *empíria*) seria, no máximo, um ponto de apoio para alçar-se às verdades essenciais que, no caso do cristianismo, são dadas, fundamentalmente, pela revelação divina.

A educação, nesse esquema, é uma ação realizada *sobre* o indivíduo humano com o objetivo de reduzir nele a força das determinações (ou tendências) empíricas e favorecer a atualização da essência espiritual. Não é essa uma tarefa simples nem fácil porque, na visão cristã, implica atuar sobre uma dimensão muito afeita ao pecado (a famosa *teoria do pecado original*) e muito vulnerável às ingerências do maligno (as execradas *tentações do demônio*). Trata-se, portanto, de atuar sobre o ser do educando (mais empírico do que ideal) com a autoridade necessária, forjando-lhe a vontade e impingindo-lhe o espírito da disciplina para que possa realizar em si o que a sua essência prescreveu.

O pensamento moderno (entendido pela Igreja como materialista, empirista, ateu) e as pedagogias nele inspiradas eram considerados, sob o ponto de vista católico, manifestações de um processo amplo de corrupção dos valores cristãos e humanos. As manifestações práticas dessas *formas perigosas de ser* deviam ser combatidas, ao mesmo tempo em que se deveria insistir, por todos os meios, na sedimentação dos valores cristãos. É isso que se pode deduzir dos programas de aula reproduzidos anteriormente.

## OS ANÉIS E OS DEDOS

O processo que levou à junção da Sociedade Pró-Universidade e do Consórcio Universitário Católico, para que, em 1967, pudesse surgir a Fundação Universidade de Passo Fundo, marcou o declínio do controle absoluto da Igreja sobre o pensamento pedagógico da instituição. Essa abertura foi exigida

por três situações principais.

Em primeiro lugar, a própria natureza da Fundação Universidade de Passo Fundo demandava, como princípio, a diversidade dos pontos de vista teóricos. O parágrafo 1º do art. 3º do Estatuto estabelecia que a Fundação Universidade de Passo Fundo “não permitirá tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como qualquer discriminação de classe ou raça, nem se submeterá direta ou indiretamente, a qualquer instituição pia, religiosa ou filosófica.”

Embora sabendo que entre a letra da norma e a prática dos homens, na maioria das vezes, estende-se uma fronteira de largas dimensões, é preciso reconhecer que essa determinação estatutária acabou por desautorizar esquemas muito manifestos de controle ideológico. Afora isso, o fato de estar um curso de Pedagogia não mais adstrito a uma pequena faculdade mantida pela Igreja, mas inserido numa universidade, conferiu-lhe condições ímpares de diálogo com as questões centrais da educação regional, nacional e internacional. Os chamados *Seminários Regionais de Educação*, iniciados em 1969, por exemplo, envolveram estudantes, professores, autoridades, etc. de toda a região e da capital do estado para discutirem os planos educacionais e as idéias pedagógicas emergentes.

Em segundo lugar, a renovação e a ampliação do quadro docente estavam introduzindo novos professores, formados em instituições laicas, com posturas teóricas nem sempre afinadas com a arquitetura conceitual da escolástica. Em 1969, dos 57 professores que atuavam na Faculdade de Filosofia,

apenas 12 tinham formação superior realizada na PUC de Porto Alegre e três no Seminário de São Leopoldo. O número mais expressivo era *prata da casa* (21 professores licenciados em cursos feitos em Passo Fundo), mas havia oito diplomados pela Ufrgs, quatro pela UFSM, dois por universidades americanas, um por uma universidade da Argentina e um pelo curso de Filosofia de Viamão. Permaneciam os professores formados em Roma (um) e na Suíça (um). Não há informações quanto à formação superior de três professores.

Em terceiro lugar, é necessário notar que, no seio da própria Igreja Católica, havia iniciado um movimento de renovação que implicava uma certa abertura de janelas para mundo, como indicava o programa de governo de João XXIII. Este mesmo papa convocou um Concílio da Igreja Católica com o intuito de torná-la mais ágil, mais moderna, mais aceita pelo setores intelectualizados da sociedade. A contrapartida desse *aggiornamento* das estruturas internas da Igreja deu-se em termos de uma maior tolerância no espaço das idéias e no campo das práticas institucionais. No confronto com as idéias modernas, tratava-se de entregar os anéis para não perder os dedos. A repercussão do Concílio Vaticano II podia ser sentida nos próprios programas de ensino. A disciplina de Cultura Religiosa, em 1967, prescrevia, entre outros itens, os seguintes:

- . missão da Igreja no campo social
- . missão do leigo
- . direitos sociais: salário
- . o cristão e o internacionalismo.

Não se pense, porém, que as novas realidades intelectuais, introduzidas no contexto do surgimento da Fundação Universidade de Passo Fundo e em todos os momentos posteriores, até os dias de hoje, tenham abalado de forma profunda a cosmovisão católica. A Faculdade de Filosofia, depois de 1968, subtraiu-se à direção direta da Igreja, mas não deixou de mover-se no horizonte amplo do catolicismo. Quase todas as novidades teóricas introduzidas a partir daí entravam como extratos particulares, que haveriam, em última instância, de se ajustar ao pensamento cristão. Via de regra, as novas teses incidiam sobre questões práticas (metodológico-didáticas) e não sobre questões conceituais de longo alcance.

Fazendo uma analogia com um quadro artístico, poderíamos dizer que, no primeiro período, quando a escolástica dominou sob todos os aspectos, a Faculdade de Filosofia era semelhante a um quadro pintado em uma única cor: verde, por exemplo. Depois disso, com o ingresso de novas teses, a Faculdade de Filosofia (e, depois, a Faculdade de Educação) foi assumindo as características de um quadro de fundo verde, mas com várias figuras, de cores e tamanhos diferentes, que se salientavam sobre a paisagem monocromática do primeiro quadro. A existência dessas figuras, no entanto, bem como a relação que estabelecem uma com a outra ganham sentido em função do verde que lhes serve de fundo. O verde, em nossa analogia, é o pensamento católico.

Olhando, agora, o caso do ângulo oposto, poderíamos perguntar se essa forma de interpretação não estaria minimizando o impacto do pensamento

pedagógico secular (laico), tendo em vista que a fusão do Consórcio Universitário Católico com a Sociedade Pró-Universidade poderia ter levado para dentro da Faculdade de Filosofia as perspectivas teóricas da maçonaria passo-fundense.

Parece-me que isso, de fato, não ocorreu, ou ocorreu em doses muito restritas, não só porque a presença católica foi sempre hegemônica, mas também devido à própria natureza da maçonaria. Como se sabe, a maçonaria brasileira nunca foi muito coesa em seus pressupostos teóricos, nem muito convicta de seus argumentos. É opinião corrente entre os historiadores das idéias que há uma diferença fundamental entre o maçom brasileiro e o maçom francês: lá, ele é radicalmente anticlerical; aqui, é um opositor conjuntural, sempre disponível a conciliações. Sabe-se, por exemplo, que d. Pedro I, embora grão-mestre da maçonaria, outorgou, *por graça de Deus*, a Constituição de 1824, que estabelecia a religião Católica Apostólica Romana como a religião oficial do Império, ficando todas as demais confissões como de culto estritamente doméstico, sem forma alguma exterior de templo.

Mais tarde, durante os acontecimentos que constituíram a célebre *Questão Religiosa*, foram os próprios maçons que, para desautorizar as iniciativas dos bispos ultramontanos, apressaram-se em tornar clara a sua compatibilidade com o “bom” catolicismo; diziam-se contrários aos jesuitas, mas não aos autênticos católicos. “Na sociedade brasileira tanto se parece um verdadeiro maçom com um bom católico, quanto um cadi-mo ultramontano com um velho jesuíta”, rezava o manifesto da Assembléia

Geral do Povo Maçônico. A Igreja nada deveria temer porque, no âmbito das organizações maçônicas, “nenhum de seus iniciados já foi coagido a abjurar da religião e das leis que vigoram no Estado.” A participação de membros do clero ordenado nas organizações maçônicas também é um fato corriqueiro da vida nacional.

A posição assumida pela maçonaria foi, *mutatis mutandis*, repetida por quase todos os adeptos, ocasionais ou não, de teorias ligadas à tradição empirista-indutiva, como é o caso dos skinnerianos e piagetianos, ou da tradição dialética, como é o caso dos seguidores de Paulo Freire, dos marxistas, dos existencialistas à la Sartre.

## UM ESTRANHO NO NINHO

O impacto da teoria do capital humano levou muitos políticos e pedagogos, sobretudo norte-americanos, a buscarem teorias e métodos que viabilizassem uma rápida e eficaz formação do ser humano, adaptando-o às exigências do sofisticado mercado de trabalho da segunda metade do século XX. Foi aí que Skinner entrou na jogada, com sua ciência do comportamento humano e com sua tecnologia educacional.

Transportado para o Brasil na embarcação da *Aliança para o Progresso*, o comportamentalismo skinneriano fez pouco sucesso como concepção geral do homem, mas muito sucesso como teoria da prática pedagógica. Foi assim que chegou à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Veio mais ou menos difuso na lei 5 692/71 e

nos documentos do Ministério da Educação que davam uma direção profissionalizante ao ensino de 1º e 2º graus. Um tecnicismo mais elaborado foi introduzido por professores que faziam curso superior, especialização e mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, na década de 1970, tornou-se um pólo irradiador das teses do reflexo condicionado.

Os programas das disciplinas do departamento de Técnicas de Ensino foram, ao longo da década de 1970, assumindo feições cada vez mais parecidas com uma proposta de ensino programado. Apenas para ilustrar, os conteúdos de Didática I e II de 1975 estavam subdivididos em quatro tópicos: 1) localização da didática na pedagogia; 2) o professor; 3) processo ensino-aprendizagem; 4) planejamento didático. Vale a pena destacar o item 3:

3.1 Conceito de ensino-aprendizagem

3.2 Tipos de ensino

3.3 Fatores presentes no processo ensino-aprendizagem

3.3.1 Objetivos (conceito, taxionomia, formulação)

3.3.2 Conteúdos (seleção funcional, organização sequencial)

3.3.3 Estratégias (procedimentos, recursos)

3.3.4 Ambiente de trabalho (relações humanas, condições físicas e ambientais)

3.3.5 Avaliação (conceito, características, sistema, formas, instrumentos e recursos).

As bibliografias pospostas a muitos desses programas não deixavam de incluir as *bíblias* do tecnicismo educacional e do microensino: *Taxionomia de objetivos educacionais* (Benjamim S. Bloom),

*Como se realiza a aprendizagem* (Robert Gagné), *Objetivos para o ensino efetivo* (Robert F. Mager), *Formação intensiva do professor: micro-experiência de ensino como modalidade de treinamento* (Flávia M. Sant'Anna), *Microensino e habilidades técnicas do professor* (Flávia M. Sant'Anna), etc.

É sintomático como as obras de Skinner são pouco citadas nos programas do departamento de Técnicas de Ensino. Sua recepção entre nós deu-se principalmente por intermédio de comentadores, especialmente de obras que faziam a aplicação prática da teoria do condicionamento operante. Isso é mais um dado que mostra a incorporação parcial do pensamento de Skinner, o que desobrigava o receptor de abandonar o conforto de sua concepção cristã de mundo. Resumindo, o tecnicismo em Passo Fundo teve um razoável sucesso no que se refere ao procedimentos didáticos, mas, quanto ao resto, permaneceu como um corpo estranho num ambiente teórico caracterizado pelo catolicismo renovado.

## A CORUJA DE MINERVA

Ao contrário do pensamento de Skinner, a educação para a prática da liberdade de Paulo Freire ajustava-se ao contexto da Faculdade de Educação de Passo Fundo. Isso não se deveu apenas ao fato de Paulo Freire ter vivido e pensado a realidade brasileira, ao passo que a referência direta de Skinner sempre foi a sociedade norte-americana, mas principalmente ao fato de Paulo Freire ter sido um descendente intelectual da tradição cristã. Tendo iniciado sua atividade social em movimentos li-

gados à Igreja, Paulo Freire permaneceu e apresentou-se como um homem de fé durante toda a sua vida, ao passo que Skinner pertencia à versão mais radical do empirismo anglo-saxônico.

É verdade que Paulo Freire revelou-se um pensador instigante e visceralmente crítico em relação às situações que denotavam a dominação do homem pelo homem. O ataque que desferiu à educação bancária atingia diretamente a prática pedagógica realizada durante séculos pela Igreja. Isso, à primeira vista, poderia contradizer a tese do encaixe mais ajustado de Paulo Freire à realidade tipicamente católica. A meu ver, isso não comprometia a sua aceitação por parte dos católicos porque eles próprios, depois do Vaticano II, estavam operando internamente essa crítica. O humanismo, a rebeldia e o método de Paulo Freire foram, por exemplo, bons companheiros de estrada para os teólogos e pastoralistas da Igreja que se empenharam em dar fundamentos teóricos e práticos à *teologia da libertação*.

Não obstante essa situação favorável, Paulo Freire permaneceu, nos primeiros tempos, na clandestinidade. Como a coruja de Minerva, que só levantava vôo ao anoitecer, a pedagogia da libertação de Paulo Freire não pôde ser assumida integralmente à luz do dia, sobretudo no que diz respeito ao seu potencial político-ideológico. Pesava sobre a cabeça de todos o estado de guerra da ditadura militar. As tropas aquarteladas em Passo Fundo, volta e meia, davam mostras de que não estavam para brincadeiras com movimentos subversivos na cidade. Deu-se, então, uma espécie de clivagem no pensamento freireano: as questões metodoló-

gicas entraram pela porta da frente, mas as questões ideológico-políticas tiveram de esperar a situação favorável para pular a janela dos fundos.

De qualquer forma, Paulo Freire acabou compondo com Pierre Furter, George Gusdorf, Ivan Illich, Lauro de Oliveira Lima, M. Gadotti, Krishnamurti, W. Kilpatrick, C. Rogers, etc. a malha de uma concepção humanista que, do departamento de Fundamentos da Educação, operava a crítica ao tecnicismo entrincheirado no departamento de Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação. Além disso, a *pedagogia do oprimido* estimulou preocupações de longo alcance com o problema da educação popular. Não foi por acaso que, na entrada da década de 1980, deu-se início, em Passo Fundo, a um evento que, em edições sucessivas, reuniu milhares de pessoas para discutir o tema da educação popular. Tratava-se do Colóquio de Educação Popular, que permanece sendo editado ainda hoje, embora sem o entusiasmo dos primeiros tempos.

No que se refere à crítica humanista feita pelo departamento de Fundamentos da Educação ao tecnicismo do departamento de Técnicas de Ensino, sua persistência e sua superioridade teórica levaram a melhor. As técnicas de ensino foram, progressivamente, largando o barco behaviorista e tomaram uma outra embarcação, muito mais potente e plausível para o contexto da Faed: o *construtivismo piagetiano*. Assimilado primeiramente no campo da matemática, o construtivismo se impôs, ele também, mais como método do que como teoria.

Sabe-se que Piaget é um cientista declarado, descendente do empi-

rismo e do indutivismo que fizeram as desgraças do idealismo e do dedutivismo dos tempos modernos. No todo, o pensamento de Piaget não teria como se instalar na Faculdade de Educação, mas poderia fazê-lo de forma parcial. Assim foi feito. Conseguiu, até, conquistar um certo lugar de honra, se considerados os materiais que foram produzidos e as experiências práticas realizadas sob a sua inspiração. Cito, como exemplo, o longo trabalho realizado pela Faed junto à escola do Sesi, em convênio com a Prefeitura Municipal.

## NO MEIO DO CAMINHO TINHA DUAS PEDRAS

No início da década de 1980, começaram a aparecer as primeiras críticas ao não-diretivismo e ao basismo, conceitos sobre os quais direi algumas palavras para explicar como a pedagogia histórico-crítica deu entrada na Faed.

Os ideais da Escola Nova, que ainda não se haviam manifestado de forma sistemática em Passo Fundo, tiveram a sua vez quando o modelo tecnicista entrou em refluxo. O humanismo - que uniu Freire, Rogers, Furter, Lima, Gadotti, Kilpatrick, etc. e aceitou uma boa convivência com Piaget e com as teses sociológicas dos chamados *crítico-reprodutivistas* (Bourdieu-Passeron e Althusser) - armou uma frente de combate ao diretivismo pedagógico e ao sistema escolar que, no final, derivou para uma descrença generalizada em relação ao ensino convencional. Lembro, para ilustrar, o sucesso alcançado entre nós pelo livro *Cuidado escola*. O méto-

do diretivo e a instituição escolar passaram a ser os vilões da história. O saber está com o povo (*básismo*) e não pode ser reproduzido senão pelo diálogo (*não-diretivismos*), bradava-se aos quatro ventos. O mote era importante para desautorizar o poder ditatorial instalado no Brasil, mas mostrou-se fraco quando a ditadura distendeu.

Nesse contexto, apareceram os textos de Saviani, abrindo um novo universo conceitual e conclamando os teóricos da educação para um esforço sintetizador do passado e do presente. A pedagogia histórico-crítica recuperou os valores da educação tradicional e os aproximou dos valores da pedagogia moderna, fazendo-os avançar no sentido de uma pedagogia de esquerda. Na picada aberta por Saviani, apareceram outros sistematizadores tupiniquins da mesma proposta pedagógica - José Carlos Libâneo, Cristiano Di Giorgi, Newton Duarte, etc. - que, por sua vez, indicaram as fontes donde estavam bebendo: Snyders, Manacorda, Suchodolski, Makarenko, Gramsci, Vygostky, Lukács, Marx, etc. Muitos professores e alunos da Faed foram também beber nessas fontes, não sendo possível, no entanto, saber em que medida se fartaram.

As promessas da pedagogia histórico-crítica parecem, a princípio, capazes de conseguir um bom ajustamento às demandas da Faed. Há, porém, duas pedras de tropeço que considero difícil de serem transpostas.

Em primeiro lugar, deve-se considerar a base intelectual idealista-cristã

que subjaz às principais inteligências da Faed e que dificilmente abrirá espaço para a entrada do materialismo histórico como teoria geral do ser e, conseqüentemente, como teoria pedagógica. É provável que se continue ainda por muito tempo a selecionar elementos isolados das novidades teóricas que forem surgindo, compondo, com eles, figuras que tomarão lugar no quadro-verde de nossa analogia.

A segunda pedra de tropeço da pedagogia histórico-crítica diz respeito ao questionamento geral que está sendo feito ao marxismo, sobretudo depois da queda do muro de Berlim. A ideologia liberal está aproveitando o momento para deitar e rolar em torno do fim da história, do fim das teorias e do fim das potencialidades da razão. O pensamento pós-moderno se ufana de conseguir uma façanha inédita na história da humanidade: entusiasmar os viajantes com a perspectiva de que não há nenhum caminho possível e de que é ilegítimo esperar qualquer coisa do futuro. Estão, por essa ótica, desestimulados os compromissos sociais do trabalho intelectual e as lutas históricas em favor da igualdade entre as pessoas. A pedagogia histórico-crítica está experimentando esse desconforto.

Haverá, no entanto, algo que se possa esperar do pós-modernismo em relação à educação? É cedo para ensaiar qualquer resposta precisa a esse respeito, se é que é possível dizer alguma coisa precisa sobre algo que se define exatamente pela imprecisão. É esperar para ver.

# DA DOCÊNCIA À CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA...

*Irany Clemente Comin \**  
*Salete Cleusa Bona \*\**

---

O artigo discorre sobre a história da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, abarcando os quarenta anos de atividades do seu curso de Pedagogia, englobando sucinto relato das funções de ensino (graduação e pós-graduação), de extensão e de pesquisa. Destaca a importância pedagógico-política da atuação da faculdade nos sistemas de ensino na região de abrangência da Universidade de Passo Fundo. É um resgate histórico de quarenta anos de atividades (1957 - 1997 ).

---

---

\* Professor da Universidade de Passo Fundo; especialista em Orientação Educacional/Universidade Santa Ursula/RJ.

\*\* Professora da Universidade de Passo Fundo; mestre em Educação.

Uma escola de formação assume a sua época e suas contradições e, a partir das relações das forças existentes no contexto da sociedade, promove ações que impulsionam os processos de mudanças, de transformações e modernização, contribuindo com o processo de desenvolvimento humano e social.

Assim, é pelo *de-curso* e no *per-curso* do curso de Pedagogia que a Faculdade de Educação (Faed) da Universidade de Passo Fundo (UPF) consolida e registra sua identidade histórica de quarenta anos de atividades. Um registro desta caminhada e construção encontra-se, em síntese, detalhado em três publicações: na *Revista Anuário* (1957/1967), da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo - Fundação Universidade de Passo Fundo; na revista *Uma Experiência em Educação* (1957/1977), da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, e na *Revista de Filosofia e Ciências Humanas* - edição comemorativa aos trinta anos da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo (Ano 4, n. 1, março de 1989)-(1957-1987).

Agora, nessa caminhada-construção, busca-se incorporar e registrar mais dez anos de atividades desta Faculdade de Filosofia que se transmuda em Faculdade de Educação e que, pelo *de-curso* e no *per-curso* do curso de Pedagogia, consolida quarenta anos (1957/1997) de atividades da práxis pedagógica.

Em 20 de junho de 1956, sob a liderança do bispo da nova Diocese de Passo Fundo, dom Cláudio Colling, e com a participação das congregações religiosas das irmãs de Notre Dame, das irmãs franciscanas, dos missionários da

Sagrada Família e dos irmãos maristas, foi criado o Consórcio Universitário Católico de Passo Fundo, cuja meta era estruturar e criar uma faculdade de Filosofia. Esta consorciada liderança atuou com objetividade e rapidez na consolidação da *autorização e do reconhecimento* da meta proposta. Os extratos abaixo demonstram a necessidade, a grandeza e a tenacidade do objetivo assumido:

*. da autorização:*

Decreto n.º 40.490 - de 4 de dezembro de 1956 - Concede autorização para funcionamento dos cursos de Filosofia, Geografia, História, Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I da Constituição e nos termos do artigo 23 do Decreto-lei número 421, de 11 de maio de 1938, decreta:

Artigo Único: - É concedida autorização para o funcionamento dos cursos de Filosofia, Geografia, História, Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo, mantida pelo Consórcio Universitário Católico de Passo Fundo e com sede em Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul.

Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1956, 135ª da Independência e 68ª da República.

Juscelino Kubitschek de  
Oliveira

Clóvis Salgado

*. do reconhecimento:*

Decreto n.º 49.063 - de 6 de outubro de 1960

Concede reconhecimento a cursos

*O presidente da República, usando das atribuições que lhe confere a art. 87, Item I, da Constituição, e nos termos do art. 23 do Decreto-lei n.º 421, de 11 de maio de 1938, decreta:*

*Artigo Único:- É concedido o reconhecimento aos Cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas, da Faculdade de Filosofia Passo Fundo, mantida pelo Consórcio Universitário Católico de Passo Fundo, e situada em Passo Fundo, Estado do Rio Grande do Sul.*

*Brasília, em 6 de outubro de 1960, 139ª da Independência e 72ª da República.*

*Juscelino Kubitschek de  
Oliveira*

*Pedro Paulo Penido*

Sob o parecer n.º 466/56, o Conselho Nacional de Educação autorizou o funcionamento da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo, criada com a precípua preocupação-missão da *formação de professores*. E “em fevereiro de 1957, foram realizados os primeiros exames vestibulares para ingresso nos Cursos de Filosofia, de Pedagogia e de Letras Anglo-Germânicas, tendo sido aprovados 62 candidatos” (*Revista Anuário*, p. 10).

Com os registros feitos, destaca-se a criação da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo e, neles, os atos de autorização e reconhecimento do curso de Pedagogia, posteriormente incorporado à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela lei 5 540/68, a recém-criada Universidade de Passo Fundo (6/6/68), para adequação às determinações da nova lei, encami-

nhou ao Conselho Federal de Educação seu Plano de Reestruturação Universitária. Nele, em referência às unidades universitárias e no campo do conhecimento profissional, criavam-se as seguintes faculdades: de Medicina, de Odontologia, de Agronomia, de Direito, de Economia e Administração, de Educação (art. 7º).

A reestruturação estatutária referida foi aprovada em sessão de 18 de novembro de 1969 pelo Conselho Universitário da Universidade e pelos pareceres 4/70 e 254/70, do Conselho Federal de Educação. Dessa forma, a partir de 1970, a Faculdade de Educação incorporou em sua *missão* administrativa o curso de Pedagogia, assim como, pelo mesmo Plano de Reestruturação da Universidade, no campo do conhecimento básico, foram implantados: o Instituto de Ciências Exatas e Geociências, o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Artes (hoje Faculdade de Artes e Comunicação) e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (que incorpora em sua administração os cursos de Filosofia e Letras Anglo-Germânicas).

Extinguiu-se, a partir de então, a Faculdade de Filosofia. Com a nova estruturação da Universidade, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e a Faculdade de Educação incorporaram em sua história, pela adoção dos cursos citados, os anos de existência da Faculdade de Filosofia. Nesse enxerto ou inserção de cursos, ambas as unidades incorporaram o ano de 1957 como a data-início de suas atividades. Neste caso, em 7 de março de 1957, com a aula inaugural sobre o tema “O nada e o absoluto”, proferida pelo diretor do Instituto de Filosofia da Ufrgs, dr. Ernani Fiori, fez-se a abertura da Faculdade de Fi-

losofia, do curso de Pedagogia e, consequentemente, da Faculdade de Educação, que, neste ano de 1997, completa quarenta anos de exuberante e profunda atividade educacional.

Para se resgatar e relatar o percurso das raízes, do desenvolvimento e das conquistas da Faculdade de Educação em seus quarenta anos de atividades, nada mais expressivo do que usar a sábia e poética linguagem da natureza: do solo, da semente e do semeador - agricultor. No solo fértil das coxilhas do planalto médio, Norte do Rio Grande do Sul, em Passo Fundo, sábios agricultores-mestres lançaram uma boa semente, que se fez árvore frondosa e que produz muitos frutos.

Na semente-árvore, analogamente, identifica-se a Faculdade de Educação, que, por seus professores e alunos, por meio de sua ação pedagógico-político-educativa, cultiva o solo acadêmico que produz frutos. E, pelo seu que-fazer, a Faculdade de Educação revela-se e explicita-se, construindo a sua identidade; firma-se no processo da sementeira e da colheita, na construção de conhecimentos, na práxis pedagógica. No percorrer do caminho da formação de educadores, a Faculdade de Educação constitui-se em árvore que frutifica. Os cursos, os projetos, as iniciativas e as experiências fazem parte de um *solo acadêmico* que se transforma e se renova, registrando e marcando significativamente o contexto educacional da sociedade regional.

A Faculdade de Educação, no decurso e no percurso dos seus quarenta anos, apresenta um trabalho de sustentação e de base - como referencial - ao processo educacional desenvolvido na

região. Como pórtico e espaço cultural, como laboratório de conhecimentos e de experiências, como recinto-fonte em que se meditam as contradições, as necessidades, os interesses, as políticas, os paradigmas sociopolítico-econômicos, os limites-horizontes e as esperanças educacionais do contexto regional, a Faed se firmou em sua precípua missão da *formação de educadores*.

Em sequência, em tópicos básicos e sucintos, descreve-se o curso-caminho da Faculdade de Educação como espaço-escola da construção de uma pedagogia.

## A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO

### *Curso de Pedagogia*

Na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, o curso de Pedagogia se apresenta como a raiz e o fio condutor de toda a ação desenvolvida no decurso dos seus quarenta anos de atividades.

O curso de Pedagogia, instalado em 1957 pela então Faculdade de Filosofia, obedecia ao chamado *padrão federal* de currículo básico, regulamentado pelo decreto-lei n.º 1 190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Este decreto-lei padronizou o currículo pleno de Pedagogia dentro do esquema três mais um, ou seja, três anos para a obtenção do título de bacharelado e mais um ano de curso de Didática para a obtenção do diploma de licenciatura. Tal esquema, após a lei de Diretrizes e Bases, lei 4 024/61, foi

mantido e confirmado pelo parecer CFE 251/62.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela lei 5 554/68, o currículo do curso de Pedagogia sofreu nova regulamentação pelo parecer CFE 252/69, que eliminou o esquema de bacharelado e licenciatura. O novo currículo busca a formação de especialistas por meio de habilitações/especialidades, tais como: Habilitação para Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, para Supervisão Escolar e para Inspeção Escolar. A Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, dentro dessa regulamentação, a partir de março de 1970, desenvolve o curso de Pedagogia com as habilitações de magistério (básica) e uma opcional entre Orientação Educacional e/ou Administração Escolar. Em 1979, desativou a habilitação de Administração Escolar e introduziu a de Supervisão Escolar.

No decorrer da década de 1970, a Faed, sintonizada com as questões fundamentais do contexto socioeconômico, político e cultural da nação, envolvida em constante intercâmbio em encontros da Aesufope e do DAU/RS<sup>1</sup> e com base em outras experiências altamente significativas que vinha desenvolvendo<sup>2</sup>, criou as raízes de um novo curso de Pedagogia.

A base, o cume e o farol de uma síntese para um novo pedagogo foram projetados e lançados em 1980. O novo currículo do curso de Pedagogia Séries Iniciais, reconhecido pela portaria ministerial nº 467/83, revela a pujança, a criatividade, a riqueza e a competência do corpo docente do curso de Pedagogia da época. Este currículo despertou o in-

teresse de órgão federais, de universidades das mais variadas regiões do país e de muitos educadores. Os aspectos legais para autorização de funcionamento em caráter experimental e o reconhecimento do novo curso encontram-se nos pareceres do Conselho Federal de Educação de nºs: 1 575/75, 1 694/79, 32/80 e 470 de 5 de outubro de 1983.

Em 9 de março de 1987, o curso de Pedagogia foi instalado nos centros de extensão de Palmeira das Missões e de Soledade, dando origem e experiência à implantação e à estruturação da atual universidade multicampi. Essa inovação no curso de Pedagogia torna-se um marco significativo na história dos quarenta anos de atividades da Faed, pois, na proposta aprovada, já se contemplavam outros passos singulares na formação do pedagogo, tais como a formação do pedagogo para a educação infantil - pré-escola e a formação dos especialistas em educação, em nível de pós-graduação - especialização -, bem como possíveis alternativas de um programa de mestrado em educação.

No decurso e no percurso da Pedagogia, é importante que se destaque a habilitação Pedagogia para as Atividades em Educação de Excepcionais, curso oferecido em regime de férias, reconhecido pela portaria 557/80; e, mais recentemente, a partir de 1994, com o reconhecimento pelo Conselho Universitário da Universidade, desenvolve-se o curso de Pedagogia: Pré-Escolar.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, sem desmerecer outros cursos, programas e projetos, tem sido na história da faculdade o *fiel* da balança de todas as atividades nela desenvolvidas.

## *A Faculdade de Educação e os cursos de férias*

Sob o abrigo e em decorrência da lei 5 540/68, que legisla sobre Reforma Universitária, a Faculdade de Educação de Passo Fundo, oriunda da então Faculdade de Filosofia, foi efetivamente instalada em janeiro de 1970. Para efetivar o exercício da sua especificidade pedagógica, a Faculdade de Educação lançou e instalou um programa inovador, *corajoso* e *pioneiro* em nível de país, uma experiência nova na educação brasileira: o funcionamento das licenciaturas do 1º ciclo em regime intensivo de férias - programa nominado habitualmente de *Curso de Férias*.

Um levantamento de dados na área de ensino escolar, feito pelos departamentos de Educação e de Estudos Sociais da então Faculdade de Filosofia, constatou que 52% dos professores das escolas da região não possuíam habilitação para o exercício da docência. Constatou, também, a impossibilidade de aperfeiçoamento em cursos regulares oferecidos pela faculdade, tendo em vista as distâncias existentes entre os locais de trabalho desses professores leigos e um centro de ensino superior que os habilitasse. Em razão do exposto, em abril de 1969, a Faculdade de Filosofia

*encaminhou ao Conselho Federal de Educação pedido, solicitando uma autorização especial para que as Licenciaturas de 1º ciclo de Estudos Sociais, de Ciências Naturais e de Letras, já devidamente autorizadas e reconhecidas, funcionassem também em regime intensivo (de férias), reduzindo-se o número de*

*dias letivos do calendário escolar, e conservando-se o número de horas-aula previstos na Portaria 159/65 (Revista Uma Experiência Nova na Educação Brasileira, UPF, 1970:9).*

*De acordo com o regime proposto, seriam ministradas aulas e realizados trabalhos escolares durante os meses de férias (janeiro, fevereiro e julho), em tantas etapas quantas necessárias para completar o tempo útil fixado pelo Conselho para cada licenciatura. Desta forma, pretende a Faculdade oferecer aos professores da região que lecionavam a título precário oportunidade de se habilitarem ao magistério de ensino médio, cursando as licenciaturas mencionadas (CFE, parecer nº 712/69).*

A legislação que permite essa experiência de cursos de férias da Faculdade de Educação encontra-se nos pareceres nº 712/69 e 972/69, do CFE, e no decreto de autorização nº 66 422, publicado no *Diário Oficial* de 8 de abril de 1970.

Um elemento altamente significativo na metodologia e no desenvolvimento da programação dos cursos de férias está na valorização das atividades de *prática* dos alunos-professores nos seus estabelecimentos de ensino:

*Tratando-se de alunos-professores em serviço nas escolas, ficou decidido que será valorizado o exercício do magistério dos alunos nas suas escolas, em aproximadamente 12% do total de horas-aulas de duração das licenciaturas de 1º ciclo (Uma Experiência Nova na Educação Brasileira, p.14).*

Esse pioneirismo e essa experiência de cursos de férias para a qualificação de professores *leigos* ampliaram-se de imediato na própria faculdade e em outras instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul e, também, em instituições do país, como Universidade Federal do Ceará (parecer 212/71 do CFE), Universidade Federal do Pará (parecer 663/70 do CFE) e Universidade Federal de Juiz de Fora (parecer 898/71 do CFE), projetando, assim, a Faculdade de Educação e a Universidade de Passo Fundo.

Nesse programa de cursos de férias, em seus 27 anos de atividades, a Faculdade de Educação ofereceu cursos de Estudos Sociais, Ciências, Letras, Pedagogia (Magistério 2º grau, com as habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar; Séries iniciais; Educação Excepcionais e Pré-Escolar), História, Geografia, Artes Práticas (habilitações de Técnicas Agrícolas, Comerciais e Industriais e Educação para o Lar), Economia Doméstica, Técnicas Agropecuárias, Matemática, Ciências Biológicas e curso de Educação Artística, Música, Desenho e Plástica.

Os cursos de férias tiveram significativa presença regional com turmas em desenvolvimento nas cidades de Palmeira das Missões - hoje campus da Universidade de Passo Fundo -, de Erechim - antiga Fapes<sup>3</sup>, hoje URI<sup>4</sup>; nas cidades de Venâncio Aires, Estrela, Lageado e Ijuí - em convênio com a antiga Fidene<sup>5</sup>, hoje Unijuí<sup>6</sup>. Hoje, 27 anos e meio passados do início desse pioneiro programa, a Faculdade de Educação mantém, em média, oito turmas distribuídas entre a organização multicampi, no Campus

Central da Universidade e nos campi de Palmeiras das Missões, Soledade, Lagoa Vermelha, Carazinho e Casca.

O serviço prestado pela Faculdade de Educação na melhoria dos sistemas de ensino e das escolas da região torna-se incontestável pela qualificação de seus docentes e das propostas pedagógicas, contando com alunos do estado do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do sudoeste do Paraná. Por meio dos cursos de férias, a Faculdade de Educação tem sido, sim, uma significativa semente, que produziu e produz bons frutos - os profissionais da educação.

### *Faculdade de Educação*

#### *Dos cursos de Artes Práticas ao curso de Tecnologia em Confeção Têxtil*

As licenciaturas de Artes Plásticas, em decorrência da lei 5 692/71 e da implantação da reforma do ensino no estado do Rio Grande do Sul, tiveram seu auge de desenvolvimento na década de 1970 e início da de 1980. O ensino na chamada *formação especial* do currículo devia voltar-se para a educação/preparação para o trabalho. Nesse sentido, o estado do Rio Grande do Sul buscava alternativas para habilitar professores para os seus projetos: Unidades Móveis de Iniciação ao Trabalho - Umit (também conhecidas como *caminhões - escola*) e Centros de Ciências, Artes e Tecnologia (Cact).

Em 1970, como conclusão de um seminário de estudos de âmbito regional, a Faculdade de Educação decidiu implementar a licenciatura de Artes Práticas - projeto aprovado no Conselho

Federal de Educação pelo parecer nº 74/70. Já em 1971, nas dependências do Colégio Notre Dame, entrou em funcionamento o curso de Educação para o Lar.

Em 1973, a SEC/RS celebrou convênio com a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo para que esta assumisse a habilitação do quadro docente do projeto Umit, uma riquíssima experiência pedagógica que demandou a integração de entidades, como Ascar, Incra, sindicatos e outras envolvidas com a educação e meio rural; experiência que serviu de subsídio a outras experiências em desenvolvimento no Centro Regional de Educação (CRE) da própria faculdade e idéias para o movimento Municipalização do Ensino.

O projeto Umit caracterizou-se como um grande desafio à Faculdade de Educação, na intencionalidade de uma alternativa curricular condizente ou mais próxima das necessidades do homem do meio rural. Na revista *Uma Experiência Nova na Educação Brasileira*, a faculdade assim registrou, em 1977, o significado desse projeto:

*Em 1973, ante o desafiador problema de oferecer igualdade de oportunidades de educação ao homem do meio rural, o governo do estado, a par de outras medidas, optou por implantar, em caráter experimental, o uso de caminhões-escola, operadas por equipes de professores especialmente formados para a docência no meio rural com equipamento adequado. Tais caminhões-escola receberam a denominação de Unidades Móveis de Iniciação para o Trabalho - UMIT e foram destinados a 24 municípios que, em convênio com o estado do RS, partici-*

*ram do financiamento da aquisição dos caminhões equipados e da sua manutenção operacional. Constituída esta a forma mais racional de atender populações dispersas em vastas áreas, com recursos limitados. Em 1975, considerado o desempenho das primeiras 24 UMIT, eram ativadas outras 20, já com algumas características modificadas, face à experiência colhida, sendo reduzido à metade o número de componentes da equipe e dos equipamentos do próprio caminhão.*

*Os cursos de formação de professores realizados a nível de Licenciatura a fim de atender os campos de técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas Industriais, Técnicas Domésticas da Operação da UMIT, da SEC/RS, foram iniciados em 3 de dezembro de 1973 (1977:71).*

Os projetos Umit 1 e Umit 2 (neste, foram habilitados também professores para os Centros Rurais de Ensino Supletivo - Cres) habilitaram 453 professores-técnicos para 44 municípios do estado e uma equipe de 45 professores com habilitação em Supervisão Escolar.

Os cursos de Artes Práticas que encontraram maior receptividade e mercado de trabalho na região foram os de Técnicas Agrícolas, hoje Técnicas Agropecuárias (licenciatura plena), e Educação para o Lar, hoje Economia Doméstica (licenciatura plena e bacharelado). Estes dois cursos foram semente significativa para a Faculdade de Educação, em sintonia com a Faculdade de Agronomia e Veterinária, para a implantação do Centro de Pesquisa em Alimentos da UPF - Cepa.

A caminhada e a experiência adquirida com os cursos de Artes Práticas

permitiram à Faculdade de Educação a iniciativa de abrir um novo espaço na formação de profissionais, em sintonia com a demanda regional, formando mão-de-obra qualificada para a emergente indústria do vestuário e lançando, em 1994, o curso de Tecnologia em Confeção Têxtil.

### *A Faculdade de Educação e os cursos emergenciais*

Desde 1975, a Faed da UPF vem oferecendo os chamados *cursos emergenciais*, ora atendendo a solicitações da Secretaria de Educação do estado (SEC/RS), ora às necessidades dos sistemas de ensino, na habilitação de professores *leigos* para o exercício do ensino de 2º grau ou em disciplinas relacionadas aos setores primário e terciário da economia.

Esses cursos têm sido desenvolvidos sob duas modalidades:

- a) curso de graduação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau - Setor de Técnicas Agropecuárias - (reconhecido pelo decreto nº 83 222/79), atualmente com uma turma em funcionamento;
- b) curso de formação de professores de disciplinas especializadas do ensino de 2º grau, também chamado de curso do Esquema I (reconhecido pelo decreto nº 78 005/76), que habilita bacharéis de diferentes cursos para atuarem no ensino de 2º grau, nos setores primários e terciários da economia. Dentro dessa modalidade, a Faed já

habilitou 23 turmas de bacharéis, uma por ano em média e a última em 1992. São cursos oferecidos em caráter não permanente, por isso ditos *emergenciais*, de acordo com as necessidades.

O curso Esquema I, para a Faed, tem sido um curso de caráter regional, tendo em vista a abrangência de localidades e municípios onde foi oferecido. Além da oferta e execução de turmas na sede central da Universidade em Passo Fundo, ocorreram turmas nos municípios de Santo Ângelo, Cruz Alta, Três de Maio, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões e Frederico Westphalen. Nessa abrangência, na quantidade de turmas oferecidas e na preocupação de habilitar os docentes leigos, percebe-se o lema norteador e a filosofia de educação na formação do professor, como uma boa semente para a solução ou a minimização dos problemas educacionais da região e do estado.

### *A Faculdade de Educação e a formação pedagógica na UPF*

A preparação de recursos humanos habilitados para o exercício do magistério e outras funções educacionais e pedagógicas cabe aos departamentos de Fundamentos Pedagógicos, Prática de Ensino e Metodologia do Ensino, que pertencem à Faed. Dessa forma, a Faculdade de Educação participa diretamente da formação pedagógica de todos os cursos que a Universidade oferece na área de formação ou aperfeiçoamento profissional da educação.

A formação pedagógica atende às necessidades de qualificação ao desem-

penho docente, o que exige uma constante atualização de recursos humanos devido às exigências emergentes dos paradigmas tecnológicos, éticos e sociais.

A Faculdade de Educação, ao longo de sua caminhada, tem apresentado um trabalho singular, com dificuldades devido à desvalorização social da função do profissional da educação, mas que continua sendo indispensável para a formação escolar e humana. O trabalho de construção pedagógica vai além da proposta curricular uma vez que participa da formação de posicionamentos e de ações básicas que fazem parte do desempenho docente e da vida escolar.

## A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Por *curiosos de pós-graduação*, conforme documentos do Conselho Federal de Educação (parecer nº 977/65), entendem-se os cursos de aperfeiçoamento e de especialização - *lato sensu* - e os cursos de mestrado e de doutorado - *stricto sensu*.

Com a Reforma Universitária desencadeada pela lei 5 540/68, a década de 1970 foi vista como a da explosão do ensino superior no Brasil. Em 1970, foi criada a Faculdade de Educação da UPF. Nessa década, uma forte onda de exigências começou a orquestrar-se em torno das instituições de ensino superior, cobrando uma qualificação profissional do generalista ao especialista: exigências externas, como pressões do mercado de trabalho, competitividade, planos de carreira, melhores salários, e exigências internas, como qualificação docente e

pesquisa, esta como princípio e fonte da produção do conhecimento universitário. Essa forçada cobrança pela qualificação e pela competência da instituição-universidade cresceu na década de 1980 e teve sua culminância na lei 9 394/96, nova LDB.

A Faculdade de Educação, uma das doze unidades universitárias da UPF, projetou-se desde o início, indiscutivelmente, como a unidade que mais ofereceu e realizou cursos na área da pós-graduação *lato sensu*. Até o momento, 51 oportunidades foram oferecidas em cursos, em 14 habilitações, 35 turmas concluídas e 830 profissionais formados. As habilitações ou cursos mais procurados são os de Metodologia do Ensino<sup>7</sup>; Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Os cursos de Orientação e Supervisão apresentam-se com pioneirismo em seu plano curricular, garantindo aos concluintes a obtenção do competente registro profissional. De forma periódica e regular, com aprovação do CFE (pareceres nº 241/84 e 79/86), esses cursos são oferecidos pela Faculdade de Educação.

