

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO **pedagógico**



Espaço Pedagóg.

Passo Fundo

v. 5

n. 1

p. 1-240

dez. 98

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Inês Fernandes da Luz
COORDENADORA

Edemilson Jorge Brandão
Eldon Henrique Mühl
Elli Benincá
Galdénio Frigotto
Jaime Giolo
José Gaston Hilgert
Marisa Potiens Zilio
Ocsana Danyluck
Oswaldo Alonso Rays
Ricardo Rossato
Rosa Maria Bernardi
Rosa Maria L. Kalil
Salete Cleusa Bona
Selina Maria Dal Moro
Solange Longhi
Telmo Marcon
Victor V. Valla
CONSELHO EDITORIAL

APOIO TÉCNICO

Maria Emilse Lucatelli
EDITORIA DE TEXTO

Jocelene Trentini Rebeschini
REVISÃO DE EMENDAS

Laboratório de Publicidade
PRODUÇÃO DA CAPA

Charles Pimentel da Silva
EDITORIAÇÃO E COMPOSIÇÃO ELETRÔNICA

Sandra Maria M. Vieira
NORMALIZAÇÃO

Tiragem: 500 exemplares

Preço do exemplar no Brasil e no exterior: 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
Caixa Postal 611
Fone (054) 316-8334
99001-970 Passo Fundo - RS
E-mail: Ediupf@upf.tche.br

APRESENTAÇÃO

A Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo tem a satisfação de apresentar este quinto fascículo da revista *Espaço Pedagógico*, buscando consolidá-la como veículo de divulgação científica sobre educação. Este número traz uma coletânea de artigos produzidos pelos seus próprios professores e pesquisadores e por profissionais de outras instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, os quais estão organizados sob as temáticas de ciências da educação e de educação infantil.

Em sua primeira parte, o fascículo reúne artigos que têm como tema articulador as ciências da educação no contexto atual, numa amplitude que vai de fundamentos a propostas educativas. Embora com diferentes e específicas visões dos processos pedagógicos e de suas implicações, esses textos visam posicionar questões inseridas na busca de estratégias para garantir a qualificação da educação neste final de milênio. As variadas preocupações que perpassam os mesmos – globalização psicologia, didática, filosofia, administração escolar, pesquisa, formação, alfabetização, metodologia, alimentação escolar – demonstram a diversidade dos aspectos que a educação – universitária, média, básica ou informal requer como pressupostos para uma ação educativa competente, que prepare crianças, jovens, adultos e grupos sociais para os desafios da sociedade contemporânea.

Um segundo bloco reúne artigos referentes à educação infantil, área com crescentes exigências legais e sociais de formação e de ação, face às necessidades atuais de atenção integral à criança. Algumas questões abordadas contemplam aspectos sobre características e necessidades da criança no contexto do ambiente da pré-escola: biologia, cultura, saúde, informática. Outro foco de questões recai sobre a política de educação infantil brasileira, sua operacionalização pelos municípios e a formação específica do professor para esse nível de ensino.

Dessa forma, esperamos contribuir com embasamento crítico para estudos, debates e ações na área da educação, principal eixo de um processo de desenvolvimento integral centrado no ser humano.

Rosa Maria Locatelli Kalil
Conselho Editorial

SUMÁRIO

PARTE I - Ciências da educação: fundamentos, propostas e reflexões sobre contextos e práticas educacionais

Educação em tempos de globalização <i>Ricardo Rossato</i>	11
Psicologia histórico-cultural e didática escolar crítica <i>Oswaldo Alonso Rays</i>	31
Relação teoria - prática na intervenção pedagógica: uma discussão embasada na filosofia da educação <i>Irani Rupol</i>	57
Proposta educativa e manifestação política <i>Aloísio Ruscheinsky</i>	71
O professor universitário: formação inicial e continuada <i>Ernâni Lampert</i>	89
A dimensão subjetiva na pesquisa <i>Ana Maria Netto Machado</i>	103
Administração escolar: concentração ou desconcentração <i>Jerônimo Sartori</i> <i>Salete Cleusa Bona</i>	119
Em busca de um método para a ciência pedagógica <i>Elli Benincá e grupo de pesquisa</i>	129

Alfabetização e contexto: refletindo sobre aspectos históricos, políticos e pedagógicos	
<i>Jaqueline Moll</i>	145

O uso da aveia na alimentação escolar	
<i>Cleusa Bandeira de Oliveira Velloso e grupo de pesquisa</i>	155

PARTE II - Educação infantil: possibilidades de formação e de ação comprometidas com a criança

A dimensão educativa da pré-escola	
<i>Evania Luiza de Araujo</i>	167

Educação infantil: fundamentos biológicos	
<i>Cenira Ribeiro Silva</i>	183

A criança – uma questão cultural	
<i>Teresinha Bastos Scorsato</i>	193

A educação infantil e o <i>educare</i>	
<i>Lorena T. C. Geib</i>	199

A política da educação infantil e os municípios	
<i>Nelva Cordazzo Tibola</i>	207

Projetar o uso da informática na educação infantil	
<i>Edemilson Jorge Ramos Brandão</i>	217

A proposta de formação do professor da educação básica: educação infantil da Faed/UPF	
<i>Péricles Saremba Vieira</i>	
<i>Evânia Luiza de Araújo</i>	225

PARTE I

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Fundamentos, propostas e reflexões sobre contextos e práticas educacionais

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Ricardo Rossato¹

A partir dos recentes processos de mudança em nível mundial, especialmente após a queda do muro de Berlim, em 1989, alguns termos passaram a ter uma grande circulação. Mundialização, *internacionalização da economia, sociedade mundial, globalização* são empregados constantemente, embora nem sempre assumam o mesmo significado, dependendo do autor ou do contexto em que são utilizados. Não sendo, portanto, termos unívocos, convém defini-los adequadamente antes de servirmo-nos deles. Importa desvendar quais os efeitos e que medidas concretizam o projeto de globalização nos diversos campos e, especialmente, nas denominadas *políticas sociais*. No presente trabalho, pretende-se oferecer, embora de maneira sintética, uma primeira abordagem do que é globalização; num segundo momento, examinar suas causas e, numa terceira etapa, abordar as características do fenômeno, objetivando, posteriormente, estabelecer as relações com o mundo da educação.

¹ Professor de Sociologia da Educação, da Universidade de Passo Fundo; doutor pela Sorbone de Paris.

O QUE É GLOBALIZAÇÃO?

Segundo Kurz (1995), “a partir da década de 80, um novo sistema de coordenadas surgiu com uma rapidez impressionante, e para além dos limites nacionais surgiu um mercado único e global... Tudo passou a ser negociado a qualquer momento e em toda parte: dívidas do Terceiro Mundo, auto-peças, mão-de-obra barata, órgãos humanos...”

Por sua vez, para Arruda,

globalização é um processo que se vem desenvolvendo há muitas décadas. Tem como base, o avanço do capital (empresas e bancos) em busca de novos mercados e locais de investimentos para além das fronteiras geopolíticas. Nestes últimos quinze anos este avanço tem se acentuado notavelmente e envolvido além do comércio e da produção material, os serviços, os bens culturais, e os próprios valores fundamentais do capitalismo contemporâneo, seu projeto de modernidade e de humanidade orientada pela ânsia de consumir sempre mais e pela busca através da competição, do máximo bem-estar individual (1997, p. 6).

Ianni afirma:

Aqui começa a história novamente. Em lugar de sociedades nacionais, a sociedade global. Em lugar do mundo dividido em capitalismo e socialismo, um mundo capitalista, multipolarizado, impregnado

de experimentos socialistas. A noção de três mundos, centro, periferia, imperialismo, dependência, milagre econômico, sociedade nacional, Estado-nação, projeto nacional, caminho nacional para o socialismo, caminho nacional de desenvolvimento capitalista, revolução nacional e outras, parecem insuficientes ou mesmo obsoletas. Dizem algo, mas não dizem tudo... Os conceitos envelheceram...o real continua a mover-se, a transformar-se (1996, p. 35).

Geram-se características semelhantes em muitos pontos do planeta, fazendo emergir uma sociedade mundial. As estruturas visíveis, os processos, os acontecimentos mostram que os fenômenos têm uma escala global, universal. A esse conjunto de acontecimentos pode-se denominar *globalização*.

QUAIS SÃO OS ELEMENTOS ANTECEDENTES DA GLOBALIZAÇÃO?

Sem dúvida, a Revolução Industrial, com a ascensão da burguesia ao poder, gera uma nova mentalidade, caracterizada pela busca da concretização dos novos ideais. O século XIX implanta, em nível de políticas nacionais, muitas das idéias liberais.

O século XX, por outro lado, verá um avanço extraordinário da tecnologia e profundas mudanças econômicas, de forma que muitas das idéias do século

XIX se concretizarão, tanto no campo material como no campo moral.

Segundo Hobsbawn,

o século XIX foi uma época em que se podia acreditar tanto no progresso material como no sentido moral. Ou seja, cada vez mais liberdade política, mais educação para todos etc. As grandes heranças do século XIX foram duas : a criação da sociedade burguesa material, mas também institucional, política, e a crença no progresso permanente.

Anteriormente, contudo, na raiz da sociedade moderna deve ser colocado o iluminismo do final do século XVII e, especialmente, do século XVIII, com todas as suas características e seqüelas. O iluminismo representou a secularização do pensamento e a conseqüente sacralização da razão e da ideologia.

Thompson(1995), pensador inglês, afirma que, como surgimento da sociedade moderna, as ideologias vão aparecer: "Como um sistema secular de crenças que emergiram às vésperas do abandono da religião e da magia, e que serviram para mobilizar a ação política num mundo libertado da tradição."

Ainda segundo Thompson, o início da era moderna é marcado por alguns fatores:

a) *O surgimento do capitalismo industrial na Europa e em outros lugares foi acompanhado pelo declínio das crenças e práticas religiosas e mágicas que eram prevalentes em sociedades pré-industriais. O desenvolvimento do capitalismo*

industrial, em nível de atividade econômica, foi acompanhado na esfera da cultura, pela secularização das crenças e práticas e pela progressiva racionalização da vida social. O tipo de sociedade que surge com o desenvolvimento industrial é radicalmente diferente da sociedade pré-industrial e pré-capitalista. Enquanto as sociedades pré-capitalistas eram basicamente conservadoras no seu modo de produção, a sociedade capitalista moderna está constantemente em expansão, modificando-se, transformando-se: a sociedade capitalista moderna desintegra também as tradições e as formas culturais - incluindo tradições religiosas que eram características das sociedades pré-capitalistas.... É esse processo de desmistificação que coloca a humanidade no limiar de uma nova era, uma era que pode ser e será anunciada por uma transformação iluminada da sociedade, isto é, uma transformação baseada num conhecimento partilhado de relações sociais desmistificadas.

Max Weber fala no desencantamento do mundo moderno .

em que alguns dos valores tradicionais e distintivos da civilização ocidental foram submersos por uma racionalização sempre crescente e por uma burocratização da vida social e ele viu isto com uma certa pena, como o destino dos tempos modernos (apud Thompson, p.108).

Na esteira dessa mudança, a sociedade, que antes atribuía grande importância a determinados valores, como o sagrado, buscará outras sacralizações, como o trabalho, por exemplo. O trabalho, que antes tinha um sentido de sacrifício e redenção, passa a ter um sentido em si próprio, uma função em si. Gera-se um novo sagrado. O trabalho se separou das outras

esferas da habitação, da cultura da educação, da diversão e da vida em geral. "Ir ao trabalho" passou a significar o mesmo que o antigo "ir à missa", embora a sociedade moderna tenha logo esquecido a origem histórica e religiosa do trabalho... Os homens habituaram-se a imolar suas vidas no altar do trabalho e tomar como felicidade submeter-se a um "emprego" determinado por outrem... Na totalidade global de uma atividade incessante, a servidão tornou-se liberdade, e a liberdade servidão, ou seja, aceitação voluntária do sofrimento sem outro sentido, senão ele próprio. O "trabalho" substitui-se a Deus, e neste sentido, todos são hoje "servos de Deus" (Kurtz, 1997).

b) O declínio da religião e da magia prepararam o campo para a emergência de sistemas de crenças seculares ou "ideologias" que servem para mobilizar ação política, sem referência a valores ou seres do outro mundo. A consciência religiosa e mítica da sociedade pré-industrial foi substituída pela consciência prática enraizada nas coletividades so-

ciais e animada pelos sistemas seculares de crenças (Thompson, 1995 p. 106).

Segundo o mesmo autor, há, portanto, uma secularização da vida social e do poder político que criam as condições necessárias para a emergência e difusão das ideologias, que são entendidas, principalmente, como "sistemas seculares de crenças que têm uma função mobilizadora e legitimadora".

De certa forma, as ideologias vinham substituir "a falta de fundamento, uma sensação produzida pela destruição de estilos de vida tradicionais e pela morte de cosmovisões religiosas e míticas" (Idem, p. 110).

c) A evolução social dos séculos XIX e XX não se funda mais em motivos religiosos, mas secularizados pelas ideologias, que sobrevivem fortalecidas nos diferentes regimes. Deve-se, nesse sentido, analisar o importante papel que desempenhou o socialismo com a sua cosmovisão de mundo e o que significou a implantação do regime capitalista. Para estes, viveríamos hoje o fim das ideologias. No contexto do capitalismo, as visões ideológicas estariam abrindo caminho para um novo consenso de pragmatismo e desenvolvimento das sociedades industriais, como se o atual modelo de desenvolvimento devesse ser o único para todo o planeta. Visa-se, contudo, à ideologia da reprodução social.

Na raiz da sociedade moderna, está uma nova concepção de vida materializada. A felicidade se traduz na

aquisição de bens materiais. Popcorn afirma:

Antigamente a felicidade fazia parte integrante dos direitos adquiridos no nascimento. Quando Thomas Jefferson falava da vida, da liberdade e da busca da felicidade, ele queria dizer que quanto mais uma sociedade nos oferece possibilidades, mais nós seremos felizes. O sistema de valores do pós-modernismo nos oferecerá a felicidade das possibilidades (1991, p. 31).

Portanto, mudou a base teórica e mudou a realidade. O determinante é o material. Houve um esvaziamento do moral, do ético e do espiritual. E isso se universalizou.

QUE FATORES DESENCADEARAM A GLOBALIZAÇÃO?

Evidentemente, não são fatores isolados em si que fazem o processo deslanchar, mas o conjunto dos mesmos. Aliás, esses só podem ser entendidos no contexto do desenvolvimento capitalista do século XX. Os meios materiais que possibilitaram esse processo foram :

- os satélites: possibilitaram um extraordinário avanço uma vez que viabilizaram a simultaneidade dos fatos e a sua conexão imediata em todo o mundo nos diversos campos;
- a microeletrônica, com a revolução da informática, coloca nas

mãos dos que dispõem do poder uma extraordinária capacidade de informar e formar opiniões, jamais vista anteriormente;

- a nova tecnologia em comunicação possibilita que se tome ciência do mesmo fenômeno em uma multiplicidade de lugares, passando a elaborar imediatamente um sistema de respostas e análises em diferentes pontos do globo, de modo que, mal acontecem os fatos, já surgem as interpretações oficiais dando o devido enquadramento político ou econômico, conforme os interesses dos diferentes grupos;
- a nova tecnologia em transportes não somente reduz as distâncias, mas viabiliza a colocação de qualquer produto em todo o planeta em um espaço de tempo extremamente reduzido;
- a queda dos custos energéticos permite uma grande expansão em termos de consumo e viabiliza um aumento da produção, dada a facilidade da condução da própria energia;
- a implantação das redes de telecomunicações, que possibilitam uma nova forma de decisão.

Elas constituem o veículo mediante o qual fluem as informações, que são hoje o motor principal dos dinamismos hegemônicos. As redes são a condição da globalização e a quintessência do meio técnico-científico-informacional...São

os nós desta rede que presidem e vigiam as atividades mais características deste nosso mundo globalizado (Santos, 1997).

Sob o ponto de vista econômico, podemos destacar como determinantes os seguintes fatores:

- a organização dum sistema financeiro internacional em conformidade aos interesses e determinações dos países dominantes e de acordo com as novas exigências do sistema capitalista mundial;
- as relações econômicas mundiais (meios de produção, forças produtivas, divisão internacional do trabalho...) são amplamente influenciadas pelas exigências das empresas, conglomerados internacionais transnacionais, mundiais, globais;
- a reprodução ampliada do capital, com a concentração e a centralização de capitais, universaliza-se em uma nova escala especialmente com a queda do socialismo no Leste europeu.

Embora não seja determinante como resultado de todo esse processo, observa-se que o inglês se tornou a língua universal tanto no campo das ciências como das relações comerciais. Em alguns países como a Índia, com inúmeros dialetos, em algumas regiões, tornou-se mais importante do que a língua local. Impôs-se acima de qualquer fronteira seja geográfica ou cultural.

Nesse contexto, gerou-se, portan-

to, uma nova ordem: o mundo globalizado. A ordem mundial impôs-se sobre a ordem local. O mercado gerou marcas e produtos globais: Coca-Cola, Mc Donalds, Reebok, Nike... Os produtos não são mais *made in Germany*, mas *made in Mercedes Benz*, *in Mitsubishi*, ou *in Siemens*.... Muitos desses megaconglomerados possuem um capital superior ao PIB de um grande número de países; pela nova ordem, estão acima das fronteiras. Está surgindo um novo tipo de *cidadão do mundo*: não aquele que viaja, conhece, mas aquele que se sente em casa ao consumir as marcas dos produtos globais.

CARACTERÍSTICAS DO MUNDO GLOBALIZADO

As conseqüências, invisíveis por um lado, por outro, determinam o nosso cotidiano. Muitas dessas empresas, pelo seu volume de capital, têm maior poder que muitos Estados e acabam por influenciar diretamente nas economias dependentes: emprego, salário, inflação... A absolutização da lógica do mercado impõe exclusivamente a sobrevivência dos competentes (segundo as leis do mercado). O elemento determinante torna-se o tecnológico, e as funções se repartem pelo planeta, obedecendo à lei básica: produzir onde os salários são baixos, pesquisar onde as leis são generosas e auferir os lucros máximos onde os impostos são menores.

Segundo Octávio Ianni, o mundo globalizado apresenta sete características fundamentais:

1. a energia nuclear tornou-se a mais poderosa técnica de guerra, inicialmente mobilizada pelas grandes potências, mas, em seguida, já disponível nas mãos de dirigentes de nações de segundo e terceiro escalão;
2. a revolução informática, baseada nas conquistas da eletrônica, coloca nas mãos dos donos do poder uma capacidade excepcional de formar, informar, induzir e seduzir talvez jamais alcançada anteriormente na mesma escala;
3. organiza-se um sistema financeiro internacional, em conformidade com as exigências da economia capitalista mundial e de acordo com as determinações dos países dominantes, tais como os Estados Unidos, bem como a Comunidade Econômica Européia, o Grupo dos 7 e as determinações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), ou Banco Mundial;
4. as relações econômicas mundiais, compreendendo a dinâmica dos meios de produção, das forças produtivas, da tecnologia, da divisão internacional do trabalho e do mercado mundial, são amplamente influenciadas pelas exigências das empresas,

corporações ou conglomerados multinacionais, transnacionais, mundiais, globais, planetários;

5. a reprodução ampliada do capital, compreendendo a concentração e centralização de capitais, universaliza-se na realidade em nova escala, com novo ímpeto, recriando relações nos quatro cantos do mundo, pressionando as nações socialistas, influenciando, bloqueando ou rompendo seus sistemas econômicos;
6. o inglês se transforma na língua universal, uma espécie de língua franca, por meio da qual se articulam e expressam indivíduos, grupos e classes, em países dominantes e dependentes, centrais e periféricos, tribais e clânicos, oligárquicos e democráticos, capitalistas e socialistas, em suas relações sociais, políticas econômicas e culturais;
7. o ideário do neoliberalismo adquire predomínio mundial, como ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão do mercado e poder político, concepção do público e do privado, ordenação da sociedade e visão do mundo (1996, p. 58-9).

E o autor conclui:

Todas estas características da globalização configuram a sociedade universal como uma forma de sociedade civil mundial, promovem o deslocamento das coisas, indivíduos e

idéias, o desenraizar de uns e outros, uma espécie de desterritorialização generalizada.

QUAIS SÃO AS LEIS DA GLOBALIZAÇÃO?

Novas formas e novas leis determinam os comportamentos e a comunicação entre os homens, entre os povos, entre os continentes. Primeiramente, todo o sistema funciona pelas infovias: a decisão se dá pela simulação do computador e não pelo cérebro humano. As leis determinantes do sistema são:

- maximização dos lucros;
- maximização da competitividade;
- maximização da produtividade;
- produção fantástica de bens sofisticados;
- emprego de alta tecnologia;
- produção em massa personalizada: daí a inserção das notícias locais nos grandes jornais;
- geração de novas necessidades através da propaganda;
- criação de uma constelação de empresas em torno de si;
- aumento da exploração da mão-de-obra;
- aumento da exploração do meio ambiente;
- nova divisão do mundo do trabalho.

Os atuais países industrializados, especialmente Estados Unidos e muitos países da Europa, vão reservar para si

dois campos de atuação: serviços e conhecimentos, ou seja, a chamada *indústria limpa*. Por outro lado, vão repassar às outras indústrias somente a indústria que não emprega ou a indústria que polui. O conhecimento torna-se determinante, pois tudo será através de *software*.

Globalização do produto: um fornece matéria-prima, outro costura, outro etiqueta, outro comercializa...

Globalização dos fluxos econômicos: como as bolsas fecham em horários diferentes, os aplicadores sugam os lucros econômicos de cada local e levam embora os ganhos. Ora, como é o trabalho que gera lucro e esse foi embora, expande-se o desemprego. Por outro lado, diariamente, circulam bilhões de dólares nas quatro maiores bolsas do mundo: Tóquio, Londres, Frankfurt, Nova York. Essas se tornam controladoras do fluxo econômico; os técnicos em informática vêm enorme influência no campo do trabalho e do conhecimento.

Nesse contexto, reserva-se um novo papel para a ciência e o saber; pode-se dizer que, na evolução da humanidade, tivemos, primeiro, um saber agrário que se caracterizava pelo saber-fazer, pela experimentalidade e que era baseado na transmissão direta dos conhecimentos, dos pais para os filhos, por exemplo; depois, com o desenvolvimento da Revolução Industrial, surgiu o saber industrial, o qual era um saber produtivo baseado no conhecimento técnico e na invenção - os grandes inventores têm um papel determinante na ciência e no progresso. O conhecimento era um treina-

mento para usar as máquinas dos outros. O invento era reservado ao gênio.

Hoje desenvolve-se uma nova forma: o saber informático. Trata-se de preparar indivíduos criativos; preparar uma elite intelectual; preparar pequenos núcleos que pensam o futuro. O saber é criativo: os outros serão usuários. As formas de pensar vão dar saltos qualitativos. Gera-se um novo poder: a ciência. A ciência pode manejar a vida; cria-se novo tipo de trigo ou de milho; alteram-se as leis genéticas; mexe-se na gênese; mexe-se com o código genético humano. Os outros vão aplicar. No contexto dos países, o capital deixa de integrar o estoque de capital nacional. Enquanto o Estado está preso às suas fronteiras, o capital se volatiliza, gerando uma evasão de lucros e novas rentabilidades em locais distantes das suas origens. Contudo, essa economia global é limitada a uma minoria restrita. Abre-se, portanto, uma nova página da história.

QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO?

A primeira grande consequência é o surgimento das grandes corporações econômicas. O historiador inglês Hobsbawm (1997) compara o mundo atual ao mundo medieval:

Os grandes senhores feudais do mundo atual são as corporações econômicas. Vivemos um momento muito particular: o Estado continua sen-

do importante, indispensável... Mais que isso: dirige também a distribuição nacional da renda. E não somente o Estado o faz. Nos últimos 20 anos, a conversão de regiões ricas em regiões pobres tornou-se uma das maiores funções da União Européia. Mas ao mesmo tempo existem outros tipos de poderes, como as transnacionais. Ambos têm que coexistir Não é possível dizer: "O Estado já foi derrotado..."

Há numerosas empresas com capital muitas vezes superior ao PIB de muitos países. Por outro lado, busca-se implantar um modelo único de desenvolvimento. Em recente reunião dos grandes países em Denver, Clinton conclamou os países a seguirem o exemplo dos Estados Unidos em relação ao modelo de crescimento. Foi mais longe, chegou a propor a seus convidados que se vestissem como ele, trajado de caubói americano. Isso mostra muito bem a concepção: seria a uniformização total. É a explicitação do objetivo maior: a imposição dum modelo único de desenvolvimento, desrespeitando a história e a identidade de cada povo.

Para Touraine (1997),

o erro mais palmar seria crer que a abertura internacional das economias e as revoluções tecnológicas permitem apenas um único tipo de sociedade a que os Estados Unidos dão o exemplo mais bem-sucedido - a ponto de os dirigentes e a opinião pública deste país persuadirem-se cada vez mais de que seu modelo é o único possível e que os outros países não

têm outra escolha senão imitar os EUA ou, então, mergulhar no subdesenvolvimento. Cada país, ao contrário, deve eleger a política social compatível com a nova situação econômica, mas que corresponda também às exigências da sua sociedade e de sua vida política.

Gostaria de chamar a atenção para um outro ponto: vivemos uma nova noção de tempo. O tempo se contrai. Vivemos o imediatismo. Chesnaux (1995) nos diz que

impõe à nossa vida cotidiana as formas diversas de instante. O fastfood é preparado tão rápido quanto é consumido, desprezando a arte tradicional dos cozidos gradualmente na duração, a diferente maturação dos gostos e dos sabores, a combinação dos ingredientes que precisam de tempo para se harmonizar progressivamente. Os relógios "digitais" não são capazes de indicar o tempo como duração, mas somente o instante pontual, por isso efêmero, enquanto que o movimento dos ponteiros sobre o mostrador tradicional inscrevia o tempo no espaço e tornava perceptível a sua progressão; cada momento se definia em relação com o anterior e o posterior, um passado e um futuro.

Criou-se a ética do instante, o culto do descartável, o frenesi da obsolescência. O lema do TGV (Trem de Grande Velocidade) francês é: *ganhar tempo sobre o tempo*. Na bolsa de Nova Iorque, a cotação do dólar não é mais diária, mas

a cada trinta segundos. O tempo se tornou ininterrupto. Não podemos andar a pé, pois perdemos o ritmo do tempo.

Correlativamente ao tempo, coloca-se a questão do espaço. A globalização criou uma nova noção de espaço. O mundo tornou-se uma aldeia, uma aldeia global; as migrações intensificaram-se. Há uma desterritorialização do capital e das pessoas. Milton Santos (1997) afirma:

Nos primórdios da história registravam-se alterações isoladas, ao sabor das civilizações emergentes até que o processo de internacionalização cria em diversos lugares feições semelhantes. Agora conhecemos uma tendência à generalização à escala do mundo dos mesmos objetos geográficos e das mesmas paisagens. A globalização leva à afirmação de um novo meio geográfico cuja produção é deliberada e que é tanto mais produtivo, quanto for maior o seu conteúdo em ciência, tecnologia e informação... Até recentemente, a superfície da terra era utilizada segundo divisões criadas pela natureza ou pela história, chamadas regiões, e que de um modo geral constituíam a base da vida econômica cultural e não raro política. Hoje, graças ao processo das técnicas e das comunicações, a esse território das regiões superpõe-se um território das redes... Se espalham por todo o planeta. Essas redes são a base da modernidade atual, e a condição de realização da economia e da sociedade global.

Registram-se avanços extraordinários. No limiar do século XXI, a marca do século XX torna-se o progresso material. Sobre o século XX, Hobsbawm (1997) afirma:

O grande legado foi o progresso material científico... Houve uma transformação material do mundo e uma notável melhoria não somente na possibilidade de vida dos seres humanos em uma grande parte do mundo. Mas também no que toca a uma melhor qualidade de vida. Vivemos de uma forma mais saudável, estamos mais fortes, menos doentes do que antes. Esta é uma herança absolutamente importante.

Por outro lado, deslocou-se o eixo econômico para outro continente. Outra herança importante é o deslocamento geográfico do centro do mundo: anteriormente, ele estava na Europa ou nas margens do Atlântico; atualmente, está na Ásia e na América... Os problemas que tivemos neste século na Europa e no Ocidente agora vão se deslocar para a Ásia.

Outra consequência da globalização é o desemprego como fenômeno mundial. Alguns dados confirmam como, nos últimos anos, o problema se agravou, elevando sobremaneira as taxas de desemprego, especialmente nas áreas do antigo Terceiro Mundo. A seguir, indica-se como evoluíram as taxas de desemprego nos últimos anos em alguns países.

Evolução da taxa de desemprego em alguns países:

- Estados Unidos: 1981 - 8%; 1996 - 5,5%. Total de 7 milhões de desempregados.
- Japão: 1985 - 2,6%; 1993 - 2,5%.
- Uruguai: 1993 - 8,3%; 1996 - 10,7%.
- México: 1981 - 4%; 1995 - 7%.
- China: 1985 - 1,8%; 1994 - 2,8%. (O volume da população chinesa, 1.250.000.000).
- Brasil: 1989 - 3,7%; 1996 - 5,42%.
- Suécia: 1981 - 3%; 1995 - 7%.
- França: 1981 - 7%; 1995 - 12,8%.
- Alemanha: 1981 - 4%; 1995 - 10,6%.
- Espanha: 1981 - 14%; 1995 - 23%.
- Itália: 1981 - 3%; 1995 - 12,2%.
- Índia: 1996 - 23%.
- Argentina: 1981 - 14%; 1995 - 23%. (25).

Correlacionada à situação anterior, gerou-se outra consequência: originou-se uma grande concentração da riqueza. O capital tornou-se volátil e, portanto, migra de um país para o outro com grande facilidade. A aplicação nas bolsas o demonstra claramente.

Na década de 1990, o sul já transferiu para o norte mais de 20 bilhões de dólares por ano, ou seja, em cinco anos, 100 bilhões de dólares. Aumenta o desequilíbrio e a distribuição da renda, em nível mundial, é cada vez mais inaceitável: 71%

da população do planeta recebe apenas 15% da renda global, e os 10 % mais ricos têm mais de 50% da renda global. E mais estarrecedor ainda: apenas 358 bilionários controlam as principais fontes de riqueza do mundo e decidem a sorte e o futuro da humanidade. O PNB médio per capita do norte é 18 vezes superior ao do sul.

No caso do Brasil, Roberto Marinho, por exemplo, de 1996 para 1997, aumentou a sua riqueza de 2 para 3 bilhões, e, no mesmo período, Antônio Ermírio de Moraes passou de 6 para 7 bilhões, segundo recente número da revista *Forbes*.

Há, no campo da ética, uma verdadeira cultura de si mesmo: Egonomia. Até há pouco predominava a padronização. Hoje, procura-se a identificação pessoal. Busca-se a personalização dos produtos (Popcorn, 1991 p. 60).

Num mundo globalizado, também surgem problemas globais, mundiais, por consequência. Podem ser enumerados ao menos três grandes problemas em escala planetária: a questão do meio ambiente, o problema da população e a globalização da economia.

NESSE CONTEXTO, COMO FICAM AS QUESTÕES SOCIAIS? COMO FICA A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO?

Inicialmente, constata-se uma perda da autonomia política dos países dependentes, os quais perdem grandemente sua capacidade de decisão. O poder de muitos países é inferior àquele de muitos dos conglomerados econômicos. Observa-se uma extrema importância da informática. Nossa memória está fora de nós; está na memória dos computadores. Aqui se coloca uma questão essencial: que categorias vamos utilizar? Será o econômico o determinante? Se assim for, a questão posta já está resolvida pela lógica da própria ordem estabelecida, ou seja, a sociedade global, como acabamos de ver.

No bojo desse processo, desenvolve-se com grande veemência a doutrina neoliberal. O que é o neoliberalismo? Para saber o que é o neoliberalismo, precisamos saber o que é o liberalismo.

Como surge o liberalismo? Surge especialmente a partir do pensamento de Locke, Rousseau, Montesquieu, Diderot, D'Alembert e defende cinco princípios básicos: propriedade, individualismo, liberdade, igualdade, democracia.

Como consequência, observamos a ascensão da burguesia ao poder, defendendo os novos ideais burgueses. Entre os precursores, destaca-se Adam Smith, que defendia liberdade total de mercado,

com as chamadas *leis de chumbo* e a livre-concorrência, sem intervenção do Estado.

O *neoliberalismo* consiste numa releitura e adaptação à nova ordem dos princípios anteriores. Segundo Anderson,

o neoliberalismo nasceu logo depois da Segunda Guerra mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é "O caminho da servidão", de Friderick Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica mas também política. Pode-se resumir neoliberalismo como o seguinte axioma: o mercado é, em si, uma instituição perfeita para solucionar o problema econômico em sociedades modernas. O que está faltando é implementá-lo em termos totais (Oliveira, 1994, p. 15).