A concretização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado-tem sido, porém, um *parto* cultural lento e doloroso. A primeira tentativa de estruturação de curso de mestrado na UPF foi feita pela Faculdade de Educação e pelo instituto de Ciências Exatas e Geociências em meados de 1979, com o apoio do prof. Ubiratam D'Ambrósio, em projeto denominado Mestrado em Serviço, com o apoio da Unicamp/SP. Porém, interferências políticas do governo paulista não permitiram a efetivação do projeto. Em 1983, foi tentado novo convênio com a própria Unicamp. Em 1986, no inte-

rior da Universidade, foram criadas políticas de apoio à preparação de doutores com vistas aos cursos de mestrado da Faed e da Faculdade de Agronomia.

O longo e penoso caminho para a implantação de cursos de mestrado na UPF foi amargado por um período político e competitivo entre as universidades de *caça* ou *leilão* de diplomados. As universidades investiam alto na preparação de seus mestres e doutores, os quais, quando formados, eram assediados pelo mercado de empregos sob os aspectos de condições, garantias e salários, deixando as universidades de médio porte de mãos vazias frente às federais, estaduais ou às de grande porte. Investia-se para os outros; o que funcionava era o mercado e a política de *quem pode mais, chora menos*. Felizmente, esse período negro passou. Em 23 de julho de 1996, pela resolução nº 04/96 (ata nº 169 ), o Conselho Universitário da Universidade de Passo Fundo criou o mestrado em educação, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação. E, em 1997, na maturidade de seus quarenta anos de atividades, a Faculdade de Educação efetivou a seleção (de 7 a 9 de julho) e a instalação (14 de agosto) das aulas e atividades curriculares da primeira turma (vinte mestrandos) do seu sonhado curso de mestrado.

## A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E A EXTENSÃO

Nas atividades de ensino, em programas de graduação e pós-graduação e em sua precípua preocupação e missão da formação de professores, a Faculdade de Educação tem-se revelado a boa semente, que se fez árvore frondosa de

muitos e bons frutos.

Nas atividades e nos programas de extensão e na centralidade da formação de professores, a história da Faed não deixa de ser menos generosa e exuberante. E, para que a semeadura e a colheita não resultassem dispersas, em 1971, por meio do Instituto de Pesquisa e Planejamento (Ipeplan), sob o projeto "A formação de professores na Universidade de Passo Fundo e as necessidades educacionais de sua área de influência", a faculdade desencadeou e, de imediato, em 1972, implantou o Centro Regional de Educação - CRE. O CRE, projetado para "constituir-se em laboratório de experimentação pedagógica com vistas a efetivar a extensão da Faculdade de Educação" (objetivo geral), firmou-se como espaço de referência na formação do professor em âmbito regional, nas redes estadual e municipal de ensino.

As experiências e a pedagogia contruídas pela Faed por meio da extensão são uma inesgotável fonte de energia que alimenta, aquece e ilumina a práxis pedagógica desenvolvida no interior da Universidade de Passo Fundo, em seus campi e na região.

Neste tópico de resgate histórico, busca-se a memória de alguns projetos significativos do CRE, como Educação para o Meio Rural, Projeto Casca, Projeto Palmeira das Missões, visto que, nesta revista comemorativa dos quarenta anos de atividades da Faed, há outro artigo que se atém especificamente ao Centro Regional de Educação.

A lei 5 692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, propõe uma educação eminentemente

popular e a intencionalidade da sondagem de aptidões, da iniciação para o trabalho e da profissionalização sob os princípios da terminalidade e da continuidade, do triplice aspecto de “auto-realização, exercício consciente da cidadania e qualificação para o trabalho” e, ainda, da intercomplementaridade de recursos, de meios e de estabelecimentos de ensino - via Centros Interescolares. Esta lei, que demanda profunda reforma do ensino de 1º e 2º graus, exige também reforma na formação de professores. Nesse desafio da lei 5 692/71, em 1972, em convênio com a SEC-RS, a Faculdade de Educação, via CRE, realizou a *reciclagem* (termo da época) dos professores de 1º grau das delegacias de Educação de Passo Fundo, Soledade, Palmeira das Missões, Erechim e Lagoa Vermelha.

Dessa experiência, o trabalho foi logo ampliado para o treinamento de professores da rede municipal, atingindo, nos anos de 1974 e 1975, 1 396 professores municipais. Pelos resultados obtidos com essas atividades, percebeu-se a necessidade de “habilitar os professores leigos em exercício no meio rural”, o que deu origem ao Projeto Casca.

### *Projeto Casca*

O parecer 80/73, do Conselho Estadual de Educação-RS, revela como grave a situação das escolas municipais da zona rural do estado, onde atuam 15 586 professores, dos quais 64% são leigos.

O Projeto Casca, projeto regional “resultou do esforço e da associação de diversas instituições<sup>8</sup> da área de influência da Universidade de Passo Fundo”. Projeto

“elaborado pela Faed... visando à titulação, a nível de 2º grau, de 200 professores leigos que atuam em escolas de meio rural e que integram a rede de ensino de sete municípios, socioculturalmente afins” (revista *Uma Experiência Nova na Educação Brasileira*, p. 81).

Sobre o Projeto Casca, o Departamento de Ensino Supletivo - Desu/MEC -, ao examiná-lo, assim se expressou:

*O projeto, ao mesmo tempo em que pretende titular os professores, procura, pela sua metodologia, não despertar neles o êxodo de suas comunidades, mas fixá-los, pela motivação, no ambiente em que lhes é acenado... é a primeira vez que tal prestação nos chega às mãos e isto demonstra a legitimidade do curso pretendido como supletivo, quando foge inteiramente do tradicionalismo, mas volta-se para a funcionalidade, objetividade e flexibilidade aproveitando experiências vividas pelo aprendiz, que devem ser aproveitadas e reconhecidas....*

O projeto foi elaborado dentro de três grandes princípios:

- aproveitamento dos atuais *currículos normais de 2º grau* como agências formadoras e que, reformulados, ampliam sua programação, passando também a habilitar professores leigos em exercício;
- articulação da Faculdade de Educação com a problemática educacional da região e com os cursos de habilitação de docentes leigos, especialmente para o assessoramento técnico-peda-

gógico às agências formadoras;

- instalação dos cursos o mais próximo possível das localidades de vivência dos professores aos quais se destinam os cursos, mediante o deslocamento de professores da agência formadora, desde que asseguradas, na localidade, as condições indispensáveis para a ação educativa.

O curso para a titulação dos professores neste projeto teve a duração de 2 010 horas (parecer 210/76 - CEE/RS), assim distribuídas: 930 horas em estudos à distância (individuais), em três períodos de 310 horas, sob módulos elaborados pela equipe de professores do CRE/Faed, e 1080 horas em etapas de horas/aula em períodos intensivos no Seminário São Rafael, em Casca. Para os estudos à distância, uma unidade móvel circulava nos municípios integrantes do projeto para prestar orientação e apoio por meio de textos, livros ou materiais de ensino, sob a coordenação de professores do CRE.

O Projeto Casca - Curso Supletivo de Ensino de 2º grau - desenvolveu constante e profundo espírito de integração, oportunizando o desenvolvimento de valores locais e a reflexão sobre a escola como espaço decisivo de desenvolvimento rural. Por este projeto, 179 professores concluintes formam os frutos de uma boa semente.

### *Projeto Palmeira das Missões*

O Projeto Palmeira das Missões, conveniado com a Sesu/MEC e autorizado pelo CEE/RS, conforme parecer nº 908/78, é curso de titulação de professo-

res leigos nos moldes do Projeto Casca. O Projeto Palmeira das Missões atingiu 160 professores - curso supletivo de Educação Geral do Ensino de 1º Grau e de Capacitação para o Exercício até 5ª Série no Ensino de 1º Grau no Meio Rural.

### *Educação para o Meio Rural*

Sobre este tópico, uma equipe de professores da Faculdade de Educação e ligados ao CRE, com propriedade e abrangência, registrou a ação da Faed/CRE e sua extensão no que diz respeito à educação para o meio rural em "A busca de novos envolvimento" (*Pedagogia em aberto*. Passo Fundo: Gráfica UPF, 1991:32 - 35 ):

*As experiências de treinamentos de professores, os cursos de titulação, os assessoramentos prestados, envolvendo tanto professores titulados em nível de 2º grau quanto professores não titulados (leigos), indicavam, como carência comum, o despreparo efetivo para o exercício do Magistério nas séries iniciais, de grande parte da clientela..*

*Essa constatação levou o CRE a pensar que, entre outros fatores, as condições em que se dava a formação do professor em nível de 2º grau pudesse representar uma das mais prováveis causas do despreparo constatado. Daí, a idéia da promoção de encontros para o estudo da problemática da educação no meio rural, envolvendo instituições educacionais do Distrito Geo-Educacional 38.*

*No decorrer de 1976, a UPF, através da Faculdade de Educação, realizou dois seminários sobre a*

preparação de recursos humanos para a educação no meio rural, com o objetivo de analisar a formação desses recursos para a educação neste meio, tendo em vista dificuldades e carências do professor que nele atua agravado, com frequência, pela limitações das próprias agências formadoras de recursos humanos para o magistério no meio rural, sem deixar de considerar as condições socioeconômico-políticas da sociedade, as condições das escolas e a problemática da undocência". No primeiro Seminário, discutiu-se a adequação ao Ensino de Meio Rural, das atividades curriculares desenvolvidas pelas agências formadoras nos aspectos de metodologias e de conteúdos. Discutiram-se, também, possíveis causas das dificuldades que impedem uma atuação metodológica mais eficiente por parte dos professores que atuam nessas escolas. Foram pensadas alternativas de solução para os problemas, relativamente ao trabalho desenvolvido pelas agências formadoras de recursos humanos, principalmente para a Habilitação de Magistério em nível de 2º grau, uma vez que de seus egressos depende a eficiência do ensino nas séries iniciais - fundamento da escolarização de todo o ensino de 1º grau.

O segundo Seminário<sup>10</sup>, realizado no mesmo ano, fixou como proposta a ser discutida a preparação de recursos humanos para a docência da 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau, levando-se em conta a realidade desse meio, tendo abordado três grandes questões: as características do ensino de 1ª a 4ª séries; o perfil do professor de 1º grau de 1ª a

4ª séries; o currículo da habilitação de magistério e suas implicações na formação do professor de 1ª a 4ª séries que atuam no meio rural.

A abordagem da educação para as comunidades rurais é um fenômeno de características universais que, embora, muitas vezes, se fixe apenas no aspecto ensino-escola, tem implicações bem mais profundas.

Por isso, a preocupação da Faculdade de Educação com o ensino no meio rural, a partir de determinado momento, voltou-se aos imperativos das mudanças que caracterizam a época. Mudanças de ordem sociocultural-econômica e tecnológica transformaram a fisionomia do ambiente e criaram novas necessidades e novos problemas. Os municípios enfrentavam sérios problemas financeiros e dificuldades enormes para formar e reter os recursos humanos no meio rural. A política agrícola e a introdução de tecnologia sob a forma de mecanização da lavoura, eletrificação rural, meios de transportes e de comunicação, causaram mudanças acentuadas na vida das comunidades rurais, entre as quais, pode-se apontar:

- . produção voltada, essencialmente, para a monocultura, em detrimento da policultura, e aumento do êxodo rural;
- . modificação da vida familiar expressada, principalmente, nas relações entre pais e filhos, alteração de valores típicos e na adoção de valores urbanos.

A escola, dizia-se na época, estava aquém desse desenvolvimento tecnológico e dessas transformações. Não havia integração entre o que ela oferecia e

o que o ambiente familiar rural possuía e esperava. As influências que se exerciam sobre o homem por efeito dos meios de comunicação eram aceitas sem críticas. A escola não possuía condições para analisá-las e promover a necessária adequação das mesmas ao meio.

Com isso, questionava-se a formação do professor, quase que, exclusivamente, preparado para desenvolver conteúdos em sala de aula. Não era capaz, com essa preocupação inadequada, de transformar sua escola num centro popular mais aperfeiçoado, a fim de buscar o revigorecimento dos valores peculiares ao meio em que atuava e, tampouco, era capaz de integrar sua ação à dos demais grupos também atuantes na zona rural.

Contudo, tinha-se presente também que, se a escola possuía uma grande tarefa no auxílio às comunidades rurais, para encontrarem seu caminho para o desenvolvimento, não era a única e principal responsável pelo problema. Neste sentido, não se pode fazer da escola um mito. Os recursos humanos para a escola da comunidade rural, por melhor preparados que sejam, não se constituirão em salvadores do homem do campo.

Pensava-se que o que se deve exigir da escola, através de seus agentes, é que não se omita e não falhe em sua missão específica de ensinar, de proporcionar a seus alunos a aquisição dos instrumentos de que eles precisam, para entender o seu meio e para melhor sobreviverem.

Já, das agências formadoras, devia-se exigir que cumprissem com seu encargo de preparar professores que auxiliassem o

homem do campo na busca de seu desenvolvimento.

Nas discussões e debates realizados durante os dois seminários, evidenciaram-se as limitações que a escola rural possuía, e as dificuldades de preparar professores para a realidade rural. Apesar disso, pôde-se constatar, claramente, que a escola ainda era uma das instituições de maior presença na comunidade rural.

No momento em que tentou repensar os currículos das agências formadoras de recursos humanos para o meio rural, foi necessário retornar ao estudo do ensino de 1º grau e das condições de vida das populações do meio, para nesse contexto, refletir sobre a função da escola e sobre o papel do professor.

Esses seminários vieram ampliar e aprofundar o estudo que o Centro Regional de Educação e a Faculdade de Educação vinham realizando sobre a educação, a escola e a formação de educador, considerando-se a realidade do contexto rural e urbano da sociedade como um todo. O “o que fazer” e “o como fazer” pareciam em relação direta com as questões sobre “quem é o aluno, quais são suas necessidades e sua realidade”, que endereço teria o trabalho da escola, isto é, a favor de quem e com que fim os conhecimentos que a escola trabalha seriam transmitidos e aplicados?

Relativamente à problemática da educação no meio rural, emergiam questões que exigiam maior aprofundamento para a formação do professor. Entre elas: a situação de vida e as aspirações do homem do campo; a situação do professor no nível de

*1º e 2º graus; a unicodência. O estudo e a reflexão que essas questões geraram sobre a proposta pedagógica da Faculdade de Educação serviram de subsídios para a avaliação do curso de Pedagogia e de sua consequente reformulação.*

Em relação à educação para o meio rural, o CRE desenvolveu outros projetos significativos, como Estudos Adicionais para Professor Orientador do Ensino no Meio Rural, curso que preparava um supervisor para atuar nas escolas rurais unidocentes; a produção da coleção de sete fascículos *Série Idéias*, publicação feita em convênio (UPF - MEC:1978-1982), material didático de apoio para professores do meio rural em escolas unidocentes. Hoje, os sete fascículos e revistas aparecem em nova publicação, em quatro volumes.

Nas atividades de extensão, outra grande bandeira defendida desde a década de 1980 pela Faed/CRE é o ensino municipal. Nesta temática, foram desenvolvidos quatro seminários, três fóruns e um curso de atualização em Planejamento Educacional para as secretarias municipais de Educação.

A extensão, via CRE, é a inesgotável e rica fonte da Faed, que realimenta o ensino e estimula a pesquisa. O CRE é um laboratório onde se privilegia a teorização da prática pedagógica uma fonte/origem de muitos caminhos.

## A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E A PESQUISA

A primeira preocupação no sentido de incrementar o desenvolvimento

da pesquisa na UPF vem de 1968, quando, após um levantamento preliminar sobre a realidade educacional da região, implantou-se o Instituto de Pesquisa e Planejamento - Ipeplan -, aprovado pelo parecer 9/69, do Conselho Universitário, e criado pela resolução de 30/9/69, do Conselho Diretor da Fupf, destinado a promover estudos, pesquisas e planejamentos tendentes à promoção do desenvolvimento regional. A pesquisa era vista como um instrumento necessário para a priorização e o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pela Universidade. Logo a seguir (1972),

*com a criação de vários cursos novos da Faculdade de Educação, tornou-se necessária uma avaliação dos mesmos. Através de uma pesquisa comparativa entre as técnicas ministradas na Faculdade e o ensino desenvolvido na região de influência da UPF, poder-se-ia estabelecer uma correspondência entre o ensino ministrado na Faculdade e as reais necessidades educacionais das escolas (UPF - Estudos sobre a área de influência da Universidade de Passo Fundo - Ipeplan; coleção Estudos e Pesquisas, n. 2, p. 2).*

Essa citação nos mostra a pesquisa como elemento básico ou parâmetro incontestado para a qualidade do ensino e a objetividade da extensão praticados no interior da Universidade.

Ao Ipeplan cabia coordenar as atividades de pesquisa e as relacionadas à elaboração dos trabalhos finais dos alunos. Suas primeiras atividades de pesquisa foram: levantamento socioeconômico do meio rural; estudo da viabili-

dade econômica da L-35 (ferrovia ); várias pesquisas na área agrônômica, principalmente sobre trigo e soja; levantamento socioeconômico da vila Luiza - Passo Fundo.

O documento referido no primeiro parágrafo deste item assim delimita as funções do CRE/Faed: "O CRE preocupase em aperfeiçoar os métodos e técnicas de ensino e os recursos audiovisuais utilizados pelos professores; divulgar as experiências educacionais e realizar pesquisas juntamente como o Ipeplan" (p.13).

A partir de 1972, o CRE passou a coordenar as principais atividades de pesquisa dentro da Faed; todavia, no CRE, a pesquisa não era a prioridade e, sim, a extensão. A pesquisa passou a ser uma preocupação forte da Faed a partir de 1985, quando houve o seu envolvimento em atividades conveniadas no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - Comung - e a própria Universidade estimulou a sua função de pesquisa.

## A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E SUAS DIREÇÕES

No resgate da história de atividades - quarenta anos de Faculdade de Educação - e na analogia do semeador-agricultor - mestre, é justo que se destaque quem os educadores que, no decurso dessa história, coordenaram o percurso do profético caminho da Faculdade de Educação. Em síntese, de 1957 a 1997, foram diretores:

- cónego José Gomes: 1957 a 1960, reeleito em abril de 1960; afastou-se em abril de 1961 para assumir a designação de primeiro bispo da Diocese de

Bagé/RS (hoje bispo da Diocese de Chapecó/SC);

- pe. Elydo Alcides Guareschi: em substituição ao cónego José Gomes, assumiu em abril de 1961; permaneceu, por reeleição no cargo, de 1961 a 1974;
- pe. Elli Benincá 1974 (11-7-74 a 1986 (15-7-86), substituído para cursar mestrado em seu último ano de mandato pela professora Solange Terezinha Laus: 1985-1986;
- prof Eldon Henrique Mühl: 1986 (15-7-86) a 1990 (16-7-90);
- prof<sup>a</sup> Rosa Maria Locatelli Kalil: 1990 (16-7-90 ) a 1994 ( 15-7-94);
- prof<sup>a</sup> Selina Maria Dal Moro: 1994 ( 15-07-94 ) a 1998.

Concluindo, a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo decurso e no percurso de quarenta anos de atividades - da docência à construção de uma pedagogia -, como academia pedagógica inserida no contexto educacional da região e com ênfase nas redes municipais de educação, tem mantido a filosofia de construir um processo pedagógico consciente, criativo e conscientizador da cidadania necessária.

Como academia pedagógica, a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, ao celebrar o resgate de seus quarenta anos de *escola*, em coro orquestrado cante a idéia-missão-semente contida no samba de Gonzaguinha: "a beleza de ser um eterno aprendiz".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUPF. *Revista Anuário 1957-1967*, Passo Fundo FUPF/ Faculdade de Filosofia, 1967. 128p.

*Revista Uma Experiência em Educação 1957-1977*, Passo Fundo: UPF/Faculdade de Educação, 1977. 88p.

*Revista de Filosofia e Ciências Humanas* (edição comemorativa aos 30 anos da Faculdade de Educação) Passo Fundo: UPF-RS, Ano 4, n.1, março de 1989, 70p.

Revista da Faculdade de Filosofia - Suplemento. *Uma Experiência Nova na Educação Brasileira*. Passo Fundo, 1970, 32p.

UPF/Faed. *Pedagogia em aberto*. Passo Fundo: Gráfica e Editora UPF, 1991. v. I, II e III.

UPF/Faed. Documentos: Atas e Relatórios da Faculdade de Educação (1957-1977).

## NOTAS

<sup>1</sup> Aesufope - Associação de Escolas Superiores de Formação dos Profissionais de Ensino.

DAU/RS - Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Experiências: cursos de férias; Umit, cursos para diretores de escolas; *reciclagens*, CRE, Projetos Casca e Palmeira das Missões, entre outros.

<sup>3</sup> Fapes: Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior de Erechim.

<sup>4</sup> URI: Universidade Regional Integrada.

<sup>5</sup> Fidene: Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado.

<sup>6</sup> Unijui: Universidade de Ijuí.

<sup>7</sup> De 1988 a 1990, a Faed/UPF ofereceu o curso de Metodologia do Ensino na cidade de Corrente - Piauí, com o objetivo de preparar os corpos docentes dos cursos de Pedagogia: Séries Iniciais e Agronomia. Registra-se, ainda, que a Coordenação do Projeto de Criação da Fundação de Ensino Superior do Sul do Piauí - Fespi esteve sob a responsabilidade da Faed.

<sup>8</sup> Instituições participantes:

- Escola Estadual de 2º grau Nicolau de Araújo Vergueiro, como agência executora;

- Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, através do Centro Regional de Educação;

- Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, que acompanha a execução do curso;

- Ministério de Educação e Cultura, através do Desu, que financia o curso;

- Municípios de Casca, Serafina Corrêa, Nova Araçá, Parati, David Canabarro, Ciriaco e Marau, que oferecem a clientela e colaboram de várias formas.

<sup>9</sup> Esses seminários foram realizados com a colaboração do Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria de Educação e Cultura do RS (DAU/RS), da Associação de Escolas Superiores de Formação dos Profissionais de Ensino (Aesufope) - RS, da 7ª Delegacia de Educação de Passo Fundo e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Passo Fundo.

Participaram do 1º seminário sobre a Preparação de Recursos Humanos para a Educação no Meio Rural representantes de nove DE, de cinco instituições de ensino superior, de 15 escolas de 2º grau com habilitação de magistério e de 19 órgãos municipais de educação.

<sup>10</sup> Esse segundo seminário reuniu um total de 126 participantes, representantes das seguintes instituições: Secretaria da Educação e Cultura/RS (9); instituições de ensino superior (38); escolas de 2º grau com habilitação de magisterio (26); órgãos municipais de ensino (25).

# **CENTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

## **UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO**

*Helena Leite\**

A Universidade de Passo Fundo se caracteriza como uma instituição comunitária e regional. Desde a sua instalação oficial em 1968, marca presença significativa na região, em especial, com a realização de trabalhos na área educacional.

Nesse sentido, a UPF cumpre importante papel na explicitação de sua função social, pondo em prática uma política de extensão baseada no princípio de que é uma instituição inserida numa sociedade cujos níveis de desenvolvimento atingiram tal complexidade que, se, por um lado, se caracterizaram pela modernização tecnológica e econômica, por outro, são responsáveis por sérios problemas sociais. Essa realidade, o conhecimento das necessidades da população local e regional, prioritariamente as de caráter social e educacional, as condições de vida dos diferentes grupos

e suas potencialidades são preocupações constantes da instituição, que embasa a sua política de extensão nesses princípios.

Nesse contexto, a Faculdade de Educação tem procurado garantir a articulação entre a Universidade e os sistemas de ensino por meio de uma ação continuada de formação, qualificação e atualização de professores das redes municipais e estadual de ensino, destinada prioritariamente aos que atuam nas séries iniciais do ensino básico.

A trajetória da Faculdade de Educação, no que diz respeito às questões educacionais, tem se evidenciado nos mais diferentes momentos históricos, sempre na busca e na indicação de novos caminhos e estratégias.

Em face da grande demanda, das aspirações e das prioridades regionais em termos educacionais, a Faculdade

---

\* Professora da Faed; coordenadora do Centro Regional de Educação e especialista em Administração Escolar.

de Educação sentiu a necessidade de criar um setor de apoio pedagógico estratégico e específico. Foi criado, então, na década de 1970, o Centro Regional de Educação (CRE), com o propósito de construir uma proposta de trabalho que desse sustentação e unidade ao ensino fundamental (da educação infantil à 4ª série) e imprimissem qualidade e eficácia a suas diferentes dimensões.

O Centro Regional de Educação tinha como objetivo primeiro à época de sua criação:

*Constituir-se em laboratório de experimentação pedagógica com vistas a efetivar a extensão na Faed, buscava promover a atualização dos professores em exercício no meio rural, em particular os que atuavam nas séries iniciais da escolarização, através de treinamentos, cursos de capacitação, assessoramento e divulgação de subsídios. Na busca da concretização desses objetivos, o CRE passou a elaborar uma metodologia que considerasse o contexto onde ocorre a ação educativa, sem perder de vista o contexto mais abrangente do qual faz parte.*

*O trabalho do CRE foi importante como experiência, embasamento e, até mesmo, como agente provocador, entre outros, das discussões e dos estudos que deram origem aos questionamentos sobre a formação do professor do ensino fundamental, antecedendo a implantação do curso de Pedagogia voltado para as séries iniciais da escolarização (Pedagogia em Aberto, v.3, p.12).*

Assim, a reciclagem de professores para a implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (lei 5 692/71), a

formação de recursos humanos para as Unidades Móveis de Iniciação ao Trabalho - Umit -, os cursos de revalidação de estudos, os cursos supletivos para titulação de docentes leigos, estudos adicionais em alfabetização, estudos adicionais de preparação para supervisores e orientadores para o meio rural, além do pioneirismo da oferta de cursos de formação de professores em regime especial de férias, são exemplos que auxiliam na compreensão do processo histórico do Centro Regional de Educação.

Em 1972, foi instalado oficialmente o CRE, oportunidade em que a Secretaria da Educação/RS cedeu à Universidade de Passo Fundo professores do sistema estadual de ensino, que passaram a constituir a equipe responsável pelos trabalhos de assessoria técnico-pedagógica às secretarias municipais de Educação e às delegacias de Educação, desenvolvendo projetos especiais para atendimento aos professores das diferentes áreas do ensino fundamental.

Coordenado pelo CRE, merece destaque especial o Programa de Ação Integrada - Prai -, que teve sua origem com a assinatura de um convênio de mútua colaboração entre o sistema de ensino e a Universidade de Passo Fundo. Em 1976, por meio do aditivo ao acordo assinado em 1975, a Secretaria de Educação assumiu o compromisso de colocar à disposição da Universidade até 34 professores ou especialistas em educação para assessoramento, coordenação e execução de programas e projetos de interesse comum.

Em março de 1983, novo acordo foi assinado. Este propunha a criação de uma Comissão Mista, formada por

professores das delegacias de Educação, com a finalidade de atender à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, adequando o ensino às realidades locais e regionais e, ainda, preservando os valores culturais. Por orientação do DAU/SEC/RS, a área da abrangência da UPF envolvia as delegacias de Passo Fundo, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões e Soledade.

A caminhada feita pelo CRE, desde o início das ações conjuntas com o Prai, constituiu-se em um processo contínuo, em permanente crescimento, desenvolvendo ações voltadas às necessidades educacionais da região de influência da UPF, que, por sua vez, manteve seu compromisso de contrapartida pelas cedências.

No período de março de 1990 a março de 1991, a UPF, por meio do CRE, coordenou a Proposta Pedagógica da SE/RS, que teve como foco principal a Reconstrução Curricular e Alfabetização. Atualmente, o CRE, com nova estrutura, tem procurado articular-se com as demais unidades da UPF que mantêm cursos de formação de professores a fim de intercomplementar as ações de apoio à educação, prioritariamente do ensino fundamental.

A partir de 1994, o CRE está estruturado sob a forma de programas: Programa de Assessoria Técnico-Pedagógica aos Municípios, que tem como finalidade precípua imprimir uma linha comum às ações que concretiza junto às escolas, secretarias municipais e delegacias de Educação; sua preocupação é dar contínua e permanente assessoria, vislumbrando a construção coletiva e participativa das propostas pedagógicas e/ou dos projetos político-pedagógi-

cos para os municípios.

Sempre que possível, tem-se buscado integrar o trabalho de extensão com a pesquisa e o ensino, objetivo este que já vem gradativamente se concretizando via Programa de Assessoria Técnico-Pedagógica aos Municípios. Serve de exemplo a pesquisa cujo tema busca resgatar a história do município de Ernestina para, com base nos dados e informações constatadas, elaborar uma proposta de *currículo* para aquela realidade. Os resultados desse trabalho estão publicados no livro *O meio rural na construção da história de Ernestina*.

Merece destaque também a produção participativa envolvendo professores da UPF, professores da rede municipal e seus respectivos alunos, atingidos pelo projeto "Caminhos não há, mas os pés na grama os inventarão...", realizado no município de Estação (no prelo).

No cumprimento de sua função básica - atualizar, qualificar e requalificar profissionais da educação - o CRE, em convênio com a Secretaria de Educação/RS, coordenou e ministrou cursos de qualificação de diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais da área de jurisdição das delegacias de Educação de Passo Fundo, Carazinho e Soledade.

Sob a coordenação do CRE, está, também, o Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com o Ensino Fundamental, programa este que congrega as nove instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, denominadas *universidades comunitárias*. A participação do CRE, a partir de 1994, sob nova coordenação, tem sido efetiva e sistemática uma vez que, en-

quanto representante da UPF junto às instituições que integram o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - Comung -, exerceu, durante parte do ano de 1996 até final de agosto de 1997, a coordenação da Comissão Editorial, cuja finalidade precípua é a organização, edição, publicação e lançamento do quarto livro da Série Interinstitucional - *Universidade - Educação Básica* cujo tema é a qualidade em educação. O livro tem como título: *Qualidade em educação: um debate necessário*. Em nível institucional, as ações deste programa se inserem e intercomplementam com as demais ações do CRE.

Ainda integra o CRE o Programa do Livro Didático, cujas ações estão voltadas para a análise dos livros distribuídos pelo MEC/FAE, em seus fundamentos lingüísticos e de produção, bem como a exploração dos diferentes componentes curriculares inscritos nesses livros.

Nessa nova estrutura, o CRE congrega também o Núcleo de Educação Especial, cujos cursos de extensão têm a finalidade de prestar assessoramento às SME, DE, Apae e Apada, na busca de qualificação de professores na área de educação especial e na organização e desenvolvimento de projetos com vistas à criação de serviços e classes de atendimento aos portadores de deficiência (mental e auditiva). Merece destaque, pela sua relevância, a instalação do Laboratório de Aprendizagem, que traça os rumos da pesquisa nessa área.

Ao longo de sua trajetória, o CRE sofreu alterações em sua estrutura organizacional e, conseqüentemente, em seu funcionamento. Entretanto, a sua contribuição foi sempre significativa e consistente, com a preocupação de aten-

der à demanda em termos de assessoramento aos sistemas de ensino a fim de proporcionar, cada vez mais, a qualificação do professor da escola fundamental, desde a educação infantil, produzindo e divulgando material didático.

Dentre as inúmeras produções e publicações de material didático e instrucional para subsidiar os professores, pode-se citar: *Boletim do Centro Regional de Educação*, de circulação nacional, para divulgação de assuntos pertinentes à questão do livro didático; *Revista do Centro de Documentação*, dedicada a temas relativos à alfabetização; *Série Idéias*, cuja primeira edição nasceu das experiências que a Faed vem realizando no campo da educação para o meio rural. Esta série foi reeditada recentemente com a finalidade de *revisitar* teorias e reconstruir conceitos com base em novos pressupostos.

Destaca-se também a série *Pedagogia em aberto*, composta por três volumes, de autoria de um grupo de professores especialistas na área da educação, cujos assuntos se complementam na abordagem de questões práticas e específicas referentes à formação do pedagogo (*Revista do Centro de Documentação*, v. 4, jul.91, p.9).

Fazem parte das publicações do CRE os fascículos *Alfabetização e correntes construtivistas*, resultado de estudos e pesquisas na área da alfabetização, sustentados na obra de Jean Piaget Lev Vigotsky, Gérard Vergnaud, entre outros, de autoria da renomada professora de matemática Maria Fialho Crusius, um dos baluartes da Faculdade de Educação.

Todas as produções científicas do CRE foram produzidas pelo Centro de

Documentação, um dos mais atuantes setores do Centro Regional de Educação àquela época.

Atualmente, estão sendo envidados esforços no sentido da compilação de dados, informações e acontecimentos mais significativos que marcaram a caminhada do CRE, com vistas à publicação desse resgate histórico. Salienta-se que este trabalho já se encontra em adiantada fase de elaboração.

No afã de dar continuidade às ações programadas, para que as metas propostas se concretizem, e considerando as novas diretrizes educacionais que enfatizam a necessidade da formação continuada de professores, a equipe de professores do CRE está engajada no processo de interlocução com o sistema de ensino, objetivando a consolidação e o estreitamento das relações educacionais que se estabelecem.



# PEDAGOGIA SOCIAL

## UM SABER NECESSÁRIO ?

*Irany Clemente Comin\**  
*Celso Ilgo Henz\*\**  
*Selina Maria Dal Moro\*\*\**

---

O artigo questiona a necessidade de uma *pedagogia social* como referencial técnico-metodológico para as lutas das organizações e dos movimentos sociais populares em educação não formal. Faz-se um resgate histórico em pedagogia social no contexto da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Apresenta-se o espaço de um programa de estudos, pesquisa e assessoria em pedagogia social junto a organizações e movimentos sociais populares.

---

---

\* Professor da Universidade de Passo Fundo; especialista em Orientação Educacional - Univ. Sta. Úrsula/RJ.

\*\* Professor da Universidade de Passo Fundo; mestre em Educação UFSM/RS.

\*\*\* Professora e Diretora da Faculdade de Educação; mestre em Filosofia e Sociologia da Educação pela Iesae - FGV - Rio de Janeiro.

O ano de 1997, para a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, é um ano de intenso significado pedagógico: ano em que se celebram os quarenta anos de atividades (1957 - 1997) do seu curso de Pedagogia e ano da instalação da primeira turma do mestrado em Educação, dentro do programa de pós-graduação em educação.

No clima e na celebração de suas conquistas e na especificidade e missão de entidade formadora de recursos humanos no contexto de Universidade comunitária, cabe à Faculdade de Educação perguntar-se:

- A pedagogia social é um saber necessário que demanda um programa de alternativas metodológicas compatíveis?
- Os movimentos e as organizações de educação não formal necessitam e merecem uma contribuição efetiva e consistente para a qualificação das metodologias praticadas em educação não formal?

A pedagogia social, em sua especificidade de ciência:

*em primeiro lugar, ela situa a ação pedagógica no interior da convivência social, com vista a promover o interesse coletivo e a elevação dos níveis de consciência, organização e efetividade na ação, indispensáveis ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural de um povo. Seu segundo caráter distintivo é a integração de técnicas e conhecimentos provenientes das mais diversas áreas viabilizando programas não - convencionais de capacitação de pessoas, grupos*

*e populações para desempenhos sociais significativos* (Revista Brasil. Criança urgente, v.1).

A Constituição brasileira de 1988, em seu art. 227, define como “absoluta prioridade” os direitos da criança e do adolescente. Para tanto, a sociedade como um todo e as instituições socioeducativas devem voltar-se para os direitos à cidadania - herança de solidariedade - um direito de todos e, em especial, um direito das crianças e adolescentes excluídos. Na abrangência desse artigo constitucional, para iluminar os caminhos socioeducativos, o saber da pedagogia social se constitui num saber politicamente necessário e de absoluta e urgente prioridade.

Em pedagogia social, a Faculdade de Educação desenvolveu uma caminhada e tem presente uma forte consciência de que, sendo uma instituição comunitária, é incisivo o compromisso socioeducativo nessa área.

Em termos de resgate histórico, desde 1973, a Faculdade de Educação articulou no interior da Universidade o Programa de Acadêmicos Bolsistas junto às entidades que atuam com *menores desassistidos*. Em 1989, com amplo e anterior trabalho de pesquisa, co-participou e teve a coordenação geral do I Congresso Multiprofissional sobre Problemas de Aprendizagem; na década de 1980 e nos anos seguintes, co-participou dos colóquios nacionais e internacionais da educação popular. Em 1984, participou do I Seminário Regional sobre o Menor Carente; em 1994, programou e desenvolveu um Seminário Regional: Por uma pedagogia da esperança. Neste mesmo ano, encami-

nhou para aprovação de órgãos internos e externos de competência Plano de Curso para a Formação de Especialistas em Educação - pós-graduação *lato-sensu* em Pedagogia Social, com base no parecer n.º 604/82 do CFE; este mesmo plano, posteriormente, foi previsto e retomado ao abrigo da resolução 12/83 do CFE. Em janeiro de 1996, e em decorrência deste, encaminhou-se para órgãos financiadores plano de curso de Formação e de Capacitação de Agentes Sociais - Pedagogia Social. Em 1996, foi desenvolvido, também em três módulos, com duração de dois dias (por módulo), um curso de extensão universitária - Pedagogia Social para com Crianças e Adolescentes Excluídos. Em 1997, com o Núcleo de Estudos em Sexualidade Humana, a Faculdade de Educação promoveu oficina pedagógica sobre Sexualidade Humana - uma questão também social.

Essa caminhada, eventos e cursos não foram construídos com a exclusiva participação da comunidade acadêmica, mas com o apoio interativo de inúmeras entidades e agentes sociais da comunidade de Passo Fundo. O Programa de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Pedagogia Social junto a Organizações e Movimentos Sociais Populares é o resultado-síntese e a abertura para novas iniciativas de um trabalho a muitas mãos e cabeças; é o resultado de um trabalho sistemático de um grupo de agentes e entidades sociais que, em encontros quinzenais, vêm construindo e discutindo o tema desde o início de 1995 e, com regularidade, a partir de 12 de setembro de 1995.

Em síntese, apresentam-se a justificativa, os objetivos e as metas do Programa de Estudos, Pesquisa e As-

ssessoria em Pedagogia Social junto a Organizações e Movimentos Sociais Populares.

### 1 - Justificativa

O século XX pode ser considerado como o século da implantação definitiva do capitalismo pela expansão industrial em nível mundial. Simultaneamente a esse processo, deu-se o progresso das ciências e ocorreram grandes evoluções tecnológicas, as quais trouxeram facilidades e melhorias nas condições de vida para uma parcela da sociedade; em contrapartida, geraram o declínio daqueles que sobreviviam com a capacidade dos seus braços. Assim, a América Latina e o Brasil passaram a ver acentuadas as diferenças entre as classes sociais, surgindo pouco a pouco uma camada da população cada vez mais marginalizada. Isso parece acentuar-se ainda mais - e com mais clarividência - a partir da década de 1990, sobretudo com a política da *globalização* e da *qualidade total*.

Diante desse novo quadro social, alguns países latino-americanos adotaram medidas dentro do paradigma desenvolvimentista, procurando capacitar (*educar*) os setores populares para o trabalho nos moldes modernos do capitalismo sem, é claro, nenhuma preocupação com a necessidade de mudanças estruturais.

A criança excluída parece ter sensibilizado os órgãos governamentais e não governamentais. Organismos internacionais como a Unicef conclamam "as pessoas de boa vontade" para projetos e programas de ação para crianças e adolescentes excluídos. Disse *Tancredo Neves* num de seus pronunciamentos:

*A criança é a nossa mais rica matéria-prima. Abandoná-la à sua própria sorte ou desassisti-la em suas necessidades de proteção e amparo é crime de lesa-Pátria... Negar-lhes a nossa solidariedade humana, patriótica e cristã é irreparável traição nacional (23/9/83).*

Paralelamente às iniciativas oficiais, muitas pessoas, grupos e/ou entidades de *boa vontade*, imbuídas de espírito cristão ou puramente humanístico, voltaram-se para as camadas excluídas dos novos processos sociais, políticos, econômicos e educacionais em marcha; vários segmentos da sociedade, dentre eles grupos específicos de categorias excluídas, por meio de organizações e movimentos populares, para fazer frente ao *rolo compressor* capitalista e defender a dignidade dos cidadãos e cidadãs.

Apesar, no entanto, de as intenções serem as melhores possíveis e de as práticas surtirem resultados imediatos, muitas dessas iniciativas não contavam com uma fundamentação teórico-metodológica capaz de dar sustentação e direção a uma caminhada e a práticas mais prolongadas e de horizontes mais amplos.

Os apelos sociais ou conclamações políticas, exceto em casos especiais, não se efetivaram em ações concretas e eficazes para o atendimento e a educação das pessoas em situação de *risco social*, sobretudo as crianças. Além disso, no contexto atual, o projeto político neoliberal aprofundou ainda mais o descuido do Estado para com muitos setores da sociedade historicamente já marginalizados. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD-, em

1990, 53,5% das crianças e dos adolescentes brasileiros viviam em famílias cuja renda mensal per capita não ultrapassava meio salário mínimo, o que, em números absolutos, correspondia a quase 32 milhões de pessoas. Em meados desta década, o número de pessoas vivendo nesta faixa de renda ainda se mantinha nos índices dos trinta milhões (PNAD - 1995).

A realidade gaúcha e, de modo especial, a região de Passo Fundo não fogem às consequências do jogo da política neoliberal, estimando-se que haja uma equiparação com os índices da média nacional. O número de crianças e adolescentes excluídos, bem como de adultos agredidos em sua dignidade humana e profissional, evidencia-se bastante grave, exigindo medidas urgentes de ação socioeducativa. Isso fez com que diversos grupos e/ou categorias sociais de excluídos ou ameaçados de exclusão, por intermédio de seus dirigentes e assessores, se dirigissem à Universidade de Passo Fundo, buscando apoio e assessoria para suas organizações, movimentos e/ou lutas coletivas, preocupados, sobretudo, com as metodologias educativas no trabalho social.

A situação de crianças e adolescentes excluídos, em sua abrangência, retrata o somatório de outras grandes exclusões, como os desempregados, os bóias-frias, os sem-terra, os favelizados urbanos (originários do êxodo rural), os evadidos da escola, os despolitizados ou empobrecidos políticos, entre outros, enfim, todos os oprimidos, dominados e excluídos que clamam por cidadania.

Toda essa realidade nos desafia como instituição universitária. Queremos, pois, assumir a nossa função social

na perspectiva orgânica de transformação em vista da valorização e da recuperação da dignidade humana. Como educadores, acreditamos que a transformação social também passa pela práxis de transformação e de capacitação de agentes educadores junto aos excluídos e junto às organizações e movimentos populares.

Nossas preocupações estão voltadas às pessoas vítimas da exclusão capitalista; por isso, pensamos e almejamos uma práxis educativa junto às camadas populares “como uma prática que nos cabe a todos os que cremos na possibilidade de uma hegemonia na qual os filhos dos condenados pela herança e pela fortuna tenham uma segunda oportunidade sobre a terra” (Jimenez, 1989: 10)

Movidos por esses apelos, incentivados por seus dirigentes e inquietados pela busca da identidade social desta Universidade, que se define *comunitária*, nós, docentes e pesquisadores da Faculdade de Educação, encaramos e assumimos o desafio de realizar projetos e atividades educacionais na área que entendemos denominar de *pedagogia social*.

Com tais argumentos e, ainda, com base no princípio constitucional de *autonomia* da universidade (art. 207), respeitadas as demais legislações no ensino superior brasileiro e, no art. constitucional nº 205 “... visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, justifica-se o presente Programa de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Pedagogia Social junto a Organizações e Movimentos Sociais Populares.

## 2 - Objetivos

### • Geral

Desenvolver e integrar, num programa de estudos, pesquisa e assessoria, ações de ensino, pesquisa e extensão em pedagogia social, junto a organizações e a movimentos sociais populares, objetivando habilitar agentes de educação e de cidadania para atuarem junto aos grupos sociais excluídos.

### • Específicos

• Qualificar agentes educacionais com atitudes de análise, interpretação e interação das realidades vivenciadas por grupos de cidadãos socioculturalmente *excluídos*.

- Desenvolver a percepção crítica das metodologias praticadas em educação não formal.
- Desenvolver habilidades específicas em pedagogia social e políticas de ação junto aos movimentos sociais populares.
- Implantar, em etapas gradativas, um centro de pesquisa em pedagogia social.
- Viabilizar a implantação de cursos superiores em pedagogia social.

## 3 - Ações e Metas

Delinear e construir o projeto político-pedagógico em pedagogia social a ser assumido pela Faculdade de Educação da UPF.

Implantar, gradativamente, um núcleo de pesquisa em pedagogia social.