Os primeiros passos para a implantação delinearam-se após a grande crise de 1973.

Delineou-se já o novo programa. Em 1979, Thatcher deu os primeiros passos. Em 1980, foi eleito Reagan nos Estados Unidos e Kohl na Alemanha, em 1982; em 1983, chegou ao poder Schutler,

na Dinamarca. Estava, assim, aberto o caminho para a *direitização* das políticas econômicas. Quais as medidas tomadas pelo governo inglês, por exemplo? Ainda segundo Perry Anderson (1994), professor da Universidade da Califórnia:

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contrairam a emissão da moeda, elevaram as taxas de juro, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E finalmente - esta foi uma medida surpreendentemente tardia - se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida por indústrias básicas, como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água.

Os demais países implantaram programas semelhantes a seu modo. A queda do muro de Berlim apressou o processo. Há uma relação muito estreita com o processo de globalização. Veja-se o atual modelo brasileiro de crescimento econômico.

O neoliberalismo retoma as velhas idéias liberais e defende o modelo de desenvolvimento liberal. Quais os princípios básicos?

- retirada do Estado do campo econômico;

- implantação do Estado mínimo;
- abertura da economia, internacionalização do capital;
- desmonte do Estado do bem-estar social;
- privatização da economia;
- elevadas taxas de juros;
- “novo-sindicalismo”;
- autonomia do mercado;
- absolutização da livre-concorrência;
- desideologização das relações sociais: fim da história, fim das ideologias;
- lucratividade: o que não for eficiente se fecha, desemprego;
- qualidade total;
- estabilidade monetária: disciplina orçamentária.

As conseqüências já começam a ser sentidas em nível de salário, emprego, saúde, transportes, educação... Veja-se o caso da reforma de educação do Chile, onde se constata a queda da qualidade, mas decide-se pela manutenção, pois os custos tornaram-se menores.

Poderíamos dizer que

a história deixa de ser regida por sujeitos conscientes e passa a ser dirigida e conduzida por estruturas anônimas. Aliás, a realidade mesma é, em última instância, estas estruturas impessoais. São estas estruturas que produzem os homens; elas constituem a substância de suas vidas, por isto os verdadeiros agentes da história já que não são os homens que controlam estes mecanismos, mas antes estes mecanismos é que dirigem a vida dos homens (Oliveira, 1994, p.30).

As relações sociais fundamentam-se em outra ordem de valores. O homem não é simplesmente o *homo faber*, não é só econômico; há outros espaços, aliás, os essenciais. Como afirma Jung Mo Sung:

Apesar de ideólogos do capitalismo afirmarem que já passou o tempo das ideologias e da política, existe este espaço mas ele não é muito grande. Questões econômicas são importantes, mas não esgotam a realidade humana. Além disso, mesmo no interior das relações econômicas encontramos questões políticas e existenciais. Um exemplo: no capitalismo, toda a produção é voltada para a satisfação do desejo dos consumidores. O universo do desejo é muito complexo, nele se encontram a psicanálise, a antropologia, a religião, as relações sociais, etc. A tentativa de fazer de categorias econômicas o critério absoluto das relações entre grupos e povos não tem sustentação na economia. No fundo é uma postura ideológica e política. O que mostra que não é possível acabar com este espaço de debate. O que precisamos é criar novas categorias, capazes de incluir questões, como autodeterminação, dignidade humana e valores éticos e espirituais neste debate sobre a globalização (apud Castro, 1995, p.15).

A educação coloca-se nessas categorias na medida em que gera um novo tipo de relacionamento humano e social. Cabe perguntar: que tipo de educação tem lugar no mundo da globalização?

Sem dúvida, a primeira resposta indica que deve ser uma educação comprometida com a cidadania, e não um simples processo de ensino-aprendizagem ou de instrução. O fato de dominar, por exemplo, as técnicas básicas da comunicação não torna o homem mais capacitado. Segundo Gastaldi,

um desenvolvimento, um caminho para maior plenitude, uma maior perfeição. Por ser o desenvolvimento dum ser humano, não é um desenvolvimento cego, como o de uma planta ou de um animal, mas consciente e livre. Consciente, isto é, que conhece os fins que busca e os meios que utiliza; e livre, ou seja, que supõe a autodeterminação do sujeito para lançar mão destes meios e alcançar estes fins. A educação é tarefa humana por excelência, porque por ela o ser humano chega a ser plenamente pessoa. É o complemento indispensável da procriação (1994, p. 59).

E logo mais adiante o mesmo autor define educar como sendo “capacitar o sujeito para que alcance o seu fim último, sua realização como pessoa, mediante ações livres e moralmente retas (Idem, p.28).

Partindo desse pressuposto de educação como sendo instrumento de realização e cidadania, pode-se vislumbrar a dificuldade para emergir como preocupação importante no mundo da economia. Os interesses diferem por uma parte, pois, para a sociedade global, a grande

questão é o aumento da produção e a geração de novos produtos e não de novos sujeitos.

Hoje, observa-se aquilo que Paul Ricoeur admoestava há trinta anos, dizendo que o processo de modernização constituía-se em ameaça para culturas nacionais e núcleos ético-míticos.

A educação tem sido tratada no mundo da globalização com os interesses econômicos determinados pela política neoliberal. A educação passa a ser vista como um bem de mercado colocado à disposição da população para atender às suas necessidades segundo os seus interesses. Aqui reside uma questão essencial: a educação deixa de ser uma questão social para ser vista como uma questão individual. Desloca-se o foco do problema. E nesse sentido também deixa, portanto, de ser uma prioridade de ação dos governos para, progressivamente, ser transferida para o setor privado, já que é um bem de mercado e, como tal, deve ser tratado. Aqueles que se interessarem poderão buscá-la.

Ora, num país de imensas desigualdades sociais, essa postura política representa colocar à margem da educação grandes camadas sociais da população que, antes da educação, têm que lutar para satisfazer suas necessidades mais básicas, como alimentação, moradia, vestuário, emprego... Essa política contribuirá para acirrar as diferenças sociais, acentuando ainda mais os desequilíbrios entre aqueles que tudo possuem (inclusive um bom nível de educação) e aque-

les que só poderiam ter certos bens sociais se esses fossem assegurados pelos poderes públicos. A educação torna-se exemplo típico.

Nossa concepção de educação depende fundamentalmente da nossa concepção de homem e de mundo. Com base nos conhecimentos filosóficos já acumulados, pode-se dizer que

o ser do homem é em primeiro lugar um ser-no-mundo, isto é, em primeiro lugar um ser na totalidade dos seres. Esta totalidade nos é sempre dada, mas ao mesmo tempo ela é também, tarefa na medida que devemos construir nosso próprio mundo, a forma específica da totalidade somos e lutamos por conquistar nosso ser. Assim a verdadeira realidade não é algo já acabado, mas algo essencialmente aberto, por vir, inclusive também através de nosso empenho (Oliveira, 1994, p. 34).

Examinam-se, a seguir, alguns pressupostos básicos para definir posteriormente educação.

- *Primeiro ponto:* o mundo é dinâmico. A realidade é resultado dum processo humano; é resultado das ações dos homens. Por outro lado, também se encontra em processo *in fieri*; o homem é incompletude. O homem se constrói no mundo; é o único ser que se faz, portanto, que se define e se modifica. “Enquanto seres contingentes, nunca somos prontos; estamos, em princípio, abertos a novas configura-

ções de nosso ser” (Idem, p. 35). Somos, portanto, seres em devenir. Constituímo-nos ao longo da história.

- *Segundo ponto:* o homem é ser que pode definir sua vida. Para poder definir sua vida, o homem dispõe, fundamentalmente, da capacidade de decidir e discernir sobre seu futuro, o que implica dizer que o homem é um ser livre.

Seu ser é, enquanto tal, abertura, indeterminação, o que em nossa tradição de pensamento é o primeiro nome de “liberdade”... Liberdade é a chance permanente de novas configurações, de nós mesmos e de nossas configurações históricas de vida (Idem).

A liberdade é, portanto, uma qualidade intrínseca do nosso ser; para poder ser, é necessário ser livre.

- *Terceiro ponto:* o homem é um ser livre. Sendo um ser no mundo, o

homem é um ser do diálogo universal com os seres, pelo fato de ser aquele no qual o sentido se questiona e se articula. O sentido emerge na fala do homem e, enquanto falante, o homem é, essencialmente, um ser-com-o-outro, isto é, em essencial relação com outros homens. Neste sentido estrito, o homem é um ser do diálogo, e assim sua liberdade é essencialmente dialógica (Idem, p.36).

A partir de tal ponto, estabelece-se uma relação entre sujeitos, portanto, a intersubjetividade.

- *Quarto ponto:* o homem é ser do diálogo. A construção da história implica, portanto, construir com os outros homens. É, portanto, constitutiva do homem a alteridade, ou seja, a definição do ser com o outro. O outro não é o inferno para mim (Sartre), mas o outro é a possibilidade de configuração. Portanto, nossa tarefa expressa-se na necessidade de dever ser:

Temos que ser; isto é, de descobrir, de produzir criativamente uma configuração de nosso próprio ser. ...a história se revela como o espaço de luta pela efetivação do incondicional na contingência (Idem, p. 37-38).

- *Quinto ponto:* o homem é, portanto, um ser carente, carente de construir seu próprio projeto. Aqui, coloca-se uma questão fundamental, essencial:

A escolha entre as possibilidades tem um ponto de referência fundamental: a ligação ou não com o projeto básico de vida. Trata-se, concretamente, de saber entre os diversos fins contingentes que se oferecem à escolha dos homens, que fins efetivam ou não sua vida (Idem, p.40).

- *Sexto ponto:* a escolha refere-se ao projeto básico de vida. A partir dessas colocações, concluímos que o homem tem um fim em si

e, como tal, é o único que busca o lugar no mundo. Para concluir essa parte, diríamos que

liberdade não é um estado de plenitude, mas um devir. Portanto, não é uma situação alcançada de uma vez para sempre, mas um processo de conquista, portanto, um processo de libertação, enquanto processo de efetivação da liberdade, mas contingência da história... o homem é pura possibilidade... O homem é esta tensão permanente entre o horizonte de infinitude e efetividade finita de sua mediação histórica. Assim, sua história é a permanente luta pela passagem da infinitude de horizonte para a finitude das realizações contingentes (Idem, p. 45).

As escolhas de vida, portanto, colocam-se no horizonte do próprio ser humano, implicando, portanto, a escolha do seu mundo. A liberdade significa o processo de construção do seu mundo como o seu espaço próprio: é o lugar da possível humanização do homem. Isso implica responsabilidade pelo seu mundo. É aqui que entra a educação. A concepção de educação está diretamente relacionada com a concepção de homem que foi anteriormente exposta.

O QUE É EDUCAÇÃO ?

A definição tradicional *educere - educare* corresponde a *tirar de, extrair de...* Cabe questionar se, na forma que a educação assumiu, é realmente *tirar de*

dentro? Não seria melhor dizer *colocar para dentro?* O que deveria caracterizar a educação? Com base na visão proposta, alguns princípios se impõem.

1. Educação é um processo histórico: porque educa os homens num determinado tempo; dá-se dentro da história de um povo.

2. Um processo conservador: na visão de Durkheim, é uma transmissão cultural; recupera o passado. Segundo Fiori,

na educação há, sobretudo, diálogo de gerações: as velhas gerações entregam às novas o que fizeram, porém não como algo pronto, sob a pena de as novas não irem adiante. O progresso da cultura se faz muito mais pela experiência dos jovens do que pela dos velhos (1991, p. 48).

Ele reinterpreta o pensamento e a realidade, vivificando-a.

3. Um processo inovador: gera novos conhecimentos. Cabe estabelecer a diferença entre conhecimento e pensamento. Conhecimento refere-se ao passado. O pensamento é a reinterpretação do conhecimento no momento presente.

4. É um fato existencial: a educação configura o homem; o homem se faz ser homem.

5. É um processo social: refere-se à sociedade como um todo. É determinado pelo interesse que move a sociedade.

6. Processo contínuo e permanente: trabalha com elementos passageiros e permanentes. Incorporação de conhecimentos e hábitos: *in corpore*, colocar no corpo. Começa quando o homem nasce e

termina com a sua morte.

7. É um processo consciente: a consciência é algo próprio e exclusivo do homem. Trabalha a questão mais radical do homem: a consciência. Homem é um ser crítico; homem enquanto ser racional pode se educar. Educação trabalha a possibilidade humana.

8. A educação muda a pessoa humana: por isso, precisamos ter um modelo de homem. Que pessoa humana queremos formar? Egoísta? Vencedor? Pessimista? Humano? Solidário? Competente?

9. A educação é essencial: atinge o próprio ser do homem.

O homem é um ser inacabado, pois se constitui pela história. A educação trabalha o inacabado, o incompleto, o infinito.

O homem é um ser livre. A educação trabalha essa liberdade.

O homem é um ser criador. A educação trabalha essa dimensão.

A educação torna-se um instrumento de realização do homem como ser social. Oferece alternativas para desenvolver os projetos humanos.

Muda a condição humana do indivíduo que adquire o saber. Altera o ser do homem. O indivíduo que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo de maneira diferente. Por isso, a educação é transformadora. O essencial, não o contingencial.

A educação é substantiva e não adjetiva ou ornamental. Transforma a existência do próprio povo. Nisso está a grandiosidade da educação: humanizar os homens.

Supera a educação alienadora. O homem como ser interveniente no mundo. É subjetiva. Não há um objeto x sujeito.

Cabe, pois, à educação dar essa consciência:

- enquanto os engenheiros constroem estradas, pontes...
- enquanto os matemáticos ensinam novos cálculos e fórmulas...
- enquanto os físicos cuidam do universo...
- enquanto os veterinários cuidam dos animais...
- enquanto os engenheiros florestais cuidam das matas
- enquanto os agrônomos trabalham a terra...
- enquanto os médicos cuidam dos corpos...

Os educadores cuidam dos homens e constroem a vida humana.

CONCLUSÃO

Num mundo globalizado, privar as camadas populares da educação pública seria privá-las da possibilidade primeira da cidadania. Privar da cidadania significa, por sua vez, privá-las da possibilidade de realização e subjetividade. Nenhum Estado tem o direito de ser tão mesquinho com os seus cidadãos, especialmente quando tal é feito em nome do interesse econômico e máxime do interesse econômico de grupos externos. Não está a educação perdendo o seu valor por tentar reduzir uma ciência humana a um bem de mercado?

Isso significaria negar a própria essência da educação. As ciências humanas não podem ser convertidas em objetos de comercialização. Aplicar as leis de mercado à educação significa negar a sua própria essência. Não seria o que está acontecendo em muitos países, em que o Estado comercializa o “produto educação”? Os baixos salários dos professores não encontram aí uma explicação? As diminutas inversões em educação a que lógica estão obedecendo?

Num mundo de economia globalizada, no qual especialmente se transferiram as perdas para os países dependentes, interessa também a globalização das conquistas sociais dos povos: da saúde, do emprego, dos direitos sociais, dos salários. A educação seria o primeiro passo.

Somente a partir dessa visão conjunta, pode-se pensar em desenvolvimento. Caso contrário, deverão se agravar as diferenças sociais internas e externas.

Concretamente, para o Brasil, já se constituiria em um grande avanço universalizar a educação básica como fizeram os atuais países industrializados ao longo do século XIX. Espera-se que o século XXI veja esses sonhos do século XX concretizados para todas as camadas sociais do nosso país.

ABSTRACT

From the recent change processes especially after the fall of the Berlin Wall in 1989, some terms started to have a

wide circulation: world wideness, internationalization of economy, world society, globalization are constantly used, although they do not always have the same meaning, depending on the author and on the context where they are utilized. Therefore, since they are not univocal, it is convenient to define them suitably before using them.

It is necessary to find out what effects and what measures concretize the project in the various fields and, especially, in the so called social policies.