Resgatar a história político-ideológico-metodológica das organizações, das instituições e dos movimentos sociais e/ou comunitários na região de abrangên-

cia da UPF.

Oportunizar, anualmente, encontros, simpósios ou cursos na área da educação não formal (popular).

Programar e oferecer, periodicamente, cursos de formação e de capacitação de educadores e agentes sociais.

Ampliar e qualificar serviço de busca, de seleção, de capacitação e de acompanhamento permanentes de acadêmicos bolsistas que atuem como agentes sociais.

Catalogar, produzir e divulgar subsídios teóricos que fundamentem a ação de agentes e educadores populares.

Programar oficinas de estudos, de debates e de sistematização de experiências alternativas em educação popular.

Assessorar organizações, instituições e movimentos envolvidos em projetos de ação social.

Criar e implantar cursos superiores em pedagogia social.

As metas delineadas serão operacionalizadas por ações específicas na medida em que, por prioridades, o presente programa estiver sendo implantado.

O clamor dos excluídos por qualidade de vida e pela conquista da cidadania reflete o grito por liberdade na histórica luta dos nossos irmãos escravos e, ainda, repete o mais longínquo clamor dos irmãos da *diáspora* da história bíblica, clamando pela terra prometida, onde todos viveriam a identidade de cidadania. Lutar por um efetivo progra-

ma em pedagogia social é política sábia para a instauração solidária de cidadania. A Faculdade de Educação busca resgatar e construir com os irmãos excluídos, numa educação cidadã.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Aventura pedagógica: caminhos e descamisados de uma ação educativa*. São Paulo: Columbus, 1990.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez Aut. Ass., 1990.
- GONZALES, Rodrigo Stumpf. *Saiba como dizer não à violência*. MNMMR. Porto Alegre, 1995.
- MINISTÉRIO da Ação Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho, 1990.
- Revista Brasil*. Criança Urgente. São Paulo: Columbus, 1989 (Coleção pedagogia social; v.1).
- Revista de Formação Mundo da Rua*. MNMMR. Porto Alegre. Ano 1, n. 1. 1995.
- ROSSATO, Ricardo. *Século XX: Urbanização e cidadania*. Santa Maria: Palotti, 1996.
- SILVA, Vini Rabassa da. Os excluídos e a conquista da cidadania. *Cadernos de Formação*, Brasília, n. 14, Caritas Brasileira, 1995.

# MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

*Ivone Poletto\**

---

---

O processo educativo brasileiro precisa buscar novas linhas de atuação, e a municipalização do ensino parece ser uma alternativa viável para um país continental como é o Brasil. O município deve ser valorizado como unidade político-administrativo local pelo Estado brasileiro. Os resultados serão dimensionados pela comunidade local - beneficiária primeira - e pela nacional, na medida em que o município comprove capacidade de gestões da progressiva transferência das responsabilidades educacionais assumidas.

---

---

---

\* Mestre em Educação Brasileira; ex-professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UPF; assessora aposentada do Conselho Federal de Educação.

Com a evolução do pensamento humano e, particularmente, com o surto de desenvolvimento que a humanidade experimentou nos últimos tempos, evoluiu o conceito de que o homem, por sua própria natureza de ser pensante, tem direitos que lhe são inerentes. E, dentre esses, está o da educação como um dos primeiros e fundamentais. Temos a certeza de que a educação é um fator capaz de gerar o desenvolvimento social, político e econômico de qualquer nação. Não estaria aí a razão por que a grande maioria dos países civilizados insere nos textos de suas constituições a educação como direito do indivíduo?

A educação brasileira tem como pressuposto básico a possibilidade de realização da pessoa humana. A preocupação com a realização plena do homem consta da atual legislação educacional cujos fins prevêm o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. É responsabilidade da família e do Estado sua oferta. Na organização da Educação Nacional, como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 11), cabe aos municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental. A área de abrangência do sistema municipal de ensino compreende as escolas mantidas pelo poder público municipal e os estabelecimentos de educação infantil mantidos pela iniciativa privada existentes no município. As incumbências do município na área educacional, alinhadas no art. 11, indicam para duas possibilidades: ou instala seu próprio sistema de ensino

ou integra-se ao respectivo sistema estadual e compõe com ele um sistema único de educação básica (ensino fundamental e médio).

## MUNICÍPIO BRASILEIRO PERFIL POLÍTICO- ADMINISTRATIVO

O município brasileiro, segundo *Lopes Meirelles*, pode ser enfocado sob três ângulos diferentes: o sociológico, o político e o legal. Cada um dos enfoques tem a sua importância, atendendo a seu ponto de vista. Interessa-nos o enfoque político, pelo qual o município é tratado como entidade estatal em razão de suas atribuições de governo e de administração local, bem como de suas relações com terceiros.

O município brasileiro traz, nas suas origens, a tradição das instituições municipais portuguesas, marcadas por traços genéticos de centralização política e descentralização geográfica, marcas essas que o acompanham ao longo de sua história evolutiva e que, de certo modo, são condicionantes de sua maior ou menor eficiência como unidade de governo local.

Estudiosos da educação brasileira (*Anísio Teixeira*, *Valnir Chagas*, *Florestan Fernandes*, entre outros) demonstram que a preocupação com a municipalização do ensino no Brasil tem encontrado defensores em diferentes épocas, tendo sido enfatizada sua importância por instituições educacionais e pela própria legislação pertinente.

A diversidade da realidade municipal brasileira obriga-nos a reconhecer

que não se pode pensar em modelos, mas que é prudente considerar as experiências já realizadas, no sentido de aproveitar os aspectos positivos já comprovados para, com base neles, propor novas medidas, que visem, especificamente, ao entendimento real das necessidades locais.

A LDB, no seu art. 11, incumbe o município da tarefa de organizar um sistema de ensino. A maioria quase absoluta dos municípios brasileiros têm, ou terão, dificuldades para manter seu próprio sistema de ensino, com os inerentes custos relativos à manutenção de órgãos normativos e pessoal técnico-administrativo especializado. As finanças municipais, já tão combatidas, terão acréscimos significativos gerados pela implantação de tal dispositivo. Mais sensato, quicá, será o município integrar-se ao sistema estadual de ensino (art. 11, parágrafo único) e realizar a tarefa possível.

Localizar e buscar recursos financeiros é tarefa imperiosa para as municipalidades diante do quadro que se caracteriza pela sua permanente e acentuada escassez, em particular no setor público. A manutenção de boa qualidade e desenvolvimento, despesas com pessoal, material e serviços de manutenção, capacitação e atualização de professores, transporte escolar, entre outros, sinalizam para a necessidade de estudar as flexibilidades existentes no sentido de imprimir na gestão administrativa municipal ritmo e força às suas ações.

A elaboração de projetos educacionais condizentes com a realidade do município, bem fundamentados e que, de fato, visem às prioridades determina-

das, como ensino fundamental e atendimento às crianças de zero a seis anos, valorização do magistério (concurso público, remuneração condigna e plano de carreira) e melhoria da qualidade do ensino, devem fundamentar a atuação dos dirigentes do Poder Executivo municipal. Realmente, o financiamento da educação depende, sobretudo, de um planejamento global das necessidades e prioridades definidas como metas prioritárias pelo governo municipal, em concordância com o estabelecido pelas responsabilidades e competências definidas na Constituição Federal. O município tem compromisso intransferível com a "educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental".

A responsabilidade do município nas duas etapas - educação infantil e ensino fundamental - define claramente que, mesmo depois de atendidas plenamente, a possível atuação nas etapas seguintes (ensino médio e superior) só será possível com "recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino". Vale dizer que só será admitida com recursos acima dos 25% de responsabilidade de cada município.

## A UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

Nessa linha de atuação, destaca-se como fundamental o trabalho realizado pela Universidade de Passo Fundo, que, há muito, vem desenvolvendo

atividades com vistas à implantação efetiva da municipalização do ensino. A Faculdade de Educação da UPF tem realizado, ao longo dos anos, tarefa continuada de estudos, avaliações das experiências existentes e tem proposto alternativas que visem, especificamente, ao atendimento real das necessidades locais. Nesse sentido, tem prestado um inestimável serviço à causa educacional municipal, particularmente à comunidade regional na área de abrangência da UPF, realizando e promovendo cursos, seminários, fóruns sobre sistema de ensino municipal, divulgando trabalhos e bibliografia sobre o assunto.

A bandeira da municipalização do ensino teve destacada importância a partir da década de 1980: I, II e III Seminários sobre Municipalização do Ensino (1980-1983 e 1985); I e II Fóruns sobre Sistemas Municipais de Ensino (1988 e 1989); Fórum sobre Educação Regional - a educação no município (1992); Seminário Repensando a Educação Municipal - Plano decenal da Educação: a participação dos municípios (1993); Curso de Atualização em Planejamento Educacional para Secretarias Municipais de Educação (1994-1995); e os programas: Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Fundamental (Comung/FNDE/MEC - desde 1991) e Programa de Assessoria Técnico-Pedagógica aos Municípios (do Centro Regional de Educação da Faculdade de Educação, desde 1992).

## PERSPECTIVAS DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO - VISÃO SUCINTA

Se, por um lado, a importância da educação é incontestável em termos de realização e aperfeiçoamento do indivíduo, desenvolvimento da sociedade e segurança da nação, por outro, a tarefa educativa é muito onerosa e complexa por exigir recursos materiais e humanos.

Considerada a atual situação de precariedade da disponibilidade financeira da grande maioria dos municípios brasileiros, depreende-se que a tarefa atribuída a eles pela LDB é imensa e, em alguns casos, de difícil execução.

A instituição da "Década da Educação", que implica também a elaboração do Plano Nacional da Educação, de competência da União, cuja aprovação compete ao Congresso Nacional, por certo, vai dimensionar as necessidades mais fundamentais do setor educacional. A contribuição das múltiplas entidades interessadas no aperfeiçoamento da educação brasileira, convocadas para a elaboração de um plano adequado às necessidades do país, é imprescindível. Neste particular, papel especial cabe às universidades - naturais laboratórios do saber renovado e de vanguarda.

Vale ressaltar que a organização do sistema municipal de ensino é tarefa importante e complexa, exigindo exame cuidadoso dos preceitos constitucionais e legais, assim como avaliação das condições políticas, administrativas e educacionais do município. Responsabilidade e senso de oportunidade devem nortear as decisões dos dirigen-

tes municipais na tomada de decisões, que, em primeira e última instância, vão envolver o futuro de crianças e jovens - cidadãos-municípes que terão suas vidas beneficiadas ou não pelos atos administrativos de agora.

Ainda que incipiente, a prática política que vivenciamos está fundamentada na práxis e oferece lições de conteúdos que são pertinentes à vida democrática. No nível do município, precisa-se contar com elementos, como o Conselho Municipal de Educação, rede de escolas, comunidade, participação de todos os segmentos da sociedade local e Secretaria Municipal de Educação, na elaboração de um plano de trabalho capaz de contemplar as peculiaridades próprias do município.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos práticos e políticos esperados com a municipalização do ensino serão alcançados na medida em que o contexto educacional do município apresente resultados que atestem sua eficácia. A falta de estabilidade político-administrativa e a preocupação com a garantia de repasses de recursos financeiros são aspectos a ser considera-

dos na tomada de decisão quanto à municipalização do ensino. A prática de articulação entre órgãos e entidades da área educacional e de outros setores para discutir os encaminhamentos da política educacional tem resultado em decisões coletivas na formulação de políticas e de desenvolvimento administrativo pedagógico. A obtenção de recursos financeiros para a educação municipal, a delimitação das obrigações e das fontes adicionais, bem como a implantação do fundo que fará a gestão descentralizada do financiamento da educação fundamental são aspectos relevantes no processo de municipalização.

Nesse contexto, cabe destacar o papel do município tomado como unidade político-administrativa local. A LDB reforça a idéia de que o município, por ser uma entidade menor e por estar mais próximo à comunidade, pode registrar e identificar com mais clareza os problemas e as atividades consideradas mais urgentes e adequadas para a sua solução. A educação, universalmente reconhecida como um dos direitos fundamentais do homem, está assegurada na legislação brasileira como um serviço que deve ser oferecido pelos poderes públicos e pela família.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei Federal n.º 9394/96*.
- BRASILEIRO, Ana Maria. *O município como sistema político*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.
- CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: O ensino de 1º e 2º graus antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1978.
- MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito municipal brasileiro*. São Paulo, 1981.
- POLETO, Ivone. *Papel do Conselho Municipal de Educação na ação educacional do município*. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 1983. Dissertação de mestrado.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, e SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 66, MEC/ Inep, 1957.

# PROJETANDO OS CAMINHOS DO FUTURO PELA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Selina Maria Dal Moro\*

O transcurso dos quarenta anos do curso de Pedagogia está se constituindo num momento especial para a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, quando celebra a perseverança - sempre mantida e sempre renovada - no compromisso educacional, sobretudo com o Planalto Médio gaúcho e, nesta região, de um modo especial, com a educação dos mais jovens.

As comemorações, porém, estão se revestindo de maior significado porque, em linha paralela a elas, se estabeleceram momentos para a reflexão sobre os objetivos, os programas e as metas que concretizaram o processo pedagógico da Faed. Objetiva-se, com isso, revê-los e reavaliá-los e, com base nes-

sa reflexão, restabelecer o processo balizado por princípios, programas e metas, redimensionados e correlacionados às necessidades e expectativas presentes, e dos cenários que estão se delineando no horizonte futuro. Coletivamente, a Faed projeta os caminhos do futuro que ela quer mediante a construção do seu projeto político-pedagógico.

Pelas reflexões, debates e sistematizações já realizadas, pontuam-se elementos desse projeto. Ao leitor dirige-se uma mensagem: este texto é uma *peça inacabada*, pois a continuidade dos estudos e dos debates entre os que integram a *comunidade-Faed* promove avanços na reflexão, os quais, no entanto, ainda não estão sistematizados em

---

\* Professora e diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo; mestre em Filosofia e Sociologia da Educação pela Iesae-F GV, Rio de Janeiro.

Texto elaborado a partir da reflexão dos professores da Faculdade de Educação, que buscam construir coletivamente o projeto político-pedagógico da unidade.

toda sua abrangência, não sendo, por isso, aqui contemplados.

## A FAED E O CONTEXTO

No âmbito da Universidade de Passo Fundo, a Faed tem o compromisso de cuidar das questões educacionais, indo suas responsabilidades muito além do seu específico: compete-lhe estabelecer os parâmetros do processo de ensino-aprendizagem de toda a instituição. Além disso, como unidade integrante de uma universidade que se desenvolveu lançando raízes na região onde se insere, a região do Planalto Médio, cabe-lhe, como missão inerente à sua própria natureza, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente do ensino fundamental.

Olhando para si e para *fora*, com o pensamento voltado para o futuro, a Faed percebe-se localizada num contexto histórico, social e político *conflitivo e desafiador*. Em âmbito regional, evidenciam-se, em primeira mão e com clareza marcante, as contradições derivadas das transformações que ocorreram a partir do processo de modernização, que atingiu, de modo particular, a agricultura da região. O êxodo do campo para a cidade provocou a rápida expansão dos núcleos urbanos. As cidades da região, como muitas das cidades brasileiras, não conseguem hoje abrigar com dignidade a vida e promover a cidadania. A educação massifica-se, desconectada dessa realidade social e cultural, deixando especialmente os que se localizam nas *margens* desprovidos de conhecimentos adequados para que pos-

sam mediar, em igualdade de condições, as relações que estabelecem socialmente.

O processo de globalização, exaltado pelos que estão socialmente integrados, em muitas situações, veio para reforçar as desigualdades. Sustentada pelas novas tecnologias, sobretudo pela informática, pela telemática, pela mídia, a mundialização vem forçando o estabelecimento de uma nova divisão social do trabalho e de *novas* relações sociais. Para garantir sua inclusão ou reinclusão no sistema social e, principalmente, no sistema produtivo, os grupos sociais subalternos organizam-se para a conquista de seus direitos fundamentais e incluem, insistentemente, entre suas demandas por emprego, por salário, pela reforma agrária, pela moradia e outras, a demanda por escola.

Responsável pela formação dos profissionais do ensino, de modo especial pelo ensino fundamental, hoje, como em qualquer outra conjuntura sociopolítica, a Faed necessita posicionar-se crítica e criativamente, tanto para atender às solicitações do sistema de ensino quanto às complexas reivindicações sociais, ciente de que não poderá realizar sua função sem uma postura teórico-metodológica coerente com seus objetivos e suas intenções.

## SINALIZANDO OS CAMINHOS

Como unidade da Universidade de Passo Fundo, a Faed posiciona-se na perspectiva indicada pelo Projeto-Político Institucional (abril:1996), do qual alguns sinalizadores de direções são:

construção do conhecimento, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e dialogado, valorização do professor, aprendizagem: relação entre sujeitos. A palavra-chave, no entanto, é *participação*.

A Faed está ciente de que, como toda a Universidade,

*não pode realizar plenamente sua função sem uma postura epistemológica afinada com as principais exigências da ciência moderna e adequada para enformar todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ainda, embasar relações humanas de cunho participativo e democrático. O trabalho coletivo e dialogado permanece sendo, por um lado, a melhor proteção contra o saber fetichizado, dogmático ou arbitrário e, por outro, o melhor critério para assegurar a cientificidade no processo de investigação e a melhor garantia de legitimidade para o exercício do poder (Ibidem: 6).*

Assim como na busca do conhecimento, a ação político-administrativa da Faed e de toda a Universidade *precisa ser aberta e participativa*; não pode ser compreendida com se fosse competência de seus dirigentes apenas, mas como interação de todos os sujeitos envolvidos. A idéia de participação se vincula profundamente ao ato de *tomar parte* ou *ter parte na ação*; significa também que só participa quem *sente parte* do processo, ou seja, quem percebe a ação como de *sua* responsabilidade. Por isso, reafirma-se que todos os professores, todos os alunos, todos os funcionários e dirigentes são sujeitos da ação universitária; na sua medida, também o é a sociedade regional.

Isso supõe uma divisão de responsabilidades, assumidas de forma proporcional à competência de cada um dos envolvidos. Somente dessa forma pode-se falar em participação qualificada, ou seja, que respeite e contemple os diferentes níveis de capacidades e atribuições de cada integrante universitário. Tomar parte implica, ainda, uma postura ativa (crítica e criativa), nunca passiva. A passividade permite que determinadas partes ajam pelas outras, possibilitando o exercício autoritário do poder. Por isso, afirma-se que o poder de decisão deve decorrer dos objetivos inscritos num projeto de ação. A inexistência de um projeto abre espaço à improvisação e, pior ainda, ao exercício do arbítrio.

No que diz respeito à postura pedagógico-metodológica, a Faed também participa dos princípios inscritos no Projeto Institucional da UPF. Professores e alunos propõem-se, em suas mútuas relações e na busca do conhecimento, a superar a dualidade sujeito-objeto. Trata-se de afirmar o modelo dialógico-comunicativo não só como o mais apropriado em termos teóricos, mas também como o mais eficiente sob o ponto de vista dos resultados práticos. Isso não quer dizer que sejam desconsideradas as diferenças (qualificação e competência) que existem entre os diversos sujeitos que atuam na Universidade; ao contrário, trata-se de uma opção pelo diálogo e comunicação qualificada, em que cada qual busca a excelência em relação ao que lhe compete e compromete-se com a excelência do outro. Aliás, são as próprias diferenças que justificam e exigem o diálogo.

*Os procedimentos metodológicos são, em última instância, o exercício de um poder que orienta para determinados fins. Os fins da Universidade dizem respeito ao cultivo, incremento e democratização da cultura elaborada (saber e fazer). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos precisam ser constantemente avaliados e reavaliados ao longo de todo o processo e em todos os níveis da instituição, para que os resultados obtidos não desvirtuem os propósitos essenciais (Ibidem:11).*

## PROCURANDO ESTABELECEER METAS

A Faed está ciente de que sua missão poderá se concretizar, com maior plenitude, pela busca constante, em primeira mão, da valorização do professor como profissional e como pessoa. Ele, com seus alunos, forma o núcleo central do processo de ensino; ele e o objeto do conhecimento constituem o cerne da pesquisa universitária; ele e a comunidade integram o essencial da ação extensionista. Todos os demais aspectos institucionais são mediações. A Universidade e a Faed, portanto, terão sucesso progressivo na realização de suas finalidades à medida que souberem investir, prioritariamente, no seu quadro docente.

A Faed continuará incentivando a formação permanente de seus professores, não apenas reforçando a busca de maior titulação em programas de pós-graduação internos e externos. Enquanto instituição e responsável pela garan-

tia da unidade de suas ações, a Faed apoiará seus professores na busca de formação compatível com sua função, com as demandas institucionais e com as demandas dos diferentes segmentos sociais.

Quanto ao aluno, ele não pode deixar de realizar as expectativas que o trouxeram para o mundo acadêmico e que informam o contrato pedagógico quando de seu ingresso no ensino superior.

No que se refere aos cursos de pedagogia, sabe-se o quanto estão desvalorizados socialmente e como esse fato repercute na auto-imagem do aluno. É preciso resgatar o valor do magistério e devolver ao aluno o entusiasmo pela profissão. Isso não depende exclusivamente da Faed ou da Universidade, no entanto, não se completará sem uma ação efetiva que parta delas.

A formação sólida e abrangente do aluno é, por certo, um dos meios de valorizar o magistério. Subsídios epistemológicos e científicos, trabalhados e assimilados criticamente em seus desdobramentos históricos, implementarão estudos e investigações que permitirão aos alunos da graduação e da pós-graduação a possibilidade de construir o tipo de conhecimento que se faz necessário em face das exigências postas pelo conjunto de fatos, fenômenos e/ou processos socioeducacionais.

A ação universitária não pode prescindir de certas atividades que não são da competência nem dos professores nem dos alunos; são atribuições do corpo funcional. O bom desempenho daquelas é decisivo para o bom andamento do trabalho, especificamente acadêmico, de modo que é obrigação da Faed

garantir ao quadro funcional condições de trabalho e capacitação para o exercício da sua função.

### ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: EM BUSCA DE UM PROCESSO CORRELACIONAL

Nos cursos de graduação e nos de pós-graduação da Faed, o ensino, a pesquisa e a extensão são componentes essenciais na formação do educador. A pesquisa, entre os compromissos institucionais com a *produção do conhecimento*, ocupa um lugar preferencial. A extensão, realizada principalmente por meio do Centro Regional de Educação, acabou se tornando um laboratório de experimentação pedagógica inserida nas necessidades regionais, mas com vistas à compreensão de um saber mais universal, abrindo, com isso, uma frente de investigação científica e uma instância de fertilização das atividades de ensino.

Disso se deduz que, falhando no processo de correlação entre ensino, pesquisa e extensão, a Faed corrompe o principal de seus compromissos sociais. Por meio desse processo correlacional, ela se propõe a garantir aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado, necessário ao exercício profissional e à participação efetiva em sociedade para que possam desenvolver as habilidades previstas na estrutura do curso e em torno das quais se estabeleceu, com o ingresso do aluno, um contrato de ensino-aprendizagem.

Para garantir uma formação de qualidade, é preciso construir canais interdisciplinares que possam fertilizar os conteúdos curriculares. Os professo-

res precisam ter espaços e tempos de estudo coletivo para que possam discutir as possíveis correlações entre a realidade sociocultural e os componentes curriculares do curso; também para que eles próprios tenham oportunidade de se atualizar porque, como se sabe, ninguém ensina o que realmente não domina. Esses canais de comunicação terão, ainda, a função de ordenar a sequência dos conteúdos e habilidades que constituem os currículos, evitando repetições e lacunas na transmissão dos saberes.

A necessidade imperante de conhecer as raízes concretas da educação atual e sua multiplicidade de facetas requer que os professores, na medida do possível, se debrucem sobre a pesquisa. Além disso, a relação ensino-aprendizagem-realidade exige, para sua operacionalização, partir e voltar sempre para a realidade concreta - esta determinada sempre historicamente -, o que garantirá a dinamização das atividades de ensino e pesquisa compatibilizadas com as prioridades socioeducacionais da região de abrangência da UPF. Essas atividades correlacionais objetivam provocar modos de agir e de pensar a realidade, possibilitando a produção do saber com características *onilaterais*, em que a unidade da teoria e da prática será sua marca permanente.

Para isso, os professores da Faed precisam contar com condições institucionais adequadas para a implantação dessas atividades, sobretudo, é imprescindível avançar na montagem de grupos de estudos e de pesquisa, na definição das linhas prioritárias e na organização de ações conjuntas para assessorar os pesquisadores individuais, os

grupos que se constituíram e os que desejam se constituir.

A ação extensionista na Faed, realizada por meio do CRE, instituiu uma relação efetiva e *afetiva* com os municípios da região. Os projetos que são desenvolvidos visam à *educação continuada*, principalmente dos professores do sistema municipal de ensino. Entretanto, no trabalho continuado e sistemático, orientado por princípios teórico-metodológicos que exigem a leitura problematizadora do contexto onde se realiza a ação, percebeu-se que as demandas extrapolam o âmbito da educação. Isso tende a exigir a ampliação do CRE no sentido de articular os programas de extensão dos vários institutos e faculdades da UPF. Ganharia, com isso, a Universidade, que integraria a sua estrutura e sua base de ação, e ganhariam os destinatários com as demandas atendidas de forma mais abrangente e mais qualificada. Em todas as atividades, deve prevalecer a preocupação de correlacionar ensino-realidade, mediados pela pesquisa.

Os vínculos da extensão com a pesquisa podem se efetivar, entre outros, pelos aspectos seguintes:

1. a extensão pode ser a geradora de problemas a serem investigados;
2. o projeto de extensão pode ser, ele mesmo, objeto de pesquisa, dando, assim, maior cientificidade ao seu fazer;
3. o projeto de extensão pode ser, simultaneamente, um projeto de pesquisa.

O ensino, desde que mantenha relações institucionais programadas,

será enriquecido pelo saber gerado na pesquisa-extensão.

O Centro Regional de Educação aposta em projetos de formação de professores firmados com os municípios, que sejam desenvolvidos em tempos mais longos (mínimo dois anos). O tempo passa a ser elemento importante porque não se pretende apenas *treinar* professores, aplicar modelos prontos, elaborados academicamente e desvinculados do contexto concreto. De modo coletivo e participativo, os professores da Faed procuram colaborar na construção do projeto político-pedagógico do município, atentos ao desenvolvimento de um processo livre da divisão do trabalho entre quem executa e quem orienta. Busca-se, enfim, num esforço coletivo e criativo, “atuar sobre o passado-presente educacional” para projetar elementos que venham contribuir para a construção do “futuro da educação”.

### COMO CONCLUIR SE O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO É PROCESSO

Dá-se por, provisoriamente, concluída esta reflexão. Pressente-se, no entanto, que há maiores expectativas sobre a Faed do que aquelas que aqui foram explicitadas. Se o leitor atento e reflexivo não encontrar aqui indicadores concretos de uma prática educativa, verdadeiramente participativa, integradora das ações da Faed, cabe apenas o *consolo* de saber que a construção de um projeto político-pedagógico, como tudo, é processo e *pretexto* para o crescimento na reflexão e na ação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO,  
Reitoria. *Projeto político-pedagógico  
institucional*. Passo Fundo: Ediupf,  
Abril de 1996.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Atas de  
reuniões, documentos, textos. 1997.



# **PARTE II**

**PRODUZINDO O CONHECIMENTO  
PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR**



# EDUCAÇÃO E CLASSES SOCIAIS

## PERSPECTIVAS DE CONSERVAÇÃO E DE MUDANÇAS

*Celso Ilgo Henz\**

---

Historicamente, o sistema educacional brasileiro adequou-se ao sistema produtivo capitalista, tornando-se um espaço e um instrumento privilegiado nas mãos da minoria, detentora do poder econômico e político. Se, por um lado, a educação esteve e está intimamente vinculada à reprodução da ideologia dominante, ela pode, igualmente, constituir-se num espaço no qual a grande maioria - historicamente marginalizada - possa organizar-se, mediando e instrumentalizando a construção de sua cidadania. Para isso, é preciso assumir a educação como espaço da promoção humana, do desenvolvimento da ciência e da construção da equidade social. Essa é a grande utopia revolucionária que deve mover a todos os cidadãos e educadores conscientes e críticos, levando-os a lutar, coletivamente, por práticas revolucionárias que, no campo da educação, passam, fundamentalmente, por pedagogias revolucionárias.

---

---

\* Professor da Faculdade de Educação; mestre em Educação, UFSM/RS.

O sistema educacional brasileiro, inserido no contexto de uma sociedade capitalista, organizada em classes com interesses antagônicos e, por isso, em constantes conflitos, tem sido arena de uma parte significativa dos seus confrontos. Historicamente, o sistema educacional adequou-se ao sistema produtivo, articulando no seu interior as demandas do *mercado* de cada época, tornando-se um espaço e um instrumento privilegiado nas mãos dos detentores do poder econômico e político.

Isso tem levado muitos educadores, embora com posturas teóricas progressistas, a uma visão pessimista da educação, fechando a questão em torno de a escola ser apenas um aparelho ideológico do Estado, a serviço dos interesses das classes dominantes. Tal postura, na verdade, apesar da apropriada denúncia, ajuda, de certo modo, a perpetuar essa função reducionista e autoritária.

Se, de um lado, é verdade o que os chamados *crítico-reprodutivistas* levantaram, também é verdade que há a possibilidade de redimensionar o papel social da escola. Esta denúncia demonstra que a escola tem contribuições que não podem ser desconsideradas. Se ela esteve e está intimamente vinculada à reprodução da ideologia dominante, a escola pode, igualmente, constituir-se num espaço privilegiado no qual a grande maioria - historicamente marginalizada nas tomadas de decisões - possa organizar-se, mediando e instrumentalizando a construção de sua cidadania.

Sem cair na ingenuidade de afirmar que a escola tudo pode e acreditar que ela sozinha possa mudar o estado

de coisas, é possível, sim, afirmar que ela tem um papel fundamental e potencial para isso, desde que este seja o seu projeto e saiba fazer as devidas parcerias com outras instituições e grupos com idêntica utopia. É certo que a escola é influenciada pela sociedade global, mas também é certo que ela tem condições de influenciar os demais segmentos da sociedade, ajudando na transformação. Para isso, a educação precisa retomar seu objetivo primeiro, que é a promoção humana, o desenvolvimento da ciência e a construção da equidade social.

Nesse sentido, a escola precisa articular conhecimentos que trabalhem as questões, os conflitos e as contradições da sociedade de forma dialética, propiciando reflexões, comparações, analogias, juízos, posicionamentos conscientes e, acima de tudo, alternativas de superação de cada momento histórico, na perspectiva de emancipação de todos os sujeitos que a agregam. Não é tarefa fácil, pois é preciso vencer uma longa história de dominação, que precisa ser profundamente compreendida para que possa ser superada.

## AS ELITES, O ESTADO E A EDUCAÇÃO

A história brasileira caracteriza-se pela relação de dominação e subordinação entre os donos do capital e dos meios de produção e aqueles que apenas contam com a força de trabalho; é uma relação que se sustenta até hoje porque se serve dos mais variados meios e instrumentos para se reproduzir, legitimar e fortalecer. As decisões, os enca-

minhamentos, os acordos, a organização e a estruturação da sociedade como um todo sempre foram assentados sobre os interesses de uma minoria dominante.

Não restam dúvidas de que a escola sempre foi - e em grande parte continua sendo até os dias atuais - um instrumento ideológico privilegiado nas mãos dos detentores do poder. Muitas adequações, reformas e mudanças foram promovidas, entretanto nenhuma mudança foi substancial no que diz respeito à estrutura e ao papel do ensino, seja ele público ou particular. Na prática, a educação brasileira e sua estrutura sempre estiveram presas à dominação e à reprodução do capitalismo atrasado e dependente.

Até o final da década de 1920, as camadas dominantes conseguiram manter um ensino fragmentado, classista, seletivo e elitista. Por muito tempo, durante a era colonial e imperial, o ensino estava nas mãos dos jesuítas e era destinado, inicialmente, apenas às minorias aristocráticas, que se serviam da ilustração dada pela escola para preparar melhor seus filhos para os cargos políticos e administrativos mais altos. Por consequência, a classe trabalhadora ficava praticamente à margem do ensino escolarizado; para ela, o ensino era considerado sem utilidade prática uma vez que a agricultura rudimentar e o trabalho escravo dispensavam uma mão-de-obra mais preparada. Assim, aos trabalhadores e escravos *educava-se* com a catequese; brancos e índios recebiam uma educação elementar, mínima; já aos homens da classe dominante era dada uma educação média, e só a classe sacerdotal recebia educação (religiosa) superior.

Pode-se dizer que, durante todo o período colonial e imperial até a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação não sofreu nenhuma modificação estrutural, garantindo que o Brasil fosse por muito tempo *um país da Europa*.

Na ânsia de querer recuperar Portugal como uma grande nação, uma das primeiras investidas de Pombal foi contra a Companhia de Jesus, que até então mantinha a hegemonia da educação em todo o mundo católico. Expulsando os jesuítas de Portugal e das colônias, confiscou os seus bens - e assim concentrou mais riquezas para o Estado - e atacou diretamente o espaço para reverter as ideologias e buscar a sociedade capitalista: a educação. Para Pombal, a educação deveria ter como fundamento o ensino das ciências naturais e exatas (iluminismo) e formar gente para dominar o comércio tão bem ou melhor que os ingleses. Mas... qual o significado da expulsão dos jesuítas para a educação brasileira?

Apesar dos muitos questionamentos que se pode fazer à ação dos jesuítas no Brasil, sua saída significou um grande retrocesso para a educação brasileira. Mesmo vindos com os colonizadores e a serviço da colonização, e desenvolvendo uma educação para as elites rurais brasileiras, os jesuítas realizaram um trabalho de aldeamento dos índios, o que dificultou em muito a exploração e acumulação de capital segundo relações capitalistas de produção. Por muito tempo, os índios resistiram à escravização também graças à "catequese", que era dada em tupi-guarani - e não em português -, o que dificultava a utilização de sua força de trabalho. Entretanto,

to, no início do século XVIII, os colonos conseguiram que o rei obrigasse os missionários a ensinar português aos índios. Isso implicava *libertar* os índios dos padres e torná-los *livres* para serem *integrados* à economia, como escravos ou como mão-de-obra barata. Os jesuítas eram vistos como aliados dos índios contra os interesses dos colonos e da Coroa portuguesa.

Até a política educacional pombalina, o sistema educacional escolar do Brasil estava sob a responsabilidade dos jesuítas, contando com, aproximadamente, 25 escolas de ler e escrever e 18 estabelecimentos de ensino secundário (letras humanas, filosofia e ciências), além dos seminários com nível superior em teologia e ciências sagradas. *Fernando de Azevedo* diz que

*em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que o Brasil sofreu não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada por medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão* (1953:51).

De fato, à expulsão dos jesuítas seguiu-se um período de, aproximadamente, 13 anos com um *vazio* educacional. As escolas foram fechadas, os cursos seriados criados pelos jesuítas foram substituídos por *aulas avulsas* dadas por professores leigos, geralmente muito mal preparados; entre uma disciplina e outra, não havia nenhuma continuidade

ou interligação. Implantou-se, assim, uma verdadeira *fragmentação* da cultura escolarizada nas mãos de mestres sem nenhum senso pedagógico e com pouco conhecimento das matérias que ensinavam. Em outras palavras, a monolítica organização da Companhia de Jesus foi substituída por algo tão fluido que nenhum sistema passou a existir.

Isso tudo tornou o ensino ainda mais elitizado e elitizante: *ensinar* ficou nas mãos de particulares, aos quais só tinha acesso quem pudesse pagar ou quem os donos dos engenhos quisessem ou permitissem que participasse de suas aulas.

No final do século XVIII, com a mineração, teve início uma estratificação diferente, uma camada intermediária que provocou um crescimento urbano: eram artesãos, pequenos comerciantes e burocratas, que passaram a ser a *pequena burguesia*. Para a professora *Otaíza de Oliveira Romanelli*, este novo segmento da sociedade influenciou muito a educação escolarizada, uma vez que precisava dela para conquistar seu espaço na sociedade brasileira:

*Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. E se pôde fazê-lo, isso se deve sobretudo ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada* (1986:37).

A escola passou a ser um instrumento de ascensão social, e alguém que tivesse o título de *doutor* era considerado igual a um proprietário de terras. Sem terras, a burguesia se firmou

apelando para os títulos, transformando-se de classe intermediária em classe dominante.

A desigualdade, no entanto, continuou. A educação continuou a ser de elite, aumentando ainda mais a relação de dependência e subordinação dos trabalhadores físicos, escravos e outros para com aqueles que “tudo tinham e tudo sabiam”. Mudanças foram feitas, com transferências de poderes dentro da mesma classe. As faculdades então existentes passaram a desempenhar a função de fornecedoras de pessoal qualificado para preencher os cargos políticos e administrativos. A burguesia brasileira em ascensão *vendeu* sua ideologia, seus hábitos e pensamentos para *educar* aos que “nada tinham e nada sabiam”.

A industrialização chegou ao Brasil e, aparentemente, renovou a sociedade, mas só para alguns, pois a classe trabalhadora continuou dominada e explorada; entretanto, a indústria requeria e exigia uma mão-de-obra mais qualificada. Surgiram, então, escolas para o povo e escolas para a classe dominante: para o povo, a educação era apenas em escolas primárias e profissionais, sendo que quem freqüentasse as escolas técnicas não podia ingressar no ensino superior; já *os filhos dos senhores* freqüentavam um secundário acadêmico e tinham acesso às faculdades. Assim, além de garantir mão-de-obra mais barata e mais bem preparada, estas duas redes de ensino - a técnica, para os filhos dos trabalhadores, e a acadêmica, para os filhos das elites - reforçavam ainda mais a distinção entre as classes: uma se preparava só para trabalhar, ao passo que a outra era pre-

parada para pensar e decidir os rumos da sociedade brasileira.

Ao contrário da economia assentada em técnicas arcaicas do cultivo da agricultura, a industrialização exigia um mínimo de condições, conhecimentos e preparos. Pode-se afirmar que, na década de 1930, instaurou-se no Brasil uma grande defasagem entre educação e desenvolvimento. A população concentrava-se nos grandes centros e a necessidade de combater o analfabetismo era gritante para que se desse mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de gente que precisava concorrer no mercado de trabalho. A leitura e a escrita passaram a ter valor, sendo consideradas como úteis e benéficas; a demanda pelo ensino se elevou e novas providências tiveram que ser tomadas.

A industrialização concretizou a implantação definitiva do capitalismo no Brasil, aumentando a *luta de classes*; começaram as primeiras greves de operários, aumentou o êxodo rural e a marginalização política prosseguiu a largos passos. Em todos os segmentos da sociedade, instaurou-se uma grande crise. Por outra parte, o capitalismo industrial, com sua característica *luta de classes*, trouxe para o campo da educação essa mesma dialética: de um lado, a pressão social pela democratização do ensino e, do outro, o controle das elites, mantidas no poder, buscando, por meio da distribuição limitada de escolas e da legislação do ensino, conter essa pressão e garantir o caráter *elitizante* do ensino. Sobre essa *instrumentalização* da educação, Neidson Rodrigues alerta:

*A educação escolar, longe de servir à equalização de oportunidades ou de democratização de competências para a vida social e política, é confinada ao estreito círculo dos interesses dos grupos que controlam a totalidade da vida social, transformando-a em poderoso instrumento de diferenciação e de legitimação das diferenças. Não é de sua natureza a produção dessa diferenciação, mas ela é usada para a sua perpetuação (1987:72).*

É nesse contexto que, pressionado e atropelado, o Estado expandiu o sistema escolar sem, contudo, ter uma política nacional de educação. Verificou-se, então, uma instabilidade e um dualismo na expansão escolar, próprios de uma sociedade heterogênea e classista. A escola se expandiu, mas a estrutura escolar não sofreu nenhuma mudança substancial, tornando-se incapaz de oferecer, quantitativa e qualitativamente, o ensino de que a sociedade como um todo precisava.

Surgiram vários movimentos e conflitos sobre linhas a serem dadas à política nacional de educação entre católicos e liberais escolanovistas, entre defensores da escola pública e os defensores das escolas particulares (1956 a 1961); surgiram os “movimentos de educação popular” (1960 a 1964) e, por fim, na década de 1980, iniciou-se um movimento pela universalização e democratização da escola.

Foi, entretanto, após o período do Estado Novo (1937 a 1945) que se criou a estrutura básica do sistema nacional de ensino que vigora até os dias atuais. A ele José Carlos Libâneo assim se refere:

*Foi organizado o ensino secundário, o técnico-industrial, comercial e agrícola, estabeleceu-se uma uniformidade do currículo e sua organização; nesse período foi criado, formalmente, um serviço de orientação educacional em cada estabelecimento de ensino. A chamada Reforma Capanema e os dispositivos legais decorrentes apontam a direção nitidamente facista, visando à promoção do desenvolvimento econômico sem modificações da ordem econômica existente (1990:58).*

Após o período do Estado Novo, o sistema educacional brasileiro sofreu apenas adequações e reformas. Tome-mos como exemplo a lei 5 692, de 11 de agosto de 1972, art. 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Teoricamente, essa lei parece ser muito bonita e voltada à pessoa humana na sua integridade e totalidade. Não obstante, não continuam em jogo aí os interesses de quem quer e precisa preparar uma mão-de-obra mais qualificada? Dando um carácter profissionalizante ao secundário, não está se querendo diminuir o número de possíveis candidatos às universidades? Isso sem falar de que, tendo técnicos de nível secundário executando certas tarefas mais exigentes, justificam-se os salários mais baixos, os quais, ainda, podem ser argumento para não se remunerar melhor alguém que se preparou com nível superior para esses fins.

É preciso ter a coragem de trabalhar criticamente o conflito social, as tensões, as oposições, os valores e os contravalores existentes em nossa sociedade, não apenas para denunciar a dominação de uma minoria sobre a maioria - também na educação -, mas para, a partir daí, assumir a cidadania e fazer a nossa parcela na reconstrução de um novo homem e de uma nova sociedade, acreditando que a educação também tem sua relevância para este novo projeto. Se ela foi tão útil para dominar, por que não acreditar que ela pode ajudar a libertar?

## O ESTADO, A EDUCAÇÃO E OS TRABALHADORES

Numa sociedade que se caracteriza por relações de produção capitalistas, não restam dúvidas de que, numa primeira instância, a força está do lado de quem detém o poder do capital e, normalmente, o poder político configurado no Estado. Pode-se dizer que o Estado é a instituição que reflete, representa e organiza as relações entre as classes de uma determinada sociedade. Assim, o Estado pode ser visto como o conjunto de instituições que interagem e se complementam mutuamente, representando o poder institucionalizado da(s) classe(s).

Por sua vez, o Estado interage com outras instituições da sociedade, muitas vezes usadas como aparelhos ideológicos dos interesses da(s) classe(s) - ou porção de classes - instalada(s) no poder estatal. Entre as instituições oficiais

que interagem com o Estado, está a educação escolarizada. É o Estado quem determina a Política Nacional de Educação, mas, na prática, a educação extrapola os limites e as políticas do Estado. Se, por um lado, o Estado oficial é condicionado por quem nele atua diretamente, a escola também sofre a influência de quem faz o cotidiano escolar: a comunidade escolar, na sua maioria pertencente à classe trabalhadora.

As relações entre Estado e educação passam, sim, pelas relações do sistema produtivo; a instância econômica desempenha papel fundamental na função do Estado e na aplicação de iniciativas desse no campo da educação. Até aqui o enfoque dado à questão do Estado é numa dimensão bastante oficial, restringindo-se às instituições que o compõem e com as quais acontece uma interação mais direta; portanto, um conceito limitado de *Estado*.

Quando, entretanto, o Estado é concebido como algo maior, extrapolando os limites das instituições oficiais, ou seja, a sua ação, presença, representatividade e interação com as organizações e movimentos populares - tais como sindicatos, cooperativas, associações e outras - torna-se possível redimensionar a leitura do Estado. Trata-se de entendê-lo como sociedade civil mais sociedade política, buscando a hegemonia por meio da organização da população via projeto cultural; criando uma nova visão de mundo, de homem, de vida; é a gestação e construção de uma nova cultura, com novos valores. Tem-se, então, um Estado emancipatório para todos os cidadãos, evitando a dominação e a centralização. Um Estado assim abre espaço

para uma nova caminhada educacional, numa perspectiva de libertação, de construção da cidadania, de emancipação do homem como um todo e de todos os homens.

No caso específico da educação, todos nós também somos Estado. É preciso tomar consciência disso e assumir o nosso compromisso de lutar pelas mudanças reclamadas. Entretanto, fora a estrutura administrativa que emperra todo um processo novo na educação escolarizada, mais toda a pressão social que condiciona o trabalho do professor no dia-a-dia da prática educativa, parece oportuno levantar um questionamento que parece ser simples, mas que é fundamental: até que ponto nós, professores brasileiros, mesmo com linguagem e discursos progressistas, buscamos uma fundamentação e um embasamento teórico para essa nova prática? Queremos, de fato, uma educação democrática, participativa, crítica e transformadora até as suas últimas conseqüências?

Parece que o que precisamos, hoje mais que nunca, é a coragem de trabalhar o conflito social, as tensões, as oposições, os valores e os contravalores existentes na sociedade como um todo e, especificamente, no campo da educação. Assim, os dominados pouco a pouco se levantarão e lutarão pela mudança das condições e das determinantes nas relações socioeconômico-político-culturais. Sonhando a *utopia* de um Brasil diferente, estaremos atacando a estrutura capitalista pela sua base ideológica; caso contrário, no dizer de *Anibal Ponce*, "enquanto a sociedade dividida em classe não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrena-

gem dentro do sistema real de exploração, e o corpo de mestres e professores continuará sendo um regimento que, como outros, defende os interesses do Estado" (1986:182).

Será, contudo, efetivamente possível trabalhar a educação *para* ou, mais precisamente, *com* a classe explorada e oprimida, transformando-a, de fato, num instrumento de mudança social? Creio que sim, ainda que, para tanto, seja preciso acreditar na possibilidade de mudanças, desejá-las realmente e, no coletivo dos educadores, rever o todo e, principalmente, a política de formação de professores, bem como as condições e recursos destinados para que a teoria e o discurso saiam da simples retórica - por vezes demagógica - e sejam aplicados em função da verdadeira realização e exercício da cidadania de todos os brasileiros, principalmente a classe trabalhadora. Trata-se, portanto, de uma mudança radical da função social e política da educação dentro da sociedade atual.

Não obstante, essas mudanças jamais partirão da(s) classe(s) mais alta(s), tampouco do *Estado* oficial. Cabem a nós, educadores e cidadãos brasileiros, a mobilização e a luta para pressionar e buscar novos rumos para a educação brasileira. Ademais, a nova proposta de educação deve ser verdadeiramente pública, com a participação da base em todas as dimensões, desde as definições curriculares, conteúdos, metodologias, calendários, até as questões administrativas e financeiras.

O processo educacional deve ser capaz de acompanhar e proporcionar profundas alterações nas relações sociais e no processo de trabalho, bem como na

questão de valores. A educação escolarizada deve propiciar condições para que os trabalhadores compreendam criticamente os mecanismos de produção das sociedades capitalistas e nelas intervenham. É preciso combinar, ligar todo o processo educacional à vida do povo brasileiro, o que passa, necessariamente, pelas questões inerentes à produção e distribuição dos bens materiais, à estrutura econômica, política e social do nosso país.

Sem esquecer - e vale retomar sempre a questão - que historicamente as políticas educacionais brasileiras sempre se afinaram com os interesses da sociedade capitalista e que o sistema educacional brasileiro adequou-se ao sistema produtivo, muitas vezes fundamentando-se na teoria do capital humano - que propõe a transformação da escola numa espécie de agência de empregos, intimamente articulada com as necessidades do mercado de trabalho -, é preciso ter o cuidado de não cair num pessimismo exacerbado, capaz de matar as poucas esperanças que ainda existem entre os educadores brasileiros. Se é verdade que a escola é ainda uma instituição intimamente vinculada à reprodução das classes dominantes, há a grande possibilidade de ela transformar-se num espaço onde os dominados passem a organizar-se, colocando o conhecimento a serviço da construção da sua própria cidadania, sejam eles alunos ou professores, ou até mesmo pessoas que não estejam regularmente ligadas à escola.

A verdade é que o processo educativo é essencial em todas as sociedades, com funções específicas e aspectos bem característicos, decorrentes das formas

de organização de cada uma das sociedades, mas que, por sua vez, também pode condicionar ou transformar. Ela é influenciada e também influencia o todo social. Assim, a prática educativa não pode ser considerada um simples resultado das determinações ideológicas dominantes, mas também não podemos negar a interferência ideológica na educação. Essa interferência dita *ideológica* pode ser tanto da(s) classe(s) dominante(s) como da(s) classe(s) dominada(s), desde que haja organização destas últimas e que estas acreditem que a educação é uma das portas para os seus anseios, esperanças e buscas.

Tendo como objetivo a promoção do homem, levando-o a descobrir-se e integrar-se conscientemente em seu meio social, cabem aqui as palavras da professora *Vera R. Wernek*: "a autêntica educação, no entanto, visa o aprimoramento da pessoa em relação a seu fim último e o bem das sociedades de que o homem é membro, e em cujas tarefas, uma vez adulto, terá de participar" (1989:103). Esse aprimoramento pode ser entendido como formação de critérios que possibilitem a toda e qualquer pessoa analisar, julgar, optar e construir o mundo de modo criativo e independente, mas sempre na coletividade com os demais homens e mulheres da comunidade a que pertence. Além do novo tipo de pensar, a educação deve levar a um novo agir. Continua a professora:

*Essa consciência crítica, objetivo da educação, possibilitaria ao educando decodificar as mensagens codificadas, selecionar de acordo com um critério as idéias que lhe apresentarem, as tradições e os conhecimentos científicos, e assim, ultrapassar o conformismo, a acomodação, a submissão, a irracionalidade, para atingir a coerência entre o pensar e o agir(...); não se trata de treinar e adestrar, mas de desenvolver uma reflexão que possibilite comparação, analogias, juízos e daí um espírito inventivo que descubra novas soluções, novas respostas para cada desafio (Werneck, 1989:103).*

Então sim, a educação e o homem superarão os condicionamentos puramente ideológicos, buscando a verdadeira liberdade por meio dessa nova racionalidade. Para isso, é fundamental que educadores e educandos tenham consciência das relações entre educação e ideologia; só assim, poderão buscar a superação dessa *instrumentalização* que vem marcando a educação brasileira. Livrar por completo a educação da ideologia é algo bastante difícil, mas é preciso criar condições para que educadores e educandos tenham consciência dessa condicionalidade e consigam distinguir qual o cunho ideológico presente nas propostas que lhes são apresentadas, desde os órgãos governamentais até a sala de aula.

Acreditando nessa visão mais otimista (mas não ingênua) e retomando a visão de Estado como sociedade civil mais sociedade política, acontecendo, agindo, representando e interagindo com as demais organizações sociais, pode-se arriscar a apresentação de al-

guns elementos fundamentais do *Estado* para com a educação. Antes, porém, cabe salientar que toda e qualquer mudança que vier questionar a estrutura da sociedade capitalista e os interesses econômicos das elites terá grandes dificuldades e resistências justamente em função dos interesses antagônicos próprios de uma sociedade dividida em classes. Não obstante, o que é difícil não, necessariamente, é impossível; mesmo com barreiras, é possível avançar, ou melhor, é possível mudar o rumo da caminhada.

Toda e qualquer transformação da sociedade passará, necessariamente, por mudanças nas relações do mundo do trabalho, as quais, no entanto, precisam ser acompanhadas pelo processo educacional que se instala na sociedade. Essas duas instâncias são espaços privilegiados para a manifestação (quando permitida) e realização do ser humano. Assim, mudar o caráter do Estado brasileiro implica uma abertura democrática em todos os níveis e instâncias, começando pela área da educação, com uma pedagogia explícita e com condições para sua concretização: é preciso deixar bem claro a serviço de que homem e de que tipo de sociedade a educação deve estar.

Já na esfera do mundo do trabalho - tendo em vista a busca de uma educação a serviço da classe trabalhadora -, cabe ao Estado reconhecer e assumir a sua representatividade e presença *diante e dentro* de todas as organizações sociais, discutindo, ouvindo, atendendo e buscando soluções que contribuam com a construção da cidadania e realização pessoal de cada profissional também nas relações e locais de

trabalho. Cada trabalhador deve sentir-se na coletividade dos seus pares, situando-se como indivíduo dentro da sociedade como um todo e vendo-se reconhecido e representado como pessoa e como classe pelos poderes constituídos e pelas instituições que “agem em nome do Estado”.

Educação e trabalho se influenciam mutuamente, ressalvadas as especificidades de cada um, ou seja,

*o sistema educacional não é um instrumento da classe capitalista. É produto do conflito entre os dominantes e os dominados. A luta no setor de produção, por exemplo, atinge as escolas, do mesmo modo que influi em todos os aparelhos do Estado.(...) A educação é, ao mesmo tempo, o resultado de contradições e origem de novas contradições. É uma área de conflitos a respeito da produção de conhecimento, ideologia e emprego, um local onde os movimentos sociais buscam satisfazer suas necessidades e o empresariado procura reproduzir sua hegemonia (...) Assim, o desenvolvimento de contradições na educação não representa o fim do processo dialético criado pela tensão entre as dinâmicas reprodutiva e democrática; o processo continua, rodada após rodada (Carnoy, 1987:70).*

Portanto, antes de mais nada, o Estado e a educação precisam ultrapassar os seus aspectos e limites formais, indo para as associações, sindicatos, cooperativas, partidos políticos, organizações e movimentos populares. Ambos só terão uma prática autêntica - e democrática - se forem gerados, organizados e impulsionados a agir a partir das necessida-

des do povo, conhecidas e sistematizadas *com* e *para* esse povo.

Num segundo momento, a política educacional brasileira deve contribuir com a busca de uma nova hegemonia na sociedade (contra-hegemonia na perspectiva de Gramsci) por meio da luta pela organização do povo, tendo como meta um novo projeto de sociedade. Para isso, uma vez mais, os responsáveis *legais* pelo Estado e pela educação precisam ter a coragem de extrapolar os limites *oficiais* e ir até o povo, para com ele discutir e construir uma política educacional mais orgânica, capaz de levar a uma racionalidade coletiva. A escola deve interagir com as condições de vida da população.

A terceira questão fundamental a ser levada em consideração pela educação brasileira diz respeito à explicitação das relações que acontecem na sociedade política, principalmente entre as classes e entre as instituições. Pouco a pouco, a escola deve levar a um Estado que promova a cidadania, instrumentalizando o povo para participar consciente e criticamente das decisões sociais. Por meio da educação, o povo deve ser capacitado para exercer o mínimo de poder na sociedade, o que lhe dará a oportunidade de construir e/ou resgatar a sua cidadania. A escola deve, ainda, fortalecer o indivíduo e o coletivo das camadas populares, buscando alternativas de soluções para as necessidades e desafios concretos da realidade cotidiana.

Um quarto aspecto - que está intimamente ligado com todos os demais, assim como estes entre si - diz respeito à função da educação frente ao mundo do trabalho. Sobre essa relação, o

professor *Mariano Enguita* salienta que a educação não deve preparar para tarefas e/ou funções específicas no mundo do trabalho. Os avanços tecnológicos necessitam de uma força de trabalho altamente qualificada e polivalente, ou seja, "habilidade prática e capacidade de raciocínio abstrato, domínio de algumas funções determinadas, mas também conhecimento suficiente das funções conexas" (1988:49). Isso equivale a proporcionar às pessoas o domínio das técnicas e das relações de trabalho com uma visão mais globalizada de trabalho, menos fragmentada e mecanicista. Para tanto, é indispensável oferecer a todos os brasileiros uma distribuição de conhecimento escolar de qualidade, superando as redes (de ensino) paralelas que revelam a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, níveis de conhecimento para os filhos dos trabalhadores e níveis de conhecimento (mais altos, é claro) para os filhos das elites capitalistas.

Por fim, diria ainda que o Estado deve ser verdadeiramente público e democrático. No que tange à educação, caberia ao Estado a gestão pública e financeira da mesma, com normativas gerais, deixando que a sociedade civil defina seus rumos políticos; deve dar autonomia para que a sociedade civil tome suas decisões também no campo da educação. No referente ao mundo do trabalho, cabe ao Estado garantir que os locais de trabalho ofereçam condições para a realização interna do profissional, com motivações, satisfações, formação intelectual, lazer, aprimoramento, relações humanas, eventos culturais, etc. É preciso dar espaço para o desenvolvimento da subjetividade do

trabalhador a fim de que o seu trabalho o torne mais pessoa, mais realizado e mais feliz.

## CONCLUSÃO

Historicamente, a classe dominante e a educação têm convivido de forma articulada, servindo esta como aparelho para reproduzir e/ou legitimar os interesses da primeira, contribuindo para a implantação e estruturação da sociedade capitalista. Isso, embora pareça contraditório, pode ser revertido. A educação traz em si condições necessárias para colaborar na libertação dos que até agora foram explorados e dominados: os trabalhadores.

Mesmo num país em que as relações de produção se caracterizam pela apropriação desigual dos bens materiais e culturais; em que a ação dos homens, no decorrer da história, organizou a sociedade em classes - os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho -, as quais têm interesses antagônicos, com constantes conflitos, o Estado e a educação estão desafiados a humanizar o mundo do trabalho e a democratizar mais a sociedade. Isso passa, necessariamente, por uma formação *omnilateral*, ou *multilateral*, também chamada *politecnica*, pela qual a educação oferece conhecimentos gerais acerca do mundo do trabalho e dos processos de produção, com conteúdos e técnicas que servem como uma espécie de denominador comum às várias profissões. Já a democratização da sociedade, obrigatoriamente, passará por uma escola de qualidade para *todos*, com condições de to-

dos entrarem e permanecerem nos bancos escolares.

Esses dois desafios - o trabalho plenamente humanizado e a sociedade plenamente democrática - desembocarão num terceiro: a transformação total das relações de produção mediante a socialização dos meios de produção. E essa é a grande utopia revolucionária que deve mover a todos os cidadãos e educadores conscientes e críticos, levando-os a lutar, coletivamente, por práticas e organizações revolucionárias que, no campo da educação, passam, fundamentalmente, por pedagogias revolucionárias.

Os primeiros passos a serem dados, contudo, devem ser na direção de abrir espaço e de dar condições para dialogar verdadeiramente com todos os segmentos da população, principalmente sobre o papel da educação diante dos desafios da sociedade atual. Começando por aí, novos elementos fundamentais para uma educação que quer responder ao clamor de libertação do povo trabalhador surgirão de forma orgânica, na perspectiva de uma racionalidade coletiva e participativa.

### ABSTRACT

Historically, the Brazilian educational system has adapted itself to the capitalist productive system, becoming a space and privileged instrument in the hands of the minority which holds the economic and political power. If on one hand education has been and still is closely linked to the reproduction of the dominating ideology, it can equally become a space where the big majority, historically

outcast, may get organized, mediating and making out of education an instrument to build their citizenship. For that purpose one must assume education as a space of human promotion, of science development and of the building of social equity. This is the great revolutionary utopia which must move all the aware and critical citizens and educators, making them struggle collectively for revolutionary practices which in the educational field go fundamentally through a revolutionary pedagogy.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE CANUTO, Vera Regina. *Políticos e educadores*. A organização do ensino superior no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1987.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953. v. 3.
- BOUFLEUER, José Pedro. A dialética na abordagem das questões educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, Centro de Educação - UFSM, n. 15, 1990.
- CARNOY, Martin e LEVIN, M. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ENGUITA, Mariano F.. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 13(1): 39-52, jan./junho, 1988.
- FIORI, Ernani Maria. *Educação e política*. Textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1978. v. 2.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética*

- da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- OLIVEIRA ROMANELLI, Otaíza de. *História da educação no Brasil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PEREIRA, Maria Arleth. Fundamentos da política educacional: estudos das relações da educação com o Estado e a sociedade. *Revista do Centro de Educação - UFSM*, n. 15, 1990.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classe*. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola*. O transitório e o permanente na educação. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- WERNECK, Vera R. *A ideologia na educação*. Um estudo sobre interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Vozes, 1989.

# CONCEPÇÕES BIOLÓGICAS DE REPRODUÇÃO EM ESCOLARES DE DIFERENTES CONTEXTOS

BIOLOGIC CONCEPTIONS OF REPRODUCTION IN STUDENTS OF DIFFERENT CONTEXTS

*Maria Joanete Martins da Silveira\**

*Maria Virginia dos Santos Silva\*\**

*Ricardo Rossato\*\*\**

---

Esta pesquisa teve como objetivo verificar se dez concepções biológicas sobre reprodução, presentes na história da reprodução humana, ainda se encontravam entre os escolares matriculados na 1ª série do 2º grau e se a religião influenciou na permanência destas concepções. Das dez concepções, duas eram do período grego, uma do romano, duas da Idade Média e cinco da Idade Moderna. A técnica de pesquisa utilizada foi a análise de conteúdo de uma entrevista semi-estruturada, constituída de dez perguntas feitas a 54 alunos matriculados na 1ª série do 2º grau, de três cidades do Rio Grande do Sul: Agudo, Nova Palma e Santa Maria. Na primeira cidade, predominavam alunos da religião protestante e, nas outras duas, da religião católica. Os resultados mostraram que seis concepções biológicas se encontravam ainda presentes entre os escolares entrevistados e quatro foram superadas pelo conhecimento biológico. Os resultados evidenciaram, ainda, que a religião influenciou na manutenção das concepções sobre menstruação e masturbação.

---

\* Professora das Faculdades Franciscanas (Fafra), doutora.

\*\* Professora das Faculdades Franciscanas (Fafra), doutora.

\*\*\*Professor das Faculdades Franciscanas (Fafra) e da Universidade de Passo Fundo (UPF), doutor.

## O PROBLEMA

No ano de 1989, foi introduzido, nas escolas estaduais de Santa Maria, um novo currículo para o ensino de biologia, no qual, no tema *reprodução*, além dos aspectos biológicos, foram tratados assuntos ligados a problemas sociais como doenças sexualmente transmissíveis, métodos anticoncepcionais, planejamento familiar e virgindade.

Apesar da ampla discussão dos assuntos, constatou-se a ocorrência de casos de gravidez e aborto entre as adolescentes que cursavam a 1ª série. Uma entrevista informal com essas adolescentes evidenciou que os conteúdos de biologia ensinados em sala de aula não tinham superado o senso comum que essas adolescentes possuíam sobre reprodução.

O senso comum sobre reprodução pode ser a causa de muitos problemas na vida dos adolescentes, que, muitas vezes, recebem a informação científica, a qual, no entanto, não modifica o senso comum. Segundo Bronowski, "o senso comum não é o que temos no mundo: é o que nele encontramos" (1977:71). Portanto, o senso comum está presente no mundo científico e tecnológico de nossos dias.

O *senso comum*, segundo Morin,

*é uma mistura singular de percepções sensoriais e de construções ideoculturais, de racionalidades e de racionalizações, de intuições verdadeiras e falsas, de induções justificadas e errôneas, de silogismos e de paralogismos, de idéias recebidas e idéias inventadas, de saberes profundos de sabedorias ancestrais com fontes misteriosas e de*

*superstições sem fundamentos, de crenças inculcadas e de opiniões pessoais* (1991:10).

Isso indica que o senso comum origina-se da ideologia dominante, da cultura, da história, da sociedade e de processos mentais, "é dominado por um motivo prático" (Alves, 1994:48). Esses motivos têm muito a ver com a integração ao mundo em que vivemos e não coincidem, na maioria das vezes, com o conhecimento científico.

Os conhecimentos empíricos que o aluno já possui ao chegar à escola interferem de maneira significativa na aprendizagem dos conceitos científicos e devem ser levados em consideração pelo professor no planejamento de suas aulas. *Bachelard* denomina esses conhecimentos empíricos de *obstáculos epistemológicos*, pois eles ameaçam o conhecimento científico, minando sua estrutura e integridade. Tais obstáculos epistemológicos são as concepções que o aluno pode possuir e que precisam ser identificadas, porque interferem na aprendizagem dos conceitos científicos ligados à reprodução e influem no comportamento do adolescente em relação ao seu corpo, no seu relacionamento com o sexo oposto, com o grupo social e com a sociedade em geral.

Da reflexão sobre os conhecimentos empíricos dos adolescentes sobre reprodução surgiu um questionamento: quais as concepções que eles possuem sobre reprodução e de onde estas procedem?

Um trabalho anterior, sobre sexualidade na Grécia - um povo distante no tempo, uma cultura cujas idéias ainda influenciam o pensamento, o comportamento e a vida das pessoas na

atualidade - revelara perspectivas de que a história poderia desvendar a origem do senso comum ligado à reprodução. A continuação do estudo da história da reprodução através da história da Grécia, Roma, Idade Média e Idade Moderna permitiu a identificação de dez concepções sobre reprodução a serem investigadas.

Por isso, duas perguntas básicas nortearam esta pesquisa:

- Será que as dez concepções do passado sobre reprodução ainda se encontram presentes nos alunos da 1ª série do 2º grau?
- Qual a influência da religião na presença dessas concepções?

Como a reprodução é um dos assuntos da disciplina de Biologia cujas concepções pode acarretar problemas na vida dos alunos, torna-se necessário identificar tais concepções para que se possa planejar atividades de aprendizagem que provoquem mudanças conceituais.

## OBJETIVOS

Os objetivos foram sintetizados em dois aspectos relacionados com os questionamentos:

- verificar se as dez concepções ainda permanecem entre os escolares;
- verificar se a religião influencia a presença dessas concepções ou, mais especificamente, analisar os depoimentos dos alunos em relação ao referencial histórico e comparar os depoimentos dos alunos de diferentes religiões.

## REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, foi feito um estudo sobre a história da humanidade, enfocando os períodos grego e romano, a Idade Média e a Idade Moderna em relação à reprodução. Em cada um dos períodos, foram focalizadas idéias, conceitos, valores e crenças dos homens que viveram em cada período, para entendimento da evolução histórica das idéias em relação à reprodução. Desse estudo retiraram-se as concepções que foram utilizadas na investigação, a saber:

a) do período grego:

- os atletas devem evitar o ato sexual porque este provoca dispêndio de energia;
- a fecundação consiste na mistura da semente masculina com a semente feminina (teoria epigenista).

b) do período romano:

- durante a menstruação, a mulher não deve bater bolo ou maionese, porque o bolo não cresce e a maionese desanda.

c) da Idade Média:

- o ato sexual não deve ser realizado no período da menstruação;
- a mulher pode ficar grávida se tomar banho na água em que foi eliminado espermatozoides de um homem.

d) da Idade Moderna:

- se a mulher lavar a cabeça durante o período menstrual, o sangue sobe à cabeça e provoca a loucura;
- o feto origina-se do óvulo, e o

encontro com o espermatozóide apenas lhe dá mobilidade, alimento e estímulo para desenvolver-se (teoria ovista);

- o futuro embrião já está no espermatozóide; o óvulo apenas lhe proporciona alimento e alojamento (teoria animalculista);
- se o óvulo for eliminado junto com o espermatozóide e se houver fecundação, originar-se-á uma criança mais bonita;
- a masturbação é uma prática condenável e provoca epilepsia, prisão de ventre e espinhas.

## METODOLOGIA

A técnica utilizada foi a análise de conteúdo com o objetivo de descrever o conteúdo das entrevistas feitas com os alunos, o que permitiu a quantificação dos dados. As perguntas que constituíram a entrevista semi-estruturada foram elaboradas a partir das dez concepções levantadas da história da reprodução. O instrumento de coleta de dados foi submetido a um pré-teste, o que levou à reformulação de algumas perguntas.

A pesquisa foi desenvolvida nos meses de setembro, outubro e novembro de 1995 nas escolas estaduais de Santa Maria, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Tiradentes, de Nova Palma, e na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Willy Roos, de Agudo.

A escolha das três cidades se baseou nas diferentes características que apresentam: Agudo, colonizada por imigrantes alemães, com maioria da população de religião protestante; Nova Palma, colonizada por imigrantes italianos

e população de religião católica, e Santa Maria, colonizada por diferentes etnias e com população com diversidade de religiões.

Os participantes foram escolhidos aleatoriamente num total de 15 em Nova Palma, 15 em Agudo e 24 em Santa Maria, perfazendo um total de 54 alunos da 1ª série do 2º grau.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos e a discussão referente aos temas biológicos estudados.

### *Temas biológicos*

#### *Ato sexual: o passado no presente*

As respostas dos alunos em relação à concepção que vem do período grego - "os atletas devem evitar o ato sexual porque este provoca dispêndio de energia" - mostraram que, para a grande maioria deles, o ato sexual está associado a gasto de energia. Acreditam eles que, se os atletas realizarem o ato sexual antes dos jogos, vão dispende muita energia e não vão ter um bom desempenho. O ato sexual está associado, para os escolares, a "dispêndio muito grande de energia", "gasto e perda de energia", "incapacidade de jogar", "cansaço do jogador".

A energia de que o atleta necessita para lhe dar ímpeto para a vitória não deve ser desperdiçada, principalmente no ato sexual, que "gasta", "despende", "consome", "perde" energia. Para os alunos, como para os gregos, a

atividade sexual é um perigoso “sorvedouro da energia da pessoa” (Ranke-Heinemann, 1996:22). Para Pitágoras e Hipócrates, o homem se enfraquecia quando realizava o ato sexual. Esta idéia persiste nos dias atuais entre os alunos entrevistados, que associam o ato sexual com “cansaço”, “esgotamento”, “falta de disposição”, enquanto a abstinência sexual lhes dá “vigor”, “disposição”, “força” e um “melhor desempenho” nas atividades.

Apesar de os alunos da 1ª série já terem estudado como ocorre a oxidação dos alimentos nas mitocôndrias para o fornecimento de energia e que a fonte básica de energia para a realização de diferentes atividades pelo organismo é o trifosfato de adenosina (ATP), proveniente dos alimentos, eles não são capazes de transferir esse conhecimento para as atividades esportivas. Os alunos não associam que a energia de que o organismo necessita para o seu funcionamento nas atividades esportivas é proveniente dos alimentos.

As respostas dos alunos evidenciaram que um conceito emitido pelos gregos na Antigüidade, historicamente transmitido, foi se difundindo, se disseminando ao longo do tempo, influenciando as pessoas ainda em nossos dias.

### *Menstruação: a separação entre o saber e a vida*

Nesta seção, apresenta-se o questionamento feito aos alunos para verificar o que entendiam sobre *menstruação* e para constatar a presença ou não das três concepções seguintes: uma do período romano adaptada aos dias atuais - “se uma mulher bater bolo ou maionese, o bolo

não cresce e a maionese desanda” - ; outra da Idade Média - “o ato sexual não deve ser realizado no período menstrual” - e outra da Idade Moderna - “se a mulher lavar a cabeça durante o período menstrual, o sangue sobe à cabeça e provoca a loucura”.

Primeiramente, foram analisados os depoimentos sobre *menstruação* expressos pelos escolares das três cidades. A síntese das entrevistas de todos os alunos mostrou que, dos 54 entrevistados, apenas 16 responderam corretamente à pergunta; dos 37 restantes, 12 - sete do sexo masculino e cinco do feminino, três de Agudo e nove de Santa Maria - ligaram o fenômeno da *menstruação* à “eliminação do óvulo não fecundado”.

Nota-se que os alunos confundem *ovulação* com *menstruação*, ou seja, assim como antigamente a *menstruação* não era bem entendida, ainda hoje os alunos associam uma fase do ciclo menstrual com a outra, não delimitando suas funções no organismo. O que ocorre é que o aluno utiliza o conceito de *ovulação* — eliminação do óvulo que ocorre 14 dias antes da *menstruação* -, concluindo que este óvulo desce pelas trompas, chega ao útero e é eliminado com o sangue menstrual, isto é, faz uma analogia por semelhança entre as duas fases do ciclo menstrual, elaborando uma concepção que Pozo et al. (1991) chamam de *analógica*.

Outros nove alunos relacionaram *menstruação* com útero, o que é correto, mas esta relação não está ligada à descamação do endométrio e, sim, ao acúmulo de sangue no útero. Estes explicam a *menstruação* como Empédocles (492-430 a.C.) a descrevia na longínqua Gré-

cia, uma idéia que não deixa de estar relacionada com a afirmação de que a menstruação é a eliminação de resíduos, porque, se o sangue se acumula no útero e se não há fecundação, ele torna-se um resíduo que tem de ser eliminado. Tal idéia também é compartilhada por mais sete alunos, que afirmaram ser a menstruação “eliminação de resíduos”, “eliminação do sangue sujo”, explicando, assim, o fato da mesma forma que Aristóteles (384-323 a.C.) o fazia na antiga Grécia.

Constatou-se que a origem da menstruação é desconhecida para 16 alunos (29,64%), que utilizaram os mesmos conceitos dos filósofos gregos - Empédocles (sangue que se acumulou no útero) e Aristóteles (resíduo do organismo) - para explicar a origem do sangue menstrual.

*Bachelard* (1996) distingue três grandes períodos do pensamento científico: o estado pré-científico, que corresponde à Antiguidade clássica indo até o século XVIII; o estado científico, do século XIX até o início do século XX, e, finalmente, o estado do novo espírito científico, que inicia em 1905 com a teoria de Einstein.

Os resultados mostram que é baixa a percentagem dos alunos que responderam corretamente sobre o que é menstruação, uma vez que a grande maioria a associa com eliminação do óvulo e/ou fertilidade ou, ainda, não entende a origem do sangue menstrual, ligando-o a resíduo do organismo (conceito de Aristóteles) ou sangue acumulado no útero (conceito de Empédocles). A concepção do período grego, que considerava o sangue menstrual um resíduo (Aristóteles, Empédocles), ainda é

muito forte (29,64%), alcançando o mesmo percentual dos alunos que responderam corretamente. Tal concepção aparece nos escolares das três cidades: Nova Palma apresenta um número maior com esta explicação, o que indica que os alunos ainda se encontram no período pré-científico em relação a este conceito, ao passo que, em Agudo e Santa Maria, o percentual é menor. Como essa concepção é uma explicação biológica para uma fase do ciclo menstrual da mulher, pode-se afirmar também que não há interferência da religião no posicionamento dos alunos.

#### *Poder sinistro da menstruação: bolo não cresce, maionese desanda*

Ainda em relação à menstruação, outra explicação é dada por Plínio, “O Velho”, na sua obra *História natural*, que atribui poderes agourentos à mulher menstruada, como o de ser capaz de estragar a colheita, devastar jardins, matar germes, transformar o vinho em vinagre e azedar o leite. Esta afirmação foi modificada para “mulher menstruada não deve bater bolo ou maionese, porque o bolo não cresce e a maionese desanda”, a fim de atualizá-la para o questionamento aos alunos. A síntese dos depoimentos referentes à questão mostra que é uma concepção praticamente superada nas três cidades pesquisadas.

Essa concepção do período romano, apesar de muito divulgada entre os escolares, não é compartilhada pela maioria dos entrevistados, os quais concluem que a menstruação não pode exercer influência sobre o que uma mulher menstruada faz. O conhecimento

científico, então, é capaz de provocar a rejeição de uma concepção do senso comum.

*Ato sexual na menstruação: prática normal ou condenável?*

Os resultados referentes a esta questão indicam que 18 alunos afirmaram que são contrários à realização do ato sexual durante a menstruação, justificando como "desagradável", "nojentto", "meio-sujo", "anti-higiênico". Apenas doze entrevistados consideraram normal o ato sexual na menstruação.

A eliminação periódica do endométrio que entra em regressão e necrose ao final de cada ciclo caracteriza o útero como "o único órgão que apresenta a peculiaridade de sangrar fisiologicamente" (Soucasaux, 1993:66). O sangue eliminado é totalmente inofensivo e inodoro, salvo quando exposto ao ar, o que ocasiona seu odor desagradável.

Na Antigüidade, tanto judeus como pagãos condenavam a realização do ato sexual durante a menstruação, o que se manteve no cristianismo, quando se associava a realização do ato sexual ao aparecimento de doenças, defeitos físicos e problemas psicológicos.

Clemente de Alexandria (m.215), Orígenes (m.254), Jerônimo (m.420), Isidoro de Sevilha (m.636) e São Tomás de Aquino afirmavam que a prática lesava o feto, idéia que dois alunos de Agudo apresentaram: se for realizado o ato sexual durante a menstruação, pode ocorrer a formação de crianças defeituosas ou com problemas.

Vemos que ainda é muito significativa a influência da religião em rela-

ção à realização do ato sexual durante a menstruação. Em Santa Maria, que apresenta maior diversidade de religiões do que Agudo e Nova Palma, 29,17% aceitam o ato sexual na menstruação, ao passo que, em Agudo, este percentual baixa para 20% e, em Nova Palma, para 13,33%.

*Lavar a cabeça durante a menstruação leva à loucura?*

Os resultados mostram que esta concepção é muito difundida, pois apenas 18,52% dos entrevistados nunca tinham ouvido falar dela; outros 40,74% não acreditam nela, dando uma explicação racional como forma de refutar tal concepção. Somando o número de alunos que desconheciam a concepção com o dos que a superaram, têm-se 59,26%. Segundo Leal (1995), a concepção de que a cabeça não deve ser lavada durante a menstruação é muito difundida entre mulheres de classes populares, o que pode explicar as respostas dos alunos de Nova Palma e Santa Maria.

*Fecundação: são os escolares epigenistas?*

Dentro deste tema, os alunos foram questionados sobre o que entendiam acerca de fecundação e sobre a presença das seguintes concepções:

- a) do período grego — "a fecundação consiste na mistura da semente masculina com a semente feminina" (teoria epigenista);
- b) da Idade Média — "a mulher pode ficar grávida se tomar ba-

inho na água em que foi eliminado esperma de um homem”;  
 c) da Idade Moderna — “o feto origina-se do óvulo e o encontro com o espermatozóide apenas lhe dá mobilidade, alimento e estímulo para desenvolver-se” (teoria ovista); — “o futuro embrião já está no espermatozóide e o óvulo apenas lhe proporciona alimento e alojamento” (teoria animalculista); — “se o óvulo for eliminado junto com o espermatozóide e se houver fecundação, originar-se-á uma criança mais bonita”.

### *O que é fecundação?*

A síntese das respostas formuladas pelos alunos sobre esta questão mostrou que 41 deles relacionam fecundação com “união do óvulo e espermatozóide”, “encontro do óvulo e espermatozóide”, quando o “espermatozóide penetra no óvulo” e quando “o espermatozóide entra no óvulo”.

Embora 41 alunos tenham considerado a fecundação como “união do óvulo e espermatozóide”, encontraram-se ainda inúmeros erros, como a descrição do local da fecundação, a relação da fecundação com ato sexual e com menstruação. Ainda, três alunos explicaram a fecundação como mistura dos componentes do óvulo e do espermatozóide (teoria epigenista), da mesma maneira que os gregos a descreviam na Antiguidade, o que revela, apesar do baixo percentual, a presença da teoria epigenista entre os escolares.

*Pode a mulher ficar grávida se tomar banho na água em que foi eliminado esperma de um homem?*

Os resultados mostraram que trinta alunos consideraram que isso não pode acontecer porque as condições da água, temperatura e outros fatores provocam a morte dos espermatozóides.

Apesar de o assunto não ser desenvolvido nas aulas de Biologia, é significativo que 55,56% dos alunos tenham afirmado que tal fato não pode acontecer com base nos conhecimentos adquiridos a respeito dos fatores que provocam a morte do espermatozóide. Por sua vez, é importante salientar que, se o tema sobre os fatores que favorecem a gravidez fosse trabalhado com os alunos na 1ª série do 2º grau, desmistificar-se-iam inúmeras crenças ligadas à gravidez que ainda vigoram.

*O feto origina-se do óvulo?  
 Ou do espermatozóide?*

O resumo de todas as respostas a estas questões mostrou que, para 52 alunos (96,30%), não há um gameta mais importante que o outro, sendo os dois necessários para a formação do zigoto, uma vez que 50% da bagagem genética do embrião vem do óvulo e 50%, do espermatozóide.

Como somente dois casos demonstraram a presença da teoria animalculista, pode-se afirmar que as duas teorias - ovista e animalculista - estão superadas na explicação da fecundação.

*A eliminação simultânea do óvulo  
e do espermatozóide originaria  
uma criança mais bonita?*

Quarenta alunos consideraram que a característica de ser bonita ou feia depende dos genes carregados pelo óvulo e pelo espermatozóide.

Os resultados permitem concluir que esta concepção, na Idade Moderna, está quase totalmente superada. Embora a hereditariedade não seja tratada na 1ª série do 2º grau, o conhecimento biológico transmitido quando é desenvolvido o núcleo da célula na 1ª série já permite entender quais são as características que dependem dos genes.

*Masturbação: doença ou  
conhecimento do corpo?*

Dos 54 escolares entrevistados, 29 (53,70%) consideraram a masturbação como uma etapa normal no processo da maturação sexual dos adolescentes. Para os rapazes, a masturbação é um assunto comum, ao passo que, para as meninas, ainda não é muito comentado, embora elas admitam que é praticada pelas adolescentes. Isso ocorre, segundo Barroso & Bruschini (1985), porque a menina sofre “uma repressão mais forte, por toda a imagem de mulher já definida pela sociedade” (p.29), que deve ser submissa, recatada, não alardeando aspectos sexuais de sua vida íntima.

Ainda, dos 54 alunos entrevistados, 17 consideram a masturbação como algo errado ou que causa problema para quem a pratica.

Outro aspecto que ficou evidente foi a influência da religião, tanto da ca-

tólica como da evangélica, nos argumentos que os alunos utilizaram para se posicionarem contra a masturbação. Nas afirmações dos alunos católicos, “os padres são contra”; nas dos escolares luteranos, “é contra a lei de Deus”.

A influência da religião está, aos poucos, sendo superada, pois também é significativo o número de alunos que consideram a masturbação um fato normal na sexualidade das pessoas. Dessa maneira, o conhecimento científico, progressivamente, está superando o senso comum relativo à masturbação.

## CONCLUSÕES

Os depoimentos dos alunos mostraram que várias concepções do período grego, do período romano, da Idade Média e Moderna, que *Bachelard* chama de *período pré-científico*, ainda se encontram entre os escolares da 1ª série do 2º grau, nas três cidades estudadas. “Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras. Mesmo no novo homem, permanecem vestígios do homem velho” (*Bachelard*, 1996:10). Esses vestígios do homem velho são as concepções ainda utilizadas pelos alunos entrevistados para explicar os processos da reprodução.

Sobre o ato sexual, verificou-se que a concepção do período grego — os atletas devem evitar o ato sexual porque este provoca dispêndio de energia — ainda é muito aceita pelos escolares. Esta concepção tem origem na história e foi passando por *osmose* ao longo do

tempo até chegar a nossos dias, independentemente do avanço dos conhecimentos científicos. O ritual de clausura dos jogadores atuais já “fazia parte de um ritual de preparação dos atletas que participavam dos Jogos Olímpicos” (Sortica, 1995:56) na antiga Grécia. Assim, da mesma forma que o homem grego, o aluno da 1ª série ainda considera o esperma o combustível do atleta, capaz de impulsioná-lo para grandes vitórias.

Em relação à menstruação, foram pesquisadas três concepções. A da Idade Média, de que o ato sexual não dever ser realizado no período da menstruação, que teve origem na Antigüidade e que o cristianismo acompanhou, é compartilhada por 55,55% dos alunos entrevistados. Esta concepção tem forte influência da religião, pois foi muito acentuada pelos alunos tanto católicos quanto protestantes.

Outra concepção, da Idade Moderna, de que a mulher menstruada não dever lavar os cabelos porque o sangue sobe à cabeça e provoca a loucura, também se encontra entre os escolares entrevistados, numa percentagem nada desprezível de 40,74%. A presença desta concepção pode ser explicada pela influência do universo familiar, como mãe, tia e avó.

Por outro lado, encontra-se quase totalmente superada a concepção do período romano de que, se a mulher menstruada bater bolo ou maionese, o bolo não cresce e a maionese desanda. Neste caso, o aluno utiliza o conhecimento científico para rejeitar tal concepção.

Observa-se que, das três concepções sobre menstruação pesquisadas,

apenas uma se encontra superada. Foram constatadas, ainda, outras concepções, como o desconhecimento da origem da menstruação: 16,67% explicam-na da mesma maneira que Empédocles na Antigüidade e 12,96% a concebem da mesma maneira de Aristóteles há mais de 2000 anos, na antiga Grécia.

Sobre fecundação, foram trabalhadas cinco concepções. A da Idade Média - a mulher pode ficar grávida se tomar banho na água em que foi eliminado esperma de um homem -, embora esteja superada para 55,56% dos alunos entrevistados, ainda é significativa para uma boa percentagem deles (44,44%), que aceitam esta concepção. A manutenção dessa concepção entre os alunos deve-se ao fato de não serem desenvolvidos, na 1ª série do 2º grau, os conteúdos que permitem a sua superação.

Por outro lado, a teoria ovista e a teoria animalculista, que explicavam a fecundação na Idade Moderna, encontram-se totalmente superadas entre os alunos entrevistados, o mesmo acontecendo com a concepção da Idade Moderna sobre o óvulo ser eliminado junto com o espermatozóide e, havendo fecundação, originar-se-ia uma criança mais bonita. Isso também ocorre com a concepção do período grego que explicava a fecundação como uma mistura dos componentes do óvulo e do espermatozóide (teoria epigenista). Dessa maneira, das cinco concepções ligadas à fecundação, apenas uma ainda não se encontra superada, sendo as demais encontradas num percentual muito baixo entre os alunos.

Sobre a masturbação, verificou-se que a concepção da Idade Moderna

que afirma ser essa uma prática condenável, provocando epilepsia, prisão de ventre e espinhas, ainda se encontra presente entre os escolares. A religião tem forte influência na manutenção desta concepção, pois os alunos católicos consideram-na um pecado e uma prática que pode ocasionar problemas.

Das dez concepções investigadas, seis continuam presentes na atualidade entre os escolares entrevistados e apenas quatro se encontram superadas.

### ABSTRACT

The objective of this research was to find out if ten conceptions about reproduction, present in the history of human reproduction, could be found in secondary school students and if religion could have influenced these conceptions. From the ten conceptions two were from the Greek period, one from the Roman period, two from the Middle Age and five from the Modern Age. The research technique utilized was a content analysis of a semi-structured interview, comprising ten questions asked to fifty four secondary school students of three towns of Rio Grande do Sul, Brazil: Agudo, Nova Palma and Santa Maria. In the first town students were Lutherans and in the last two Catholics. Results have shown that six biological conceptions were still present among the students and four were abandoned due to biological knowledge. Also, the results have demonstrated that religion, either Catholic or Lutheran influenced their ideas about menstruation and masturbation.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 20.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. 4.ed. Lisboa: Presença, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARROSO, Carmen e BRUSCHINI, Cristina. *Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRONOWSKI, J. *O senso comum da ciência*. São Paulo: EPU, 1977.
- LEAL, Ondina Fachel. Sangue, fertilidade e práticas contraceptivas. In: LEAL, Ondina Fachel. *Corpo e significado: ensaios de antropologia social*. Porto Alegre: Ufrgs, 1995. p. 13-35.
- MORIN, Edgar. *O método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Portugal: Europa-América, 1991.
- POZO, Juan Ignacio et al. Las ideas de los alumnos sobre a ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v.9, n.1, p.83-94. mar. 1991.
- RANKE - HEINEMANN, Uta. *Eunucos pelo reino de Deus: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.
- SORTICA, Julio. A vida nas concentrações. *Zero Hora*, Porto Alegre, 12 nov. 1995. Caderno Esportes, p. 56-58.
- SOUCA SAUX, Nelson. *Os órgãos sexuais femininos: forma, função, símbolo e arquétipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.



# A BIOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Cenira Ribeiro Silva\**

---

Este artigo apresenta uma análise das inter-relações do universo da biologia com os processos de fundamentação das questões pedagógicas nos cursos de formação de professores, discutindo o papel que a Biologia da Educação vem representando, historicamente, nas diversas modalidades do curso de Pedagogia da UPF. Faz incursões pela legislação que instrui sobre a expedição de registro profissional de professores e especialistas da educação e ressalta a figura de eminentes profissionais da área biomédica, cujas contribuições para as questões educacionais representam incontestáveis ganhos científicos. Procura diminuir as possíveis discrepâncias entre as questões ditas *da natureza* e aquelas de *cunho cultural*, desenhando um eixo viabilizador de uma proposta para a disciplina de Biologia da Educação no contexto dos Fundamentos da Educação para os cursos de formação de professores.