In this work one intends to offer, although in a synthetic way, a first approach to what is globalization in order to, in a second moment, examine its causes, and in a third stage, approach the features of the phenomenon with the purpose to establish the relationships with the world of education later on.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.15.
- ARRUDA, Marcos. *Globalização e ajuste neoliberal: riscos e oportunidade*. Tempo e Presença. Brasília, 1997.
- CASTRO, André Barros de. *O alto preço da globalização*. São Paulo: Cidade Nova, ano XXXVII, n.6, jun. 1995, p.5
- CHESNAUX, Jean. *Modernidade - mundo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GASTALDI, Italo. *Educar e evangelizar na pós-modernidade*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1994, p.59.
- FIORI, Ernani Maria. *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- HOBBSAWN, Eric. Entrevista. *Folha de São Paulo*. São Paulo: 22. 6. 1997.
- IANNI, Octávio. *A sociedade global*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KURZ, Robert. Perdedores globais. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1º.10.1995, 5-9.
- _____. Desfecho do masoquismo histórico. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 20.7.1997, p. 5-3.
- MORAES, Jaime Luccas de. *Globalização e desemprego*. São Paulo: Cidade Nova Ano 39, n. 4, abril 1997. p. 12-13.
- MELO, Zuleide Faria de. A falácia do discurso neoliberal. *Revista de Educação*. AEC. Brasília, jul./set., n. 100, 1996. p. 19-20.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Neoliberalismo e ética. In: *Neoliberalismo e pensamento cristão*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.11.
- POPCORN, Faith. *Le rapport popcorn*. Quebec: Les Editions de L'homme, 1991.
- SANTOS, Milton. *Geografia*, FSP SP (13.4.1997).
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOURAINE, Alain. A consciência tranqüila de Clinton. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 13.7.1997.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIDÁTICA ESCOLAR CRÍTICA

Oswaldo Alonso Rays¹

Este texto pretende contribuir com a estruturação das bases psicológicas da didática escolar crítica e anunciar suas implicações gerais para a prática pedagógica. Em sua especificidade, procura buscar na psicologia histórico-cultural as bases psicológicas para a construção de uma didática escolar crítica. Essa corrente da psicologia é a principal representante da teoria psicológica, que demonstrou em seus estudos e pesquisas que o conhecimento humano manifesta-se, desenvolve-se e forma-se na atividade consciente de apropriação da experiência histórico-social.

¹ Professor na Faculdade de Educação, na Universidade de Passo Fundo; doutor em Educação – UFSM -Unicamp.

A incorporação pela didática escolar das teorias psicológicas tem proporcionado ao trabalho docente orientações distintas e, em alguns casos, equivocadas frente às rupturas apresentadas pela realidade de nossa época. Diante da realidade educacional atual, é preciso que se busquem, também na ciência psicológica, aqueles princípios epistemológicos que implicam uma orientação adequada para a construção crítica do processo de ensino-aprendizagem que resulte no completo desenvolvimento do educando.

Quando se investiga a prática pedagógica atual em relação às implicações da psicologia na educação, o primeiro fato que se ressalta é a inexistência de unidade concreta entre ambas. Essa problemática assinala a necessidade da construção de novos caminhos para a didática escolar, no sentido de uma compreensão mais ampla do processo de escolarização e sua conexão com a dinâmica da sociedade. Não se trata, portanto, da simples adesão a paradigmas provenientes do campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que, entendidos superficialmente, acabam resultando em uma didática com caráter psicologizante. Essa perspectiva reducionista das implicações da psicologia no processo de ensino-aprendizagem conduz a uma ação docente que privilegia o atual processo de exclusão neoliberal imposto por grupos sociais dominantes. Por essas razões, uma didática escolar crítica não pode ser independente de uma teoria da aprendizagem crítica. As vantagens po-

tenciais de princípios psicológicos críticos, em termos de atitudes concretas e valores sociais para o processo de aprendizagem, são, na verdade, irrefutáveis pela prática pedagógica crítica.

É preciso, no entanto, não nos esquecermos de que a psicologia tem como papel central investigar o processo relacional do ser humano com o meio sociocultural nos seus modos de sentir e atuar no mundo, visto que as características humanas e o aprendizado humano dependem de práticas sociais e culturais que englobam funções mentais, tais como a atenção, a memória racional, a percepção e o raciocínio. Essas funções mentais dão suporte epistemológico para a assimilação das propriedades objetivas e subjetivas da realidade. Para tanto, o avanço de outras áreas de conhecimento que interagem com a psicologia, tais como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a medicina, a genética, a biologia e, em alguns pontos, a experiência pedagógica, tem colaborado com a psicologia e suas implicações na educação.

É, pois, possível, com a adoção de princípios psicológicos elaborados com base em realidades socioculturais e biopsíquicas concretas, rejeitar práticas pedagógicas inadequadas para determinado momento histórico e construir novas abordagens didáticas para o ensino e aprendizagem escolares. A construção de novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem requer, por parte dos educadores, sensibilidades política, psicológica e pedagógica, assim como

habilidades diagnósticas críticas sobre o processo de aprendizado, que ofereçam segurança na proposição de ações didáticas particulares. Torna-se, pois, premente à práxis pedagógica buscar na psicologia alternativas, críticas e racionais, próprias a uma época de rupturas e de contradições.

A relação educação-psicologia, em variados momentos de sua história, apresentou caminhos insuficientes para abranger toda a complexidade do ato de ensinar-aprender. A superação da aceção negativa da relação educação-psicologia começa a ser objetivamente superada a partir do momento em que educação e a psicologia se relacionam reciprocamente nas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. Essa relação passa a ser positiva quando educação e psicologia deixam de se constituir em categorias isoladas e independentes do contexto das relações sociais.

Como veremos a seguir, é a partir da aceção positiva da unidade educação-psicologia, na qual o homem é considerado como um ser histórico situado, que as relações educação-psicologia-contexto resultam concretas para a ação docente e para o aprendizado discente.

Na linha evolutiva da psicologia, encontramos as principais concepções contrastantes que resultaram em proposições psicopedagógicas antagônicas para o processo de escolarização. De um lado, encontramos as concepções que se estruturam para analisar e descrever o desenvolvimento da atividade psíquica,

ignorando e/ou secundarizando as condições sociais de vida historicamente formadas e as raízes histórico-sociais da atividade consciente do homem (Vygotsky, 1995). Poderíamos denominar essa concepção de *psicologia aistórica*, uma vez que é desprovida de senso histórico-cultural, reifica o psicofísico e vê na atividade e na consciência humanas apenas sua manifestação espiritual. O espírito é independente da matéria, e a atividade psíquica é a manifestação da alma, incorpórea e imortal. Confunde o homem concreto com a idéia de homem em razão de identificar o concreto com o abstrato. Apresenta uma base epistemológica reducionista na qual as relações homem-sociedade, sujeito-objeto, fenômeno-essência são examinadas de forma meramente contemplativa; em que a unidade sujeito-objeto-realidade não é considerada concretamente no processo relacional dos homens entre si.

No lado epistemologicamente oposto a esse, encontram-se aquelas concepções que analisam e explicam (portanto, não apenas descrevem) o desenvolvimento da atividade psíquica, tendo por base as condições socioculturais e individuais do homem em seu processo de crescimento concreto e em suas relações com as formas complexas de representação da realidade feitas pelo cérebro humano. A natureza humana, aqui, é considerada em seus componentes histórico, genético e psicológico. Vygotsky (1995) defendeu veementemente a tese de que a atividade psíquica do homem é fruto de sua ob-

jetivação do mundo, que ocorre pela prática consciente de suas capacidades humanas decorrentes de sua ação na história. Essa concepção é denominada de *psicologia histórico-cultural*.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIDÁTICA ESCOLAR

As proposições didáticas derivadas da psicologia aistórica ocorrem à margem do homem concreto, e sua natureza não é determinada historicamente. O processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nesses moldes perde todo o seu sentido formativo, convertendo-se em mera informação, resultando num alienado adestramento técnico regido por uma ação didática instrumentalista. Nesta, a natureza histórica do homem e o próprio momento histórico são relegados a um plano cujo objetivo é uma formação aliada ao contexto econômico e político dos ideais de produção do sistema industrial, que resultam sempre na mais-valia, objetivo último do modo de produção capitalista, amplamente respaldado pelo neoliberalismo atual.

Em uma perspectiva de oposição ao ideário psicológico aistórico, o *ato educativo crítico* somente se beneficiará da psicologia se essa assumir as características de uma *psicologia do homem concreto para uma realidade concreta*, isto é, assumir a tese básica da psicologia histórico-cultural.

Essa questão exige uma revisão radical das teses básicas da psicologia que não abrangem a síntese dialética “sujeito-objeto-sociedade”, fundamental para um tratamento correlacional dos fenômenos psicológicos e das circunstâncias sociais que os envolvem. O desafio posto diante dessa questão envolve também a compreensão dos processos psicológicos superiores e suas implicações para o processo de aprendizado, considerados, na perspectiva da didática escolar crítica, como uma unidade dialética, em que a natureza humana é compreendida com base em seus componentes históricos, genéticos e psicológicos. Esses componentes necessitam ser respeitados durante todo o desenvolvimento do processo de escolarização e em suas diferentes fases de materialização.

Para os propósitos desta comunicação, interessa a concepção da ciência psicológica, que trata de forma correlacional o social, o biológico e o psicológico, como componentes interdependentes do processo de desenvolvimento e de aprendizagem. É, portanto, a psicologia histórico-cultural que vai contribuir com os princípios psicológicos que mais se aproximam da práxis didática crítica.

A tese básica da psicologia histórico-cultural é a premissa de que o *homem e o mundo físico e social* são considerados como *entidade dialética unitária e indissolúvel*, onde o *mundo objetivo* está condicionado pela luta de classes, pela organização social, pelas formas de tra-

balho, pela estrutura econômica e pelos modos de produção da sociedade.

Com essa premissa central, a psicologia histórico-cultural vai realizar seus estudos e pesquisas sobre as funções superiores da atividade consciente não como resultado da evolução natural do cérebro humano, mas como resultado do *mundo objetivo-subjetivo do homem*. Para tanto, requer-se a análise científica da origem histórica das funções mentais superiores da atividade humana. Essa abordagem fica, pois, explícita, na síntese realizada por Oliveira:

... em três idéias centrais que podemos considerar como sendo os "pilares básicos" do pensamento de Vygotsky: as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (1993, p. 23).

Essas idéias centrais condensam, pois, as bases epistemológicas e científicas que irão resultar em categorias imprescindíveis para o entendimento dos princípios psicológicos do desenvolvimento cognitivo que influenciam objetivamente a atividade consciente, fornecendo, assim, o quadro de referência fundamental para uma orientação concreta do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da didática escolar crítica.

Para a consecução desse objetivo, as linhas principais da psicologia histórico-cultural serão tomadas como objeto de reflexão nos pontos que interessam exclusivamente ao tema desta comunicação. Sua complexidade e abrangência requerem a seleção dos elementos centrais - e mais significativos - para a compreensão do desenvolvimento da cognição humana e suas decorrências metodológicas para o ensino escolar.

PENSAMENTO E LINGUAGEM: RELAÇÃO-DISTINÇÃO- RECIPROCIDADE

Esse ponto requer, primeiramente, a análise da reciprocidade entre pensamento e linguagem, para determinarmos, em seguida, os pressupostos fundamentais do pensamento, as principais operações mentais que provocam o seu desenvolvimento e as funções psicológicas básicas do processo cognitivo.

Antes, porém, é preciso registrar as seguintes premissas para a compreensão correta da relação-distinção-reciprocidade entre pensamento e linguagem:

- a) toda a atividade cognoscitiva do homem toma forma na matriz histórico-cultural, produzindo o desenvolvimento social;
- b) o desenvolvimento mental se realiza em interdependência com o processo histórico, portanto, *no* e *com* o processo histórico;

c) o processo histórico e o ambiente - físico e social - impulsionam o desenvolvimento de processos mediadores nas diferentes funções mentais superiores; as manifestações básicas da atividade psíquica humana são formadas pela prática social e pelas formas culturais existentes no mundo social, isto é, o desenvolvimento da cognição humana está ligado às formas relacionais de vida, onde "... as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social" (Luria, 1990, p. 23).

Para a psicologia histórico-cultural, pensamento e linguagem são processos distintos que interagem dialeticamente, passando por várias mudanças à medida que o homem se desenvolve. Pensamento e linguagem encontram-se, concretamente, no momento em que o ser humano se insere no mundo da cultura e é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, a linguagem, quando passa a agir como organizadora do pensamento (que expressa o pensamento), promove mudanças na forma e no estilo como o homem se relaciona com seu ambiente sociocultural. Essa capacitação especificamente humana que a linguagem propicia ao homem faz com que ele crie instrumentos para a solução de todo e qualquer tipo de problemática posta pela prática social.

É preciso, pois, entender que existe relação e distinção entre pensamento e linguagem, entre pensamento e comunicação, em que a distinção não significa separação entre essas duas funções mentais. O que caracteriza a distinção na relação pensamento-linguagem ou pensamento-comunicação é a

... ausência ou não apropriação das expressões verbais à idéia ou ao pensamento subjacente à atividade mental específica de um momento particular...; a linguagem constitui um receptáculo predisposto, em que o pensamento provoca se vazar a fim de adquirir forma expressível, isto é, comunicável e capaz de despertar em outros indivíduos processos mentais semelhantes àqueles que a idéia que se comunica, configurou. no indivíduo pensante (Prado Júnior, 1961, p. 158).

A unidade, pois, entre pensamento e linguagem somente ocorrerá de forma substancial através de processos relacionais, ou seja, precisos e, ao mesmo tempo, inacabados e de redefinição constante. Todavia, a relação e a distinção entre pensamento e linguagem (quando entendida como um processo relacional) não reside, portanto, somente naquilo que *separa*, mas, ao mesmo tempo, naquilo que *une*. É essa unidade dialética que propicia a relação concreta entre ambos, levando o homem a exprimir-se consciente e concretamente em uma realidade particular. Pelo vocábulo *unida-*

de, Vygotsky (1987) refere-se (...) “a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca”. No entanto, não se trata de

... mera conexão mecânica e externa entre dois processos distintos. A análise do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes impede qualquer estudo das relações intrínsecas entre a linguagem e o pensamento (Vygotsky, 1987, p. 5).

Com efeito, é a partir da conexão não atomizada entre pensamento e linguagem que ocorre a atividade consciente do homem em sua prática social, cuja existência histórico-social contribui para seu crescimento como ser humano, que, modificado, fornece elementos para que retroaja sobre sua base cognitiva anterior. O homem, em sua reciprocidade com o ambiente, provoca e sofre modificações, tanto em relação às suas funções psíquicas, ao seu organismo, como em sua existência histórico-social. Daí decorre a premissa, desenvolvida pela psicologia histórico-cultural, de que em cada momento histórico existe a ação da linguagem sobre o pensamento de cada época, quando a linguagem atua sobre a organização do pensamento, sobre a maneira de pensar do homem, bem como sobre sua interação e atuação no contexto social, tanto para apreender como para modificar a realidade. Pensamento e linguagem são, pois, na ótica da psicologia em ques-

tão, processos interdependentes. A compreensão desse processo por parte dos educadores é essencial para a assimilação crítica da gênese e desenvolvimento das funções mentais que proporcionam o suporte científico para a organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, em razão de o ato educativo ser um processo mediado por sistemas simbólicos.

Na relação entre o homem e o mundo, inclui-se a relação com o *outro*. Essa relação (mediadora) ocorre através de dois tipos de elementos mediadores representados pelos instrumentos e pelos signos, os quais, embora distintos, estão simultaneamente ligados ao longo do desenvolvimento do ser humano. Os instrumentos são, assim, criados pelos homens com objetivos específicos para sua relação com o mundo da natureza e com o mundo da cultura. Os instrumentos têm, portanto, o papel de regular as ações sobre os objetos. Um instrumento é, pois, uma ferramenta manual e/ou elétrica (ou uma ferramenta com qualquer outro tipo de energia) criada pelo homem para ampliar sua intervenção sobre o mundo.

Os signos, por sua vez, são *instrumentos psicológicos* (todo signo tem um sentido) que regulam as ações sobre o psiquismo dos seres humanos. Os signos expressam idéias, fenômenos, acontecimentos, figuras, sons, etc. Um signo, portanto, é um elemento que representa outro objeto, ou seja, é algo diferente de si mesmo. O signo auxilia a atividade voluntária do homem, assim como contro-

la sua atividade psicológica, ampliando suas capacidades cognoscitivas de atenção, análise, síntese, compreensão, imaginação, entre outras. É por essas razões que a linguagem é o sistema simbólico básico (sistema de representação da realidade) de todos os grupos humanos.

A escola tem, dessa forma, um papel relevante na promoção do desenvolvimento psicológico dos educandos e na superação dos hiatos entre pensamento e linguagem, que resultam na simbiose pensamento-linguagem (unidade do conhecimento e da ação).