---

---

\* Bióloga, mestre em Educação pela PUCRS; professora Titular de Fundamentos Biológicos da Educação - UPF.

Egressa dos cursos de licenciatura de Ciências Naturais e de Ciências Biológicas e com significativa experiência no ensino de ciências de 1º grau, em julho de 1977, passei a integrar o grupo de professores do Centro Regional de Educação, da Faculdade de Educação da UPF, na assessoria do Ensino de Ciências nas quatro primeiras séries do 1º grau.

No Centro de Educação, tive oportunidade de conviver com docentes do curso de Pedagogia; acompanhei o relato de seus descontentamentos e de suas indagações sobre a eficácia do curso na preparação de professores para as séries iniciais da escolarização. Tais questionamentos não se prendiam, apenas, à proposta do curso de Pedagogia em vigor na UPF; eram mais amplos, buscando compreender as raízes da superficialidade com que vinha sendo tratada, em nível nacional, a formação de professores, justamente para aquelas séries nas quais são formadas as bases que alicerçam toda a educação sistemática dos indivíduos, as séries iniciais do 1º grau.

Em 1978, fui convidada a integrar o grupo de professores da Universidade de Passo Fundo que tinha como finalidade pensar uma proposta para a reformulação do curso de Pedagogia, participação que se ligava à experiência profissional e à formação na área biológica que eu possuía. O estudo se propunha a rever o curso como um todo e avaliar as contribuições dos diversos componentes curriculares, para que pudesse assumir um novo enfoque: preparar, em nível superior, professores para as quatro primeiras séries do 1º grau. Des-

sa maneira, os Fundamentos da Educação passavam a ser profundamente analisados e, dentre eles, a Biologia da Educação.

Minha preocupação era grande, pois, numa retrospectiva em minha formação, tanto como egressa do curso Normal, quanto como licenciada nos cursos de Ciências Naturais e de Ciências Biológicas, não localizava a Biologia da Educação. Seu conteúdo específico não se fazia presente na fundamentação de minha ação pedagógica, nem como disciplina integrante dos currículos dos cursos que realizei, nem como enfoques de outros componentes curriculares. Embora, pessoalmente, tivesse estabelecido relações entre questões de minha prática docente e muitas informações teóricas adquiridas, essas ligações se limitavam aos conteúdos específicos da biologia humana. A formação da visão de interdisciplinariedade e de complementariedade que passei a ter aconteceu paralelamente à minha participação no grupo multiprofissional que estudava o referido curso.

Diante de tal situação, senti necessidade de começar meu trabalho por uma análise do contexto histórico em que a biologia tinha estado inserida no trato das questões pedagógicas. A dicotomia entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer pedagógico - que caracterizava sobremaneira aquela época - contribuía para que os Fundamentos da Educação fossem vistos como um *curso à parte*, que pouco tinha a ver com as disciplinas metodológicas. O pensamento de que "a teoria é uma coisa e a prática é outra", que ainda hoje vigora, era muito mais marcante naqueles dias; dessa maneira, as técnicas, as es-

estratégias, os métodos, o *como fazer* se tornavam prioritários. A supervalorização da matéria ensinada em detrimento do conhecimento do sujeito que aprende transformava o conjunto de disciplinas que integravam os Fundamentos da Educação em enfeites da ante-sala da *formação do professor*.

Os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação tinham, todavia, uma história e desenhos muito nítidos dentro dos cursos Normal (2º grau) e Pedagogia (3º grau); por sua vez, quanto aos Fundamentos Biológicos da Educação, o caso era diferente. A biologia, como fundamento da educação, não tinha tradição nos currículos dos cursos de formação de professores e nem sempre estava presente neles; quando aparecia, caracterizava-se como primeiros socorros, higiene, puericultura e outros, contudo sempre de forma a ensinar medidas práticas para resolver problemas visíveis e acessórios à questão pedagógica.

No curso de Pedagogia que funcionava até então na UPF, os Fundamentos Biológicos da Educação apareciam com uma carga horária significativamente menor que os demais: enquanto as outras disciplinas componentes dos Fundamentos da Educação se realizavam em, no mínimo, oito créditos, a carga horária da Biologia era de quatro créditos. Esse tempo era usado para trabalhar células, tecidos, aparelhos e sistemas do corpo humano; também eram trabalhadas informações de genética e noções de fisiologia humana. Porém, não se evidenciavam ligações desses conteúdos com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno; nem mesmo a preocupação em subsidiar o autoco-

nhecimento do professor se fazia notar na proposta da disciplina em questão.

Nas duas oportunidades em que desempenhei a função de chefe do Departamento de Fundamentos Pedagógicos, na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, tive em mãos considerável número de processos de transferência de alunos oriundos dos cursos de licenciaturas de diversas instituições de ensino superior, ocasião em que pude constatar que o curso de Pedagogia é praticamente o único curso de formação de professores que inclui em seu currículo a disciplina de Biologia da Educação ou de Fundamentos Biológicos da Educação.

De outro lado, analisando os documentos oficiais que tratavam da formação e do registro de professores, constatei que, na portaria na qual eram estabelecidas instruções para a expedição de registro profissional dos professores e especialistas da educação (MEC, 1985), não eram feitas referências à Biologia da Educação como alternativa de registro profissional, nem para egressos da Pedagogia nem para os egressos dos cursos de Biologia, Ciências Biológicas ou História Natural, como se vê a seguir:

- o art. 1º, inciso II, alínea B, trata do registro profissional dos egressos da licenciatura de Biologia, em complementação à licenciatura curta de Ciências, estabelecendo o direito a registro em Biologia do 2º grau;
- o art. 1º, inciso III, alínea A, trata do registro profissional dos licenciados em Ciências Biológicas, estabelecendo o direito a registro em Ciências Físicas e Bio-

lógicas no 1º grau e Biologia no 2º grau;

- o art. 1º, inciso XIX, alínea B, item 7, trata do registro profissional dos licenciados em Pedagogia, Habilitação do Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, estabelecendo o direito a registro em Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação, isoladas ou reunidas como Fundamentos da Educação.

Se aos egressos do curso de Pedagogia não é dado o registro em Biologia da Educação, por se supor faltá-lhes maior aprofundamento e domínio dos conteúdos específicos já que, tradicionalmente, a carga horária dessa disciplina no curso é muito reduzida, como explicar que os egressos dos cursos de Biologia e de Ciências Biológicas, igualmente, não tenham relacionada a Biologia da Educação entre as disciplinas nas quais lhes é dado o direito de registro profissional? (Silva, 1991).

## NATUREZA E CULTURA ANTAGONISMO INDISSOCIÁVEL

Gostaria de acreditar que os fatos relatados se devam a um certo *zelo* pela disciplina de Biologia da Educação, todavia atentando-se para os currículos dos cursos de licenciaturas em geral, nota-se que raramente a disciplina aparece entre seus componentes. Assim, o mais provável é que a biologia não tenha ainda se firmado como ciência que

pode contribuir para fundamentar, significativamente, o processo de compreensão do modo como a pessoa constrói seu conhecimento. Ainda não são adequadamente explorados processos biológicos que interferem na dinâmica da aprendizagem humana. A dificuldade na compreensão dos “sentidos biologicamente tão diferentes” da interferência dos fatores que constituem o *a priori* do conhecimento humano impede que seja devidamente conhecida a contribuição do biológico na ontogênese epistemológica dos sujeitos (Piaget, 1987).

Entre os profissionais ligados às ciências ditas sociais, a biologia é vista com indelével estigma positivista e, portanto, pouco significativa para a compreensão das questões de cunho mais sociocultural, como é o caso da educação. No entanto, nada acontece entre os seres humanos que as suas condições biológicas não permitam. De outro lado, o biológico humano só se desenvolve vivendo o momento histórico, isto é, no convívio social. A biologia humana não determina o que vai acontecer, entretanto só acontece aquilo que ela permite que aconteça (Maturana, 1995). O entendimento dessa afirmação é fundamental para que essa dicotomia deixe de causar dificuldades para o entendimento das questões da construção humana.

Por outro lado, os profissionais ligados ao mundo da biologia raramente percebem as contribuições que seu campo de conhecimento pode oferecer à melhoria da educação. As oportunidades em que a biologia tem feito parte dos currículos dos cursos de formação de professores têm sido aproveitadas adequadamente para evidenciar o seu

valor na compreensão das questões pedagógicas. Poucos têm sido os casos em que a biologia tem se constituído num valioso e efetivo instrumento no desvelamento das interferências biológicas na dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. Se é um fato que os professores das outras áreas do conhecimento têm demonstrado dificuldades em vislumbrar elementos significativos para a educação dentro da biologia, também tenho comprovado que os recém-egressos dos cursos de Biologia não demonstram estar preparados para fazê-lo.

Minhas atividades profissionais têm me oportunizado constatar a considerável lacuna existente entre aquilo que se *pretende* na formação de professores e aquilo que *acontece* nos cursos de licenciaturas. É como se não fosse falada a mesma língua, não se tratasse da mesma vida, não se buscasse entender o mesmo ser humano. Na ânsia de se fazer *cientistas*, perde-se o sentido do curso: o de formar profissionais da educação. Conseqüentemente, as aulas de Biologia de Educação constituem-se, via de regra, em aulas de programa de saúde, de puericultura ou de primeiros socorros; às vezes, assumem ares de aulas de anatomia ou de fisiologia humana, mas sem nenhuma ligação com as questões do aprendizado e do desenvolvimento humanos. De fato, vista dessa maneira, a Biologia da Educação representa apenas um apêndice na formação do professor. Não que esses temas não sejam importantes; realmente o são, mas já existem outras disciplinas que se ocupam deles. Não há, no entanto, outra disciplina que trate a biologia como suporte para a compreensão da normalidade do

aluno pelo professor e, conseqüentemente, possibilite que ele perceba os possíveis desvios da normalidade.

As considerações feitas parecem não ter lógica quando se investiga a formação acadêmica de notáveis teóricos da educação, como Piaget, Ajuriaguerra, Montessori, Luria, Maturana e o próprio Freud. Apesar de eles não serem, inicialmente, educadores, fizeram, ou ainda fazem, de sua atuação na área biomédica experiência inspiradora de estudos para a compreensão das questões educacionais. Essa constatação aponta para a idéia de que a percepção das interligações entre as diferentes áreas do conhecimento humano se torna mais viável com o decorrer da prática profissional da pessoa e com o domínio teórico que ela venha a adquirir sobre os conteúdos específicos de sua área.

Além disso, tenho verificado que alguns autores da área biológica vêm mostrando, em seus livros chamados de *Biologia educacional*, relativas vinculações entre os conteúdos específicos abordados e as questões escolares. Nesse mister, há que se ressaltar o nome de Ary Lex, que, em 1978, lançava a 15ª edição de seu livro *Biologia educacional*, dentro da série "Atualidades Pedagógicas", da Companhia Editora Nacional, com enfoque na educação da pré-escola. Sua vivência como médico e docente na disciplina de Biologia Educacional, na Escola Normal Dr. Álvaro Aguiar, como ele mesmo diz no prefácio daquela edição, fê-lo sentir de perto a "escassez em nosso idioma de compêndios sobre tais assuntos" (Lex, 1978). Almeida Júnior é outro autor que gostaria de referendar como um dos pioneiros no

Brasil a se empenhar na abordagem biológica das questões escolares.

Atualmente, vários autores vêm produzindo nessa área, contudo, não percebo nessas obras significativos avanços no aprofundamento teórico das discussões biopedagógicas. As questões da sexualidade, da aprendizagem e do desenvolvimento humanos poucas vezes são abordadas pela Biologia da Educação e, quando o são, isso é feito tangencialmente. Os sentidos somestésico e cinestésico não aparecem nessas obras como suporte para a compreensão do desenvolvimento humano.

## BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Neste texto, quero falar de educação, falar como educadora e como bióloga, explicitando as formas como percebo as inter-relações entre os fenômenos biológicos e os processos educacionais. Na disciplina de Biologia da Educação da qual sou titular na Universidade de Passo Fundo, tenho como um pressuposto a história da humanidade. Levo em conta que, por meio dos processos característicos de sua filogênese, o ser humano teve suas potencialidades diferenciadas substancialmente das demais seres vivos. Contudo, como diz *Maturana* (1994), não podemos esquecer que, antes de mais nada, somos animais e que nossas características humanas se dão a partir do modo de viver e de conviver dos indivíduos desta classe de animais, não pelo aniquilamento de tal condição. A natureza animal, lon-

ge de dificultar, viabiliza a concretização da tendência social, da nuance emocional e da vocação espiritual inerentes à natureza humana.

“O poder seletivo de que todo ser vivo dispõe é uma espécie de embrião da liberdade” (*Bach*, 1982:35). Isso posto, parece que se estabelecem as bases de soberania para esse ser. Até mesmo os vegetais, por consequência, dispondo da propriedade de selecionar as substâncias químicas correspondentes às necessidades de cada parte de seu organismo, e o fazendo por si mesmos, são dotados dessa autonomia embrionária.

Já, no ser humano, esse fenômeno se complexifica e se aperfeiçoa. Na intimidade de sua organísmica, repousa um saber inconsciente, resultado de sua filogênese, que fundamenta o processo de busca da satisfação das suas necessidades, o que possibilita o seu desenvolvimento e subsidia a formação do senso moral e da lucidez intuitiva, características inerentes à natureza humana.

Outro aspecto que se pode registrar na atividade de qualquer ser vivo é a auto-regulação. Dispor de um sistema auto-regulador significa ser autônomo, isto é, ser agente e paciente de suas próprias normas de vida, em última análise, legislar em causa própria. Todavia, essa liberdade tem um preço: o preço da responsabilidade. “Cabe-lhe implantar um sistema crítico próprio e autônomo” (*Ibid*:36). Revela-se, dessa forma, no campo biológico, uma espécie de embrião do comportamento do indivíduo humano.

Seria essa moral embrionária elemento subsidiador da vida de relação que se estabelece no âmbito da vida humana? O ser humano é um ser de rela-

ções e de convivência social, ou seja, seus impulsos naturais e o conjunto de normas impostas pela sociedade formam um sistema único, no interior do qual esses dois fatores se complementam. Uma dose a mais, ou a menos, de um ou de outro lado provoca perturbações com mais facilidade do que pensam os inclinados a acreditar no poderio absoluto da razão e do controle social. Tal é a crença na força e no poder das normas culturais sobre a natureza das pessoas que aqueles indivíduos cujos comportamentos, supostamente, não se encaixam nos estereótipos de normalidade criados pela sociedade facilmente são rotulados e tratados como *marginais*, gerando-se discriminação de aspectos pertinentes à pessoa - indivíduos e grupos humanos.

Tradicionalmente, nossa cultura tem considerado o corpo como a parte sensível do ser humano; o intelecto, como a porção inteligível e o espírito, como sua parte transcendental. Tal divisão só pode se concretizar destruindo a globalidade humana e comprometendo a felicidade das pessoas. O corpo sensível do indivíduo humano teria se desenvolvido bem mais se considerado inteligente, pois, com certeza, um ser humano sensível, espiritualizado e inteligente seria bem mais feliz. "Na razão inversa das limitações motoras com que nasce o homem, estão suas possibilidades cognitivas. Dizer possibilidades cognitivas implica dizer possibilidades afetivas, sociais, e assim por diante, pois que o homem é um só, feito do mesmo tecido" (Freire, 1991:37).

Resgatar a dignidade do indivíduo humano, na sua integridade e originalidade, é o grande desafio para to-

dos os educadores, sejam eles integrantes da família ou da escola, tarefa que não tem se mostrado fácil. Toda vida social pressupõe que o ser humano civilizado precisa aprender a dominar seu corpo e suas emoções, porém o que se entende por dominar seu corpo e suas emoções se aproxima muito do rompimento com a natureza do ser. Como constituinte essencial da natureza humana, a sexualidade dá colorido especial e permeia as relações humanas. Considerando-se a sexualidade um atributo inerente à condição da pessoa e das suas manifestações, não há como negar que as relações humanas são, também, relações sexuadas; expressando-se o indivíduo, expressa-se como homem ou como mulher. Pensar um ser humano assexuado é, então, descaracterizar a humanidade; é criar um anormal (Merleau-Ponty, 1975).

É na busca da consolidação de um paradigma holístico de aluno e de professor que tenho tentado direcionar a abordagem da disciplina de Biologia da Educação, e o que proponho com essa disciplina se fundamenta, especialmente, no princípio vital da construção humana. O ser humano, como ser vivo, não se deixa construir, mas constitui-se de estruturas ou conjunto de estruturas que possibilitam que ele se construa a si próprio (Monod, 1976). Essa construção constante, arritmica e contínua não se limita ao aumento do número de células, o que resulta no crescimento, mas se vincula, principalmente, a mudanças da qualidade de funcionamento e de especialização das mesmas. Essa construção também não se limita ao orgânico, estendendo-se às estruturas mentais e psíquicas. Para Piaget (1987), o estabe-

lecimento da relação entre os desenvolvimentos orgânico e intelectual não subestima, absolutamente, o aspecto mental, pelo contrário, acaba por ampliar a noção de adaptação vital. Segundo ele, tanto o desenvolvimento orgânico quanto o mental estão sujeitos aos mesmos princípios de organização e de adaptação.

O ser humano não se constrói na solidão: a história da construção humana acontece na convivência. Nosso ser, como seres humanos, é social e socializável. O surgimento do humano não aniquila o biológico, mas dá sentido especial a ele. O humano se concretiza socialmente com a conquista da linguagem, uma linguagem que permeia o viver e interfere no modo de conviver das pessoas. Essa transformação evolutiva humana se dá graças às mudanças anatômicas e funcionais que a precederam: o rosto, a arcada dentária, a laringe, a postura corporal, entre outras estruturas orgânicas, passaram por modificações importantes para que o seres humanos pudessem falar.

O encéfalo da espécie humana e, sobretudo, o cérebro aumentaram significativamente de tamanho e tiveram suas redes sinápticas complexificadas. Nossos ancestrais tinham um cérebro correspondente a em torno de um terço do volume do cérebro humano atual (*Maturana, 1995*). Assim, não chegamos a esse volume cerebral por milagre; o processo que nele resultou aconteceu enfrentando desafios e a partir da liberação das patas dianteiras de nossos ancestrais. A mão humana, no entanto, não pode ter sua finalidade reduzida à capacidade de manipular ferramentas; a mão tem a maravilhosa habilidade de

adaptar-se às diferenças de superfícies do corpo, tanto do próprio indivíduo como do corpo do outro. Nós, mamíferos, podemos nos acariciar: "Quando nos acariciamos, quando entramos em contato corporal acariciante nos apoiamos de alma a alma" (*Ibid:41*).

A compreensão desse paradigma humano carece da contribuição de todas as disciplinas que integram particularmente os Fundamentos da Educação nos cursos de formação de professores. As antigas rupturas que possam ter existido entre elas precisam ser esquecidas. Ao invés de serem enfatizadas as discrepâncias entre as diferentes áreas do conhecimento humano, é preciso que sejam salientadas, em cada uma das disciplinas e por todas elas, as intersecções que o desvelamento da propedêutica dos fenômenos do desenvolvimento e da aprendizagem humana possa fazer emergir. Dessa forma, certamente, será facilitada para o aluno a compreensão do ser humano como uma totalidade integrada e integradora das múltiplas dimensões que o caracterizam.

## ABSTRACT

This paper present an analysis of the interrelationships of the biology universe and the fundamentality process of the pedagogical issues in the courses of teacher shaping, discussing the role that Biology of Education has been playing historically in the various modalities of the pedagogy course of UPF. It invades the legislation which gives instructions about the issuance of the professional registration of

teachers and education specialists, and stresses the figure of outstanding professionals of the biomedical field whose contributions to the educational questions represent uncountable scientific benefits. It seeks to diminish the possible discrepancies among the so said nature questions and the ones of cultural mark, picturing a workable shaft of proposal for the discipline of Biology of Education in the context of Fundamentals of Education for the courses of teacher formation.

### BIBLIOGRAFIA CITADA

- BACH, M. J. *Por uma nova moral*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- FREIRE, J. B. *De corpo e alma*. São Paulo: Sumus Editorial, 1991.
- MATURANA, Humberto. *Modo de vida e cultura*. Porto Alegre: Movimento de Mulheres, Encontro de Mulheres, 1995.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Barcelona: Península, 1975.
- MONOD, Jaques. *O acaso e a necessidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- SILVA, Cenira R. *Biologia da educação*. Pedagogia em aberto. Passo Fundo: UPF, 1991.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- DEJOUR, Christophe. *O corpo, entre a biologia e a psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
- FONSECA, V. da & MENDES, Nelson. *Escola, escola, quem és tu?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FÓRUM NACIONAL DE SEXUALIDADE HUMANA. *Guia de orientação sexual*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- FREIRE, J. B. *De corpo e alma*. São Paulo: Sumus Editorial, 1991.
- GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GUITON, Arthur C. *Tratado de fisiologia médica*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1977.
- KENNETH, J. R. *O corpo humano no tempo*. São Paulo: McGraw Hill, 1989.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: USP, 1981.
- MACHADO, Ângelo. *Neuroanatomia funcional*. São Paulo: Atheneu, 1980.
- MATURANA, Humberto. *Modo de vida e cultura*. Porto Alegre: Movimento de Mulheres, Encontro de Mulheres, 1995.
- MATURANA, H. & VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MEC. Portaria nº 35, de 27/11/85. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomeno-*

- logia da percepção*. Barcelona: Península, 1975.
- MOORE, Keith L. *Embriologia básica*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1984.
- MOURA, Ênio. *Biologia educacional*. São Paulo: Moderna, 1994.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- SILVA, Cenira. R. *Experiências puberias e sexualidade feminina: subsídios para a educação sexual*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995.
- THOMPSON, J. S. & THOMPSON, M. W. *Genética médica*. São Paulo: Atheneu, 1976.
- TIBA, Içami. *Adolescência: o despertar do sexo*. São Paulo: Gente, 1994.
- VITIELLO, Nelson. *Reprodução e sexualidade*. São Paulo: CEICH, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. Lisboa: Moraes editores, 1979.

# O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

*Marisa Potiens Zílio\**

---

---

A política de integração do portador de deficiência exige a compreensão legal e curricular das alternativas de atendimento e do papel dos profissionais envolvidos no processo. O espaço compreendido entre a sala de aula comum e o atendimento especial supõe uma superação dos preconceitos, das metodologias de trabalho, da organização curricular, do conhecimento científico do problema de todos os envolvidos. Este espaço entre as diferenças e a integração é o espaço de trabalho de especialistas nas questões de aprendizagem. O papel do psicopedagogo deverá ser amplamente analisado. Criar, ou melhor, refletir sobre uma estrutura curricular e metodológica e o papel do psicopedagogo são as metas deste trabalho.

---

---

---

\* Professora da disciplina de Introdução aos Estudos dos Excepcionais, UPF; mestre em Educação e Saúde pela PUCRS.

Pensar na importância do papel dos profissionais em educação no Brasil, frente ao que propõe a educação especial, tornou-se ato indispensável e imprescindível. A nova LDB e a política de integração do portador de deficiência exigem a compreensão legal e curricular das alternativas de atendimento e do papel dos profissionais envolvidos no processo.

O espaço compreendido entre a sala de aula comum e o atendimento especial supõe uma superação dos preconceitos, das metodologias de trabalho, da organização curricular, do conhecimento científico do problema de todos os envolvidos. Uma proposta metodológica se faz necessária para definir papéis e funções. Esse espaço entre as diferenças e a integração é o espaço de trabalho de especialistas nas questões de aprendizagem.

As ações de individualização, normalização e integração são os princípios que normatizam o ensino e os direitos das crianças. Criar, ou melhor, refletir sobre uma estrutura curricular e metodológica e o papel do psicopedagogo são as metas deste trabalho, em cuja elaboração consideramos os aspectos, em nosso ver, de maior relevância:

- a problemática da deficiência e seu impacto;
- quem ganha e quem perde no jogo da integração;
- o psicopedagogo no Brasil e o seu papel no processo da integração (a instituição, a política e o profissional).

## A PROBLEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA E SEU IMPACTO

Fala-se, lê-se, escreve-se muito a esse respeito e principalmente sobre o impacto da deficiência na família e na sociedade. Fala-se, também, da *relatividade cultural* que está na base do julgamento do ser ou não deficiente, a qual tende a afastar e excluir todos os que se encontram estigmatizados pelo conjunto de valores da cultura a que pertencem.

Hoje, no Brasil, podemos falar do estigma dos portadores de deficiência (cegos, surdos, paralisados, deficientes mentais) e de outros tantos estigmas que incluem os velhos, os negros, os pobres... como se portadores fossem de alguma deficiência.

Vitor da Fonseca lembra:

*Através dos tempos, desde Hipócrates até hoje, os estigmas sofreram alterações semânticas significativas. Desde a seleção natural, para além da seleção biológica dos espartanos - que eliminavam as crianças malformadas ou deficientes -, passando pelo conformismo piedoso do Cristianismo, até a segregação e marginalização operadas pelos exorcistas e esconjuradores da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Ainda hoje (e em Portugal fácil seria indicar alguns fatos) estes aspectos veiculam a ignorância, ignorância que por sua vez gera atitudes de culpabilização, compaixão, desespero e indignação (1997).*

Ainda o autor:

*Com a progressiva acumulação de fatos, foi-se construindo uma teoria, que hoje integra a defecologia humana, e que envolve naturalmente uma taxonomia própria cujo objetivo primordial é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência mais atual da integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste. O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos militantes dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças (quer sejam ou não deficientes) (Fonseca, 1997).*

Queremos, no entanto, abordar um outro aspecto desse impacto, talvez mais psicanalítico, mais lacaniano. Quando *Lacan* aborda a questão de *quem fala*, remete-nos à percepção de que a fala não é apenas um processo consciente; é, na sua inconsciência de ser, a manifestação, a explicitação da fala contida no outro, na história, na cultura, no processo. O inconsciente não é nosso, não é um patrimônio pessoal, mas é a apropriação da cultura e da sua transmissão e que, em nós, se torna nova quando é criativa, ou melhor, quando vem modificada pela criatividade.

Frente à questão *portador de deficiência*, temos que perceber, culturalmente, inconscientemente, qual o im-

pacto que provoca em nós e que *fala* é essa manifestada.

- Diante da situação, *ficamos* criativos, nos sentimos desafiados, ou estarecemos?
- Que liberdade percebemos? Ou todos os conceitos, idéias são experimentados e ou reprimidos?
- Que tipo de associações (livres) conseguimos estabelecer?

Nessa perspectiva, podemos ajustar: *impotente* no outro que fala por meio da *minha impotência*. *Excluído* o outro que se exclui, que *exclui* em mim mesmo.

A expressão do desejo (livre) de se associar a todos representa a liberdade de associar-se a si mesmo, sem preconceitos; de associar-se às suas possibilidades e limitações. Ora, se posso permitir-me, é porque me sinto permitido e porque sinto que posso permitir.

Esse espaço do desejo, do libertar-se é o espaço psicopedagógico da compreensão da aprendizagem, esteja ela se dando ou não pelas vias culturalmente tidas como as comuns, as normais. É o psicopedagogo o facilitador, o mediador da inspiração, da libertação, da criação, da curiosidade.

Quando falta a inspiração, sentimos (sua representação) a angústia, ligada às questões primitivas do sujeito em busca de respostas a respeito de seu destino, de seus abandonos, de seus pais. Como diz *Sara Pain* (1997), “Es decir, se siente desposeído de la posibilidad de ser inspirado, de que se le de el aire, de que se le de la libertad”.

A idéia “educação para todos sem exclusão” exige gestar a inspiração do ponto de vista de poder perceber-se *frente a*, de como se sente, como se auto-

riza e de como se transforma num ser criativo - este, volta-se a afirmar, é o espaço psicopedagógico. Ao psicopedagogo caberá *desenquadrar*, ou melhor, facilitar essa mudança exigida pelo processo; facilitar a conquista da mudança e trabalhar sobre a inspiração que implica confiar em seu inconsciente.

### QUEM GANHA, QUEM PERDE NO JOGO DA INTEGRAÇÃO

Integrar a ação, torná-la comum, participativa, enriquecida. Todos ganham na idéia. Ganharão na ação?

Vivemos num mundo caracterizado pela *pressa*: nunca se fez tanta coisa em tão pouco tempo e nunca se fez tão pouco perante o muito que o mundo oferece e está a exigir. Grandes e pequenos nos sentimos, a contradição habita em nós. Esse sentimento de pequenos diante das escolhas exige comportamentos novos: cumplicidade, seletividade, integração, objetividade, qualidade, emotividade, racionalidade.

Em palavras mais simples, temos que ser mais inteligentes, racionais e emocionais; temos, também, que ter certa individualidade que nos permita chegar mais próximos de nossos desejos e de nossas realizações, mas não podemos estar sós (outra grande contradição vivencial) porque cada vez mais representamos para o mundo uma partícula ínfima de *saberes* e de *ações*. Nossa contribuição é *grande* se comparada à de outras gerações, que tinham limitado seu viver, suas tarefas (bastava cumprir com um certo destino), mas muito *pequena* se comparada à diversidade do mundo mo-

derno.

Ora, que escola é essa que tem ainda como tendência considerar as expectativas gerais - sem alcançá-las porque são múltiplas - e que desconhece a especial, a diferente, a especialista e sua contribuição integrada? Quem verdadeiramente ganhará nesse processo de integração do portador de deficiência no ensino comum (como nos diz a nova Lei de Diretrizes e Bases 9 394/96 - também chamada de Lei Darcy Ribeiro) *é a escola*. No entanto, isso só acontecerá se ela não criar serviços paralelos, mas servir-se dessa grande meta para estabelecer verdadeiras mudanças estruturais e metodológicas do seu fazer pedagógico.

Consta na lei brasileira, no cap. V, art. 58, da Educação Especial:

*Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.*

*§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.*

*§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*

*Art. 59º Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:*

*I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;*

*II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.*

Esses artigos nos remetem a algumas considerações em torno do que colocávamos. Quando a lei refere (art. 58) *preferencialmente*, remete à idéia *não para todos*, decorrendo dessa situação que deverão ser estabelecidos *critérios* apoiados em *avaliações diagnósticas* feitas por especialistas.

No parágrafo 1º, lembra a LDB que, “quando necessário haverá serviços de apoio especializado” para atender às peculiaridades. Em nosso ver, todo aluno é especial (portador ou não de necessidades especiais) e não exclui o especialista. É necessário preparar e criar condições para a existência desses serviços de apoio e, nesse aspecto, caberá às entidades de ensino superior organizarem-se para tal demanda. A Universidade de Passo Fundo, por exemplo, oferece cursos de graduação, especialização e qualificação para preparação de professores para o ensino especial e a psicopedagogia.

O art. 59, que, no momento, destacamos seguindo a linha da análise a que nos propusemos, lembra que os sistemas deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender às suas necessidades. Esperamos que este artigo possa ser compreendido em sua profundidade. *A escola tem que mudar* e mudar para todos, criando um sistema de ensino que permita a integração de todos,

considerando a integração na família, na escola e na sociedade, não apenas como um igual ou um especial; considerando como um ser único que somos todos nós, com nossas especificidades, especialidades e igualdades. Urge que se repensem, refaçam, modernizem os caminhos do ensino e das avaliações em função deste novo milênio que se apresenta.

Quem ganha é a escola se souber fazer essa nova leitura que os tempos lhe impõem. Quem perde somos todos nós; é a sociedade; é o mundo se a escola não se redimensionar. Não perde apenas o portador de deficiência, que, apesar da lei, poderá não ter seu espaço garantido, mas todos nós porque a escola, assim como está posta, não responde aos nossos anseios de educação, de criatividade, de realização e de integração.

Como diz Loza (1997:45), não podemos adotar uma perspectiva estreita colocando no aluno o problema; temos que ir além dos limites, lembrando que os indivíduos que passam por dificuldades estão inseridos em estruturas, organizações ou sistemas que contextualizam a situação-problema.

## O PSICOPEDAGOGO NO BRASIL E O SEU PAPEL NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO (A INSTITUIÇÃO, A POLÍTICA E O PROFISSIONAL)

A profissão do psicopedagogo no país está em processo de reconhecimento. O psicopedagogo existe de fato, atuando em instituições e consultórios, realizando trabalhos preventivos e terapêuticos,

atuando junto a famílias e grupos, realizando diagnósticos e ações terapêuticas individuais e grupais, supervisionando, avaliando individualmente ou junto a equipes multi e interdisciplinares. No Brasil, o psicopedagogo é um especialista e sua formação é posterior à sua graduação.

No país, o surgimento da psicopedagogia teve como origem o desmembramento das antigas faculdades de educação em faculdades de pedagogia e psicologia, com o que os currículos se tornaram menos abrangentes. Assim, enquanto o psicólogo tornou-se mais clínico, o pedagogo distanciou-se cada vez mais dos problemas de aprendizagem. Houve um esvaziamento natural e uma perda de visão de conjunto, reforçada cada vez mais pelas próprias formações dadas nos cursos de pedagogia (educação infantil, séries iniciais, orientação educacional, supervisão escolar...).

Em 1980, houve um movimento para tornar o ensino na pedagogia menos tecnicista e mais globalizante, pois, já na década de 1970, haviam se iniciado em São Paulo os primeiros cursos de formação psicopedagógica, preocupados com uma visão mais global do ser humano e buscando referenciais intelectuais, afetivos, corporais. Muitas mudanças ocorreram nessas duas décadas, mas a perspectiva continuou sempre a mesma, ou seja, da formação de um profissional mais global, capaz de realizar uma leitura e uma escuta mais abrangentes da aprendizagem e de seus problemas.

Em 1980, surgiu a Associação de Psicopedagogos, representativa deste profissional e empenhada em traçar seu perfil, sua ética, contribuindo para o seu

efetivo reconhecimento. Paralelamente a esse contexto, alargaram-se as áreas da pesquisa, os cursos de formação psicopedagógica e a atuação profissional.

Na UPF, desenvolvem-se, desde 1984, cursos de especialização em psicopedagogia, coordenados pela equipe que compõe o Núcleo de Educação Especial da instituição. Esta equipe desenvolve trabalhos nas duas áreas - da aprendizagem e da educação especial -, colocando o foco de suas pesquisas, de sua ação acadêmica e de extensão nessas perspectivas. Este múltiplo conhecimento permite à equipe pensar em algumas propostas para que se dê verdadeiramente a integração do portador de deficiência nas escolas:

1. intensificar os cursos de graduação - formação pedagógica - que habilitam profissionais na área da educação especial;
2. incluir, prioritariamente, nos cursos de formação de professores, as chamadas *licenciaturas*, uma disciplina de introdução ao estudo dos excepcionais;
3. intensificar a formação e os cursos de especialização em psicopedagogia.

Dessas três propostas daremos ênfase especial à segunda e à terceira.

A inclusão de uma disciplina de Introdução ao Estudo do Excepcional já é proposta feita na UPF pelo Núcleo de Educação Especial e se justifica pela necessidade de todos que lidam com a educação, e ou com áreas afins, paralelas, complementares, de terem um mínimo de conhecimento acerca do portador de deficiência, para que, como apontamos anteriormente, não estejam somente instrumentalizados, mas criem situa-

ções ou instrumentos adequados para poderem lidar com a questão do *perceber-se frente a*, sem a necessidade, ainda que inconsciente, de *excluir*. A integração não se realiza na lei, mas, sim, na sala de aula, na ação docente, na ação profissional familiar e social.

O teor dessa proposta inclui a releitura dos cursos da UPF, a análise de seus currículos e a proposta da disciplina de Introdução ao Estudo do Excepcional, voltada à formação específica do profissional ou curso em questão.

A terceira proposta, que diz respeito à intensificação dos cursos de formação psicopedagógica, responde aos questionamentos que já fizemos anteriormente quando imaginamos o portador de necessidades especiais numa sala de aula, ainda que referencialmente no Brasil. Como diz *Amaral* (1994:19), nas postulações das alteridades (o que muda, o que permanece, o que se contrapõe, o que complementa, o que integra...) e da busca do seu ego profissional é que vamos poder contemplar o *outro* a partir de suas diferenças (sejam elas socioculturais, ideológicas, políticas...) e, no fosso profundo que se estabelece entre educador-educando, profissional-cliente, submerge a ação de todos no processo interacional. "Alertados, conscientizados e, ao mesmo tempo, respaldados por esse saber recém-construído, muitos profissionais têm podido rever, re-pensar, e re-fazer sua prática, tanto do ponto de vista técnico como das relações interpessoais" (*Amaral*, 1994:19).

Nesse contexto e habilitados a essa análise, encontram-se os psicopedagogos e os especialistas em educação especial. Por quê? No Brasil, em termos de educadores, são eles os que

aprendem desde cedo a postular e a posicionar-se frente às *diferenças - deficiências* - e frente às dificuldades pessoais, individuais, técnicas e metodológicas advindas das mesmas.

- Como sentirão os profissionais não preparados a presença do portador de deficiência na sala de aula? Igualmente, como a sociedade os receberá? As outras crianças? As famílias das outras crianças?
- Que lugar futuro se propõe a eles?
- Que mecanismos de defesa serão desencadeados para garantir o equilíbrio intrapsíquico e interpsíquico?
- Como serão analisados os multirrepetentes, os que se evadem, os que possuem algumas dificuldades?

Todas essas questões poderão aparecer como limitadoras do processo de interação. Como diz *Freud*, aprender a elaborar a ansiedade, lidando com a realidade, é o foco de nossa atenção. O psicopedagogo e o especialista em educação especial terão, junto às escolas, este duplo papel: rever e reconstruir o espaço escolar e, juntamente com o psicólogo, analisar as questões e os pontos de ansiedade, a capacidade de perceber a realidade e/ou o uso dos mecanismos de defesa dos quais, nessa situação, o mais comum é o da rejeição, venha ela revestida de abandono ou de superproteção.

O trabalho é amplo, exige reflexão, pesquisa e ação; exige repensar o modo de aprender, seus instrumentos; exige pensar o modo de avaliar, seu tempo, seu conceito; exige a supervisão,

o perceber-se no contexto; exige a realimentação, o redimensionamento dos espaços, das construções; exige que a tecnologia avance mais também neste sentido, iluminando diferenças, impossibilidades. E, principalmente, exige ter no centro desse processo um profissional capaz de pensar a aprendizagem, suas diferenças, suas deficiências, voltado para o indivíduo e para a instituição, para os ensinantes e os aprendentes e para a nova era que ora se impõe.

### ABSTRACT

The integration policy of the handicapped demands the legal and curricular understanding of the service alternatives and the role of the professionals involved in this process. The space between the regular classroom and the special service assumes the overcoming of prejudices, of work methodologies, of the curricular organization, of the scientific knowledge of all the ones that are involved. This space between the differences and the integration is the work space of specialists in the learning matters. The role of the psychagogue must be widely analyzed. Creating, or rather, reflecting about a curricular and methodological structure and the role of the psychagogue are the aims of this paper.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília: Corde, 1994. 91 p.
- Boletins e revistas da Associação Brasileira de Psicopedagogia.
- FERNÁNDEZ, Alicia (Org.). *Revista E. Psi. B.A.* Buenos Aires: Escola Psicopedagogia - EPBA, n. 4. 1997.
- FONSECA, Vitor. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 127.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei Darcy Ribeiro). Lei nº 9394/96.
- SUKIENNIK, Paulo Berél (Org.) *O aluno problema*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p. 478.

# UMA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA

*Oswaldo Alonso Rays\**

---

O texto apresenta uma tentativa de inferir do materialismo histórico-dialético as bases epistemológicas que poderão contribuir para o estabelecimento de elementos teórico-metodológicos para a construção de uma pedagogia crítica, guiada pelo senso histórico e em íntima conexão com as necessidades concretas da sociedade contemporânea e com a formação do homem emancipado.

---

---

\* Professor na Faculdade de Educação na Universidade de Passo Fundo; doutor em Educação - UFSM/Unicamp.

Na atualidade, inexistem, entre os teóricos da educação, um consenso unificador em relação ao estabelecimento das bases epistemológicas para a definição de uma pedagogia crítica que possa oferecer ao processo de escolarização uma ação politicamente transformadora. Assim, constata-se, no cenário educacional contemporâneo, várias proposições teórico-metodológicas preocupadas com o estabelecimento de um paradigma coerente e coeso para a construção de uma pedagogia crítica. Entre outras proposições, e entre os discursos mais polêmicos para a construção de uma pedagogia crítica, pode-se indicar o modernismo, o pós-modernismo e a teoria feminista pós-moderna. Em que pese suas diferentes ramificações, as proposições atuais para a construção dos princípios da pedagogia crítica têm um objetivo comum: fortalecer os interesses dominados e banir das relações sociais a exclusão, as desigualdades e as injustiças sociais.

Esse objetivo geral da pedagogia crítica pode ser encontrado na maioria dos escritos que se preocupam com o estabelecimento de um processo de escolarização autenticamente democrático. Apenas para exemplificar a assertiva do parágrafo anterior, cito duas passagens de dois pesquisadores que, entre outros, vêm contribuindo com esclarecimentos significativos sobre um dos objetivos, considerado como de consenso, da pedagogia crítica: "(...) uma pedagogia crítica (...) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados" (Saviani, 1983:35); "A pedagogia crítica compromete-se com formas de aprendizado e ação empreendidas em solidariedade com grupos subordinados

e marginalizados" (MacLaren, 1997: 196).

O propósito deste texto é contribuir com a estruturação de uma das alternativas epistemológicas para a construção da pedagogia crítica e anunciar suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia crítica é aqui entendida como uma categoria mediadora que ocorre pelo processo de comunicação entre a realidade do educando, o contexto do ensino e a realidade sociocultural. Nesse sentido, a pedagogia em questão insere-se em um quadro teórico-metodológico que considera o trabalho docente como um ato político-pedagógico processual no qual a relação dialética entre a teoria e a prática, o conhecimento e a ação, o sujeito e o objeto é sua marca predominante no processo multifacetado do ensino e da aprendizagem. Torna-se, portanto, por essas razões, um ato político-pedagógico de tipo apropriativo, centrado nas multirrelações do cotidiano escolar que, por sua vez, são conectadas, por meio de uma metodologia correlacional, às relações sociais globais. Em síntese, a pedagogia aqui proposta estabelece uma relação concreta entre o cotidiano escolar, o mundo circundante do aluno e o próprio conteúdo do processo de escolarização. Enquanto processo organizativo da ação docente, a pedagogia crítica toma como ponto de referência as condições reais e potenciais do educando, o processo de ensino em sua dialeticidade e suas reciprocidades com o processo sociocultural.

Propor uma pedagogia a partir dos parâmetros epistemológicos enunciados requer o estudo da concepção dialético-materialista do fenômeno do ensino e do

processo de conhecimento em geral. Requer, também, em seu horizonte científico, um método de investigação em que a correlação entre o histórico (processo de mudança do objeto) e o lógico (meio de pensamento de realizar a tarefa de reprodução do objeto em sua história) esteja presente no desenrolar de seu desenvolvimento.

Uma pedagogia crítica, de inspiração marxiana, tem sua base epistemológica na dialética materialista. Essa base epistemológica se traduz no esforço de apreender o mundo de forma concreta, ou seja, a partir de elementos retirados da realidade e da prática social, tendo como ancoragem filosófica o conhecimento científico.

A importância de se estabelecer para a pedagogia crítica seus pressupostos epistemológicos está no fato de que a ausência de valores filosóficos críticos leva o educador a buscar exclusivamente na técnica e nos procedimentos de ensino unilaterais a razão de ser de sua ação pedagógica. No entanto, verifica-se hoje, no âmbito de ação da pedagogia, o emprego de filosofias e concepções de mundo dicotômicas ao tratar de uma mesma realidade educativa e social.