O pensamento e seu processamento no desenvolvimento cognitivo dos educandos é, ao lado da linguagem, pressuposto epistemológico básico a ser considerado na estruturação das bases psicológicas para a construção de uma didática escolar crítica. Operações mentais, como análise e síntese, comparação, generalização e sistematização, abstração e concretização, conceitos, juízos de valor, assimilação de conceitos, compreensão e soluções de problemas, são processos cognitivos que, se entendidos do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, fornecem sustentação científica para o trabalho pedagógico.

Para tanto, é preciso entender o pensamento - e assim trabalhá-lo na prática pedagógica - como reflexo generalizado da realidade e compreender que a generalização se efetua por meio da linguagem, a qual tem um papel mediador no processo de aprendizagem escolar. É nesse sentido que a linguagem é realidade imediata do pensamento. Sem a pa-

lavra, é impossível ao ser humano chegar a qualquer generalização, uma vez que o pensamento é o reflexo da realidade por meio da palavra.

Quando o homem generaliza os fenômenos e objetos da realidade por meio da palavra, ele supera as percepções e as sensações, uma vez que a extensão daquilo sobre o que pensa é maior que a extensão daquilo que se percebe. Assim, quando pensamos por meio da palavra, podemos alcançar tudo aquilo que é inacessível à percepção e à sensação. Quando nos baseamos na generalização, temos a possibilidade de inferir conclusões sobre aquilo que não percebemos imediatamente. Todavia, não podemos nos esquecer de que o pensamento está dialeticamente conectado ao conhecimento sensorial-perceptual, que é a fonte principal dos conhecimentos que o homem apreende da realidade sociocultural. A percepção do conhecimento particular é o ponto de partida do ato de pensar e, quando ocorre a generalização, descobrimos o que existe de geral nos fenômenos e objetos particulares. Essa é a razão pela qual não podemos excluir do processo de pensamento a percepção do particular, caso contrário, não atingiremos concretamente a generalização. É também por esse motivo que o conhecimento sensorial está interligado à prática social do homem. No entanto, o pensamento nem sempre está diretamente ligado às atividades práticas do ser humano. Shemiakin (1969) esclarece essa assertiva, argumentando que

(...) a solução de muitos problemas teóricos e científicos nem sempre tem uma relação imediata com a prática; inclusive, nesses casos, o ponto de partida dos problemas teóricos, assim como a comprovação final da veracidade das teorias é sempre prática e, sobretudo, a prática social, ou seja, a de todos os homens. (...) todo o processo de desenvolvimento da atividade racional está estreitamente ligado com a prática (1969, p. 234-235).

Daí conclui-se que pensamento e atividade humana são processos interligados, em que aquele (o pensamento) precede esta (a atividade humana).

O processo racional e consciente que ocorre entre os homens por meio do idioma, por meio da palavra, não é uma relação simples, mas complexa. A esse processo racional e consciente, que, no fundo, caracteriza-se como um processo interativo entre seres humanos, denominamos de *linguagem*. É, pois, através da linguagem que os homens se comunicam, comunicam seus pensamentos, trocam idéias e convicções, atitudes, costumes, enfim, valores, que resultam em atividades exclusivamente humanas. É pela linguagem, através do processo interativo, comunicativo, que o homem influi e é influenciado por seus semelhantes. A linguagem constitui-se, a um só tempo, em condição e produto da integração social. Sobre essa característica interativa da linguagem, Marx e Engels (1989) enfatizam, de forma esclarecedora, a relevân-

cia de seu processo relacional, quando afirmam que

...a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a consciência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim.

A linguagem caracteriza-se, portanto, como um processo relacional criado pelos homens. É um fenômeno histórico-social que nasce da sociedade e que se desenvolve na sociedade, cujo mediador principal é o ser humano na sua relação com o outro, efetua-se com a ajuda do idioma. A linguagem humana é, fundamentalmente, produto da comunicação entre os homens e entre esses e a sociedade, tornando-se, também, produto de integração cultural do homem. É, por conseguinte, uma atividade cultural que se caracteriza como um fenômeno dinâmico e intencionalmente definido. Essas características é que definem o ato de comunicação como um ato essencialmente político.

A linguagem não é apenas um instrumento para enviar e receber informações, uma vez que todo ato lingüístico é, em essência, um ato de conhecimento. No entanto, o conhecimento pode existir no grupo social sem a linguagem. O homem também conhece a realidade através da intuição, assim como é possível,

também, apreender a realidade através da música, das imagens, etc.

Na perspectiva histórico-cultural, os componentes essenciais da linguagem não podem ser tomados como uma mera conexão mecânica, mas, sim, como um processo correlacional, isto é, como um processo dialético entre os fatores cognitivos, afetivos e sociais. Existe, pois, um processo dinâmico entre a linguagem, o pensamento e a cognição. Esse processo relacional ocorre, portanto, *com* e *no* desenvolvimento biológico, psíquico e sociohistórico dos seres humanos. Dessa forma, existe uma interação contínua, processual e sucedânea entre a base biopsicológica do comportamento humano e as condições sociais. Essa interação contínua e processual provoca, no ser humano, a formação de novas e complexas funções mentais, promovidas pela natureza das experiências sociais que envolvem a prática social dos seres humanos.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No processo de desenvolvimento cognitivo, a *análise* e a *síntese* representam as operações fundamentais do pensamento e apresentam-se interligadas em todo tipo de atividade mental. Apesar de a análise e a síntese - em suas especificidades - serem duas operações mentais antagônicas, para a psicologia histórico-cultural ambas são consideradas como categorias reflexivas, isto é,

uma não pode ser pensada sem a outra. São, portanto, categorias complementares originadas da atividade humana, em que, em sua particularidade, a análise é entendida como decomposição de um todo em seus elementos; a síntese, que não se identifica com resumo, é a recomposição de um todo a partir de seus elementos, não sendo "... a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente" (Oliveira, 1993, p. 23).

Comparação é outra operação mental relevante - a exemplo da análise e da síntese - para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Essa operação mental não pode ser desprezada pelo trabalho docente quando da estruturação das atividades didáticas do processo de escolarização. A comparação é atividade humana indispensável para a assimilação do conhecimento sistematizado e da realidade social. Boa parte do que aprendemos em nossa prática social geral e no processo de escolarização, aprendemos através da comparação. Essa operação mental, própria do ser humano, ganha relevância a partir do momento em que o sujeito cognoscente determina a semelhança e a distinção existente entre fenômenos e objetos, próximos ou distantes, de uma realidade particular.

Apesar de a comparação, a análise e a síntese serem operações cognitivas distintas, elas se complementam reciprocamente num todo abrangente que é o sistema cognitivo e suas funções mentais.

Outras operações cognitivas que necessitam ser consideradas na organização dos procedimentos didáticos e nas atividades específicas de aprendizagem, e que levam os educandos a uma apreensão crítica do saber escolar e da realidade que os circunda, são as referentes à *generalização*, *classificação*, *abstração* e *concreção*. Isso não significa, porém, que as *operações cognitivas* de *comparação*, *análise* e *síntese* não estejam intimamente ligadas às que vamos descrever e analisar na sequência deste texto.

As operações cognitivas aqui consideradas para a estruturação e desenvolvimento do aprendizado constituem-se em uma unidade dialética, e o seu tratamento “em separado” somente tem valor como exposição didática. Dessa forma, a comparação, por exemplo, de determinados fenômenos inclui, implicitamente, a *análise* e a *síntese* e redundante em premissa indispensável para a *generalização*, assim como “...todo o pensamento é uma generalização” (Vygotsky, 1987, p. 107) e “... as palavras se tornam o agente principal de abstração e generalização” (Luria, 1990, p. 133).

Por essas razões, a psicologia histórico-cultural alinha-se à premissa do materialismo histórico-dialético, no qual

os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado... e que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social (Luria, 1990, p. 23).

É, pois, através de operações racionais do pensamento que o homem transpõe as formas positivistas e metafísicas de refletir a realidade, atingindo de modo crítico a essência dos objetos e fenômenos e suas relações.

A *generalização*, por sua vez, apóia-se nas distintas qualidades de objetos semelhantes. Destacando o que existe de comum nos fenômenos e objetos de estudo e descobrindo suas qualidades distintas (as diferenças entre eles), o homem consegue classificá-los. Atingir, portanto, de forma crítica e conseqüente, a generalização e a classificação de conhecimentos, fatos, fenômenos e objetos requer o domínio de um processo complexo de operações mentais, na qual as contradições da realidade-objeto de estudo - com suas diferenças e semelhanças - necessitam ser profundamente investigadas, afastando da ação docente e das atividades de aprendizagem todo tipo de trabalho que se manifesta de forma unilateral e fragmentado. Todavia, convém não nos esquecermos de que a formação do pensamento científico dos educandos, na ótica da didática escolar crítica, passa não só pela captação das contradições da sociedade, mas também pela captação das contradições inerentes à própria escola.

Objetivando o processamento pleno das funções psicológicas superiores dos educandos, cujo desenvolvimento leva à *conscientização do ato de pensar*, é necessário tratar aqui outro processo mental, tão importante quanto os ante-

riores, que não pode ser omitido pela educação escolar quando do planejamento e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se da *abstração* e *concreção*, consideradas como instrumentos críticos de pensamento, que influem diretamente no desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos educandos. Essas contribuem para um nível mais elevado da assimilação do objeto de conhecimento e de suas relações com o meio físico e social. A *vinculação concreto-abstrato*, se processada nos ambientes escolares a partir da perspectiva da *dialética-crítica*, oferece ao educando a possibilidade de chegar à independência cognitiva, ao pensamento independente e criador, que, interligado ao pensamento crítico, faz com que o educando atinja plenamente a conscientização do *ato de pensar* e do *ato de agir*. É nesse sentido que se está propondo aqui uma concepção dialética das relações abstrato-concreto, em que o trabalho didático é construído pelas mediações entre as questões postas por situações específicas de ensino e as questões postas pela conexão educação-sociedade. A incorporação desse processo mental complexo propicia as condições necessárias para que o educando assimile criticamente os conceitos veiculados na vida cotidiana e na vida não cotidiana.

Os *conceitos* são entendidos pela psicologia histórico-cultural como juízos que refletem propriedades e como conexões substanciais dos fenômenos e objetos do mundo sociocultural; formam-se

sobre a base da generalização. Sua função principal é distinguir uma noção geral através do processo de abstração das particularidades que determinados objetos da mesma classe possuem, generalizando-os em sua representação mental. O conceito se denomina com a palavra; para tanto, a palavra necessita conter um significado. Vygotsky firma que "... uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável; ...o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito" (1987, p. 104).

Aprofundando um pouco mais essas premissas, Vygotsky deixa claro em seu ensaio sobre pensamento e linguagem que "... para compreender a fala de outrem não basta compreender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento" (Idem, p. 130). Isso leva Vygotsky a defender a proposição de que

... a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (1987, p. 131).

A partir dessa tese, podemos afirmar, categoricamente, que os conceitos são originados na base da generalização do processo de desenvolvimento históri-

co e assimilados pelos educandos no processo de escolarização, durante seu desenvolvimento individual. É assim que ocorre a formação de conceitos, ou seja, "... os conceitos se formam à medida que se acumula a experiência social como resultado de sua generalização" (Menchinskaya, 1969, p. 244).

Se, entretanto, todo conceito assimilado pelo educando está contido na experiência sociocultural da humanidade, isso não significa que, em situações contextualizadas de aprendizagem, ele, precisa percorrer todos os caminhos que organizaram os conceitos acumulados historicamente. Em situações didáticas adequadamente planejadas, o educando parte da assimilação crítica do conceito existente para outro conceito; dessa forma,

... pensa sobre o que lhes comunicam os adultos, recapacita sua experiência anterior, e introduz aspectos desta no conteúdo dos conceitos à sua maneira, de acordo com sua experiência e com sua atitude para com os objetos e fenômenos generalizados por um conceito determinado (Menchinskaya, 1969, p. 245).

A assimilação crítica dos conceitos ocorre, portanto, por meio da linguagem, quando o homem se relaciona com o mundo sociocultural no processo de relações sociais abrangentes e, especificamente, no caso da educação sistematizada, também pelas relações sociais da educação.

A assimilação de conceitos, no entanto, não se dá de forma unificada e

pode ocorrer de modo variado. É preciso que o educador esteja ciente de que o modo como o educando assimila o saber historicamente acumulado e sistematizado pela ciência (o conjunto de conceitos) é bastante variado e que esse fato traz implicações profundas quando da organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o modo como o educando assimila os conceitos contém dois grandes momentos, um dos quais é representado pelos *conceitos espontâneos* e o outro, pelos *conceitos científicos*. Esses momentos representam dois tipos de conceitos que se influenciam mutuamente, *formando um único processo denominado desenvolvimento da formação de conceitos*, fundamental no desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Antes, porém, de tratarmos da especificidade desses dois tipos de conceitos, é interessante ressaltar o que Vygotsky entende por esse vocábulo:

... um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica; (...) um conceito é mais que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização (e) ... o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (1987, p. 70-72).

Para compreendermos a importância do conhecimento científico do processo de formação de conceitos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, é preciso nos determos, ainda, em outras teses básicas que resultaram das pesquisas efetuadas por Vygotsky:

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.... A existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma continuidade direta entre... as etapas de desenvolvimento... da criança; ...não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida antes de entrar para a escola; ... aprendizagem produz-se antes da idade escolar; (...) a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança; ... aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar; ...mas estão ligados entre si desde os primeiros anos de vida (1988, p. 109-110).

Essas premissas básicas levaram a psicologia histórico-cultural a dar um tratamento todo especial ao processo de formação de conceitos e ao papel que cabe ao educador na intervenção pedagógica que promove o desenvolvimento dos educandos. Por essas razões, essa tendência psicológica faz uma relevante distinção entre a assimilação de conceitos que ocorre fora da escola, ou seja, no processo cotidiano das relações sociais, denominados *conceitos espontâneos* (conceitos cotidianos, vulgares, comuns, etc.), e aqueles conceitos que ocorrem de forma não-espontânea, elaborados e adquiridos por meio da educação sistematizada, denominados *de conceitos científicos*. Vejamos, pois, no que consiste cada um desses conceitos e suas implicações para o fazer didático.

Nos *conceitos espontâneos* - tanto nas crianças, adolescentes ou adultos -, o conhecimento está reduzido a um número bastante restrito de dados e informações e não envolvem as categorias substanciais que se expressam de forma concreta. Isso não significa, no entanto, que os conhecimentos imprecisos que o educando possui sobre a realidade sociocultural não possam ser trabalhados no processo de escolarização; pelo contrário, os conceitos espontâneos *podem e devem* ser trabalhados no processo de ensino-aprendizagem; podem se constituir, por exemplo, num dos pontos de partida da ação pedagógica para o alcance dos conceitos científicos. Este é, portanto, um dos grandes desafios da escola contemporânea.

nea: trabalhar o que o educando não sabe a partir daquilo que ele já domina, mesmo quando o *domínio* do conhecimento esteja ainda em sua forma sincrética. É preciso, pois, trabalhar pedagogicamente o conhecimento que o educando leva para a escola. Esse conhecimento faz parte da vida do educando e não pode ser desprezado pela escola. *Os conceitos construídos a partir da experiência individual e informal do educando colaboram frequentemente na assimilação dos conceitos científicos, quando esse supera por incorporação as experiências ou conhecimentos adquiridos espontaneamente.*

Os *conceitos científicos* são geralmente adquiridos e desenvolvidos pelo estudo dos conhecimentos sistematizados pelos currículos escolares, apesar de os educandos, na atualidade, conviverem no dia-a-dia com a *escola paralela*. Essa, no entanto, oferece oportunidades raras de apreensão de conceitos científicos, em razão de serem apresentados totalmente dissociados de níveis formativos integrais e dos aspectos lógicos e psicológicos que a escolarização formal requer para a aprendizagem crítica da ciência.

Na orientação histórico-cultural, os conceitos científicos são construídos quando o educando assimila criticamente (e não passivamente) o conteúdo das ciências e promove a conexão dialética entre os conteúdos científicos e a realidade concreta, alcançando a capacidade de empregá-los na prática social cotidiana. O domínio de um conceito científico atin-

ge seu estado ideal quando se apóia no processo conectivo entre o abstrato e o concreto e entre as partes e o todo. Quanto mais amplas forem essas conexões, com mais facilidade e segurança o educando atingirá a compreensão real dos conceitos científicos.