Assim, constata-se, *grosso modo*, pela análise da prática pedagógica desenvolvida na realidade escolar brasileira, duas concepções de mundo que a guiam: uma com base no referencial teórico do materialismo histórico-dialético e outra no referencial teórico do idealismo. Com base nessa ou naquela concepção de mundo, a pedagogia e a escola como um todo tomam caminhos diferentes e opostos no desenvolvimento do trabalho docente no cotidia-

no educacional. É preciso, pois, que o educador saiba distinguir concretamente quais as decorrências pedagógicas e sociais que advêm dessas duas grandes perspectivas que representam modos de pensar, de conhecer e de agir sobre a realidade da natureza e a realidade da cultura, isto é, de dois modos de conhecer, representar e transformar o mundo.

Tão importante quanto conhecer e analisar as decorrências pedagógicas e sociais do materialismo histórico-dialético e do idealismo, é ter claro o que distingue as bases epistemológicas dessas concepções de mundo. O conhecimento e a apreensão de tais bases proporcionam ao educador elementos para a análise consciente das proposições pedagógicas e da ação docente ora em desenvolvimento na escola brasileira.

A maioria das obras que tratam especificamente sobre o objeto de estudo da pedagogia apenas faz referência a essas bases epistemológicas, raramente ultrapassando uma ou outra concepção de mundo que fundamenta o trabalho pedagógico do educador, não se detendo o tempo suficiente para que a distinção entre o materialismo histórico-dialético e a filosofia idealista seja explicitada de forma objetiva, a tal ponto que não venha a causar incoerências nas práticas pedagógicas dos sistemas de ensino.

Por essas razões, é preciso explicitar claramente os objetivos e finalidades dessas duas concepções de mundo, no sentido de buscar os pressupostos epistemológicos para a construção de uma perspectiva alternativa para a prática pedagógica.

Em primeiro lugar, sintetizarei-

mos as duas grandes direções epistemológicas que apreendem e agem de forma completamente distinta sobre os problemas postos pelo mundo da natureza e pelo mundo da cultura e que resultam em dois modos de abordar o processo de escolarização, representando, de um lado, a concepção científica e histórica do mundo e, de outro, a concepção acientífica e aistórica do mundo.

Vejamos, primeiramente, como a concepção acientífica e aistórica entende e age sobre a natureza, a sociedade e a cultura.

### CONCEPÇÃO IDEALISTA DE MUNDO: IDEALISMO OBJETIVO E IDEALISMO SUBJETIVO

A concepção idealista parte do reconhecimento do fato de que existem apenas a consciência, a idéia, o pensamento e de que a natureza é criada pelo princípio espiritual e dele depende. Assim, o elemento primário é o princípio espiritual, sendo todo o mundo físico derivado e dependente desse princípio. Isso significa que o pensamento existe antes da natureza e que o mundo existe apenas no pensamento do homem. Para a concepção anticientífica do mundo, a consciência, a razão, o pensamento, a força espiritual são os criadores da natureza, da matéria e do mundo exterior. O mundo exterior, em suas múltiplas variações, é, portanto, em última consequência, produto de uma força espiritual onipotente, que doa ao homem as sensações, as idéias e os conceitos

que dão origem à existência das coisas materiais.

Por essas razões, o idealismo filosófico não reconhece a realidade material como autêntica, criando, assim, um mundo imaginário onde as forças sobrenaturais têm a capacidade de transformar o mundo concreto. Com isso, isola o homem do processo histórico, e sua estrutura axiológica enaltece as coisas do espírito em detrimento das coisas da matéria.

Essa concepção de mundo pensa e age, portanto, com base em valores absolutos que, conseqüentemente, permanecem constantes para sempre, congelando o agir humano-social em sua estrutura ideativa. Para o idealismo filosófico, a base do desenvolvimento social deve, pois, ser buscada na consciência dos homens, não no seu ser social; tampouco deve ser buscada no desenvolvimento da produção dos bens materiais.

Apesar de a concepção idealista ter sido refutada pela história do pensamento científico e, conseqüentemente, pelo pensamento crítico, essa concepção apresenta, ao longo de sua história, duas tendências fundamentais: o idealismo objetivo e o idealismo subjetivo.

O idealismo recebe a designação de *objetivo* quando reconhece a suprema existência de certo princípio espiritual distinto da consciência humana e independente dela. Para essa vertente do idealismo filosófico, a essência do mundo exterior está na razão superior, na vontade universal emanada por um espírito não-humano, portanto, por um espírito divino. Com efeito, o mundo material é produto de uma razão universal que existe fora da consciência do homem, admitindo, assim, a existência

de um mundo exterior independente da consciência do homem. As manifestações da razão universal - da idéia absoluta - geram as coisas materiais, reduzindo o mundo a idéias preexistentes aos fenômenos naturais e separados do mundo da experiência e da prática social.

Para essa vertente do idealismo, as idéias e os conceitos gerais existem como manifestações da razão universal, por isso permanente, que criam e geram as coisas materiais. Assim, conceitos como verdade, beleza e honra são absolutos e existem antes da natureza, em razão de o espírito existir antes da matéria. A natureza é entendida não como produto da idéia humana, mas da idéia absoluta existente fora do homem.

O idealismo *subjetivo*, por sua vez, entende que os fenômenos naturais representam um conjunto de sensações e de pensamentos onde o mundo é transferido para a consciência do sujeito cognoscente. O conhecimento do mundo circundante é obtido por meio das sensações que o homem obtém das coisas, não existindo nada separado das sensações e nada mais que as sensações. O mundo se resume, pois, no conjunto das sensações que o homem tem das coisas, ou seja, sensações de forma, consistência, sabor, cor, cheiro, etc.

Para o idealismo subjetivo, o homem não está rodeado de coisas, mas de complexos de suas próprias sensações; o mundo da natureza nada mais é que um conjunto de sensações, que são os elementos do mundo. Com efeito, o mundo material e a percepção deste são idênticos uma vez que há unidade entre a percepção humana e o objeto percebido, o que resulta no entendimento

de que todas as coisas são criadas pela consciência do homem.

Essa tendência do idealismo filosófico admite somente a existência dos seres pensantes individuais, negando a existência objetiva das coisas e dos homens, desde que independentes da consciência humana. Nada existe fora do homem; somente o seu EU existe (sua consciência e sua existência espiritual). Assim, por exemplo, o homem com o qual nos relacionamos ou o objeto sobre o qual escrevemos são criações do espírito do homem, de suas sensações. Isso significa que somente o espírito existe e que os objetos e os seres vivos são representações do espírito, ou seja, o mundo exterior não existe sem o espírito que conhece. A matéria nada mais é que a expressão da idéia, onde a natureza do mundo objetivo é imaterial. Em síntese, o mundo não existe objetivamente e se resume no conjunto das sensações dos seres pensantes individuais. O mundo real é, portanto, um mero fenômeno da consciência, e é esta que determina a vida.

Feita a caracterização geral dos pressupostos essenciais do idealismo filosófico, analisam-se, em seqüência, as decorrências socioeducacionais dessa concepção para o processo de escolarização.

## CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA IDEALISTA

A concepção pedagógica idealista serve-se de uma filosofia de verdades e valores eternos, segundo a qual as abstrações (e não o homem concreto e a vida

concreta) é que produzem fenômenos particulares, reais e concretos. Essa concepção pedagógica está fortemente ligada ao pensamento idealista especulativo, o que resulta no sacrifício da realidade concreta; seu modo de pensar, especulativo-idealista, distancia-se da realidade, não permitindo apreender as causas reais que atuam sobre a realidade concreta, impedindo, com isso, transformações reais a partir de problemas concretos.

Por essas razões, pode-se afirmar que o modo de pensar científico inexistente na concepção pedagógica idealista. Essa concepção adota um modo de pensar especulativo que não parte dos fatos para as generalizações, mas das generalizações aos fatos, ou seja, não parte do concreto para o abstrato, mas do abstrato para o concreto. As generalizações assumem, assim, dimensões de causas absolutas e imutáveis, não considerando a matéria concreta da qual são deduzidas e sua correspondente situação histórica. Concebe, pois, o movimento e a realidade em mutação como a transformação eterna da *idéia*.

A concepção pedagógica decorrente do idealismo filosófico não reconhece como válidas as categorias que permitem ao educador apreender a diversidade concreta e as propriedades específicas conectadas com determinadas condições concretas. Por isso, a prática pedagógica idealista não é originada de circunstâncias contextualizadas. Daí a ênfase, por exemplo, não no conceito de *educando determinado*, mas no conceito de *educando generalizado*, menosprezando o *educando concreto* e reificando o conceito metafísico de educando.

Nesse sentido, o ensino é concebi-

do como uma atividade educativa submetida às exigências da estrutura apriorista do homem ou, mais especificamente, na autonomia da consciência em face das relações sociais da atividade humana, o que leva à eternização de um determinado tipo de consciência. A consciência é, portanto, considerada a base e não o produto do trabalho e da atividade cotidiana geral do homem.

O ensino, em razão dessa premissa, baseia-se na formação e educação da consciência, uma vez que reconhece a autonomia desta e o papel independente que promove na formação do homem. Só é eficaz, portanto, o ensino que transforma o homem por meio da transformação da sua consciência, ou seja, o trabalho docente consiste na orientação da elaboração da estrutura cognitiva da consciência com base em valores absolutos.

Esses pressupostos determinam ações educativas guiadas pelo princípio de que somente a formação da consciência nos moldes antes descritos leva à promoção do *homem verdadeiro*, com capacidade para conhecer a realidade. A formação do *homem verdadeiro*, proposta pela pedagogia idealista, acontece com o culto do *homem abstrato*, o que resulta, obviamente, no distanciamento da realidade concreta, não permitindo a compreensão verdadeira das causas da matéria concreta em transformação. O homem é, desde o início, um ser que se identifica com a sua autoconsciência.

Com base nesses princípios, as generalizações não são extraídas da realidade, mas dos conceitos gerais e metafísicos. Em outras palavras, as generalizações, os objetivos e os valores não surgem das relações de produção concre-

tas, o que faz com que a atividade humana (que é histórica) seja concebida como secundária e irreal.

Uma pedagogia fundada nesses princípios converte o processo de ensino em pura direção e iniciação uma vez que o educando cresce de cima para baixo, como processo que está ligado intimamente à pressuposição de um espírito absoluto ou abstrato. Trata-se, portanto, de uma pedagogia fundada no "princípio do dirigente", em razão de não estar ligada e relacionada aos empenhos dos que lutam pela libertação dos homens e pelos processos formativos que os elevem à posição de cidadãos plenos e concretos.

Para essa concepção epistemológica de pedagogia, o ser humano se resume a sua autoconsciência. O objeto da consciência é convertido simplesmente em autoconsciência do objeto, onde a superação do processo de alienação do homem está estreitamente dependente do campo da consciência, ou seja, a superação da alienação ocorre apenas em nível de consciência. Isso significa que o desenvolvimento do sujeito ocorre exclusivamente no mundo imaginário (aqui entendido como o mundo da ilusão), no qual tudo é transposto para as abstrações, para o campo espiritual, para a problemática da autoconsciência.

Para o pensamento pedagógico idealista, "o reino do espírito é o reino da liberdade", no qual a verdadeira educação ocorre a partir da união dos educandos, à volta de conteúdos programáticos idênticos, gerados, conseqüentemente, por conteúdos espirituais também idênticos.

Essa concepção traz implicações concretas para a prática pedagógica do capital, ainda predominante no proces-

so de ensino da maioria de nossas escolas, nas quais a cultura espiritual não está radicada na vida material dos educandos. Inexiste, assim, relação concreta entre a vida material e a cultura em razão de serem consideradas processos autônomos e independentes da existência político-social dos homens.

A prática pedagógica idealista atribui como missão essencial do educador a exposição e difusão do conhecimento sem nenhuma correspondência com a variabilidade da vida social - prática social - desenvolvida pelo educando como membro de uma determinada sociedade. Assim, a cultura tem um caráter autônomo (independe da existência do educando) e todo o trabalho educativo organiza-se com base nessa autonomia; por conseqüência, os fatores que a determinam em nada influem na organização e orientação da prática educativa.

Essa concepção limita a ação educativa à transmissão passiva da cultura existente. O papel fundamental do trabalho educativo formal é, portanto, o de transmitir às gerações os valores, as habilidades, os hábitos e os conteúdos da ciência que a classe dominante considera indispensáveis para a formação dos educandos e manutenção da ordem existente.

É, pois, nesse sentido, que a educação escolarizada derivada do idealismo filosófico se transforma em elemento representante - via ação pedagógica - da superestrutura, isto é, como pólo de sustentação ideológico-formativo que serve aos interesses da classe que detém os meios de produção. Essa é a forma mais conseqüente do idealismo filosófico para a prática pedagógica, que

resulta na ação didática acrítica, isto é, aistórica e acientífica encampada pela pedagogia do capital.

## CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA HISTÓRICO-DIALÉTICA

A superação do idealismo filosófico, da metafísica absoluta e da imagem "científica" do mundo nos moldes positivistas acontece a partir da metade do século passado, quando se constata a criação do modo dialético de pensar e de agir. Esse novo modo de pensar e de agir é o materialismo histórico-dialético (representado por Marx e Engels), que irá tecer críticas profundas aos conceitos e valores que levam a entender o pensamento desvinculado da prática social concreta.

As críticas elaboradas por esse novo modo de pensar e de agir (que se constituem em críticas políticas e, ao mesmo tempo, científicas) são dirigidas à tradição do idealismo filosófico e, especialmente, à filosofia alemã da época, fortemente influenciada por Hegel. Este entendia não existir distinção entre o *real* e o *racional*, premissa que levou o filósofo e metafísico idealista alemão a defender a proposição de que *é o ideal que explica o real*, passando a defender o princípio de que *não há distinção entre o sujeito e o objeto*, portanto, entre *ser* e *pensamento*.

Apesar de Marx e Engels criticarem a metafísica idealista de Hegel, aproveitam a sua lógica dialética, representada por um triplice movimento que se resume a três momentos: um momento de afirmação (tese), um momento de negação (antítese) e um mo-

mento de superação (síntese).

O materialismo histórico-dialético supera o método dialético hegeliano a partir do momento em que parte do pressuposto de que apenas a prática social (e não a consciência em si e o desenvolvimento de uma idéia abstrata) transforma a realidade social. Com isso, essa concepção, ao contrário da idealista, reconhece a verdadeira oposição e relação entre *ser* e *consciência*.

Convicto desse princípio, Marx vai conceber o método dialético, formulado por Hegel com base no idealismo, de um modo oposto a este, ou seja, de um modo materialista e científico. Opõe-se, portanto, ao pressuposto de que o desenvolvimento do pensamento ocorre por meio de contradições que se revelam no próprio pensamento e que vivemos em um mundo inerte e imutável, no qual a história é movida pelas opiniões e pelas idéias.

O materialismo histórico-dialético baseia-se numa concepção científica de mundo, que resulta da conexão relacional entre o mundo da natureza e o mundo da cultura e das leis de seu movimento. Seu propósito de fundo é transformar o contexto das relações sociais que obstaculizam a emancipação completa do homem e a conquista da cidadania plena. Essa concepção científica de mundo preocupar-se-á em formular um método para a apreensão da realidade sociocultural e da realidade da natureza, em sua evolução e no interior de seu próprio processo relacional, substituindo o movimento do espírito pelo movimento da matéria. O método, pois, que permitirá a apreensão concreta da realidade em sua dinâmica e em suas inter-relações é o dialético-históri-

co, que se situa exatamente no ponto de convergência da unidade da teoria e da prática.

Esse pressuposto permite entender a dialética como um processo de construção do *concreto-pensado* a partir do *concreto-real*, ou seja, daquilo que existe independente do sujeito, que é síntese de múltiplas determinações e possui uma especificidade histórica. O concreto, pois, não se confunde com o empírico, por representar uma totalidade articulada e em construção-reconstrução permanente e relacional.

Nesse sentido, na relação entre o concreto e o abstrato não se pode atribuir realidade ao simples produto do pensamento, em razão do pensamento ser informado pelo real. Todavia, a experiência que se fundamenta no imediato (por meio da suposta objetividade do método empírico) deixa de ser o único critério de verdade, uma vez que o real precede ao pensamento e subsiste ao pensamento. A realidade, assim, não é diretamente apreendida em seus nexos e conflitos internos; não é, também, diretamente apreendida em sua própria negação pela representação direta do real, mas pela mediação do pensamento. Isso, porém, não significa que o abstrato (que não se traduz apenas pelo teórico) esteja sendo reificado e o concreto (que não se traduz simplesmente pelo real) esteja sendo secundarizado. A passagem do abstrato para o concreto é sempre processo que se dá em referência à realidade concreta, que é sempre anterior ao pensamento e subsiste ao mesmo. No entanto, é preciso entender a realidade concreta como a realidade que contém no seu interior sua própria negação, provocada pelas contradições de seus

nexos e conflitos internos. A realidade contém diferentes formas de desenvolvimento e sua concretude não se apresenta de modo imediato.

Esse modo de pensar e de agir vai defender a tese representada pela proposição de que *o homem não é um elemento passivo da natureza* e de que seu papel não é o de um mero observador, que se limita a apreender e registrar mecanicamente o mundo sociocultural e o mundo da natureza; pelo contrário, o homem é considerado como um ser social ativo, histórico, inacabado e em relacionamento constante com uma realidade também inacabada.

Com essa tese, o ser humano e toda a realidade são concebidos como em constante desenvolvimento; a atividade humana consiste em uma atividade sociohistórica e material, ou seja, a produção material do homem torna-se a base de sua cultura, de seu pensamento e de suas representações naturais, sociais e culturais mais amplas.

Da análise realizada por Marx e Engels sobre as variantes do processo capitalista de trabalho e da comprovação da impossibilidade da dissociação do mundo em categorias dicotômicas como ciência e política; da constatação de que o conhecimento é histórico em razão de a realidade ser histórica e de que o homem adquire conhecimento a partir de sua prática concreta e da objetivação da realidade, é que podemos concluir que a “teoria marxiana e engelsiana da educação” é uma *teoria da prática*.

Essa proposição se fundamenta na crítica rigorosa ao modo de produção, que se preocupa exclusivamente com a produção de mais-valia. A preo-

cupação exclusiva e imediata com a mais-valia resulta em atividade que leva à fragmentação do processo de trabalho e à separação das instâncias de concepção-execução do trabalho. Essas intenções levam o trabalhador ao ato de produzir mecânico e parcelado, em que ele não tem a compreensão total daquilo que é por ele produzido. O materialismo histórico-dialético refuta o trabalho em sua aceção negativa.

Diante dessa problemática, o programa de educação defendido por Marx e Engels busca no trabalho de natureza positiva o motor para o desenvolvimento da natureza, do homem e da cultura; propõe, pois, uma concepção de trabalho que resulta em uma modalidade de atividade que propicia não só a produção material e a transformação da natureza, mas, ao mesmo tempo, a formação intelectual do trabalhador, que culmina em sua formação integral (política e técnica, crítica e científica).

Apesar de não se ocuparem diretamente das ciências pedagógicas, tais premissas vão configurar as bases fundamentais para uma pedagogia crítica, partindo de uma concepção de homem que se autoproduz no decurso de sua atividade humano-histórica, circundada pelo *acontecer-histórico-concreto* que resulta em sua verdadeira emancipação.

A ciência da educação materialista preocupa-se, pois, em desenvolver uma ação pedagógica em íntima conexão com as necessidades da vida concreta, em que, por meio de suas relações de produção, objetiva promover o pólo positivo das transformações das forças produtivas, possibilitando, com isso, uma verdadeira alteração nas relações

sociais específicas da sociedade real. No entanto, para que a ciência materialista da educação seja implementada sob o capitalismo, torna-se necessária a conquista e o estabelecimento de uma diretriz geral para a educação, que represente uma política educacional concreta com base na sociedade existente.

Essa diretriz geral sobre o papel da educação na atividade humana não atomizada começa a ser esboçada por volta de 1840 e tem, principalmente em *O capital*, na *A ideologia alemã*, na *Crítica ao programa de Gotha* e no *Manifesto do Partido Comunista*, um marco para a construção da nova educação, do novo homem e da sociedade justa.

A preocupação com o papel da educação na atividade humana geral decorre da preocupação de Marx e Engels com a transformação (radical) do processo de formação do homem e do trabalho, surgida com a nova organização produtiva instalada a partir da Revolução Industrial do século XVIII. Esta é caracterizada como uma verdadeira *revolução social* por ter provocado mudanças profundas não apenas no campo social, mas, também, no político e no econômico. Essa realidade, conectada ao surgimento de novas classes sociais - a burguesia capitalista e o proletariado - e a uma nova forma de exploração do homem pelo homem, irá colocar novas exigências para a educação escolarizada no sentido da superação do trabalho alienado e desumanizado instalado com a Revolução Industrial.

Promover, pois, condições de vida e de trabalho por meio das quais o ser humano possa educar-se completamente é, *grosso modo*, a tese central para a constituição dos elementos ge-

rais que deverão compor a *pedagogia do trabalho formativo*. Esses elementos gerais se resumem nos seguintes tópicos fundamentais:

- a) educação pública, gratuita, obrigatória e laica, para todas as crianças;
- b) ensino estatal sem o controle do governo;
- c) unidade entre educação e política;
- d) educação intelectual, educação corporal e formação tecnológica (a cultura técnica como base de autonomia do trabalhador no processo de produção);
- e) associação entre a educação e o trabalho em suas acepções positivas, coincidindo com uma educação de caráter politécnico desenvolvida por meio de um ensino da prática, eliminando, assim, a ruptura entre ciência e trabalho, buscando a unidade das estruturas da ciência com as do trabalho produtivo;
- f) eliminação do hiato entre concepção e execução - entre trabalho intelectual e trabalho manual - visando à formação de homens plenamente desenvolvidos, com compreensão completa - teórica e prática - dos principais ramos da produção que se apresentavam à época;
- g) o elemento precedente (formação do homem onilateral) ativa o ser humano para uma participação crítica na vida social e busca conectar tempo de trabalho e tempo livre (trabalho e lazer), proporcionando envolvi-

mento em todas as esferas da vida social livre (cultura, prazer, consumo, criação e auto-criação);

- h) extinção de uma educação baseada na discriminação de classe e uma relação aberta - dialética - entre educação e sociedade.

Em matéria de educação, essas teses básicas se constituem, ainda hoje, em questões relevantes e atuais e oferecem implicações profundas para a proposição de uma pedagogia crítica para a educação existente. Essas teses determinam, de certo modo, o papel do educador e do educando no processo de produção do ensino-aprendizagem uma vez que, na concepção onilateral de homem, este, por meio de seu trabalho, produz a história e, ao produzi-la, produz-se, criando, assim, seu próprio ambiente de existência.

*Engels*, no texto sobre a "Contribuição à crítica da economia política" de Marx, ao comentar a tese de que o "modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral", aprofunda a questão referida ao afirmar, de modo explícito e conveniente, que todas as relações sociais e estatais, todos os sistemas religiosos e jurídicos, todas as idéias teóricas que aparecem na história só podem ser compreendidos quando tiverem sido compreendidas as condições materiais de vida da época de que se trata e se tenha sabido explicar tudo aquilo por condições materiais; esta tese era uma descoberta que vinha revolucionando não só a economia, mas todas as ciências históricas (e todas as ciências que não são naturais são históricas).

Engels resume essa tese na seguinte assertiva: “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (*Engels*, s.d.:305-306). Essa tese traz implicações não apenas para os referenciais teórico-práticos de uma pedagogia crítica, mas, também, para a definição das diretrizes políticas da educação uma vez que são os homens, por meio de sua atividade humana concreta - do desenvolvimento de sua produção material e de suas relações materiais -, que provocam alterações no seu próprio modo de pensar e nos produtos de seu pensamento.

Dessa forma, a decorrência do pólo central da tese de que não é a consciência que determina a atividade do homem (a vida), mas a atividade real (a vida) que determina a consciência, leva a pedagogia crítica a centrar a ação educativa nas condições concretas de vida dos educandos, ou seja, nos seus interesses e em suas necessidades, conectadas às necessidades da vida real de uma sociedade particular (homens concretos; tempo e espaço concretos; produções materiais e relações de produção reais; forças produtivas e relações sociais concretas). Essas categorias são consideradas em suas inter-relações e em suas reciprocidades materiais, ou seja, reais.

Somente com base nessa tese central é que a investigação científica (histórica e crítica) sobre o homem concreto (sob condições concretas) e sobre a sociedade concreta (em seus diversos matizes) proporciona indicações teórico-práticas para o planejamento e materialização de uma pedagogia que se propõe histórica e crítica.

As implicações dessas proposi-

ções para a construção de uma pedagogia crítica sugerem ao educador prover o ato educativo com base na investigação científica da realidade, cuja concretude é resultado da unidade fenômeno-essência em suas múltiplas determinações. É, pois, nos pressupostos enunciados que se encontra a origem do princípio didático da necessidade de contextualização do processo de escolarização. Entretanto, o trabalho pedagógico cientificamente estruturado deverá organizar-se, considerando-se, também, as exigências e problemas da experiência de vida dos alunos, que refletem, por sua vez, suas condições sociais de existência, resultantes dos determinantes sociais que os produzem e que os tornam desiguais. É por essas razões que o educador, ao estruturar suas atividades didáticas, não pode tomar a realidade escolar como homogênea. A prática pedagógica crítica parte do diagnóstico das contradições específicas presentes na heterogeneidade escolar.

O legado teórico de Marx e Engels nos permite um apropriado entendimento para traçarmos o *horizonte possível* da organização do trabalho escolar como um todo, objetivando uma apropriação correta e não falaciosa do saber historicamente produzido em sua dimensão de criticidade e totalidade, articulando-o com o avanço da democratização da sociedade em seu conjunto. Acatando esses pressupostos como verdades científicas e pedagógicas, e não como verdades deterministas, exclui-se do trabalho pedagógico a tese fundamental da pedagogia burguesa - da pedagogia da exclusão - de orientar o processo de ensino-aprendizagem, em suas diversas variantes, exclusivamen-

te no sentido da transformação da consciência. O processo de aprendizado que objetiva exclusivamente a transformação da consciência do educando, sem as correlacionar com as contradições do mundo da cultura e do mundo da natureza, secundariza as intenções de transformação das condições materiais de vida, as quais são as que fornecem as verdadeiras premissas para a transformação da consciência. A transformação da consciência alienada em consciência crítica está entre as principais intenções do ato educativo.

## CONCLUSÃO

Apesar de suas limitações, este texto procurou inferir do materialismo histórico-dialético as bases epistemológicas para a construção de uma pedagogia crítica, ressaltando a necessidade de que o processo de escolarização se guie por uma ancoragem teórico-metodológica contextualizada. Para tanto, colocou-se em discussão as duas grandes concepções de mundo presentes na prática pedagógica de nossas escolas: o idealismo filosófico e o materialismo histórico-dialético. Sumariaram-se, assim, seus pontos principais, sem a preocupação de caracterizar suas ramificações epistemológicas, procurando destacar seus postulados político-pedagógicos predominantes e sua materialização no campo da educação escolarizada.

O materialismo histórico-dialético, ao assinalar a impossibilidade de dissociação do mundo em categorias estanques, como ciência, política e vida concreta; ao constatar que a realidade e o conhecimento são históricos e interde-

pendentes; ao entender que o homem também adquire conhecimentos quando objetiva a realidade por meio do trabalho, fornece ao trabalho docente elementos epistemológicos críticos para uma apropriada atividade de ensino articulada com os interesses dominados.

O materialismo histórico-dialético oferece, assim, as bases epistemológicas para um processo educacional contextualizado, uma vez que desencadeia críticas rigorosas e profundas às relações de produção e à separação das instâncias de concepção e execução do trabalho, atingindo concretamente as relações sociais da educação que privilegiam o modo capitalista de produção. Essas críticas acabam por gerar uma nova concepção de trabalho e, conseqüentemente, de educação, que podem propiciar ao ser humano não apenas a possibilidade de produção material e transformação da natureza, mas, também, sua formação intelectual - pela associação trabalho-educação - e que resulta na preocupação com a formação do homem onilateral. Com isso, fez-se uma tentativa de demonstrar que as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético continuam sendo a principal fonte de inspiração para a construção de uma possível pedagogia crítica.

Cumprе também registrar, referendando a justificativa da delimitação da análise apenas em duas concepções epistemológicas, que, na história da educação brasileira, o pensamento pedagógico esteve quase sempre pautado pela marca do idealismo filosófico e que, na atualidade, continua influenciando fortemente a prática pedagógica. Por sua vez, o materialismo histórico-dialé-

tico, desde sua origem, tem se constituído no principal opositor do idealismo filosófico e de suas decorrências para o processo educacional, propondo novos modos de pensar e de agir para a educação escolar.

As críticas do materialismo histórico-dialético sobre os postulados predominantes em nossa realidade escolar se resumem à rejeição, à separação entre o mundo educacional e o mundo social e à crítica profunda à redução do social ao individual.

Nossa educação continua sendo entendida e processada, *grosso modo*, como processo cultural individual, teorizada num sistema ideal que redundna na transformação dos problemas socioeducacionais em problemas autônomos que acabam secundarizando as realidades econômica, social e política. Assim, optou-se por buscar no materialismo histórico-dialético uma alternativa epistemológica para a construção de uma pedagogia crítica comprometida com as classes sociais em processo de exclusão, em razão de que essa concepção não considera a educação escolarizada à margem do contexto histórico concreto.

## ABSTRACT

The text presents an attempt to infer from historic-dialectic materialism the epistemological bases which may contribute to the establishment of theoretic-methodological elements in order to build a critical pedagogy guided by historical sense and closely linked to the concrete needs of contemporary society and to the formation of an emancipated human being.

## BIBLIOGRAFIA

### *Bibliografia citada*

- ENGELS, F.A. Contribuição à crítica da economia política de Karl Marx. In: MARX, K e ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.
- MACLAREN, P. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

### *Bibliografia consultada e não citada*

- GIROUX, H. *Cruzando limites*. Barcelona: Paidós Educador, 1997.
- KUUCINEM, O.V. e outros. *Fundamentos do marxismo-leninismo*. Rio de Janeiro: Vitória, 1962.
- MARX, K. e ENGELS F. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- MARX, K. *Textos filosóficos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- \_\_\_\_\_. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.
- SUCHODOLSKI, B. *Fundamentos de pedagogia socialista*. 3. ed. Barcelona: Editorial Laia, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. v. I, II e III.
- \_\_\_\_\_. *Tratado de pedagogia*. Barcelona: Ediciones Península, 1979.

# PRÁTICA PEDAGÓGICA UMA QUESTÃO DE MÉTODO

*Elli Benincá e Grupo de Pesquisa\**

---

---

Este artigo discute os desafios políticos e metodológicos que emergem da prática pedagógica intencionada. Propõe a reflexão a partir da consciência prática como método para a transformação qualitativa da ação pedagógica e para a construção da cidadania.

---

---

---

Pesquisa "A relação teoria e prática no cotidiano dos professores". Pesquisadores: Eliara Zavicruka Leviniski, Elli Benincá, Flávia Eloisa Caimi, Irene Skorupski Saraiva, Rosa Maria Bernardi. Assessores: prof<sup>a</sup> doutoranda Adriana Dickel e prof. dr. Osvaldo Alonso Rays. Secretária: Adriana Bragagnolo Digitadora: Eliana Moreira de Mello.

Partes do presente texto compõem o artigo "Ser político e evangelizador na prática pedagógica", publicado na revista AEC n. 104, set./97.

No desenrolar do processo da pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, temos observado um problema que nele se manifesta de modo recorrente e que pode ser assim expresso: entendendo a prática pedagógica como política, ao desenvolvermos o nosso trabalho, freqüentemente, nos confrontamos com os sujeitos que fazem uma prática pedagógica que entendem não intencionada politicamente. Não reconhecendo (o sujeito) a prática pedagógica como uma prática política intencionada, ela assume um caráter mecânico porque, ao não ser questionada e refletida, absorve o paradigma dominante no contexto da ação educativa. Assim, a prática mecânica é também política, porém intencionada pelo ambiente e não pelo sujeito.

É nosso desejo penetrar no domínio da prática pedagógica, investigando para compreender as fontes dos interesses que lhe dão sustentação. Essa compreensão poderá promover a transformação da prática mecânica, intencionada pelo ambiente, em prática intencionada pela consciência do sujeito.

Considerar a prática pedagógica como prática política intencionada traz no seu bojo importante questão ética e metodológica, uma vez que essa intencionalidade aponta para definições sobre o sentido da vida do homem em sociedade. Daí decorre a necessidade de refleti-la para intencioná-la, tornando o homem sujeito de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, da sua vida na coletividade.

## A PRÁTICA

### *A constituição da consciência prática*

O termo *prática* é aqui utilizado no sentido amplo, referindo-se a qualquer atividade humana; envolve tanto as atividades da rotina, realizadas de forma autômata, como as ações mais complexas que requerem atenção e reflexão; são as atividades realizadas de forma isolada, ou seja, trata-se de toda e qualquer ação não ordenada em forma de processo. O *processo* é entendido como o caminho da práxis, ao passo que as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesmas; os discursos também se constituem em prática. É nesse sentido que se diz *a prática do discurso*.

O conceito de *prática* assim definido distancia-se da práxis. Num primeiro momento, a nossa investigação se concentrará sobre a constituição da consciência para, posteriormente, debruçarmo-nos sobre a questão da prática pedagógica, enquanto práxis. Sendo uma atividade humana, a prática indica para:

- a) um sujeito da ação;
- b) um determinado contexto social e histórico onde acontece a ação humana;
- c) o sentido da ação.

O sujeito da ação, ao realizar as atividades, poderá fazê-lo com base em uma reflexão, e sua atitude, nesse caso, poderá ser consciente; poderá, também, mover-se segundo as exigências e provocações do ambiente. Nesse nível de procedimento, o sujeito atua de forma espontânea, e sua ação pode ser consi-

derada mecânica. Quando o contexto se configura como provocador da ação, acaba por assumir-se como determinante, e o ser humano, assumindo-se como agente da ação, tende a responder de forma mecânica; mesmo assim, o ser humano, enquanto agente, é o portador do sentido da ação e o único sujeito. É esse sentido que lhe possibilita a resposta. O sujeito provocado pelo contexto e agente da ação pode responder mecanicamente à provocação; mesmo assim, ele é portador do sentido da ação. A possibilidade da resposta já está no sujeito. A consciência, como portadora do sentido dos objetos e ações, é quem possibilita as respostas; trata-se da *consciência prática*, também referida como *consciência disponível*.

A atuação da consciência disponível possibilita ao sujeito realizar a atividade segundo a intenção e o sentido que a mesma consciência oferece. Há, portanto, uma relação coerente entre a consciência que intenciona e a atividade realizada segundo a intenção da consciência. Tal coerência caracteriza a consciência como prática e possibilita a realização da ação de forma mecânica, ou seja, *inconsciente*. Agir inconscientemente não significa um agir sem consciência, mas refere-se a uma ação automática do sujeito.

O contexto onde se dão as atividades espontâneas é designado de *cotidiano*<sup>1</sup>; é o espaço onde as ações são realizadas de forma rotineira, dizendo-se popularmente que “o cotidiano é rotina”. O cotidiano onde se encontra o sujeito oferece o sentido dos objetos e das ações que constituem a consciência, que, por isso, é plena de sentidos, os quais intencionam as ações. A criança, por exemplo,

sente, percebe e vê *como* e *por que* são feitas as ações; para ela, o agir dessa forma é natural, é o sentido que ela constrói das ações. Quando provocada pelo contexto, haverá de responder dessa mesma forma porque, para ela, é o único jeito de agir, por isso, dizemos que sua ação é espontânea. Na medida em que a criança constrói o sentido do agir humano, constrói sua consciência, que é o seu conhecimento, sua cultura e sua educação. O agir humano nasce do sentido que os objetos encontram na consciência, e este sentido torna-se o mundo do sujeito, ou seja, a compreensão que possui das ações e objetos.

Como o cotidiano é a fonte da qual se originam os sentidos das coisas, torna-se ele o produtor da cultura; o cotidiano, então, se recria enquanto reproduz o sentido do mundo nos sujeitos da ação, mas estes, por sua vez, reconstruem o cotidiano e reproduzem a cultura nele existente. O conhecimento construído nesse estágio da consciência é denominado de *conhecimento do senso comum*; trata-se de um conhecimento fragmentado e pouco coerente, pois o sentido dos objetos e do agir humano é fornecido pelo ambiente externo. Em razão disso, é muito comum que o sujeito, sob o domínio de uma consciência prática, aja de forma contraditória, sem que disso possa dar-se conta.

A raiz das contradições e da fragmentação se encontra na consciência e não na relação entre a consciência e a ação. A busca do sentido das coisas no mundo externo, de forma espontânea, gera a fragmentação. As contradições já estão presentes no cotidiano onde se encontra o sujeito e assim são oferecidas à consciência<sup>2</sup>.

### *A ação da consciência prática*

A coerência entre a *ação* intencionada pela consciência e a *consciência* que referencia se evidencia no cotidiano do sujeito. É possível discorrer sobre assuntos diversos, enquanto manipulamos objetos e realizamos tarefas. A cozinheira pode manter um discurso (conversa) sobre temas da atualidade política e social enquanto faz o almoço; com as mãos, manipula objetos e realiza atividades de forma correta e coerentes com o conhecimento de que dispõe sobre o cozinhar, realiza, simultaneamente, uma prática do discurso e outra prática funcional do preparar a refeição. A relação entre as atividades e a consciência prática é tão forte - e por isso coerente - que consegue manipular os objetos de forma inconsciente, sem dar-se conta do que está realizando.

É possível também manipular contextos bem diferenciados sem que um interfira no outro, mantendo a coerência na relação entre a consciência prática e o agir num e noutro. A observação nos mostrou como uma senhora residente numa casa pobre da periferia da cidade trabalhava numa residência de classe rica e se portava naturalmente num e noutro ambiente, ainda que contrastantes. Na sua casa, aceitava que as crianças brincassem na rua, entrassem e saíssem da casa sem limpar os pés; que vivessem rotas e sujas, sentindo-se livres naquele contexto em que a mãe considerava tudo natural. No local de trabalho, porém, deixava os calçados sujos fora da casa, usando no seu interior chinelos adequados; lá preparava as refeições segundo as exigências

da família; em sua casa, por sua vez, o fazia segundo as suas possibilidades.

A consciência é portadora do sentido de um e de outro contexto e, por isso, orienta a mulher a agir em conformidade com o contexto onde se encontra: ela convive nos dois contextos e sua ação pode ser autômata tanto num quanto noutro. A criança, bem como o professor, estabelece relações em mais de um contexto: ao sair de casa, deixa um contexto bem específico para encontrar na escola outro. Tanto a criança como o professor poderão agir de forma bem diferenciada na escola, porque assim o determina a sua consciência prática; poderão assumir comportamentos de atenção e respeito na escola, sem que haja qualquer mudança no seu comportamento na família.

A consciência prática atua, rege e orienta as ações humanas; nenhuma ação se realiza de forma livre se não partir da consciência<sup>3</sup>. Os conhecimentos técnicos e científicos também requerem a legitimidade da consciência prática, pois, se não tiverem sentido, serão excluídos. Por outro lado, a consciência prática, por agir de forma espontânea, escapa com muita facilidade à observação, análise e crítica. É comum observar pessoas de nível cultural acadêmico efetivarem práticas pedagógicas sustentadas em ações espontâneas totalmente estranhas às suas concepções teóricas.

Professores do curso de Pedagogia constatarem que os seus ex-alunos, formados segundo uma proposta pedagógica que propunha uma metodologia de participação e que utilizava o diálogo como instrumental, observados em sua prática nas escolas, mostravam-se tão tradicionais quanto os outros que não

tinham tido tal formação. Os ex-alunos utilizavam-se da didática tradicional e agiam como se não tivessem realizado o curso de Pedagogia<sup>4</sup>; agiam orientados pela consciência prática construída ao longo de sua trajetória escolar. O curso de Pedagogia não conseguiu constituir-se em consciência prática, mantendo-se em nível de discurso, disponível para os momentos em que se fizesse necessário utilizá-lo como discurso, mas não como prática; os ex-alunos elaboraram uma prática do discurso e, nas entrevistas, diziam aos seus ex-professores que o curso de Pedagogia era *teórico* e não *prático*. Interpelados sobre o que entendiam por *prático*, consideravam assim o modo de agir instrumental, ou seja, o *prático* era a consciência prática construída anteriormente à realização do curso.

A questão que se evidencia nesse episódio coloca em discussão o método de trabalho dos professores e o problema da segurança profissional por parte dos ex-alunos. O ponto de partida para a análise e reflexão ao longo do curso de Pedagogia teria sido o discurso teórico e não a prática social dos alunos.

### A REFLEXÃO SOBRE E A PARTIR DA CONSCIÊNCIA PRÁTICA

#### *O conflito da reflexão que brota do discurso*

A análise sobre o tema da prática nos mostrou uma consciência construída segundo a intenção do mundo cotidiano a qual, pode-se dizer, é o reflexo do ambiente externo. De fato, se assim não o

fosse, não reproduziria a cultura; a linguagem se tornaria impossível, pois, se cada um construísse os sentidos a seu modo, sem referência com o cotidiano, tornar-se-ia inviável a comunicação. Se admitirmos, porém, como os mecanicistas, que esse é o único modo de conhecer, deveríamos concluir que o ser humano seria mero produto do ambiente. Nesse caso, não haveria como pensar uma mudança na consciência prática e, conseqüentemente, no modo de agir.

O convívio com os professores mostra o esforço que muitos fazem para mudar sua prática educativa<sup>5</sup>. Alguns vivem profundos conflitos porque desejariam orientar suas ações de acordo com uma nova compreensão do mundo, mas sua consciência prática os orienta segundo os conceitos já elaborados, ou seja, percebem que estão errados, mas continuam fazendo as mesmas coisas e do mesmo jeito. Alguns, após vários esforços, acabam desanimando, aceitando sua prática tradicional como verdadeira e condicionando-se a aceitá-la com conformismo. Instala-se um processo de incoerência entre a teoria e a prática e, por ser a incoerência uma questão ética, muitos se angustiam diante da dificuldade de mudança.

Leituras, estudos, discussões ou a participação em encontros, seminários, jornadas e congressos podem contribuir para que os professores tomem consciência das contradições de suas práticas e percebam quais os caminhos metodológicos para a superação dessa dicotomia teoria e prática. Ao retornar, porém, ao seu cotidiano escolar, os professores não conseguem transformar sua consciência prática; ao contrário, essa se impõe como única prática disponível. A angús-

tia se instala, então, na consciência desses professores, por perceberem a necessidade e a possibilidade de mudança e por não conseguirem instaurar o processo de transformação.

Em consequência da percepção da dicotomia teoria e consciência prática, os professores se convencem de que os encontros e seminários são apenas teóricos e não práticos; constituem um discurso que tem resistência para se transformar numa reflexão sobre a prática. Constrói-se, então, uma consciência prática do discurso, sempre disponível para o discurso. Enquanto prática do discurso, não consegue operar a mudança nos sentidos já existentes na consciência prática que referencia a ação do cotidiano.

Nessa linha de pensamento, pode-se dizer que existe uma prática política do discurso. Há políticos que fazem seu discurso com o objetivo de não transformar as consciências dos cidadãos; pelo discurso, propõem construir a cidadania no sentido de que os cidadãos adquiram a autonomia, possam pronunciar-se e tornar-se sujeitos. Como o discurso não parte da prática dos cidadãos e do seu cotidiano real, sendo feito sobre construções teóricas descoladas da consciência prática, permanece como mero discurso. Se algum cidadão, a partir desse discurso político, desejar transformar-se e transformar seu cotidiano, irá deparar-se com a falta de instrumentos metodológicos capazes de operar a mudança. Com isso, o discurso político atinge seus objetivos: mostra a necessidade teórica de mudar, mas, ao mesmo tempo, torna inoperante qualquer processo de mudança já que não parte da prática dos cidadãos.

### *A reflexão sobre e a partir da consciência prática*

As atividades decorrentes de uma consciência prática, próprias do senso comum, tendem a ser conservadoras, pois reproduzem o sentido do mundo já existente. A mesma consciência tem possibilidade de ultrapassar o estágio de sua ação mecânica na medida em que conseguir flexionar-se a si mesma e perceber nela o sentido das suas ações e o sentido dos objetos externos. Nessa ação reflexiva, a consciência "toma consciência de si mesma e do mundo", conforme adágio do senso comum; nela encontra o mundo externo ao qual observa e analisa. O cotidiano é descoberto nesse olhar-se a si mesmo; ali a consciência descobre os sentidos que ela confere às ações e aos objetos. Os sentidos já estavam na consciência, pois são a própria consciência; descobrindo-os, a consciência descobre o cotidiano que ela vive e que considera natural. Essa ação reflexiva possibilita ultrapassar o estágio da ação mecânica, o qual dependia da ação do mundo externo sobre o sujeito.

O pressuposto de que a consciência pode dobrar-se sobre si mesma e nela descobrir o mundo nos possibilita compreender a ação transformadora da consciência, bem como a construção de novos sentidos.

A ação transformadora se processa pela reavaliação que a consciência faz dos sentidos nela existentes. Devemos nos reportar à coerência entre a ação referenciada e a consciência prática que a referencia. A mudança no modo de agir dependerá da transformação dos

sentidos construídos de forma mecânica, por meio da ação do mundo externo. Modificados os sentidos pelo processo de reflexão, modifica-se o modo de agir; se, porém, por comodismo ou por medo de descobrir-se, a consciência resistir à ação reflexiva, o seu agir não se modificará já que a consciência prática não se transforma. Nesse estado de preservação e resistência, os discursos não têm força para transformar o sentido do mundo. A ação transformadora pressupõe, como elemento primeiro, a descoberta do mundo na consciência. Não há como pensar a transformação sem que a consciência se confronte consigo mesma.

Uma metodologia de ação educativa que parta de princípios teóricos, sem fazer o esforço de descobrir o cotidiano enquanto consciência prática, corre o risco de se manter inoperante, por isso se diz que a metodologia deve *partir da prática*. Esse *partir da prática* implica a descoberta do sentido das ações na consciência, que é a consciência prática<sup>6</sup>. O esforço da ação reflexiva pode ser orientado por uma metodologia ou provocado pela ação do assessor, do grupo de reflexão, ou pelas contradições presentes no próprio contexto, mas depende, essencialmente, do sujeito que quer se transformar. Só ele pode descobrir e intervir no seu mundo. A ação reflexiva que possibilita a descoberta do mundo na consciência é sempre um trabalho exaustivo, por isso, muitos rejeitam o esforço da reflexão. Não basta, portanto, querer; é preciso também dispor de um método que possibilite o caminho da descoberta e da mudança dos sentidos do mundo.

A ação reflexiva da consciência não só descobre os sentidos nela presentes, mas também faz o julgamento sobre o valor desses. No estágio do senso comum, tal julgamento se fundamenta em critérios extraídos espontaneamente da própria natureza do ser humano, como a vida, a justiça, a liberdade, a segurança e o bem-estar. O julgamento não refletido vai definir se o contexto social, o cotidiano, atendeu ou não às suas necessidades. Se a ação reflexiva constatar a presença de atos cujos sentidos revelam injustiças, opressões e ameaças à sobrevivência, pode fazer com que a consciência prática desencadeie ações de violência para fazer a suposta justiça necessária. Enquanto a consciência prática não modificar o sentido dessas experiências por meio da ação reflexiva, continuará a orientar-se para a violência e a vingança.

Aqui, certamente, se enraíza a pedagogia, não *qualquer* pedagogia: somente uma pedagogia capaz de perceber o sentido presente no mundo da consciência pode agir educativamente e transformar essa consciência prática. O *partir da prática* implica, por isso, um esforço metodológico de fazer com que o sujeito descubra em sua consciência o sentido do seu mundo vivido e, pela ação reflexiva, reconstrua tais sentidos, transformando seu próprio mundo e, conseqüentemente, abrindo possibilidades para a mudança do seu agir. Construir novos sentidos, ou seja, novos conhecimentos, na medida em que se utiliza da reflexão e a partir das experiências nela existentes, induz-nos a outras conclusões. O processo reflexivo produz propriamente o pensar humano. A lógica, utilizando-se do instrumento

argumentativo, poderá conduzir a muitas outras descobertas, que poderão, por sua vez, modificar novamente o sentido do mundo, possibilitando a práxis.

Se o processo argumentativo não se afastar da consciência prática e a ela sempre se referenciar, a consciência prática irá se transformando e alterando seu modo de agir. Se, porém, o processo argumentativo partir de conceitos teóricos, os novos conhecimentos, produto de argumentação lógica, poderão distanciar-se da consciência prática e constituir-se meramente em prática do discurso. Neste caso, manter-se-á a dicotomia teoria-prática.

A opção metodológica de partir de conceitos teóricos, ou de partir da consciência prática, faz parte de uma postura política; trata-se de querer ou não um processo de transformação<sup>7</sup>.

## A PRÁTICA DA REFLEXÃO

Um dos passos constitutivos da reflexão é a observação. O sujeito, ao olhar a sua consciência, encontra nela o sentido do seu mundo; descobre, também, como opera a partir do sentido que possui das coisas e do mundo. Como a consciência é disponível às solicitações do cotidiano, a reflexão consegue perceber a relação entre o sentido que nela se encontra e a ação do sujeito. A fragmentação dos sentidos e as contradições elaboradas com base na experiência no cotidiano podem ser modificadas na medida em que a reflexão seja continuada e se constitua em hábito para o sujeito. Para que a reflexão possa transformar os sentidos já existentes na consciência, precisa fazer do hábito um método; a ob-

servação precisa ser sistemática. O objeto da observação são as relações que os sentidos da consciência estabelecem com os objetos do mundo cotidiano. Tal observação só pode ser feita na consciência, porque só nela encontramos o nexo relacional, isto é, elementos que contribuem para estabelecer relações entre objetos. A compreensão do mundo é dada pela consciência. O processo reflexivo pode modificar a compreensão do mundo já existente. A ação sistemática da reflexão pode ser identificada com o processo pedagógico. Para tanto, requer-se da consciência um permanente olhar para a sua prática pedagógica e a capacidade de suportar a constante transformação. Só assim, o sujeito será capaz de manter sua autonomia e liberdade.

Há pessoas que, durante um determinado tempo, militaram na política e mantiveram uma postura crítica frente às questões sociais; muitos, por interesse ou por medo, interromperam o processo de reflexão e abandonaram a militância, retornando, assim, à consciência política anterior. A consciência produzida no período da militância passou então a ser vista como uma consciência teórica, portanto, insuficiente. Outros simplesmente deixaram-se dominar pela compreensão política do ambiente; constroem uma consciência política prática que lhes dá a orientação de suas ações. Pode-se dizer que, tanto num como noutro caso, retornam ao mecanismo no qual a ação do ambiente determina a consciência política. Se a reflexão não se constitui em método pedagógico, não tem garantia de continuidade e a tendência será a interrupção do processo e o retorno aos estágios anteriores.

A melhor reflexão será a feita num grupo, sistematicamente e à luz de princípios teóricos.

O agir político tanto pode originar-se de uma consciência prática de atuação mecânica, como de uma consciência crítica enraizada na reflexão. No primeiro caso, o sujeito da ação política é o ambiente contextual, e o agir político é aético já que não parte da consciência autônoma e livre. É por isso que o cidadão que age sob a inspiração da consciência fruto do contexto social não se sente responsável, tendendo sempre à corrupção. Não há como construir a cidadania nesse nível de consciência. Podem até considerar-se atualizados e progressistas, porque o contexto assim o é; sua relação com o progresso, porém, é de dependência e servilismo, imolando sua autonomia e sua liberdade em favor de uma estrutura social que aliena sua consciência.

A reflexão, porém, mantém a consciência em observação. Daí a necessidade permanente de busca de informações e de instrumentos teóricos para fazer a análise e a compreensão do seu mundo. O agir político será, então, pautado pela compreensão que obtém do mundo. Como se torna sujeito de sua ação ou de sua omissão, torna-se também responsável e, eticamente, passa a construir sua cidadania. O fato de estar de posse de uma compreensão crítica das questões sociais e de perceber a exigência de sua intervenção no processo social não significa que, mecanicamente, se realizará a ação. A liberdade de agir requer uma decisão da vontade, um querer ou não realizar a ação, mas qualquer decisão será sempre responsável.

A educação política para a cida-

nia requer, portanto, uma metodologia de educação que esteja sempre em referência com a consciência prática e postula uma prática de reflexão que deverá constituir-se numa segunda natureza, ou seja, o hábito de um método reflexivo. A cidadania não é dada, é uma permanente construção.

## AS ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DO AGIR POLÍTICO PEDAGÓGICO

A direção de uma escola, após uma reunião com os responsáveis do órgão de ensino, propôs aos professores que se construísse um instrumento pedagógico para orientar a prática da escola. Os professores concordaram e disseram à diretora que xerografasse a proposta político-pedagógica de outra escola. A diretora cumpriu a tarefa e entregou o documento a repartição administrativa. Mais tarde, numa reunião de avaliação, a diretora refletiu sobre sua ação política e de seus professores e concluiu que sua escola havia perdido a cidadania.

A omissão e a passividade dos educadores, quando se regem pelo senso comum, conduzem ao hábito da *lei do menor esforço*. Adotam livros e procedimentos estranhos ao seu ambiente e ao cotidiano das crianças, pressupondo que estas sejam iguais e que o contexto tenha pouco importância. Não há, desse modo, como construir um processo pedagógico, tampouco a cidadania, pois não há compromisso social e confronto com a consciência prática.

A prática da reflexão assumida no contexto da práxis pedagógica apresenta-se como a melhor estratégia política. Num primeiro momento, a reflexão metódica opera a transformação do sujeito, que, por sua vez, pode transformar seu cotidiano<sup>8</sup>. O conhecimento produzido nesse processo é um reinvestimento no próprio sujeito da ação. O produto, portanto, do trabalho metódico da reflexão não se separa do produtor, mas o qualifica e capacita para uma ação de melhor qualidade; trata-se de um processo permanente de capacitação humana e profissional.

Em segundo lugar, somente um processo de reflexão é capaz de construir a cidadania, tanto do educador quanto do educando. Criam-se, assim, as condições subjetivas para a autonomia consciente do sujeito e a postura ética no exercício político.

### ABSTRACT

This article discusses the political and methodological challenges which emerge from a purposeful pedagogical practice. It proposes a reflection departing from the practical awareness as a method for the qualitative transformation of the pedagogical action for the building of citizenship.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: UPF, v. 1, n.1, p.13-33, 1994.
- BIANCHETTI, Lucídio e JANTSCH, Ari Paulo. *Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CARR, Wilfred. *Una teoria para la educacion*. Madrid: Editora Morada, 1995.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985. p.69-90.
- FUNDAÇÃO ROQUETTE PINTO. *Projeto político-pedagógico - Carta Escolar*. Instituto Paulo Freire. Rio de Janeiro.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes Editores, 1984.
- NETTO, João Paulo e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Cotidiano: co-*

- nhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1996.
- RELATÓRIOS DAS SESSÕES DE ESTUDOS DO GRUPO DA PESQUISA. Relação teoria e prática no cotidiano dos professores.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.
- VALLA, Victor Vincent e STORZ, Eduardo Navarro (Org.). *Participação popular, educação e saúde*. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1993.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## NOTAS

- Entendemos o conceito de *cotidiano* no sentido que Agnes Heller lhe atribui; assim, o *cotidiano* é o campo da reprodução da vida, das ações mecânicas, impensadas, das decisões imediatas. Segundo a autora, é na vida cotidiana que o homem coloca em ação todas as suas capacidades intelectuais, sentimentos, paixões, ideologias, etc. Considerando a diversidade de relações que estabelece no âmbito da cotidianidade, "não tem tempo, nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda a sua intensidade" (Heller, s/d. p.17).
- <sup>2</sup> Uma observação realizada mostrou-nos o exemplo de uma mãe que ensinava à criança que todos os seres humanos são iguais e que merecem o mesmo respeito. Contou-nos esta mãe que, numa certa manhã, alguém bateu à porta da casa e, quando foi abri-la, o filho a acompanhou. Tratava-se de um menino pobre que suplicava por alimento. A mãe fechou a porta, deixando o menino lá fora e foi buscar o que lhe fora solicitado. Na mesma manhã, chegou o advogado da família, e a mãe, ao atendê-lo, o introduziu na casa, recebendo-o na sala de visitas, com toda a atenção. Quando se viram sozinhos, a criança perguntou à mãe por que o advogado fora acolhido dentro de casa e o meni-

no na porta, já que todos são iguais. A contradição que o menino denunciou se encontra na consciência prática da mãe. (*Todas as observações registradas neste texto são extraídas dos relatórios da pesquisa "Relação teoria e prática no cotidiano dos professores"*).

- <sup>3</sup> Sendo obrigada a agir pela determinação do ambiente, a pessoa age sem liberdade; a consciência, contudo, é uma possibilidade de agir livre.
- <sup>4</sup> Alguns egressos declaravam que a sua prática pedagógica estava sustentada em modelos de professores de seus primeiros anos de escolaridade. No decorrer do curso, a prática de tais professores foi analisada e criticada pelos acadêmicos como ultrapassada, pouca contribuição oferecendo para o processo de ensinar e aprender.
- <sup>5</sup> A pesquisa tem nos apontado alguns indicativos sobre a prática pedagógica dos professores no que se refere ao seu potencial de transformação. Assim, distinguimos basicamente três grupos: aqueles que não percebem qualquer incoerência na sua ação docente; os que se dão conta das contradições, mas que, não encontrando ambiente favorável para reflexão, acabam por acomodar-se à situação, e um terceiro grupo que, percebendo as dificuldades, se angustia e procura construir as condições teórico-metodológicas e práticas necessárias à mudança. É sobre o segundo grupo que buscaremos refletir neste momento.
- <sup>6</sup> Uma professora, ao trabalhar com meninos de rua, registra: *Decidi que a minha prática pedagógica deveria partir da leitura do mundo dos meninos de rua, pois muitos falavam que eles eram "uns bichos". Com observações, conversas, visitas e inúmeras outras atividades, fui compreendendo os "meus meninos". As minhas ansiedades e angústias estenderam-se às crianças. Eu queria uma mudança, e de imediato, conforme o entendimento teórico que eu possuía até o momento, porém, através dos meus registros, descobri na consciência prática, como eu e os meninos agíamos. O registro me possibilitou a reflexão que provocou a mudança e meu próprio crescimento.*
- <sup>7</sup> A postura política que envolve o processo de transformação pela reflexão requer uma decisão ética. Por não ser este o objeto primeiro do presente trabalho, deixamos o tema em aberto para posterior reflexão.
- <sup>8</sup> Trazemos à reflexão o grande pensador do século XIX, Karl Marx, quando diz que "transformando o mundo, os homens se transformam a si mesmos". Agnes Heller complementa este pensamento, afirmando que "não podemos transformar o mundo se, ao mesmo tempo, não nos transformarmos nós mesmos" (p.117).



# CURRÍCULO, QUALIDADE DE VIDA E LONGEVIDADE

*Agostinho Both\**

---

O texto aborda o tema do currículo, cotejando-o no viés da qualidade de vida e da longevidade. Destaca-se a escola como lugar de aprendizagens significativas, avaliando-se a importância dos conteúdos e não somente das operações mentais como determinantes na educação. Analisa-se a questão da qualidade de vida como parâmetro inspirador da seleção das experiências escolares. Para isso, são analisados princípios e objetivos curriculares, buscando-se avançar na proposta de a escola efetivar um currículo em que sejam recorrentes a qualidade de vida e a longevidade. Indicam-se algumas condutas e analisam-se disciplinas com a pretensão de se construir a melhoria da qualidade de vida. Ao final, inicia-se o debate sobre a universidade frente à mudança curricular.

---

Palavras-chaves: currículo - mudança - princípios - condutas - disciplinas - universidade.

---

\* Professor da Faculdade de Educação; mestre em Psicologia Experimental.

O currículo pode ser considerado como o meio pelo qual a sociedade instrui as gerações mais novas na compreensão de um estoque de interpretações das realidades, ensejando que sejam constituídos os conhecimentos, a moral e a estética dos seus cidadãos. Os oito anos de ensino fundamental são considerados suficientes para introduzir os alunos nos conhecimentos sociais e científicos e nos valores politicamente entendidos como necessários para conferir as condições de igualdade na construção da cidadania e na preparação para o trabalho. Mesmo que a escola não seja tão livre e auto-suficiente na construção das formas de pensar, ela é capaz de refletir as demandas sociais com suas virtudes e pré-juízos.

Leontiev e Luria traduzem muito bem as idéias de Vygotsky relacionadas com a educação da sala de aula. Durante o processo de educação escolar,

*a criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda. Durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo (Steiner e Souberman, em Vygotsky, 1994:174).*

As operações realizadas *na* ou *com* a criança durante o período escolar dependem dos significados que elas contêm. A criança pode aprender a operar com reversibilidade e, mesmo, chegar com propriedade a operações abstratas, mas isso não afasta o universo dos conteúdos politicamente determinados. A qualidade dos conteúdos aprendidos vai determinar a qualidade de suas relações com seu mundo. Aprender a pensar bem, portanto, não significa apenas ordenar, classificar, operar os conteúdos, mas também ver a qualidade dos conteúdos que estão sendo operados e as implicações éticas deles emanadas.

Uma criança pode dominar os conhecimentos de conceitos, fatos e, mesmo, organizar seus hábitos coerentes com aqueles que estão sendo aprendidos, mas isso pode significar que está levando uma vida cuja lógica seja manipuladora da realidade, ou seja, de dominação; pode estar sendo preparada para ser um cidadão e um trabalhador, porém seus conhecimentos estão levando-a a representar papéis extremamente ameaçadores para sua qualidade de vida e a dos outros. A aprendizagem, por melhor que seja feita, não representa toda a realidade escolar. A escola possui também a responsabilidade com o mundo da vida e, particularmente, com os efeitos das operações mentais sobre a vida da criança, assim como sobre o seu futuro. A criança não somente aprende a operar, como depende dos conteúdos das operações.

De tempos em tempos, o currículo vem sofrendo transformações uma vez que, por meio dele, a sociedade estabelece os conteúdos das operações cognitivas

e éticas julgados oportunos para o seu tempo. O aumento crescente da democracia em substituição aos princípios da autoridade tradicional; a laicização da educação, as descobertas da psicologia experimental, a fragilidade do currículo tradicional, incapaz de responder ao novo perfil do homem ocidental - que se apresenta como construtor de suas instituições e mediador de suas necessidades -, a guinada dada pela filosofia da linguagem, que apresenta o homem e suas realidades como resultado de representações históricas, ensejaram a flexibilidade do desenvolvimento curricular. O domínio da tecnologia, a grande depressão da década de 1920 foram os fatores que aceleraram a mudança curricular. Os Estados autoritários, em consonância com o projeto do nacionalismo vigente na primeira metade do século XX, suscitaram o racionalismo científico, promovendo intervenções unívocas nos currículos. A mudança curricular brasileira foi influenciada pelo Estado Novo e pela rápida transferência dos moradores do campo, atraídos para a cidade pelo processo de industrialização. Particularmente a lei 5 692/71 foi pensada à luz das exigências científicas trazidas dos Estados Unidos e à luz do processo de industrialização brasileira.

As mudanças até hoje ocorridas representam o triunfo da racionalidade ocidental sobre o pensamento das verdades tradicionais. A primeira questão que se põe são os resultados finais dessas alterações na história das experiências que as sociedades impõem para aprendizagem de seus alunos. A lógica da razão voltada para o domínio da natureza e do homem sobre outros ho-

mens, praticada pelo sistema da política e da economia, tem demonstrado que as soluções são criticáveis e que o sonho da emancipação fornecida pela razão deve ser repensado. As injustiças sociais inseridas nas diversas formas de exclusão, a devastação do meio ambiente, a violência nas relações entre os povos e nas relações entre aqueles que pertencem ao mesmo lugar põem em dúvida a excelência da razão ocidental como solução para os problemas humanos.

Considerando que a ciência e a tecnologia facultam ao homem o controle sobre diversas doenças e a compreensão das leis que facilitam a longevidade, não é verdade que essas conquistas são acessíveis para todos e que as experiências inseridas nos costumes propiciam dignidade social nas relações de poder nos diversos espaços sociais e na velhice.

Os acontecimentos sociais do processo da industrialização, da conquista espacial pelos russos na década de 1950 e da depressão na década de 1930 foram razões suficientes para que a sociedade se movesse para a construção sistemática de novas experiências escolares; por outro lado, o acontecimento social ocorrente na longevidade pode constituir-se em fato social suficiente para que se repense o currículo.

## MUDANÇA CURRICULAR E LONGEVIDADE

A primeira questão a ser considerada é se a conquista da longevidade se constitui em razão suficiente para se repensar o currículo. Se este acontecimento humano é digno de ser considerado pelas políticas educacionais, qual a ra-

ção que impede que a mudança ocorra? Quais as estratégias para superação dos limites interpostos? Quais as condições para o sucesso da mudança e quais os princípios e as tarefas a serem levados em consideração?

A vida humana e suas formas de expressão parecem ser objeto suficientemente capaz de atrair a atenção dos educadores. Se os meios de obtê-la são motivo de preocupação e, mesmo, de reforma curricular, por que a mudança da vida não é razão para uma nova prática de mediações? Duas linhas de interesse podem ser levantadas diante do fato da vida que se estende: a primeira visualiza a possibilidade de, por meio de hábitos, procedimentos mediados por alternativas sociais, conhecimentos e escolhas, as pessoas poderem construir as condições para estenderem a vida e tê-la com vigor em adiantada idade; a segunda aponta para a direção da qualidade de vida no evento da longevidade.

Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 aponta como objetivos primeiros para as escolas o trabalho e a cidadania, pode parecer difícil ao cidadão estar preparado para assumir caminhos construtivos de sua existência, ainda que se tenha em mente que ele é capaz de produzir sua vida e de nela imprimir um estilo mediador da longevidade e da qualidade em toda sua extensão. Isso quer dizer que, se as experiências educacionais forem determinadas pela produção e respeito às leis vigentes, possivelmente o aluno estará condicionado a ter pela própria vida pouca consideração, entendendo-a como uma fatalidade e não como um

produto das condições sociais e culturais.

A vida média (74,6 anos) das pessoas residentes no Rio Grande do Sul, em 1996, pode ser comparada àquela dos países desenvolvidos e já se aproxima dos 10% a população com mais de sessenta anos. Os dados estatísticos do Programa de Formação em Gerontologia são positivamente alarmantes, pois apontam para um aumento constante da população envelhecida. Para a América Latina temperada, de 8% da população com mais de sessenta anos em 1960, é esperado um percentual de 12% para o ano 2000; para a mesma região, a expectativa de vida no nascimento era de 63 anos em 1960. Comparando-se esses dados com os do Rio Grande do Sul, pode-se dizer que foram conquistados, entre 1960 e 1996, 11 anos e meio de vida.

Esses dados apontam para um novo perfil demográfico e para a necessidade de novos meios de organização da vida social com vistas a uma melhor expressividade das pessoas que envelhecem. A lógica da razão instrumental tem se revelado impiedosa; a hegemonia da vida adulta e os interesses dos meios de dominação revelam-se insensíveis ao mundo-da-vida: prevalece a política de resultados em poder de alguns que geram o patrimônio cultural e social em detrimento da vida. Os diversos genocídios e o constrangimento a que se submeteram aqueles que não pertenciam historicamente à linha dos que detinham o poder econômico ou o poder político induzem ao reconhecimento das dificuldades em proteger a vida no advento da longevidade. O pensamento eurocentrista resiste à flexi-

bilidade de oportunidades para todos. O sonho do multiculturalismo fica restrito à esfera de mandamentos constitucionais e sua operacionalização no seio da sociedade esbarra em forças sociais de exclusão. Somente a convicção e a sistematização de estratégias de resistência serão capazes de diminuir a exclusão. O processo do envelhecimento humano, por certo, não será tranquilo. A convicção, porém, de que a vida e sua condição renovada pela longevidade merecem atenção pode levar ao entendimento de que as lutas comunicativas devem regular o sistema do pensamento da lógica de resultados, favorecendo a lógica do mundo-da-vida, pois

*a partir da destruição do conceito de poder soberano, abre-se a perspectiva de analisar redes de poderes relacionais, ou seja, abre-se a possibilidade de pensar conceitualmente, os poderes e os contrapoderes, as práticas de resistência e as lutas sociais, os múltiplos focos de resistência e da luta, o que implica, como tarefas dos intelectuais específicos, a de mostrar às pessoas que elas são mais livres do que muitas vezes julgam que são (Santos, 1996:41).*

Para a análise desta unidade, toma-se a definição de *currículo* como “o conjunto de atividades e experiências realizadas pelo aluno na escola sob a orientação do educador e tendo presente o fim da educação” (Gómez apud Koopman, 1970:9). A velocidade das mudanças e as exigências incritas em seus conteúdos, como no caso da mudança do perfil ontológico e social das pessoas concedida pela longevidade, põem em dúvida o ajustamento do currículo às

novas necessidades sociais.

Koopman (1970:58) afirma que o desenvolvimento curricular é concebido para expressar a sabedoria crescente na raça humana, mediante a atualização de princípios e objetivos, propondo, com eficácia, as mudanças nas instituições escolares. O currículo, entretanto, tem obedecido rigidamente às exigências das mudanças do mundo da economia e/ou às exigências das políticas dos Estados. O que se propõe, então, é que a vida e sua expressividade podem constituir-se em razões de mudança curricular; pretende-se pôr em primeiro plano aquilo que é politicamente desconsiderado. O que se propõe é um movimento de resistência à colonização do mundo-da-vida, ressaltando aqueles aspectos que venham pôr em relevo os objetivos e as experiências que promovem a qualidade de vida para todas as gerações e para todas as classes sociais.

Essa mudança implica exigências de conhecimentos e de estratégias a serem apresentadas aos professores para que, uma vez motivados, consigam pôr em evidência a possibilidade da extensão qualificada da vida. Assim, a mudança curricular é efetivamente produzida pelas experiências do ambiente escolar, o que acontece pela vontade e motivação de professores e alunos em alcançar aprendizagens correspondentes às novas exigências conscientemente assumidas, isto é, os alunos e professores devem estar atraídos e instrumentalizados para tomar conta de conceitos e hábitos que expressem o novo projeto pedagógico, qual seja, o de entender o processo do envelhecimento qualificado, a ampliação da vida e os meios de produzir os recursos para le-

var adiante a realização humana em todo o ciclo de vida.

A proposta de mudança curricular é de que se ponham em relevo aqueles conhecimentos de cada disciplina que possam favorecer os conhecimentos e os comportamentos em relação à qualidade de vida. A escola e, nela, o professor, advertidos pelas limitações da lógica da razão instrumental, organizam experiências que realizam a mediação entre o mundo dos sistemas da economia e da política e o mundo-da-vida. Isso significa que, além dos propósitos da tradição, pode-se produzir a vida das pessoas dentro de uma reflexão denunciadora e de uma proposição anunciadora de metas educacionais com vistas à expressividade individual e comunitária relativa à nova perspectiva de vida. Além da reengenharia das instituições que encaminham a produtividade e a qualidade exigidas pela globalização, propõe-se a satisfação das relações sociais e pessoais, avaliando-se também os conhecimentos sob a ótica do bem-estar biopsicossocial.

### *Bases da mudança curricular*

Como já foi visto, a educação formal e oficial tem a responsabilidade de garantir um mínimo de coerência cultural, ensejando, para isso, a aprendizagem de conteúdos, fatos, atitudes e hábitos de acordo com as finalidades consciente ou inconscientemente assumidas, mas sempre politicamente determinadas. Isso quer dizer que toda a aprendizagem serve a determinados interesses, geralmente determinados pe-

las hegemonias sociais e culturais assumidas pelo poder político e econômico, que disciplina as agências formadoras, de modo especial as escolas. Isso está de acordo com o que diz Bernstein:

*O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais (Forquim, 1996:190).*

Evidencia-se, assim, que a escola é um dos instrumentos eficazes para reproduzir os interesses que povoam o país num determinado momento, porém, ao mesmo tempo, pode renovar o cabedal de interesses históricos ainda presos à lógica da produção e da burocracia. Isso, entretanto, não esgota o potencial escolar, que inclui também uma autonomia relativa e responsável de encaminhar o projeto de emancipação dos indivíduos em relação aos mitos criados pela própria razão. A cultura gerada na escola, portanto, pode ser retomada, reavaliando-se as finalidades educacionais.

Se a vida que se apresenta com um novo perfil demográfico está a exigir consideração, possivelmente pode servir para repensar as finalidades da excelência da cidadania obediente aos parâmetros dos interesses hegemônicos concentrados no mundo da vida adulta, da produção, da eficácia dos meios de informação e da liquidez dos negócios. O que se propõe é que, ao invés de somente se orientar as experiências em razão das finalidades econômicas ou de interesses da política, sejam criadas finali-

dades instruídas para a preservação da vida com qualidade, vistas como aprendizagens para obtenção de recursos expressivos, científicos, sociais em todo o ciclo de vida e para a solidariedade refletida na igualdade e na preservação dos direitos fundamentais.

O esforço para a redução do espírito cultural, colonizado pela dominação irrestrita, e a prática das ciências sem a mediação da ética humanizada já eram propostos pelo projeto da racionalidade iluminista, mas foram esquecidos pela prática da razão manipuladora.

*Forquim* aponta que o sistema educacional francês tem se esforçado para minimizar o efeito da lógica da construção de cidadãos práticos e eficazes, propondo que a educação possa mediar conhecimentos e atitudes “centrados nas condições estruturais da igualdade de oportunidades” ao invés de centrar-se, sem crítica, sobre os conteúdos tradicionalmente voltados para a qualidade explicativa das ciências da natureza e para a formação do trabalhador (*Forquim*, 1996:191). Isso revela que já existem esforços consistentes na reorientação da cultura curricular, expressando a inconformidade frente à única via curricular a serviço dos sistemas econômico e político.

Essas considerações levam a que se aprofunde ainda mais a questão da cultura e da necessidade de sua renovação face às finalidades da qualidade de vida dos indivíduos, de suas relações entre si e com o meio ambiente. *Hilda Taba*, ao considerar o currículo face à cultura e à gênese da personalidade diz que “cada cultura tem seus objetivos fundamentais de socialização ou um

modelo básico para a formação da personalidade, isto é, a imagem do adulto ideal” (1977:78). E este *adulto ideal* é um homem trabalhador obediente às virtudes do pensar do senso comum, que não se interroga sobre a questão da excelência de sua vida e da vida social, ao qual a educação fornece aqueles recursos para viver até aos sessenta anos. Por exemplo: por força de contaminação dos países hegemônicos sobre os outros, a cultura americana reforça, também na América do Sul, o espírito de luta, a grandeza da pátria, “o êxito material e a realização e orientação para o trabalho”. Isso significa que “as características comuns dos indivíduos na cultura norte-americana, por conseguinte, se caracterizam pela motivação de progredir e obter sucesso” (idem, *ibidem*). Os objetivos educacionais daquele país privilegiam, portanto, os conteúdos da comunicação, dos fatos exaltadores da sociedade americana, das ciências naturais e sociais que instrumentalizam o sujeito a ter competência no lidar com a realidade. De todas as formas, os professores vão selecionar os materiais didáticos coerentes com essa visão de mundo, ocultando o interesse pelas práticas da preservação ou valorização da vida.

Cada cultura, portanto, reforça certas tendências na organização mental, fazendo com que se projetem na família e, oficialmente, nas instituições públicas, como a escola, formando o disciplinamento das mentes e dos corpos. Possivelmente, os alunos, pressionados por conteúdos, experiências e avaliações, apropriam-se dessas tendências organizadas e abandonam aquelas direções da solidariedade, da igualdade, da proteção da vida e dos interesses re-

ferentes aos direitos fundamentais, tolerando a miséria, o fracasso da maioria, a morte precoce e a incapacidade dos mais velhos.

Numa realidade dessas, a vida e sua expressividade são trocadas pela excelência tecnológica impressa nas indústrias, nos serviços e na produção do campo. A violência deve ser suportada mais que os sentimentos de compaixão, e a alegria da conquista de bens materiais substitui os princípios e a arte, que podem ser considerados *acidentais* nos modelos de pensar vigentes. Isso significa que a seleção das finalidades e das experiências deve ser problematizada; assim, conforme o interesse pela renovação do estoque cultural a ser produzido, outras finalidades e experiências podem ser levadas a efeito a fim de que se resista a certos propósitos e seja mediado um perfil humano mais interessante. Pela lei da inércia e pelos interesses da tradição, pode-se avaliar as dificuldades da mudança das concepções formadoras dos indivíduos, pois parece haver uma determinação do inconsciente histórico a imprimir uma espécie de orientação compulsiva. Assim, somente uma clara visão da importância da renovação do estoque da interpretação cultural pode auxiliar no projeto da razão comunicativa, que visa à emancipação e à centração em propósitos educacionais cujo fim é o homem, não os meios de dominar a natureza para deles obter vantagens.

*Numa cultura como a nossa com muitas contradições e ambigüidades, os indivíduos necessitam ajuda sistemática para clarificar as contradições e conscientizar sobre os inúmeros há-*

*bitos emocionais que a cultura estabelele a nível irracional e inconsciente. Desta maneira, a escola pode contribuir para desenvolver a autonomia do indivíduo na cultura e desenvolver sistemas criativos de pensamento e de hábitos de ação para superar o conformismo que parece prevalecer na cultura tecnológica de massas (Idem: 100).*

A escola que visa orientar seus alunos a descobrirem os caminhos da autonomia, com um sentido de preservação da qualidade de vida para *todo* o ciclo de vida e para *toda* a sociedade, deve ter em conta todo o processo da lógica da razão instrumental, que zela pela dominação e pelo sucesso sem levar em conta a lógica comunicativa. Em segundo lugar, deve definir objetivos e estratégias para pôr em relevo a mediação da vida humana como reguladora dos processos do sistema político e econômico.

## PRINCÍPIOS, QUALIDADE DE VIDA E LONGEVIDADE

O desenvolvimento da mudança curricular compreende, antes dos objetivos que pretenda alcançar, alguns princípios apresentados para guiar os trabalhos que contribuem para a efetiva construção dos exercícios escolares com vistas a atender à melhoria da qualidade de vida e da longevidade.

Como já foi explicitado, toda a mudança gera resistências em função dos esforços que se tornam necessários, da lei da inércia pedagógica e em razão da novidade dos costumes que ainda não apresentaram seus resultados. O desen-

volvimento da mudança curricular emerge como uma alternativa que pode ser iniciada pela observação de alguns princípios básicos de educação e de vida.

### *Princípio da qualidade de vida*

No momento em que o currículo for considerado como meio de qualificação da vida, a escola assumirá a responsabilidade de privilegiar os conteúdos e a construção de eventos que ponham em relevo a possibilidade de se probabilizar o bem-estar biopsicossocial de seus alunos e da comunidade em seu entorno. No aprendizado das disciplinas, a referência fundamental pela qual são selecionados ou reforçados os conteúdos e as ações do aluno sobre intenções definidas é a proteção da vida, seja nas relações do homem com a natureza, seja nas suas relações com os outros ou em suas consigo mesmo.

O professor que pretende repensar o currículo à luz do primado da vida orienta a organização do quadro disciplinar pela crítica às situações dos limites impostos pela tradição e renova o quadro das experiências, propondo as unidades curriculares da disciplina que contribuem para a efetiva internalização de recursos renovadores das atitudes em relação à vida do indivíduo, da natureza e da comunidade.

A qualidade compreende as relações atuais com a vida e aquelas que regularmente ocorrem no decurso desta, o que significa que a regulação da vida pode ser contemplada também nos eventos que podem surgir aos noventa anos. As atitudes elaboradas pela mediação escolar podem estar a serviço

daquelas situações-limite que ocorrerão no futuro. A riqueza de entendimentos em relação a todo o ciclo de vida e a suas implicações diferenciadas no processo de desenvolvimento é básica, portanto, para a qualidade de vida.

### *Princípio da visibilidade dos objetivos*

Em cada lição, em cada unidade curricular e em cada disciplina, o professor precisa ter clareza sobre os objetivos a alcançar, os quais devem inspirar as ações pedagógicas. Se a unidade curricular tratar, em ciências sociais, sobre a constituição familiar, um dos objetivos pode ser: alcançar a noção de suas relações e aí as responsabilidades da tolerância e a otimização dos direitos fundamentais de cada geração nesse círculo social. Conforme o nível da série freqüentada, os alunos podem desenvolver objetivos mais complexos, como o de entender o fenômeno das implicações do envelhecimento populacional sobre as relações dos casais e as implicações sociais sobre o bem-estar das diferentes gerações, compreendendo a ampliação das responsabilidades dos filhos adultos na questão da renovação das instituições, para que sejam abrigadas as necessidades em função da longevidade.

Outro objetivo em ciências sociais pode estar constituído pela compreensão da importância da política do Estado em relação à ampliação da vida. A visibilidade dos objetivos visa facilitar a promoção de experiências para que os objetivos da produção de conceitos e experiências sejam eficazes e nítidos.

### *Princípio da excelência da mudança*

Este princípio está associado ao princípio de mudança em qualquer situação em que se queira introduzir inovações. A escola toda deve estar convencida de que os resultados obtidos com a mudança curricular em favor da qualidade da vida representam um passo pedagógico necessário, urgente e bom. Quanto mais claras estiverem as consequências das mudanças, melhores, provavelmente, serão os resultados. Assim como a convicção das consequências deve ser atraente, também devem ser claras as formas de realizar a mudança. Os materiais didáticos, as perguntas a serem formuladas, as respostas, as experiências capazes de mover os alunos para a construção de hábitos renovados e os possíveis resultados desses esforços não podem ser mal compreendidos, pois, quanto mais obscuros os passos e as consequências da mudança, maior é a resistência.

Há necessidade de conhecimento em todos os sentidos, desde o aluno até a comunidade, criando-se uma perspectiva curricular que vá *além* da escola, complementando-se na sociedade.

### *Princípio da participação*

Na afirmação de *Koopman*,

*não é possível departamentar ou delegar eficazmente o desenvolvimento do currículo. A departamentalização e a delegação tendem a fragmentar desnecessariamente e estimulam o iso-*

*lamento e a separar a parte do todo. Quando participam somente os diretores das escolas, ou somente o pessoal docente, ou apenas ambos, constituem um contingente de forças ineficaz para o currículo (1970:85).*

Para uma proposta consistente de mudança, os espaços precisam ser diferenciados, mas, onde quer que se implante a mudança, esta deve ser organizada com base em uma política assumida por *todos* os educadores. Na organização de um espaço educacional, como o da Secretaria Municipal ou da Delegacia de Educação, com vistas a assumir a mudança com a pretensão de atender à qualidade de vida, tem que haver coesão de propósitos desde a administração, a comunidade dos pais e alunos até os professores.

### *Princípio da comunicação*

O princípio da comunicação pretende superar o princípio da hegemonia curricular, voltada às pretensões absolutistas do sistema econômico e da burocracia imposta pelo Estado. Pretende-se pôr em relevo o mundo-da-vida, não os meios que favorecem o domínio da natureza e impõem formas restritivas de valorização dos indivíduos e das comunidades. Os valores se deslocam com facilidade para a produção e seus produtos, esconjurando os valores constitutivos da preservação da vida, da afetividade, da solidariedade, da estética e, mesmo, da tradição cultural. Os valores imaginados são eletronicamente produzidos e servem a interesses de determi-

nados grupos políticos e econômicos.

O discurso mediatizado pelo mundo-da-vida busca, então, ultrapassar o discurso do sistema para que se encontre a lógica educacional superadora dos limites da lógica instrumental.

*A burocratização se apodera dos processos espontâneos da formação de opinião e da vontade coletiva e esvazia seus conteúdos; amplia de um lado o espaço para a mobilização planificada da lealdade generalizada da população mas, de outra parte, facilita a desconexão das decisões políticas a respeito dos aportes de legitimação procedentes dos contextos concretos do mundo da vida formadores da identidade (Habermas, 1992: 461).*

O princípio da comunicação compreende também a importância da contextualização do discurso curricular, isto é, de nada adianta um discurso bem pensado em favor da vida se não for inserido na realidade em que é pronunciado. O professor de cada disciplina tem a tarefa de construir formas melhoradas de vida onde ainda não existem. Para tanto, é importante ter em mente que o universo de interpretações pode ser alterado; que a sociedade com seus costumes pode sofrer transformações e que a expressividade humana em todo seu ciclo é um resultado de mediações de práticas intencionalmente dirigidas para a preservação e qualificação da vida.

Nesse sentido, é importante ter em mente que a comunicação compreende o uso da palavra de uma forma esclarecida a ponto de gerar convencimentos. A vida é um objeto suficiente

para gerar a mudança curricular visto ser ela produto das elaborações aprendidas e sinceramente pretendidas e justificadas.

Uma vez que a verdade, a justiça e a beleza não são conceitos metafísicos, mas ordenados pelos vetores do tempo e sua linguagem, não existe nada de fundamental a não ser o próprio discurso cooperativo em constante indagação sobre o fazer humano que pretende a qualidade de vida. Redes de comunicação interrogativa, denunciadora e anunciadora podem promover ensaios para a soberania da vida integrada à política e à economia.

### *Princípio da multiplicidade pedagógica*

*Reajustar simplesmente o programa educacional da escola seria ignorar o grande princípio fundamental de que a vida da comunidade é a grande fonte de valores e de aprendizagens. Este é o conceito de currículo da comunidade ou da soma total de todas as experiências de aprendizagem planejada, do impacto de todos os recursos da comunidade, sejam naturais ou dispostos pela ação cultural, de toda a educação supervisionada, recreação e trabalhos comunitários (Koopman, 1970:20).*

Isso revela que a mudança do currículo com vistas à melhoria da qualidade de vida e à longevidade não se restringe ao ambiente escolar, mas pretende criticar conceitos e costumes convencionais, construindo outros não convencionais, sempre ajustados ao discur-

so comunicativo que envolve toda a vida do aluno e a de sua comunidade. "A mudança curricular (com sentido de comunicação do mundo-da-vida) representa este aspecto do ensino e da administração que de forma intencional, sistemática, cooperativa e continuamente, trata de aperfeiçoar o processo do aprendizado" (Idem: 21).

O acento do aprendizado consiste em mediar, portanto, uma visão sustentada por todos os lugares em que a presença do aluno aconteça significativamente. Se há verdade no fato de a escola e a família serem moderadas na sua influência educacional por um tempo de linguagens eletronicamente oferecidas, isso não significa que o espaço escolar tenha perdido sua importância; ao contrário, está aí o lugar preferencial para que se ordenem, criteriosamente, o pensamento e os sentimentos pela vontade e reflexão.

*Se os educadores podem controlar os sentimentos a respeito da guerra, da acumulação excessiva das riquezas, ou a justiça social, podem reencaminhar a transformação cultural. Existe, inclusive, a possibilidade de que a educação possa contribuir no aperfeiçoamento dos "recursos internos", aparentemente tão escassos na cultura atual (Taba, 1977:99).*

## OBJETIVOS CURRICULARES, QUALIDADE DE VIDA E LONGEVIDADE

A principal finalidade de enunciar objetivos consiste em orientar a escolha

de conteúdos e de experiências para a realização da aprendizagem. Esta questão está intimamente vinculada, portanto, à filosofia de vida da escola, que, por sua vez, regularmente, obedece acriticamente às orientações vindas dos setores da administração superior. As normas gerais são definidas pelos interesses econômicos ou políticos, regulando a escola e seus objetivos com pouca autonomia. Seja como for, o enunciado de resultados desejados demarca a seleção do aprendizado.

Essa unidade do texto pretende ser uma contribuição no encaminhamento dos objetivos, apontando para a necessidade de mediar-se o mundo-da-vida sem que sejam afastados os meios necessários para o domínio dos conhecimentos e dos hábitos para a prática da cidadania e da inserção no mundo do trabalho.

Se, numa escola, um dos objetivos apontar para a construção da cidadania, é natural que, no ensino da história, sejam postos em relevo os acontecimentos que revelam os esforços das populações na participação no governo do Estado; se o objetivo for de se pôr em evidência o valor da vida, os conteúdos selecionados revelarão os esforços na história da saúde, nas lutas pela igualdade de condições e nas insurreições contra o aviltamento humano, incluindo as lutas pela presença dos mais velhos, por uma justa aposentadoria e por uma inserção social dignificante. Com base nisso, pode-se analisar a situação emergente da saúde, da situação dos mais velhos e da renovação dos hábitos.