Assim, cabe à escola como um todo reconhecer – cientificamente – a natureza específica do desenvolvimento mental dos educandos para não fazer do ato educativo um ato antipedagógico. Nesse sentido a escola tem um papel fundamental no processo de formação de conceitos científicos. Esses proporcionam aos educandos meios para compreender os objetos, eventos e fenômenos concretos e os levam ao ato consciente de buscar a estrutura do conhecimento, as partes que o compõem, seu funcionamento, como se relacionam entre si e suas inter-relações com o todo.

Com isso, surge a necessidade de o trabalho docente considerar, na estruturação das atividades de ensino-aprendizagem, outra categoria cognoscitiva que influi decisivamente nas relações pedagógicas legítimas. Trata-se da categoria *solução de problemas*, que, a exemplo das categorias anteriormente analisadas, promove o educando a uma formação integral.

Ao propor atividades didáticas que envolvam solução de problemas, o educador não pode se esquecer de que, nessa ação teórico-prática, o educando utiliza toda a sua estrutura cognitiva.

A solução racional de um problema envolve, pois, os conhecimentos já assimilados, a experiência anterior e as conexões temporais. A solução de problemas requer, assim, o acionamento de processos mentais complexos e supõe a atualização de conexões e a criação de novas conexões. Também os conhecimentos utilizados para a solução de um problema específico são reorganizados, gerando uma nova organização face à anterior. Essa operação mental exige do educando um discernimento crítico na busca da solução concreta à problemática da situação apresentada.

Os resultados das pesquisas realizadas por Luria sobre o processo de raciocínio e solução de problemas são esclarecedores quanto à complexidade das operações mentais requeridas para a solução de um problema. Assim, ao se referir ao processo de ensino-aprendizagem, que exige capacidade para a resolução de um problema, Luria chega à seguinte conclusão:

...cada problema escolar conhecido se resume a uma estrutura psicológica complexa na qual o objetivo final (formulado como o problema da questão) é determinado por condições específicas. Somente através da análise dessas condições é que o estudante pode estabelecer as relações necessárias entre os componentes da estrutura em questão; ele isola as essenciais e despreza as que não são essenciais. Através do arranjo preliminar das condições do problema, o estudante

formula uma estratégia geral para a solução do mesmo; em outras palavras, o estudante cria um esquema geral lógico que determina o rumo da próxima investigação. Tal esquema, por sua vez, determina a tática de raciocínio e a escolha das operações que podem levar à tomada de decisão. Uma vez feito isso, o estudante passa para o último estágio, juntando os resultados com as condições especificadas. Se os resultados estão de acordo, ele chega à solução; se alguma das condições não foi satisfeita e os resultados não estão de acordo com as condições iniciais, a pesquisa para chegar à solução necessária continua (1990, p. 157).

Fica claro nessa citação que o ser humano, ao tentar solucionar um problema, faz uso praticamente de todas as operações mentais que envolvem sua afetividade e sua cognição. Em síntese, o processo de solução de problemas, a exemplo das operações cognoscitivas anteriormente tratadas, constitui-se num processo dialético que se inicia pela sensação-percepção do problema e se desenvolve por conexões profundas entre o teórico e o empírico (mediadas pela dimensão afetiva) até atingir a construção da resposta ao problema (construção do conhecimento).

Para o entendimento desse complexo processo de operações mentais que acabamos de analisar, faz-se necessário, agora, descrever e analisar as funções psicológicas básicas do processo cogniti-

vo que influem substancialmente no desenvolvimento do educando.

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DO PROCESSO COGNITIVO

As funções psicológicas básicas do processo cognitivo podem ser traduzidas como competências cognitivas necessárias para a apropriação e para a objetivação do mundo. Assim, vamos iniciar pelas sensações, passando pela percepção, atenção e memória, até chegarmos à imaginação.

A psicologia histórico-cultural classifica a *sensação* como a fonte primária do conhecimento humano. O ser humano conhece, através dos órgãos dos sentidos, os fenômenos e objetos do mundo material que existem independentemente dele. A sensação é o resultado da influência da matéria sobre os órgãos dos sentidos; é, portanto, a condição inicial de todos os nossos conhecimentos acerca dos objetos e fenômenos da realidade, das formas da matéria e das formas do movimento. Assim, o desenvolvimento das sensações está, de certa forma, intimamente relacionado às diferentes atividades que o ser humano desenvolve no cotidiano de suas relações sociais cotidianas e não cotidianas; não ocorre de forma dicotomizada em razão de o reflexo das partes estar conectado ao reflexo do todo. A prática pedagógica necessita, pois, promover o desenvolvimento da *cultura sensorial* dos educandos de forma dialética.

Outra função psicológica básica que deve ser trabalhada pelo educador em sua prática pedagógica é a *percepção*. No entanto, o desenvolvimento da percepção é entendido de forma diferenciada pela psicologia tradicional e pela psicologia histórico-cultural.

Na psicologia histórico-cultural, o entendimento do desenvolvimento da percepção supera a noção naturalista do imediatismo da percepção. Luria rejeita a noção naturalista da percepção e a concebe como

...um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e em processo de tomada de decisão ... a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas (1990, p. 37-38).

O processo perceptual possui, assim, aspectos que sofrem alterações e reestruturações com o desenvolvimento histórico e cultural.

A prática pedagógica que parte dessas teses sobre a percepção tem que trabalhar didaticamente a percepção como o reflexo do conjunto de qualidades e partes dos objetos e fenômenos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. Enquanto as sensa-

ções são reflexos de qualidades isoladas dos objetos, como, por exemplo, cor, odor, calor ou frio, as percepções são representações do conjunto das relações mútuas dessas qualidades.

A percepção de um objeto ou fenômeno social torna-se cada vez mais completa a partir do momento em que o educador estimula o conhecimento anterior que o educando já possui; em outras palavras, quando envolve a experiência já conquistada pelo educando na aprendizagem do conhecimento novo. É preciso, pois, ter em mente que a percepção do conhecimento, como objeto ou fenômeno determinado da realidade, seria bem mais difícil para o aprendiz sem o apoio na experiência passada, ou seja, na experiência que carrega consigo ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e social.

A legitimidade das percepções e sua correspondência com a realidade comprovam-se, entretanto, na prática social. A prática social serve de critério para a comprovação da legitimidade das percepções, ao mesmo tempo em que a atividade prática do sujeito é o fundamento das percepções. A percepção humana está, portanto, condicionada pela prática social, uma vez que o sujeito, ao relacionar-se com outras pessoas por meio do idioma, assimila a experiência acumulada pela sociedade, ao mesmo tempo em que completa e comprova sua prática pessoal com a dos demais.

A decorrência desses pressupostos para a prática pedagógica é a utilização, por parte do educador, de situações didá-

gicas em que a comparação e a contraposição estejam presentes. As indicações verbais promovidas pelo educador no processo de ensino-aprendizagem são um ato didático relevante, uma vez que ajudam o educando a perceber as semelhanças e diferenças do objeto em processo de aprendizagem, o que leva à formação de um juízo correto sobre o tema em estudo, descartando a possibilidade de erros ou equívocos de percepção. A intercomunicação com o educador produz no educando grandes alterações no desenvolvimento da percepção. Nesse sentido, cabe ao educador oferecer ao aluno oportunidades para conhecer os objetos e os fatos que o rodeiam e orientá-lo ao considerar seus signos mais importantes e característicos e sua respectiva utilização em situações reais. Ao aprender a denominação dos objetos e de suas partes, a criança, por exemplo, aprende a generalizar e diferenciar os objetos segundo suas propriedades mais relevantes.

O conhecimento e experiências acumuladas pelo educando influem diretamente no seu processo de desenvolvimento. Esse pressuposto didático necessita, pois, ser levado em consideração na estruturação de proposições pedagógicas, uma vez que, na idade escolar, a percepção da criança é ainda bastante complexa e variada. A escola, com suas numerosas tarefas de ensino, abre diante do educando um complexo quadro de fenômeno da natureza e da sociedade, com o objetivo de aperfeiçoar sua percepção e sua capacidade de observação e de

aprendizagem contínuas.

Outra competência cognitiva básica para a aprendizagem é a *atenção*. O desenvolvimento da atenção, juntamente com o desenvolvimento cognitivo da sensação e da percepção, tende a trazer melhorias para a prática pedagógica em geral e, especialmente, para a aprendizagem crítica dos entornos sociais e educacionais. A questão de como aliciar a atenção em crianças e mantê-las no processo de aprendizagem é um dos grandes desafios atuais a ser enfrentado pelos educadores, uma vez que a atenção é absolutamente fundamental para a aprendizagem no cotidiano escolar e nas demais atividades desenvolvidas pelo educando em sua prática social global. A atenção está, portanto, diretamente relacionada ao desenvolvimento geral do ser humano.

A atenção voluntária e a atenção involuntária podem ser caracterizadas no seguinte exemplo formulado por Smirnov (1969):

Quando lemos uma carta estamos absorvidos pelo seu conteúdo, não prestamos atenção a como estão escritas as letras. Unicamente fixamos a atenção neste aspecto se algumas delas dificultam a leitura. Então nos concentramos involuntariamente nas letras isoladas que são distintas. Porém, se o professor revisa os cadernos dos alunos, sobretudo quando estes estão começando a aprender a escrever, e deve comprovar como escrevem, sua atenção está dirigida precisamen-

te a como estão escritas as letras. Isto não se faz como consequência da particularidade das letras, mas sob a influência da tarefa planejada pelo professor: comprovar a exatidão da escritura das letras. Precisamente esta atenção dirigida pela tarefa planejada é a que se denomina voluntária.

O desenvolvimento do ensino baseado unicamente na atenção involuntária, esclarece Gonobolin,

... pode ter uma direção falsa: não se desenvolverá nas crianças a capacidade de superar as dificuldades. Se o ensino é baseado unicamente na atenção voluntária, as aulas perdem seu atrativo e se cria uma atitude negativa para o estudo. Por isso o professor deve tornar as aulas interessantes ao mesmo tempo que acostuma as crianças a superar as dificuldades e, assim, educar os dois tipos de atenção (1969, p. 198).

Em síntese, cabe ao educador organizar o ensino de modo a considerar no processo de aprendizado a atenção voluntária e a atenção involuntária. Nesse sentido, é preciso respeitar tanto o ritmo de trabalho dos alunos como os seus conhecimentos e hábitos. Em outras palavras, é necessário ter em conta as diferenças individuais dos alunos e suas respectivas potencialidades de desenvolvimento.

A preocupação com o acionamento da *memória* do educando no processo de aprendizado está entre aquelas funções psicológicas básicas que o educador não

pode secundarizar quando de sua ação pedagógica. Nas atividades cotidianas, assim como em situações escolarizadas, para que se recorde de algo que aconteceu no passado imediato ou mediato, faz-se necessário o uso da memória. A recordação e o reconhecimento

... podem entrelaçar-se intimamente entre si: um livro que foi lido no passado se reconhece e, ao mesmo tempo, quando o olhamos podem aparecer imagens ou pensamentos relacionados com seu conteúdo e com as circunstâncias em que o lemos... (Sokolov, 1969, p. 201).

A memória é, assim, o reflexo do que existiu no passado. Em situações como essas, a memória tem uma significação relevante para as atividades cotidianas que se enfrentam na prática social. A memória é, pois, um elemento cognitivo indispensável para a aquisição e produção da linguagem no processo educacional, desde que as variações sociais do grupo de alunos, sua cultura e seu ambiente sejam respeitados. No âmbito da didática escolar crítica, é a memória racional, a memória crítica que oferece ao educando maiores oportunidades para uma aprendizagem de qualidade.

Para o materialismo histórico-dialético e para a psicologia histórico-cultural, o conhecimento é fixado na memória quando o compreendemos em suas relações e conexões. Essa concepção difere da concepção idealista. A concepção idealista parte da idéia de que, para explicar

a vantagem da memória racional, é preciso levar em consideração a existência de dois tipos de memória essencialmente distintos: "...a memória corporal ou fisiológica, que permite a fixação mecânica, e a memória espiritual, que é a base da fixação racional e que... não está relacionada com a atividade cerebral" (Sokolov, 1969, p. 208).

Por sua vez, para a concepção crítica, a fixação do conhecimento de forma racional, portanto, não mecânica, fundamenta-se em associações generalizadas e sistemáticas, as quais são o resultado das relações essenciais dos objetos e fenômenos em processo de aprendizagem. Quando o conhecimento é fixado na memória de forma racional, criam-se conexões com sentido, as quais são "associações agrupadas e generalizadas" por meio da palavra em grupos complexos e organizados. Na memória mecânica, ocorre justamente o contrário, ou seja, as conexões temporais acontecem de forma isolada, o que faz com que o conhecimento não seja armazenado como um todo. Em síntese, a memória racional é mais produtiva, mais completa e segura.

No ensino que objetiva a assimilação crítica do saber em contraposição à assimilação passiva do saber, faz-se necessário que as atividades de ensino-aprendizagem propostas pelo educador orientem-se pela concepção científica de "memória racional", visando, assim, ao aprendizado em profundidade e em sua essência total. Existe, portanto, uma relação dinâmica entre o uso da memória

racional e o desenvolvimento integral do educando.

Outra categoria cognitiva que necessita ser explorada pedagogicamente pelo educador é a *imaginação*. A imaginação, a exemplo da sensação (imagem subjetiva do mundo objetivo), percepção (reflexo do conjunto de qualidades e partes dos fenômenos e objetos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos), atenção (premissa indispensável para qualquer atividade humana) e memória (especialmente a “memória racional”, quando o conhecimento é fixado na memória formando-se conexões com sentido; quando o conhecimento é agrupado, generalizado e armazenado como um todo), representa mais uma categoria cognitiva que colabora com a formação crítica e integral do educando.

A psicologia histórico-cultural, principalmente a partir dos estudos de Vygotsky, confere à imaginação um valor positivo, em razão de ela possibilitar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades criadoras. Vygotsky contrapõe-se à aceitação vulgar de imaginação, ou seja, àquela concepção que identifica a imaginação com tudo aquilo que é irreal, ao afirmar que “...a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta... em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica” (1982, p. 10). A posição de Vygotsky fica ainda mais patente quando esclarece que “...todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo

assim como fantasia cristalizada” (Idem, *ibidem*). Ou, em outra passagem, quando afirma que a “...imaginação é uma função vitalmente necessária” (Idem, p. 15).

Todavia, a habilidade de associar e dissociar o antigo com o novo, que possibilita a reelaboração pessoal e a criatividade, está sempre mediada pelo sentimento e pelo pensamento que movem a criação humana. O intelectual e o emocional são, assim, necessários para o ato criador, ou, como diz Vygotsky, “... existe uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção”. Isso significa que, “em alguns casos, a imaginação influi nos sentimentos e em outros casos os sentimentos influem na imaginação” (Idem, p. 23). No entanto, observa o psicólogo soviético:

...nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes da criação das condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apóia nas precedentes (Idem, p. 37).

O modo dialético de pensar e de pesquisar empregados pela escola histórico-cultural levam-na a entender a imaginação e o ato criativo como um processo simultâneo entre o histórico, o social e o individual.

Propor atividades pedagógicas para estimular a imaginação é responsabilidade de toda educação escolar que objetiva ampliar as experiências de sua

clientela com ações relacionadas ao ambiente sociocultural dos educandos. No processo de elaboração dessas atividades de ensino-aprendizagem, o retrato sociocultural, o desenvolvimento já alcançado pelo educando e suas potencialidades são, também, elementos definidores para a intervenção pedagógica crítica.

As categorias cognitivas descritas são planejadas e desenvolvidas didaticamente pelo educador, a partir da identificação do nível de desenvolvimento real dos educandos e de suas potencialidades para a aprendizagem objeto de estudo. Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível de desenvolvimento real e as potencialidades de desenvolvimento) criado por Vygotsky e suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são teses que, dentro da perspectiva da construção de uma didática escolar crítica, tornam-se indispensáveis para a elaboração e o desenvolvimento de atividades escolares.

Ao relatar os resultados de suas pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento intelectual e sobre a interação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky é bastante preciso ao assinalar que "...existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem" e, quando definimos essa relação, "... não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento" (1998, p. 111).

Com essa tese, Vygotsky (1998, 1989, 1991) estabelece dois níveis de desenvolvimento mental que justificam a

função do ensino, principalmente em situações de escolarização: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial (capacidade potencial de aprendizagem).

O nível de desenvolvimento real é aquele alcançado pela criança "...como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado"; acontece, porém, que "...este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança" (Vygotsky, 1988, p. 111).

O nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, caracteriza-se por aquelas funções que estão em processo de maturação. Esse nível é identificado como o *estado de transição* do desenvolvimento mental; é o estado das *capacidades e habilidades parciais* em relação a situações de aprendizagem específicas.

De uma forma mais simples, poderíamos dizer que, no nível de desenvolvimento real (ou efetivo), a criança é capaz de desenvolver suas atividades e tarefas de modo autônomo e independente. O nível de desenvolvimento potencial estaria, por sua vez, relacionado àquelas atividades que a criança executa ou só é capaz de executar com o auxílio de outras pessoas (com a colaboração dos adultos ou crianças mais experientes, ou na terminologia vygotskiana: "com o outro").

As proposições de Vygotsky para as tarefas da escola e para o processo de ensino são extremamente precisas:

... a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança ... para desenvolver o que lhe falta. Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele (1988, p. 113-114).

Em outro texto, Vygotsky vai insistir nessa tese quando observa que

...o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz... Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (1989, p. 100-101).

As implicações pedagógicas dessas teses para a educação escolarizada abrem perspectivas tanto para a redefinição dos currículos escolares como para a especificidade do trabalho docente em seus momentos de planejamento de ensino, de seu desenvolvimento e do processo de avaliação da aprendizagem escolar.

O ensino, em uma perspectiva crítica, não pode secundarizar, em suas fases de planejamento e execução dos programas curriculares, o nível de desenvol-

vimento real e as capacidades potenciais de aprendizagem dos educandos. O educando necessita ser entendido pelo educador como um *sujeito em transformação*; um sujeito que já domina certos conhecimentos e habilidades e, ao mesmo tempo, um sujeito que ainda não domina outros conhecimentos e habilidades que lhe favoreçam um desenvolvimento mais completo. Dito de outra forma, no processo de ensino-aprendizagem, o educador trabalha com tudo aquilo que o educando já sabe e com tudo aquilo que ainda não sabe, podendo, dessa forma, beneficiar seu desenvolvimento de forma onilateral. Assim, a didática escolar crítica desenvolve-se a partir da idéia de *sujeito concreto*, cujo retrato sociocultural é considerado em toda a extensão das proposições curriculares.

PARA CONCLUIR

Este ensaio procurou, de forma introdutória, sistematizar alguns elementos teórico-metodológicos inferidos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, objetivando contribuir para a construção de uma didática escolar crítica. No entanto, é oportuno lembrar que este texto tem sua delimitação nas bases epistemológicas e psicológicas que fundamentam uma didática que se quer crítica e contextualizada, portanto, uma didática escolar não-espontânea, na qual o ensino é concebido como um ato individual-coletivo de assimilar e produzir criticamente o co-

nhecimento que beneficia a *pedagogia da inclusão* e rejeita a *pedagogia da exclusão* e a *pedagogia discriminatória*.

Uma didática escolar crítica pauta-se, pois, por uma sistematização e organização de atividades de ensino-aprendizagem em que todos os seus momentos sejam relevantes e significativos para o aprendiz, provocando interações compartilhadas entre educador-educando-educador e educando-educando, em que as interações pedagógicas são consideradas como momentos das interações sociais e são providas *em* e *para* contextos sociais reais. É a partir dessas interações, fundadas em atividades cotidianas e não cotidianas, que ocorrem o entendimento e a comunicação de significados; é a organização social do processo de ensino-aprendizagem que aciona a produção e a socialização do conhecimento e habilidades variadas entre os educandos.

A aprendizagem do mundo se desenvolve, assim, de forma mais significativa se acontecer em um *contexto sociointerativo-real*, vivenciado por *atividades didático-sociais concretas*.

A partir desse pressuposto, os conteúdos escolares poderão ser trabalhados criticamente na busca da criação de significados para situações particulares. Assim, o ensino dos conteúdos escolares será deslocado dos signos para os significados daquilo que representam, para o conhecimento e do uso desse para a eliminação do mundo da exclusão. Os conteúdos, habilidades e atividades desenvolvidos pelos componentes curriculares

da escola deverão estar em íntima conexão com o contexto de seu uso e com situações de aprendizagem concretas. É necessário ao educador prover a criação de zonas de desenvolvimento proximal para que as atividades de aprendizagem tornem-se ações concretas de aprendizagem. Uma aprendizagem concreta é aquela que provoca alterações no educando como um todo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. O ensino só se torna efetivo quando aponta para o desenvolvimento permanente e pessoal do educando; quando, em outras palavras, propicia as condições necessárias para a superação da *capacidade de aprender "em si"* e atinge a *capacidade de aprender "para si"*.

ABSTRACT

This communication is intended to contribute to the structuration of the psychological bases of the school critical didactics and to announce its general implications in pedagogical practice. In its specificity, the text seeks to fetch psychological bases from historic-cultural psychology for the construction of critical school didactics. This trend of psychology is the main representative of the psychological theory which showed in its studies and researches that human knowledge reveals itself, develops and shapes itself in the conscious activity of appropriation of historic-cultural experience.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GONOBOLIN, F.N. La percepción. In: SMIRNOV, Leontiev y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARX e ENGELS. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MENCHINSKAYA, N.A. El pensamiento. In: SMIRNOV, Leontiev y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PRADO JÚNIOR, C. *Notas introdutórias à lógica dialética*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- SHEMIAKIN, F.N. El pensamiento. In: SMIRNOV y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- SMIRNOV, A.P. La atención. In: SMIRNOV y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- SOKOLOV, A.N. La percepción. In: SMIRNOV, LEONTIEV y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- VYGOTSKY, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. (Ensayo psicológico). Madrid: Akal Editor, 1982.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *Obras escogidas I*. Madrid: M.E.C. y Visor, 1991.
- _____. *Obras escogidas III*. Madrid: M.E.C. y Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1989.

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Uma discussão embasada na filosofia da educação

Irani Rupolo¹

A educação, atividade eminentemente humana, deve fundamentar-se no posicionamento consciente do educador. A prática educativa alcança seus fins se, partindo da reflexão da realidade, acata o desafio de conectar teoria-prática, ou seja, vincular a experiência profissional ao conhecimento científico embasado nas ciências da educação, em especial à filosofia da educação. Essa tem sua relevância ao contribuir para o esclarecimento dos fins da educação, indicadores de disposições que podem recuperar o sentido dos valores, questão fundamental da educação.

A relação teoria-prática constitui uma questão fundamental na pedagogia. Em sua evolução no fazer e no pensar a educação, a trajetória humana esteve continuamente polarizada na discussão teórico-prática dos paradigmas filosóficos educacionais.

No interior da experiência humana vinculada à realidade social, engendrou-se o processo de elaboração dos costumes, da cultura e da educação, posteriormente sistematizada pelas ciências sociais. Falar em educação envolve, indissociavelmente, falar em realidade social.

É propósito deste estudo situar a realidade educativa no contexto social e, com base na reflexão fundamentada na filosofia da educação, propor saídas que respondam aos desafios dados pela realidade, pelo entrelaçamento teórico-prático na intervenção pedagógica.

¹ Diretora-geral das Faculdades Franciscanas - Fafra - Santa Maria-RS; mestre em Educação - Fafra - RS.

REALIDADE EDUCATIVA E CONTEXTO SOCIAL

Falar em realidade social é complexo, pois resulta de uma construção coletiva, a partir de grupos de interesses diferenciados frente ao saber e ao fazer em sociedade.

Abordar o fato educativo não é tarefa simples. É necessário tomá-lo contextualizado no processo histórico, tendo em mente que pensar educação é ter como ponto de referência a sociedade existente, regida por um sistema de relações sociais e um modo de produção fundamentado num pensamento teórico-ideológico explícito ou subentendido, que direciona a organização da sociedade como um fio condutor do passado ao futuro. Há que se considerar, de outra parte, uma energia de resistência formada pela maioria da população que constitui a sociedade. Sem acesso ao poder, é o grupo que não conta na *história oficial*, porém constitui, pelo trabalho produtivo e pela superação dos limites do cotidiano, a história real.

O processo de construção histórica no interior das classes sociais passou por experiências diversas, motivadas por diferentes interesses dos grupos que a compõem. Existe uma interação de forças e interesses que têm a ver com cultura, produção, poder e que nem sempre chega ao nível da consciência. Assim, uma percepção da realidade há de considerar que a sociedade é formada também de pessoas que não são ricas, nem poderosas, nem escolarizadas. No concreto da

vida, tudo convive misturado. Pela diversidade de componentes históricos, culturais e materiais que constituem o tecido social, podemos afirmar que a sociedade é complexa. Emitir um parecer sem considerar esse pressuposto levar-nos-ia a uma percepção unidimensional da realidade.

Considerada a relação do processo educativo com a realidade social, aflora a questão de que somente a poucos é concedido o privilégio de usufruir dos conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo dos séculos. Ao situar a realidade educativa no contexto social, o dizer de Metzler traduz nosso pensamento:

É verdade que a educação enquanto sistema institucionalizado tem servido prioritariamente como preservadora de valores culturais, incentivadora de práticas reprodutoras como meio de evitar qualquer ação socialmente desestruturante. O sistema educativo existe para que os indivíduos não cometam desvios (incontroláveis) relativamente a única cultura tida como válida (cultura das classes dominantes) (1994, p.18).

Essa afirmação possibilita destacar dois aspectos importantes na relação pedagógica, que incidem diretamente na opção por uma teoria e prática educativa:

- a) a questão da educação sistematizada *como incentivadora de práticas reprodutoras*, uma vez que a educação escolar teve uma contribuição histórica em favor da manutenção de um sis-

tema intocável de transmissão de um saber desconexo da realidade, numa visão focalista do saber educacional separado do mundo social;

- b) a garantia de ensino que atenda aos interesses da *cultura das classes dominantes*, mediante um ensino que tem valor em si mesmo, sem ir além da simples reprodução do saber. Na escola como instituição, o passado exerce uma força incrível. A tradição e a experiência são crenças muito fortes e agem sobre a imutabilidade das idéias. Rejeitam-se, muitas vezes, idéias novas por serem *novas*, com a alegação de que não foram testadas na prática, e continua-se a repetir o ontem, acreditando-se ser o hoje uma indefinida extensão do passado.

Uma das dificuldades do ensino sistematizado é a sua relação com o agir e o pensar da sociedade. Faltam à escola mecanismos de relação entre a cultura interna, o saber transmitido na escola e a cultura externa, as relações do conhecimento com o universo social.

Desde a Antiguidade, a escola estruturou-se sobre um modelo de saber distanciado do cotidiano. As matrizes teóricas da educação se constituíram na cultura grega ao formalizar a distinção entre o saber e o fazer. Essa marca foi tão fortemente sacralizada que a discriminação entre a educação dos dominantes, privilegiados pela detenção do saber, e a educação dos dominados, destinados ao

fazer prático, passou à cultura romana e, por inculturação, ao pensar e à cultura ocidental.

O filão originário da educação para o saber destinado aos nobres excluía qualquer disciplina que objetivasse o exercício profissional: “O homem livre deve visar à própria cultura” (Manacorda, 1995, p. 57), enquanto, para a classe produtiva, a criança aprendia no trabalho, exercendo a atividade de imitar os adultos. Milênios nos separam desse período da civilização grega; permanece, porém, um sistema educacional cunhado por esse pensar, pois a sociedade atual é marcada por um coeficiente de poder que garante, hierarquicamente, nas relações sociais, a posição de uns sobre os outros. A instituição escolar é direcionada pela lógica da produção e do mercado, interessada em manter na esfera do poder uns dominando os outros.

A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A idéia de que é importante que aqueles que se dedicam à investigação científica (os intelectuais) tenham uma sólida formação teórica e que o educador educa na prática é uma forma de excluir o educador e o processo educativo de uma atuação competente. E mais, é fazer o excluído assumir a culpa de sua exclusão. Ao educador é necessário que, além da prática, tenha a formação teórica suficiente para ser capaz de fazer uma análise histórica e de entender as relações so-

ciais. Deve, pois, ter condições de propor alternativas na própria atuação profissional; ter clareza de sua tarefa educativa e das possibilidades de mudança que podem acontecer por meio dos processos de formação humana.

Como atividade eminentemente humana, a ação educativa pode correr o risco de acomodar-se à rotina, aos preconceitos ou degenerar numa prática mecânica. Consideramos importante a contribuição das ciências da educação na formação epistemológica do educador e, neste estudo, a contribuição da filosofia da educação.

O objeto da filosofia da educação não está em si mesma; ocupa-se em refletir a vinculação das ciências do conhecimento com a prática educativa cotidiana. No dizer de Saviani,

a filosofia pode contribuir para uma melhor configuração do objeto educativo à medida em que, problematizando o tema, como tema de reflexão e, aplicando as exigências metodológicas de radicalidade, rigor e globalidade, explicita suas características e diferencia-o dos fenômenos afins, pondo em evidência sua especificidade. Assim procedendo, a filosofia contribui para melhor delimitação da educação enquanto objeto de conhecimento, viabilizando sua abordagem metódica e sistêmica (1990, p. 4).

Com a evolução do conhecimento humano, especialmente do avanço científico, várias ciências se originaram da filosofia. A reflexão filosófica contribuiu

ao explicitar o objeto das ciências e favorecer a clareza conceitual e epistemológica.

A filosofia da educação ocupa-se com temas pertinentes às relações educativas e à realidade mais ampla na qual ocorre a educação, favorecendo o entendimento crítico-reflexivo das questões que envolvem o *o quê* que são os problemas educacionais e o *para quê* voltado aos fins da educação.

Pela especificidade da filosofia e sua presença na construção histórica do saber e do fazer humano, consideramos oportuno ocuparmo-nos de questões peculiares da filosofia da educação, capazes de inquietar os que se dedicam, além do fazer, ao pensar a educação. O educador poderá realizar com mais eficácia sua tarefa no fazer educativo se possui uma formação que lhe assegure a visão de totalidade do mundo e da pessoa humana.

“A importância da filosofia da educação na formação do professor não se justifica pela posse da erudição ou do academicismo. Seu valor se legitima pelas próprias funções da filosofia da educação, ou seja, indicar caminhos para elucidar problemas educativos do nosso tempo” (Gadotti, 1980) e denotar alternativas para o pensar e o agir educativos diante de situações reais da educação.

A filosofia da educação como disciplina no currículo da formação do educador deve concorrer para explicitar o sentido da existência humana, dos contextos sociais e do momento histórico.

O PENSAR FILOSÓFICO E A ATUAÇÃO DO EDUCADOR

Destacamos, a seguir, algumas características do educador que podem ser desenvolvidas através da reflexão filosófica.

a) A atitude filosófica possibilita interrogar-se sobre as idéias, os fatos e as situações da existência cotidiana (Chauí, p. 1995); saber investigar e não submeter-se à aceitação imediata das coisas como existem. As situações do cotidiano educacional oferecem amplo conteúdo para a reflexão e discussão filosófica, a começar pelas decisões políticas até as relações interpessoais.

b) A reflexão crítica, capaz de problematizar a situação e auxiliar na busca de soluções para o problema. A reflexão crítica envolve o pensamento inquiridor e persistente na busca de todos os elementos que possibilitem chegar a conclusões satisfatórias. Requer o compromisso com a verdade, pois entra no âmbito dos valores; permite analisar as relações dos fatos, sabendo detectar de onde vêm as forças de interesses que interagem no processo educativo; indica caminhos para perceber as ideologias subjacentes, as teorias educativas que servem de suporte à determinada situação de ensino, às idéias que inspiram as inovações de ensino. .. A reflexão crítica é atuante. É contra a rotina, propõe opções.

c) O pensamento sistemático: o trabalho do educador é um trabalho intelec-

tual, um trabalho sério. O conhecimento filosófico realizado de modo sistemático, "trabalha com enunciados precisos e rigorosos, opera com conceitos ou idéias obtidas por procedimentos de demonstração e prova e exige a fundamentação do que é enunciado e pensado" (Chauí, 1995, p.15).

A argumentação lógica e coerente entre idéias e princípios, entre realidade e fato educativo não encontra sustentação em opiniões empíricas como "eu acho". Precisa ser provada e demonstrada com o conhecimento teórico. A organização do pensamento sistemático desafia pensar. Essa é, em muitas pessoas, uma dimensão esquecida. A filosofia, pelo seu objeto de conhecimento, constitui presença em toda espécie de temática da vida humana; é um processo de pensar a realidade e o mundo.