Se a opção pela vida e pelas formas expressivas de sua manifestação

for um objetivo, é natural que, no ensino da geografia e das ciências em geral, no ensino da comunicação e expressão, os alunos aprendam conceitos e idéias de proteção à vida e a redigir seus textos encaminhando reflexões críticas em relação aos costumes ameaçadores, apontando soluções e aí exercitando-se em ações construtoras de virtudes que esclareçam sobre as formas renovadas da natureza e da vida humana e social.

### *Organização de objetivos*

Os pensadores do currículo apontam para uma série de dificuldades na seleção dos objetivos educacionais, o que é mostrado por *Taba* quando diz:

*O primeiro problema que enfrentamos no desenvolvimento de um esquema lógico para agrupar objetivos é a variedade de categorias segundo as quais estes podem ser enunciados ou agrupados. É possível, por exemplo, agrupar objetivos educacionais em termos das necessidades vitais dos indivíduos, as necessidades da sociedade, as especificidades das disciplinas ou as condutas que se pretende gerar. Cada método tende a favorecer algum aspecto do desenvolvimento e a descuidar outros (1977: 273).*

No presente estudo, o objetivo educacional reside em pôr em relevância a preservação e o aperfeiçoamento da vida nas suas funções biopsicossociais com vistas a qualificá-la intensiva e extensivamente durante todo seu ciclo. Isso significa que, de certa forma, ele está envolvido em todas as categorias pelas quais

se possa organizar os objetivos. Quando se fala em objetivos que pretendem atender às necessidades que façam do aluno um trabalhador participante, inteligente e produtivo; quando se fala em objetivos que atendam às necessidades sociais, como relações amistosas e de cooperação, ou quando se trata de objetivos que levem o aluno a pensar racionalmente, a expressar seus sentimentos e idéias, ou, quando se trata de desenvolver habilidades artísticas, pode-se acrescentar o objetivo dos cuidados e atenção frente ao aperfeiçoamento da vida.

Essa idéia comunga do pensamento de *Taba* quando diz: “O resultado é um misto de objetivos, que combina diversas categorias da conduta em uma só determinação e não emprega uma base simples de classificação” (1977:275). A cidadania, o trabalho, a auto-realização, a capacidade de pensar e o aperfeiçoamento da vida se entrelaçam, presidindo, porém, o objetivo da qualidade de vida em todas as categorias pelas quais os objetivos sejam selecionados.

### *Indicação de condutas em relação à qualidade da vida*

A formulação de objetivos segundo categorias é importante, mas torna ainda muito imprecisa a ação educacional. Para tanto, convém propor-se a aquisição de condutas que gerem conhecimentos, sentimentos e capacidade de autonomia na aprendizagem. Parece importante que, à luz do objetivo da qualificação em todo o ciclo de vida, podem ser apresentadas algumas condu-

tas a serem consideradas nas disciplinas interessadas em evidenciar a lógica da ação comunicativa, o que significa levar em conta o mundo-da-vida como mediador da aprendizagem escolar. São condutas que podem ser referidas da seguinte maneira:

- desenvolvimento de princípios, hábitos e idéias que facilitem a integração de gerações, promovendo a tolerância e a percepção do envelhecimento como um processo satisfatório de vida;
- desenvolvimento de habilidades favoráveis à promoção de atividades diversificadas e ocupações interessantes;
- desenvolvimento da sensibilidade em relação às questões sociais, mormente àquelas relativas às formas de exclusão;
- domínio dos fatores de risco da saúde humana e das alternativas para sua promoção;
- formulação de uma filosofia unificadora da vida, promotora de espírito crítico em relação às principais ameaças à saúde e sustentadora de ações favoráveis à sua promoção;
- compreensão dos comportamentos limitadores da vida e daqueles que probabilizam sua longevidade;
- entendimento da importância de políticas sociais para a construção de oportunidades de inserção em instituições sociais qualificadas;
- aprendizado de narrativas igualitárias para todos;
- ampliação dos objetos de escolha erótica em artes e ofícios como recursos para todo ciclo de vida;
- esclarecimentos sobre a formulação de preconceitos como justificativa para a exclusão social;
- sistematização de conhecimentos biológicos comprometidos com a qualidade da vida humana;
- desenvolvimento da percepção de construções sociais politicamente determinadas em favor de hegemonias e da lógica instrumental;
- compreensão da necessidade da permanente exercitação das funções biopsicossociais;
- aquisição de linguagens abertas em torno da vocação humana para a formalização de objetos de paixão como lugares de sentido para a vida;
- compreensão da construção e renovação institucionais como resultado de jogos sociais comunicativamente obtidos.

Essas condutas são elaboradas a partir da seleção de conteúdos em diferentes disciplinas do currículo quando houver a decisão de uma política escolar voltada para a qualificação da vida. Convém lembrar que as condutas são resultado do cumprimento contextualizado dos princípios indicados.

## DISCIPLINAS, OBJETIVOS, CONDUTAS E QUALIDADE DE VIDA

O professor, em sala de aula, pode selecionar e/ou produzir conteúdos es-

pecíficos em cada disciplina a fim de gerar conhecimentos e hábitos de vida. Tratando-se da intenção de formar hábitos, é importante envolver a comunidade interna e externa à escola em experiências que revelem procedimentos de qualificação da vida atual e oportunidades no desenvolvimento de todo o ciclo de vida.

O professor pode, nos conteúdos dos livros didáticos, pôr em relevo aqueles que revelem a preocupação com o mundo-da-vida, desenvolvendo o espírito crítico justamente onde é observada a ameaça e promovendo a percepção para aqueles que apresentem oportunidades de qualidade de vida.

Tendo em mente essas considerações, pode-se, em seqüência, analisar algumas disciplinas e, nelas, questões importantes para que possam ter um destino com vistas à emancipação humana e contribuição para a qualidade de vida.

A disciplina de História, à luz do princípio da qualidade de vida e da longevidade, pode, no movimento da história, despertar no aluno a compreensão das lutas sociais em defesa da emancipação humana em situação de opressão, de restrita participação nas comunidades, nos bens sociais e culturais e a compreensão de preconceitos forjadores da exclusão. A disciplina pode também ressaltar a história específica da saúde e da família, dos esforços das políticas sociais em favor da igualdade e dos esforços atuais para superação dos preconceitos e das situações-limite em torno das relações sociais injustas e dos campeonatos da qualidade de vida.

A Educação Artística pode repre-

sentar uma das principais expressões do paradigma da qualidade de vida. O desenvolvimento da sensibilidade como possibilidade de erotização da existência e ocupação do tempo livre não tem sido considerado com o suficiente interesse, uma vez que as propostas curriculares têm estimulado a preparação para o trabalho e o sentido de cidadania como objetivos quase exclusivos no desempenho escolar. Isso revela que a racionalidade tem reforçado a lógica instrumental sem a mediação do mundo-da-vida. A educação para as artes pode compreender tanto exercícios de apreciação artística como aptidão em uma ou em diversas artes.

A Educação Física, excessivamente preocupada em desenvolver atividades esportivas e competitivas, não proporciona conhecimentos teóricos convincentes para a conscientização da necessidade de exercícios cotidianos como forma de serem afastados os fatores de risco e de as pessoas se tornarem dispostas e vigorosas. A disciplina não faz o aluno internalizar conhecimentos e hábitos a serem postos em prática depois de sua adolescência.

Com o paradigma da qualidade de vida, o professor de Educação Física pode ser decisivo na promoção da saúde por meio da efetivação de hábitos de exercícios físicos em toda a extensão da vida. A intenção primeira do professor de Educação Física, segundo *Guedes*, deveria ser a de criar o sentido da atividade física com "suficiente regularidade para manter os níveis satisfatórios de aptidão física" (*Guedes*, 1992:19).

*Para que os profissionais da atividade física possam ser coerentes com seu verdadeiro papel na sociedade, torna-se fundamental alcançar uma concordância com relação ao termo aptidão física, e ainda buscar alternativas no sentido de efetivamente promover a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, e desse modo manter elevados índices de aptidão física relacionados à saúde entre os integrantes de nossa população (Idem:20).*

A disciplina de Geografia, por sua vez, tem demonstrado ultimamente sua vocação de defensora do meio ambiente como determinante na qualidade de vida; tem se preocupado com relações satisfatórias do homem com o meio ambiente. A questão do uso de agrotóxicos, o cuidado em preservar o equilíbrio com os avanços tecnológicos, a exploração do ambiente e a bioética têm posto a geografia como guardiã na defesa da vida. Diversos movimentos em defesa da vida e do ecossistema têm contribuído para o desenvolvimento de comportamentos protetores da terra, de suas formas de vida e, particularmente, de entendimentos respeitadores da saúde humana. O professor de Geografia tem sido influenciado positivamente pela crítica em torno de relações de sucesso financeiro com o ambiente, e experiências curriculares interessantes têm sido realizadas para que a escola seja um espaço onde os alunos aprendem relações otimizadoras de vida no entendimento da natureza.

As disciplinas de Biologia e das Ciências também podem ser excelente instrumento de qualidade de vida durante o desenvolvimento de todo o ciclo

de vida. A lógica da razão instrumental, preocupada em dominar a natureza e suas leis, capturou também a disciplina de Biologia dentro da própria ciência sem se questionar sobre a qualidade de vida e as relações condicionantes que se geram sobre ela. O pensamento aristotélico de classificar, distinguir e explicar, sem a devida preocupação em compreender o sentido da vida e a suficiência de sua existência, inibe a formação do pensamento qualificador da vida humana. Mesmo os sistemas orgânicos são estudados sem o sentido ético. A aprendizagem dos conteúdos é realizada sem a preocupação de conservá-los hígidos e de identificar quais os fatores de risco que podem comprometê-los; os alunos estão voltados ao domínio do conhecimento sem a devida exigência ética; o desenvolvimento do espírito crítico raramente se manifesta, tornando o aluno apenas pronto para servir-se dos costumes voltados à produção e aos resultados de sucesso social, sem questionar sobre seus resultados finais. O conhecimento descomprometido com a responsabilidade da vida prende o aluno a juízos do poder e do dinheiro, deixando-o exposto à expoliação da dignidade.

## A UNIVERSIDADE E A MUDANÇA CURRICULAR

A política educacional em torno da vida, as implicações em torno do ensino das disciplinas em todos graus de ensino, do currículo oculto, do entendimento das realidades hegemônicas que

perpassam os discursos pedagógicos e de outros vetores responsáveis pela constituição do ideal humano que emergem dos livros didáticos podem ser criticamente avaliados. A universidade pode contribuir com mais decisão para o disciplinamento das identidades desejadas e para a percepção da qualidade humana no advento da longevidade. O currículo, juntamente com outras mediações escolares, pode contribuir para o estabelecimento das representações e para os encaminhamentos à construção do perfil de sujeitos participantes e longevos.

A constituição dos mais velhos passa pela consideração da linguagem construída ao longo da vida. As mediações para uma imagem humana fortalecida na velhice compreendem as questões das crises superadoras dos ideais de produção e reprodução e das alianças com um novo estatuto do mais velho. Para tanto, as internalizações de recursos devem fazer parte do capital cultural dos mais velhos, das empresas, da política, da família, havendo, assim, uma revolução nos parâmetros hegemônicos do desenvolvimento. Parece ser oportuna, portanto, a constituição de grupos interdisciplinares nas universidades para que se revisem os currículos à luz da melhoria da qualidade de vida, corrigindo-se a trajetória disciplinar da exclusão e dos prejuízos à vida.

É na universidade que podem ser tomadas disciplinas como Psicologia, Sociologia, Filosofia, nelas selecionando-se temas que possam contribuir para a qualificação da vida, melhorando o conhecimento e a ética. Na medida em que os estudos ocorrerem, torna-se importante que o processo comunica-

tivo seja estabelecido com as escolas para que o discurso, feito à luz do mundo-da-vida, tenha sua verdade legitimada pelo contexto. Ainda, outras disciplinas podem assumir uma posição comunicativa, como a Química, a Comunicação e Expressão e outras que podem chamar para si um projeto de emancipação.

## ABSTRACT

The text approaches the curriculum theme, collating it in the obliquity of life quality and longevity. The school stands out as a place of meaningful apprenticeships, evaluating the importance of contents, and not just mental operations, as determinants in education. The question of life quality is analyzed as an inspiring parameter of the selection of school experiences. For that purpose, the curricular principles and aims are analyzed in order to advance in the proposal for the school to accomplish a curriculum in which life quality and longevity are recurrent. Some conducts and disciplines are indicated and analyzed with the intention to build life quality improvement. In the end, one starts to debate about university facing curricular changes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FORQUIN, Jean-Claude. Abordagens sociológicas do currículo. *Revista Educação Realidade*, v. 21, n. 1, jan/jun, 1996.
- GUEDES, Dartagnan e GUEDES, Joana. Projeto atividade física e saúde: Uma proposta de promoção da Saúde. In: APEF-Londrina, v. 7, julho/92.
- JOHNSON, Harold. *Curriculum y educación*. Buenos Aires: Paidós, 1970.
- KOOPMAN, Robert. *Desarrollo de currículum*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1970.
- PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM GERONTOLOGIA. Centro Internacional de Gerontologia Social, Curso em Porto Alegre, 1986.
- SANTOS, José Vicente T. *Rev. Educação, subjetividade e poder*, Programa de P.G. em Educação, Ufrgs, p. 14. 1996.
- TABA, Hilda. *Elaboración del Currículo*, Buenos Aires: Editorial Troquel S. A., 1977.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# NOTAÇÃO NUMÉRICA EM CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS

*Analice Vieira Melo\**

---

Este artigo traz uma pesquisa que revela como se dá a construção do número em crianças de quatro e cinco anos que freqüentam classes de educação infantil de uma escola pública de Passo Fundo. Baseado nos pressupostos teóricos do construtivismo piagetiano, resgata, primeiramente, a história da invenção dos algarismos e, logo em seguida, traz algumas pesquisas sobre a notação numérica, as quais mostram como as crianças se aproximam do sistema de numeração convencional. A metodologia empregada foi o método clínico, no qual as crianças representam notacionalmente coleções de objetos. Conclui-se o artigo com algumas implicações psicopedagógicas para os profissionais da educação que ensejam aprendizagens significativas.

---

---

\* Professora da rede municipal de Passo Fundo; ex-aluna do curso de Pedagogia e do curso de especialização em Psicopedagogia.

Por que a matemática da escola é considerada difícil pelos alunos?

Foi a partir dessa desafiadora questão que surgiu o interesse em buscar algumas respostas, estudando quais os conceitos básicos que a criança possui para construir um pensamento matemático. Centramos nosso foco especificamente na área da educação infantil, realizando um estudo sobre a evolução da construção numérica e sua notação em crianças de quatro e cinco anos.

Algumas pesquisas têm se preocupado em estudar como se dá a notação numérica em crianças escolares.

Compreendendo os caminhos que uma criança de quatro a cinco anos usa para construir suas noções matemáticas, o professor pode contribuir nesse processo para que, numa ação construtivista, auxilie o nascimento de uma nova proposta pedagógica. Por meio deste estudo, pôde-se compreender que conhecimento uma criança dessa idade tem a respeito das noções básicas de matemática.

A intenção deste trabalho é, assim, ver na prática o que algumas pesquisas afirmam nessa área.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*O ideal da educação é, antes de tudo, aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola (Piaget, apud Rangel, 1992:32).*

Refletindo sobre essas palavras é que nos propomos a estudar como acontece a aprendizagem matemática em

crianças da educação infantil. Além de perceber esta aprendizagem, de poder entendê-la, procuraremos compreender os processos cognitivos que acontecem com o aluno naquele momento, sabendo interpretar as situações de sala de aula. Este capítulo terá como embasamento teórico os trabalhos de Ifrah (1992), Sinclair (1990) e Lerner & Sadovsky (1996).

O sistema numérico que hoje utilizamos tem uma longa construção histórica. Ifrah (1992) afirma que a história dos algarismos é uma história universal que traz em si a trajetória de uma grande invenção distribuída por vários milênios, talvez por várias dezenas de milênios. Essa história da matemática não é abstrata nem linear, ao contrário,

*é a história das necessidades e preocupações de grupos sociais ao buscar recensar seus membros, seus bens, suas perdas, seus prisioneiros, ao procurar datar a fundação de suas cidades e de suas vitórias utilizando os meios disponíveis, às vezes empíricos, como no entalhe, às vezes estranhamente mitológicos, como no caso dos egípcios (Ifrah: 1992:10).*

É uma história completamente anônima apesar da importância das invenções. Segundo Ifrah (1992), estudos indicam que foram as preocupações de contadores, de sacerdotes, de astrônomos, astrólogos e, somente em último lugar, de matemáticos que presidiram a invenção e a evolução dos sistemas de numeração. A história dos números é magnífica e muito se aproxima da história da inteligência humana.

## A pré-história dos números

*Houve um tempo em que o ser humano não sabia contar...*

Inúmeras hordas *primitivas* ainda hoje se encontram nesse *grau zero* quanto ao conhecimento dos números. É o caso dos zulus e dos pigmeus da África; dos aranda e dos kamilarai da Austrália; dos aborígenes das ilhas Murray e dos botocudos do Brasil. *Um, dois e muitos* constituem as únicas grandezas numéricas desses indígenas que ainda vivem na idade da pedra; que só conhecem dois *nomes de números* propriamente ditos: um para a unidade e um outro para o par.

“Dentre eles, os melhores em aritmética chegam certamente a exprimir os números 3 e 4 articulando algo como: dois-um e dois-dois. Mas não avançam mais” (*Ifrah*, 1992:16). O número não é concebido por eles sob o ângulo da abstração.

Os primeiros conceitos numéricos inteligíveis pelo ser humano são o *um* e o *dois*; o número 3 foi, desde o princípio, sinônimo de pluralidade, de multidão, de amontoado, constituindo uma espécie de limite impossível de conceber ou precisar, o que significa que, no espírito do homem, a invenção dos números fez a primeira pausa no 2.

### *Os limites da sensação numérica*

Nós, seres humanos, quando queremos distinguir quantidades numéricas, recorremos à memória ou à comparação, à decomposição ou ao agrupa-

mento mental ou, ainda, ao exercício abstrato de contar. Num primeiro golpe de vista, distinguimos, sem erro, um, dois, três e até quatro elementos; além do quatro, porém, tudo se confunde em nosso espírito, e nossa visão global não serve para mais nada. O olho não é um instrumento de medida preciso porque seu poder de percepção direta dos números nunca ultrapassa o número 4.

No começo da história da escrita das civilizações egípcia, suméria, elamita, babilônica, fenícia, grega, maia e asteca, os nove primeiros números inteiros eram anotados, repetindo traços verticais, círculos ou pontos para figurar a unidade desta maneira:

|   |    |     |      |       |        |         |          |          |
|---|----|-----|------|-------|--------|---------|----------|----------|
| I | II | III | IIII | IIIII | IIIIII | IIIIIII | IIIIIIII | IIIIIIII |
| 1 | 2  | 3   | 4    | 5     | 6      | 7       | 8        | 9        |

Civilizações como a babilônica e a fenícia utilizavam um princípio ternário da seguinte forma:

|   |    |     |          |           |            |                 |                  |                   |
|---|----|-----|----------|-----------|------------|-----------------|------------------|-------------------|
| I | II | III | III<br>I | III<br>II | III<br>III | III<br>III<br>I | III<br>III<br>II | III<br>III<br>III |
| 1 | 2  | 3   | 4        | 5         | 6          | 7               | 8                | 9                 |

O núcleo primitivo da nossa aritmética atual está baseado na percepção direta dos números, que, neste caso, não vai além do 4.

*Ifrah* (1992) diz, com muita propriedade, que, quando equiparamos termo a termo os elementos de uma primeira coleção com os de uma segunda, forma-se uma noção abstrata, independente da natureza dos seres ou dos objetos presentes e que exprimem uma característica comum a essas duas coleções.

Entre as técnicas mais primitivas de contabilidade do homem pré-histórico, estão o entalhe em ossos, quando ele marcava um a um os carneiros que passavam à sua frente na entrada da caverna. Dessa maneira, o ser humano pôde praticar a aritmética muito antes de ter consciência e de saber o que é número abstrato.

O corpo humano foi usado também como recurso para auxiliar na contagem. Ele foi a origem da aritmética, pois os estudos mostram que tribos aborígenes de diversas partes do mundo

usavam-no como meio de contagem, tocando em suas partes numa ordem previamente estabelecida: as articulações, os braços, as pernas, os olhos, as orelhas, o nariz, a boca, o tórax, os seios, os quadris, o esterno, as partes genitais. Em algumas tribos, chegava-se, dessa maneira, a *contar visualmente* até 17, 29, 33.

Contar é um atributo exclusivamente humano e diz respeito ao fenômeno mental ligado diretamente ao desenvolvimento da inteligência.

### *Algumas pesquisas sobre notação numérica*

Contar uma série de objetos de uma coleção é dar a cada um deles um símbolo, que pode ser uma palavra, um gesto ou, mesmo, um sinal gráfico que corresponde a um número *tirado* da sequência natural dos números, começando pela unidade e procedendo pela ordem até encerrar os elementos daquela coleção.

Lerner e Sadovsky (1996) apresentam uma pesquisa sobre como as crianças se aproximam do conhecimento referente ao sistema de numeração, mostrando situações nas quais os alunos podem colocar em prática seus conceitos e idéias, abrindo espaço para questionamento e reformulação a fim de chegarem a uma notação convencional.

Sinclair (1990) apresenta um dos poucos trabalhos ligados à notação alfabética e numérica, afirmando que a escrita alfabética e a numeração escrita ocasionam tipos de estudo bem diversos. As pesquisas quanto à escrita numérica concentram-se na conceitualização das *operações* (adições, etc.). O sistema de notação numérica se viu reduzido a uma técnica perceptivo-motora mais fácil do que a aprendizagem da escrita alfabética, pois envolve apenas dez formas diferentes, as quais comportam a mesma morfologia básica do alfabeto (curvas, retas).

No sistema de numeração escrita, cada algarismo é um ideograma; cada algarismo corresponde a um conceito (ou uma palavra) e não tem nenhuma ligação icônica ou sonora com o conceito ou a palavra representada.

*A significação de um algarismo depende da relação de posição que ele conserva com outros algarismos. Por isso, a correspondência entre o que é dito, o que é escrito e o que isso significa, é de natureza bem distinta da existente entre a palavra, sua significação e sua escrita alfabética (Sinclair, 1990:73).*

É fácil para a criança estabelecer a ligação entre a expressão verbal e a notação numérica?

No estudo citado, Sinclair (1990) diz que há muitas convenções para a tradução verbal de algarismos escritos ou para a escrita de números falados; assim como diferentes tipos de algarismos *são lidos*, *são ditos* de modo diverso. É por isso que estabelecer a ligação entre notação numérica e expressão verbal não é muito fácil para a criança.

Os algarismos, em nossas sociedades, representam uma variedade muito grande de conceitos numéricos e quantitativos e são igualmente usados de outras maneiras; eles descrevem séries ou conjuntos de objetos discretos (aspectos cardinais e ordinais) e medidas; são utilizados como etiqueta (distinguindo objetos similares ou idênticos). Os algarismos têm a função comunicativa (de informação) ou a função de prescrição. A criança é confrontada e faz uso deste sistema e, assim como na escrita alfabética, interpreta essas grafias fazendo perguntas e comentários a respeito.

Apenas no último decênio é que as pesquisas relativas à notação numérica foram feitas. Alguns pesquisadores debruçaram-se sobre a questão da representação verbal, no domínio do pensamento matemático, estudando a contagem e o cálculo oral. O nosso objeto de estudo é, aqui, a representação escrita e não a representação verbal.

Das 65 crianças entrevistadas no trabalho de Anne Sinclair (1990), podem-se distinguir seis grandes categorias de notações:

### *Notação 1 - Representação global da quantidade*

A criança produz grafias isoladas (barras, ganchos...), ou uma linha mais comprida ou menos ondulada, que não correspondem nem à natureza, nem à forma do objeto, nem à cardinalidade da coleção. Ex.: Mar (3;5) 5 fichas uuuuuvvvv

### *Notação 2 - Uma só figura*

As crianças procuram representar a característica principal da classe ou o nome dos objetos que a compõem. Em crianças menores (três e quatro anos), essas grafias correspondem mais ou menos à forma do objeto a representar. Nas crianças de mais idade (cinco e seis anos), essas notações são tentativas de representação gráfica da palavra, descrevendo a coleção. Ex.: Son (3;5) 3 fichas ○

### *Notação 3 - Correspondência termo a termo*

Seu princípio geral é o de uma correspondência entre o número de objetos e o número de grafias separadas escritas pela criança (nem sempre exata); notações compostas de formas gráficas diferentes, produzidas em linha como a nossa escrita. Na forma gráfica, há dois tipos de notação:

#### *a) Notação 3a: Grafismos icônicos*

A criança utiliza formas semelhantes aos objetos, como, por exemplo 3 bolinhas para 3 bolas, 4 retângulos para 4 fichas retangulares. Há intenção clara de reproduzir a forma do objeto, embora pareça que essas formas possuem mais características de uma esquematização simbólica do que de um

desenho. Ex.: Clau (4;4) 4 fichas redondas ○○○○

#### *b) Notação 3b: Grafismos abstratos*

A criança usa grafias sem relação com a forma da coleção representada. Trata-se de ganchos, pontos ou traços muito pequenos, de formas redondas, de cruzes, de pequenos segmentos separados de escrita cursiva, letras ou quase-letras. Ex.: 4A para 4 casas. 7V para 7 lápis.

Uso de uma forma diferente para cada objeto; XIOP (4 bolas).

Desde os cinco anos, os erros na correspondência termo a termo são raros e, se aparecem, são corrigidos. Aos cinco ou seis anos, a utilização deste tipo de notação não acarreta nenhum problema à criança.

### *Notação 4- Aparecimento de algarismos*

A primeira diferença entre os comportamentos de tipo 3 e 4 é que, no aspecto gráfico, as formas empregadas na notação são algarismos ou uma boa aproximação deles. Esta diferença acarreta outra fundamental: as grafias alinhadas estão ordenadas, com seqüências dos algarismos escritas corretamente, e a ordem é vista como não permutável.

Ex.: Ben (5;11) 3 bolas 1 2 3.

### *Notação 5 - O cardinal sozinho*

O cardinal é escrito sempre corretamente, sem acréscimo de outras grafias, para precisar a natureza dos objetos apresentados. A releitura é "cinco" ou "cinco fichas", por exemplo. Ex.: Ste (5;8) 3 lápis e.

### *Notação 6 - Cardinal acompanhado do nome dos objetos*

As crianças produzem o cardinal acompanhado de letras, especificando a natureza dos objetos da coleção. Essas notações são sempre corretas quanto à cardinalidade. Para a escrita da língua, observamos a utilização de uma letra somente, escritas silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas, com erros de ortografia. Ex.: So (6;8) 5 bolas (balles) 5 bal.

Essas notações também estão presentes na vida do adulto, que, muitas vezes, utiliza notações do tipo 5 em adições simples; notações do tipo 6 em listas de compras e, possivelmente, procedimentos do tipo 3 para escores de jogos, bem como notações do tipo 4 para procedimentos de etiquetagem.

Na pesquisa de *Lerner e Sadovsky* (1996), algumas questões nortearam o trabalho. Constatou-se que algumas crianças não entendiam que os algarismos convencionais estão baseados na organização do nosso sistema de numeração; por outro lado, havia a preocupação em verificar como é que as crianças se aproximam do sistema de numeração. A averiguação dessa questão era necessária para que projetassem situações didáticas que oportunizassem às crianças colocar em jogo suas próprias conceitualizações, compará-las com as de outras crianças, permitindo

*elaborar procedimentos, explicitar argumentos para justificá-los, descobrir lacunas e contradições em seus conhecimentos, e oferecer-lhes elementos para detectar os próprios erros - em suma - as obrigaria a questionar*

*e reformular progressivamente a compreensão da notação convencional* (Lerner e Sadovsky, 1996: 75).

### *O papel da numeração falada*

As crianças elaboram conceitualizações a respeito da escrita dos números, baseando-se nas informações que extraem da numeração falada (*Lerner e Sadovsky*, 1996:92). Exemplo disso é que, na produção dos números cuja escrita convencional ainda não conhecem, elas misturam os símbolos que conhecem, colocando-os de tal maneira que correspondem à ordenação dos termos da numeração falada.

Uma outra questão que deve ser levada em consideração é a das operações racionais envolvidas na numeração escrita. Quando falamos em numeração, a

*justaposição de palavras supõe uma operação aritmética, operação que em alguns casos é a soma (mil e quatro significa  $1000+4$ , por exemplo) e em outras situações uma multiplicação (oitocentos significa  $8 \times 100$ , por exemplo). Na denominação de um número, estas duas operações, em geral, aparecem combinadas (por exemplo: cinco mil e quatrocentos significa  $5 \times 1000 + 4 \times 100$ )* (Lerner e Sadovsky, 1996: 95).

## *Do conflito à notação convencional*

As respostas de alguns alunos mostram que eles, mais cedo ou mais tarde, terão que enfrentar conflitos, pois, após terem produzido escritas, como a numeração falada, indicam logo que “são demasiados números” e fazem muitas tentativas de modificar sua produção para conseguir produzir a quantidade de algarismos. Lerner e Sadovsky assim se referem a essa questão:

*A primeira manifestação de que as crianças começam a tomar conta do conflito é a perplexidade, a insatisfação diante da escrita por elas mesmas produzidas. Esta insatisfação leva logo a efetuar correções dirigidas, a “diminuir” a escrita - ou interpretá-la, atribuindo-lhe valor maior - porém, essas correções só são possíveis depois de terem produzido a escrita (1996:103).*

Algumas crianças têm consciência da provisoriidade do conhecimento - “por enquanto escrevo assim” -, reconhecendo que estão se defrontando com uma questão que, mais cedo ou mais tarde, terão que resolver e que, com certeza, as levará a modificar sua conceitualização da escrita numérica.

A nossa convivência, enquanto adultos, é tão grande com a linguagem numérica que, em geral, não distinguimos o que é próprio dos números como tais - quer dizer, do significado das propriedades - do sistema que usamos para representá-los. Quando as crianças tentam apropriar-se do nosso sistema de numeração, devem descobrir o que ele oculta. Muitas vezes, elas começam a

detectar aquilo que é observável no seu contexto de interação social. A partir desses conhecimentos, multiplicam suas perguntas a respeito deste sistema, trazendo-as para a escola.

A notação numérica aparece diante das crianças como um dado da realidade. É necessário entender como funciona, para que serve e em que contextos é usada, pois poder compreendê-la é um ponto de chegada que é possível depois de um longo e complexo percurso.

Lerner e Sadovsky (1996) trabalharam com a numeração escrita com toda sua complexidade, assumindo que o sistema de numeração, enquanto objeto de ensino, passa por muitas definições e redefinições antes de chegar à última versão. Do uso à reflexão e da reflexão à busca de regularidade, este é o percurso que propõem reiteradamente, usando a numeração escrita, produzindo e interpretando escritas numéricas, comparando essas escritas, apoiando-se nelas para resolver ou representar operações.

A sequência oral desempenha um importante papel no desenvolvimento da escrita numérica, pois contar é uma atividade imprescindível às crianças. A relação numeração falada/numeração escrita é um caminho no qual as crianças transitam em ambas as direções.

*Não só a sequência oral é um recurso importante para a compreensão ou notação de escritas numéricas, como também, recorrer à sequência escrita é um recurso para reconstruir o nome do próprio número. Esta é uma das razões pelas quais é fundamental propor atividades que favoreçam o estabelecimento de regularidades na numeração escrita (Lerner e Sadovsky, 1996: 128).*

Detectar regularidades é um fator necessário que ajuda na compreensão do sistema e na apropriação do uso da notação convencional.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com 16 sujeitos, com idades de quatro anos e um mês a cinco anos e dez meses, que freqüentavam uma classe de educação infantil de uma escola municipal de Passo Fundo. Desses, seis têm quatro anos e dez, seis anos, tendo sido escolhidos aleatoriamente.

Para a realização da pesquisa, as crianças foram chamadas individualmente à presença do pesquisador a fim de que este verificasse quais eram os procedimentos que elas usavam para representar notacionalmente coleções de objetos idênticos. A cardinalidade das coleções variava de três a nove objetos, que eram espalhados sobre a mesa.

As coleções foram sucessivamente apresentadas nesta ordem:

I - la: figura de 3 flores.

1b: figura de 5 flores.

II - 2a: 7 fichas quadradas de papel, de 4 cm x 4 cm.

2.b: 9 fichas quadradas de papel, de 4 cm x 4 cm.

O material utilizado para registro constituiu-se de lápis, borracha, papel ofício. Tendo como referência o trabalho de *Sinclair* (1990), as tarefas propostas dirigiam a atenção da criança para o numérico, com as seguintes perguntas: "Você sabe contar?", "Até quanto?" Em seguida, propunha-se: "Você

pode marcar (ou anotar) no papel o que existe em cima da mesa?"

Para alcançar o objetivo da pesquisa e verificar a estratégia que a criança usava para representar a notação numérica, foi utilizado registro escrito, registrando-se as falas das crianças, o que permitiu a retenção dos dados e a análise posterior. As testagens foram feitas com todos os alunos nos meses de maio, julho e setembro.

## APRECIÇÃO DOS RESULTADOS

*Tabela 1*

|                               | 1ª Testagem | 2ª Testagem | 3ª Testagem |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>Notação 1</i>              |             |             |             |
| Representação global          | 1           | 1           | 2           |
| <i>Notação 2</i>              |             |             |             |
| Uma só figura                 | 1           | -           | 3           |
| <i>Notação 3</i>              |             |             |             |
| Correspondência termo a termo |             |             |             |
| 3a - com correspondência      | 1           | 4           | 6           |
| sem correspondência           | 2           | 1           | -           |
| 3b - com correspondência      | 11          | 11          | 9           |
| sem correspondência           | 11          | 6           | 1           |
| <i>Notação 4</i>              |             |             |             |
| Aparecimento algarismos       | -           | -           | -           |
| <i>Notação 5</i>              |             |             |             |
| Cardinal sozinho              | 2           | 3           | 8           |
| <i>Notação 6</i>              |             |             |             |
| Cardinal e nome do objeto     | -           | -           | -           |
| Total                         | 29          | 26          | 29          |

Obs.: O número total da testagem ultrapassa o número de crianças, pois, às vezes, elas apresentaram mais de um tipo de notação.

### *Primeira testagem*

Pela tabela, observamos que, na primeira testagem, a maior parte das crianças representou a notação 3b, o que evidencia que elas trabalharam pouco com o sistema numérico até o momento, tendo pouca experiência com a representação numérica. Outro fator importante a ser observado é que, já na

primeira testagem, o aparecimento da notação numérica (notação 5) foi expresso por duas crianças, o que indica um bom caminho percorrido na representação deste sistema até o início do ano.

Analisando os procedimentos adotados por algumas crianças, observa-se o uso da notação 3b. Há tentativa de correspondência termo a termo para representar sete e nove objetos; a contagem oral está se firmando como um fator importante na representação numérica.

Chama atenção também que representar as coleções com três e cinco

flores foi uma tarefa razoavelmente fácil para muitos alunos.

*Kamii* dá ênfase a essa questão quando afirma que os números perceptuais são números pequenos, até quatro ou cinco, distinguidos pela simples percepção e não por uma estruturação lógico-matemática (1984:15).

### *Segunda testagem*

Na segunda testagem, observamos que há grande quantidade de notação 3b. A correspondência termo a termo está presente em grande parte das produções das crianças; esta, também chamada de *biunívoca*, é registrada de formas variadas.

Durante a segunda testagem, observamos que algumas crianças utilizaram mais de um tipo de notação quando do registro das quantidades numéricas.

### *Terceira testagem*

Há um dado qualitativamente importante na análise das informações da terceira testagem, pois a grande maioria das representações mostra que as crianças estão conseguindo fazer a correspondência termo a termo. Elas usam diferentes maneiras de representá-la: traços, retângulos, bolinhas, flores e letras. Verifica-se que, gradativamente, vão abandonando a sua maneira de registrar com símbolos diferenciados e passam a valer-se da numeração para representar a cardinalidade das coleções. Esse é um processo muito individual e particularizado, sem tempo definido para acontecer.

Analisando a tabela que mostra o resultado geral da pesquisa, podemos separar as notações em dois grupos: Grupo I, onde estão incluídas as notações 1,2 e 3, e Grupo II, onde estão incluídas as notações 4,5 e 6. Comparando os dois grupos, nota-se que há, durante as testagens, maior concentração de crianças no Grupo I, especificamente na notação do tipo 3.

No Grupo II, houve uma evolução gradativa durante as testagens, o que evidencia que as crianças pesquisadas usaram somente a notação número 5. Nenhuma criança usou as notações dos tipos 4 e 6 nas etapas desta investigação.

Pela análise dos dados, observa-se que, durante os meses da realização desta pesquisa, houve trabalho com quantidades numéricas em sala de aula. Com relação a isso, *Piaget* e seus seguidores mostram que o número é algo que cada ser humano constrói através da criação e coordenação de relações, após várias interações com situações *matematizadas*. O pensamento da criança, quando envolvido na tentativa de quantificar objetos, deve ajudá-la a construir o número. A inteligência desenvolve-se pelo uso (*Kamii*, 1984: 37).

## CONCLUSÃO

Estudar a notação numérica em crianças de quatro e cinco anos foi uma experiência diferenciada daquela que vivenciamos como professora em sala de aula. Foi uma oportunidade de comprovar que as crianças, quando entram na escola, já têm alguma experiência matemática e a usam a seu modo. No

entanto, o avanço na compreensão das noções matemáticas, as quais dão suporte para a síntese do número, requer um *tempo vivido* na matemática.

Nesse processo de desenvolvimento, a criança vai estabelecendo relações entre objetos e situações a fim de exercitar sua capacidade de pensar e refletir, criando, assim, uma rede de relações que permitem o desenvolvimento da sua própria inteligência e a expressão da sua compreensão. Como afirma Dorneles (1996), a notação é considerada como um esforço das crianças para expressarem suas representações mentais da realidade simbólica apresentada.

Quanto às notações, observamos que, em geral, as crianças evoluíram no decorrer do processo investigatório, fixando-se em maior quantidade na notação número 3. É o professor, com sua atuação, com suas estratégias, nas quais os alunos participam, que assume a responsabilidade de orientar seus alunos na construção do conhecimento (Smole, 1996:194). Isso traz algumas exigências e implicações psicopedagógicas para que haja aprendizagens significativas, encorajando as crianças a pensarem ativamente e favorecendo o desenvolvimento de suas estruturas mentais.

De tudo o que foi exposto, selecionamos algumas implicações que julgamos necessárias para o enriquecimento do trabalho escolar com crianças das classes de educação infantil:

- levar em conta o que as crianças sabem a respeito do sistema de numeração, as perguntas que fazem e os conflitos que devem superar é uma opção didática

que se impõe na medida em que o professor aprende;

- respeitar o ritmo individual de cada aluno, sabendo interpretar suas produções, é pré-requisito que os profissionais que atuam nessa área devem considerar;
- correr o risco de desafiar as crianças com situações cuja resolução não foi ensinada obriga o professor a trabalhar com respostas corretas - ainda que, às vezes, parcialmente - e com respostas erradas;
- trabalhar com os números inseridos no uso que socialmente se faz deles - representando idades, datas, medidas - dá a idéia de como o número funciona em diferentes contextos e auxilia no aprimoramento deste conhecimento;
- desafiar a criança a pensar por si mesma, a ter autonomia nas situações é um fator primordial para o conhecimento lógico-matemático e social;
- encorajar as crianças a quantificar objetos, comparar conjuntos e fazer agrupamentos ou conjuntos com objetos móveis;
- proporcionar situações de jogos entre grupos em situações reais, que favoreçam a troca de opiniões e motivem para o controle da contagem de pontos;
- ter um ambiente que privilegie a matemática vivenciada, não a copiada, com ênfase na memorização;
- buscar uma proposta de trabalho que vá além dos conceitos

perceptuais, considerando o pensamento como uma construção progressiva e que, por isso, precisa ser desafiado;

- utilizar-se da situação notacional como mais um recurso na compreensão do sistema numérico.

Este estudo é o início de um processo, por isso, não pretende ser conclusivo, abrindo possibilidades para novos estudos, novos olhares, novas reflexões. Essas novas questões, com certeza, levarão à sala de aula - o laboratório de todos os pesquisadores em educação.

### ABSTRACT

This article brings a research which reveals how the number construction happens in four or five-year-old children who attend infantile education classes at a Passo Fundo public school. Based on the theoretical assumptions of Piaget's constructivism, it ransoms primarily the history of invention of numbers, bringing right afterwards some researches about numerical notation which show how the children approach the system of conventional numeration. The utilized methodology was the one of clinical method in which the children represented collections of objects nationally. The article is conducted with some psychopedagogical implications for the education professionals which give the opportunity for meaningful apprenticeship.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DORNELES, Beatriz Vargas. *Esquemas da construção numérica elementar e da escrita alfabética em crianças de cinco e seis anos*. Tese de Doutorado. São Paulo: IPUSP 1996.
- IFRAH, Georges. *Os números: história de uma grande invenção*. 4 ed. São Paulo: Globo, 1992.
- KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 1984.
- LERNER, Délia e SADOVSKY, Patrícia. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília e SAIZ Irma. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MELO, Analice Vieira. *Relatório final de atividades pedagógicas*. Passo Fundo: UPF, 1993 (mimeo).
- PIAGET, Jean. *A gênese do número na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- RANGEL, Ana Cristina S. *A educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos socioeconômicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. *A matemática na educação infantil: a teoria das múltiplas inteligências na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SINCLAIR, Hermine. *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.



## INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

A revista *Espaço Pedagógico* publica trabalhos originais resultantes de estudos, pesquisas, experiências e resenhas críticas de temas sobre a educação. Publica, também, em reedição, trabalhos relevantes ligados a aspectos da educação desde que, para isso, haja prévia autorização do autor.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à aprovação do Conselho Editorial da Faed, ou a outros consultores designados por ele, conforme a especificidade do tema, e ao atendimento das condições específicas abaixo.

1. Os originais devem ter a extensão máxima de 12 páginas, digitadas num editor de texto do ambiente Windows, utilizando papel carta (21,59 cm x 27,94 cm o espaço simples e fonte Times New Roman - 12 pt). Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificativa prévia.
2. Os artigos devem conter, sucessivamente:
  - a) título; b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es); c) resumo em português (antecedendo ao texto) com, no máximo, 250 palavras; d) dados principais da metodologia: introdução (constando o objetivo do trabalho), desenvolvimento e conclusão; e) quando possível, resumo em inglês (abstract), no final, antes das referências bibliográficas.
3. As ilustrações deverão ser numeradas de acordo com a ordem em que aparecem no texto. Fotografias, figuras ou gráficos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução e deverão ser identificados por algarismos arábicos. Quadros e tabelas devem ser identificados por algarismos romanos.
4. Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividade que desempenha e instituição a que está vinculado.
5. Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou de forma fotocopiada, deve ser anexada cópia da folha de rosto da publicação original.
6. O Conselho Editorial poderá sugerir ao autor alterações do original. Esse original será aceito quando tiver o visto do Conselho Editorial. Os trabalhos não aprovados por este não serão devolvidos.
7. Todo o trabalho entregue para publicação deverá conter a data e ser assinado pelo autor. No caso de mais de um autor, deverá ser indicado o responsável pela publicação.
8. Trabalho elaborado por aluno deverá ser visado por um professor da área de especificação.
9. Deverão ser enviadas duas vias impressas do trabalho para a Coordenadoria de Editoração da revista, na Faculdade de Educação - UPF, com o respectivo disquete.

10. Referências bibliográficas, citações e notas devem ser feitas com base nas normas da ABNT em vigor. As notas deverão ser dispostas ao pé das páginas e as referências bibliográficas, no final do texto.
11. Na última página do texto, deve ser indicado o endereço para correspondência e para contatos.
12. Os trabalhos deverão ser encaminhados à Coordenadoria Editorial da revista *Espaço Pedagógico*, Faculdade de Educação - Universidade de Passo Fundo, Campus I - Bairro São José - Passo Fundo - RS - Brasil, CEP 99001-970.



Impressão e acabamento:  
EDELDRA - Indústria Gráfica e Editora Ltda.  
RS 331 - km 2 - ERECHIM - RS  
Fone: (054)321-1744 e 321-1892  
Fax: (054)321-4622 - Telex: (549)363 EDED BR