O pensar filosófico é condição indispensável para a efetiva compreensão da realidade humana; para descobrir e argumentar como o poder funciona, na originalidade do trabalho e das relações sociais; como matrizes disciplinares são definidas no sistema educacional; como a objetividade é definida na padronização do modo de pensar, abrindo possibilidades para superar a idealização ingênua da filosofia e da realidade circundante.

d) A atividade continuada para o conhecimento renovado: o professor deve manter o constante interesse pela atualização no conhecimento, que dá sentido e dignifica sua atuação pedagógica. Ele não se considera alguém que sabe todas

as respostas, mas que sabe buscar respostas e sabe *onde* buscar informações. O pensar filosófico questionador e atuante impulsiona para a busca do conhecimento. Como, por exemplo, o professor com seus alunos serão capazes de aprender e incorporar os valores do conhecimento da vida, da ética, da sociedade? O conhecimento tem sentido à medida que for sendo renovado, atualizado e envolver a dimensão do agir coerentemente.

O FENÔMENO EDUCATIVO: EIXO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Conforme afirma Saviani (1990), a filosofia é chamada a contribuir com uma reflexão radical sobre a forma de encarar a questão educativa: partir da educação e buscar nas ciências da educação resposta aos problemas educacionais. O eixo de preocupação é a educação, interligada à realidade mais ampla, à sociedade.

Determinada a questão educativa como ponto de partida, e a pedagogia como ciência da educação, pois trata da atuação educativa do adulto sobre a formação e o ser humano da criança (Schmied-Kowarzik, 1983), define-se com melhor clareza a mediação das demais ciências afins: sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação... O ponto de partida é o fenômeno educativo, esclarecido pela teorização da ciência que pretende abordar e que permite ao educador selecionar os

elementos que concorrem para a solução da problemática em foco. Nesse entendimento, o educador passa a aderir à teorização das ciências da educação numa compreensão crítica, vista a partir da problemática educacional.

Esse processo de reflexão permite definir o objeto específico da educação, distinguindo-o do objeto próprio das demais ciências da educação e, apontando o enfoque da área de competência de cada ciência, contribui para a compreensão crítica da problemática humana sobre a qual incidem aspectos que têm a ver com a questão educacional.

Em todo fazer educativo, existe uma concepção de homem, de mundo, de pedagogia. Ao longo da história da humanidade, ao refletir sobre os problemas da época, a filosofia da educação revelou diferentes compreensões da realidade humana e diferentes idealizações da educação. Para Saviani,

quando a reflexão filosófica se volta deliberada, metódica e sistematicamente para a questão educacional, explicitando os seus fundamentos e elaborando as suas diversas dimensões num todo articulado, a concepção de mundo manifesta, aí, na forma de uma concepção filosófica de educação (1990, p.8).

Portanto, a filosofia da educação resulta da articulação do pressuposto filosófico com a teoria da educação e a prática pedagógica. Assim, a concepção filosófica gera a teoria da educação, que, por sua vez, justifica a prática pedagógica.

Ocorre que a disciplina de filosofia da educação nos cursos de formação de professores, na maioria das situações, é tratada de maneira verbalista, sem a devida contextualização histórico-social, desvinculada da problemática educacional e da prática pedagógica. A experiência que ficou do estudo da filosofia da educação para muitos educadores é apenas a informação sobre pensadores e alguns princípios filosóficos sem implicações com compromisso educativo. Tal situação compele a um redimensionamento do ensino da filosofia da educação nos cursos de formação de professores a partir de uma concepção dialética da filosofia e da implementação de uma metodologia adequada em vista do objeto da filosofia sob o enfoque da questão educacional.

Nessa perspectiva, a formação do professor deve incluir, necessariamente, clareza a respeito da origem das teorias da educação relacionadas à compreensão da realidade histórica e sua decorrência na prática pedagógica. Esse postulado permite inferir que, contrariamente, uma prática pedagógica é determinada por uma teoria educativa a qual, por sua vez, é tributária de uma concepção filosófica. Para que o educador tenha consciência de sua prática pedagógica, ele deve estabelecer o confronto entre sua experiência, seu posicionamento em relação à prática educativa - princípios, valores, objetivos - e as concepções filosóficas sistematizadas pela educação. Esse confronto será de grande valia no esclareci-

mento de incoerências e contradições e pode orientar no encaminhamento de uma postura definida, fundada na argumentação fortalecida e crítica a partir da própria experiência pedagógica.

Às vezes, o confronto com uma perspectiva externa, com uma maneira contrária de pensar e posicionamentos diferentes torna-se útil porque oportuniza ampliar e enriquecer a autocompreensão a partir de um ponto de vista novo. Afastar-se dos pressupostos seguros já dominados significa acatar o desafio da desconstrução das certezas e seguranças e assumir um quadro de referência mais complexo, que tem o poder de criar novos pressupostos, mudar visões de mundo e incorporar novas formas de concepção educativa.

A história da educação colabora pelo legado de uma experiência plural de concepções filosóficas, teorizações e práticas educativas surgidas nos diferentes contextos e períodos históricos.

Não vamos nos deter em analisar as fases e concepções da filosofia nos diferentes momentos da evolução social e cultural. Queremos apenas constatar que a sistematização filosófica que se foi organizando justificou experiências, teorias e práticas que foram determinando maneiras do fazer pedagógico.

A sistematização do pensamento grego por Aristóteles gerou uma organização do pensamento em categorias de conhecimento para analisar a realidade. Para Fullat:

...a filosofia sistematiza-se na Grécia. Isso se deve a Aristóteles. Com certeza, desde há muito, a filosofia já era um saber de totalidade no sentido de que era um discurso sobre todos os objetos. Com Aristóteles, o conjunto desses saberes se organiza; a filosofia é um saber de totalidade, como outrora, mas agora a totalidade sendo entendida enquanto totalidade não é uma soma cumulativa de objetos. A filosofia basicamente é ontologia; saber todas as coisas mas só naquilo que as coisas coincidem. E todos concordam em que as coisas coincidem (1995, p.74).

Essa visão filosófica contribui positivamente na organização do saber e na maneira lógica de construir o conhecimento. Porém, a concepção filosófica de ensino, entendido na função de compreender a totalidade e organização dos saberes, originou práticas de ensino às vezes dissonantes com o princípio. Enquanto a atitude reflexiva tem por finalidade esclarecer os problemas com que o homem defronta-se no transcorrer de sua existência, desenvolve-se uma reflexão filosófica com o fim em si mesma, um pensar filosófico isolado da realidade vivencial, ocupado apenas com a filosofia do discurso. Esse modo de filosofar parece mais uma auto-satisfação de *pensadores* do que uma filosofia voltada para a vida social. Um filosofar despreocupado com as implicações sociais e com as relações humanas decorrentes desse gera um distanciamento que interfere, inclusive,

na padronização do modo de pensar. Por conseguinte, no ensino, consagrou-se a concepção do saber pelo saber; o cultivo do espírito e o acesso à formação intelectual são reservados à classe dominante.

Lara refere a influência que a filosofia grega exerceu na elaboração do processo cultural:

(...) para o aristotelismo e, em geral, para as escolas filosóficas gregas posteriores, a percepção de que o ser humano interfere na elaboração do processo cultural e pode ser por ele em parte responsabilizado não cancelou de vez a percepção de que, no entanto, há um fundo maior, uma ordem transcendente de coisas, dos quais emergiram as grandes opções de vida. Os bens e os males ultrapassam a pura dimensão do humano e incluem-se na dimensão do cósmico. Não há como ter, sobre eles, controle absoluto. O filósofo, em última análise, se assemelha ao sacerdote, pela possibilidade de ter acesso ao mundo da transcendência no qual se encontram as raízes explicativas da maneira humana de ser (1996, p. 41-43).

Recordamos, aqui, como, para os europeus, a única interpretação filosófica possível na Idade Média era a metafísica. Essa concepção, fundada na filosofia da essência, desenvolveu a visão dualista do homem e explica a realidade a partir da razão. As repercussões no sistema de ensino foram significativas. Ensinar é aperfeiçoar o homem para torná-

lo semelhante à sua essência; a busca do conhecimento situa-se na adesão à verdade. Criou o ensino voltado para o abstrato e o distanciamento entre conhecimento e realidade. Persistem, hoje, práticas educativas de transmissão de conteúdos desvinculados da realidade. Convém assinalar o período histórico e social que deu origem a esse pensamento pedagógico do qual herdamos a tendência de continuar dissociando teoria e prática.

O princípio da crítica racional veio fazer frente à concepção metafísica num movimento conturbado da situação do poder Igreja/Monarquia na Idade Moderna como afirma Lara:

Com a idade moderna, a crítica filosófica e, posteriormente, a crítica científica tentaram eliminar a explicação religiosa da vida e criou-se novo acesso a matrizes da vida cultural. O racionalismo e o empirismo do século XVII, radicalizando-se no iluminismo do século XVIII, acharam para as produções do passado como tentativas toscas, que a humanidade tinha feito para ascender a um tipo de vida realmente digno dela.... Finalmente, na Europa do século XVIII, dizia-se, a humanidade começava a viver uma vida realmente culta, civilizada... A ciência oferecia ao ser humano a possibilidade de total domínio sobre as forças da natureza (1996, p.43).

Fundamentados na concepção científica, novos padrões passam a reger as relações humanas: primeiro os que se referem à produção humana, seguidos

dos que regulamentam o ordenamento político. A economia, a política e a ética adquirem bases científicas. É uma concepção de educação acrítica e aistórica, que isola teoria e prática e separa o mundo educacional do mundo social. Educar é apenas um ato pedagógico sem compromisso, apolítico. Limita-se à reprodução do saber e não leva a produção racional consciente. Nessa concepção, emerge a ideologia de igualdade, liberdade e fraternidade da burguesia e implanta-se o ideário da sociedade capitalista.

Ao desenvolver a temática sobre a cidadania e o ensino técnico-profissionalizante hoje no Brasil, assim se expressa Frigotto:

Se de um lado a ciência positivista moderna rompe com a metafísica teocêntrica para explicar a realidade, sob a hegemonia burguesa, a substitui pela metafísica da natureza sem história. Os filósofos naturalistas (Hobbes, Hume, Locke, Adam Smith para mencionar os mais importantes), instauram o que Karel Kosik denomina de metafísica da natureza, para justificar as bases do Estado capitalista moderno e explicar as desigualdades, inevitáveis para esses pensadores e para seus atuais adeptos a nível internacional (F. Hayek, M. Friedman, D. Bell, A. Toffler, etc.) e a nível de Brasil (Roberto Campos, Mario Henrique Simonsen, etc.). (1996, p.141).

Sob esse ideário, o sistema capitalista estabelece uma cidadania de direi-

tos econômicos, sociais, políticos e educacionais apenas para poucos, enquanto a maioria fica secundarizada à exclusão dos direitos de ascensão social e reservada ao trabalho produtivo. A estrutura educacional no sistema capitalista prevê, para os poucos da classe trabalhadora que têm acesso ao ensino, o alcance do nível técnico-profissionalizante, enquanto o ensino superior é privilégio das classes dirigentes, às quais é propiciado o conhecimento teórico-científico.

A partir do século XIX, porém, torna-se claro que nem o desenvolvimento científico nem o capitalismo cumpriram suas promessas de garantir, através da produção e dos bens de consumo, cada vez mais bem-estar, mais felicidade para a humanidade. O capitalismo obteve o sucesso na criação das ciências e das técnicas cada vez mais desenvolvidas de produção. Porém, sob o sistema capitalista, produzia-se desigualdade, injustiça, sofrimento para grande massa de trabalhadores. Cresciam os movimentos de operários e intelectuais como uma alternativa ao capitalismo: o socialismo científico liderado por Marx.

O materialismo histórico-dialético representa a radicalidade da crítica à metafísica. Marx opõe-se a Hegel, para quem a força que move a história são as idéias, a consciência, enquanto, para o materialismo, a história depende da ação concreta do homem no tempo. À concepção produtivista definida pela demanda de mercado, a concepção marxista contrapõe um melhor entendimento das re-

lações de trabalho e das forças de produção. No ideário marxista, o desenvolvimento da cultura e da sociedade humanas são resultado do surgimento do trabalho. É mediante o trabalho que ocorrem as relações dos homens entre si e com a natureza. Dessa forma, a visão de trabalho e de produção está centrada no homem em seu sentido ético, em uma concepção omnilateral. Conforme Frigotto:

Formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc. sem o que o humano se atrofia (1996, p.157).

O homem como sujeito histórico vem em primeiro lugar no espaço social e tem direito ao desenvolvimento de suas potencialidades e à satisfação das necessidades próprias enquanto ser humano e social, participante do processo histórico.

O que decorre no aspecto educacional é que, para a teoria dialética do conhecimento, a problemática educacional existe no contexto social. A educação é um ato social contextualizado em uma realidade concreta e histórica. A interven-

ção pedagógica no processo de ensino posiciona-se pela apropriação crítica do saber inserida na realidade, que possibilita a produção crítica. Não existe dicotomia entre teoria e prática. Porém, para esse pressuposto, é necessário que o professor tenha domínio do conhecimento da teoria que justifica sua prática pedagógica. Esse ponto foi percebido muito bem por Schmied-Kowarzik, em *Pedagogia dialética*, quando esclarece:

Do outro lado, revendo completamente a separação aristotélica, a doutrina da concepção de mundo marxismo-lemnismo vinculada a Marx, Engels e Lenin procura apreender teoria e prática como uma unidade existente sob o primado da prática, apresentando-se como um processo histórico-dialético. Práxis significa aqui o processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, com cuja utilização consciente o homem pode chegar a um planejamento e um domínio científico de forças naturais e da convivência (1983, p. 21).

A proposta da pedagogia dialética é desenvolver a interação teoria e prática num processo que envolve o ser humano, o meio social e cultural. Em seu processo educativo, o homem é um ser que reflete a teoria e que atua na prática. Ficam isentas de significado as práticas pedagógicas fundamentadas em paradigmas que preconizam a formação

integral do ser humano e, no entanto, na prática educativa, desenvolve o intelectualismo formal, sustentando um sistema social no qual persiste o problema de divisão do saber; ou a teoria tecnicista em que o professor e o aluno são apenas aplicadores de estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, ocupando funções, sendo executores de tarefas definidas por outros.

Na pedagogia dialética, os conteúdos de ensino devem ser tratados, porque constituem um patrimônio de grandeza histórica construído pela experiência de gerações e que merecem ser socializados. O que importa é que os conteúdos sejam apresentados com propriedade pelo professor, numa dinâmica que possa interagir com o cotidiano do aluno, abrindo-lhe possibilidades de experiências novas na construção do saber.

Os mesmos conteúdos podem ser tratados numa visão dominadora ou numa visão emancipatória de educação, numa atitude de quem executa ou pela capacidade reflexiva, pelo doutrinamento ou pela discussão, num tratamento fragmentado ou na busca de saídas socializadoras. A opção por determinada prática educativa está fundamentada em uma concepção filosófica ligada a uma prática social que determina o posicionamento diante do mundo, do homem, da sociedade.

O conhecimento filosófico tem sua relevância ao contribuir para o esclarecimento dos fins da educação; possibilita questionar a origem de novos paradig-

mas provocadores de renovações mais ou menos radicais. Ao se defrontar com a problemática da educação, oferece o suporte teórico para entender a implicação das decisões políticas na questão educacional e na realidade social, pois, ao se perderem de vista as questões fundamentais, o problema educativo fica reduzido à discussão técnica, justificando o conformismo e a rotina.

CONCLUSÃO

A realidade da educação hoje situa-se na coexistência de vários paradigmas caracterizados por abordagens teóricas diferentes, por posições pedagógicas divergentes. É fundamental que cada posicionamento tenha clareza de seu núcleo epistemológico conceitual e metodológico.

Conclui-se que a prática pedagógica esclarecida, fundamentada no posicionamento crítico e consciente da concepção filosófica da qual é tributária, pode contribuir no processo de mudança social. O que se propõe é uma reciprocidade dialética, uma osmose vital entre proposta e resposta, entre teoria e prática.

À medida que se descobrir o valor da solidariedade no processo educativo, poder-se-á criar mecanismos para refletir teoricamente, partilhar a prática, partilhar a descoberta e abrir possibilidades novas para o fazer pedagógico.

A educação traz em si a natureza contraditória dialética entre o passado e o presente, a teoria e a prática. O caminho é articular o conhecimento novo com a experiência e a teoria, reconstruir a sis-

tematização teórica. Num mundo de constantes mudanças, a escola não pode permanecer como uma torre estável. A educação precisa assumir o movimento no pensar e se expandir, fazer criações novas. O conhecimento só tem sentido à medida que vai sendo renovado a partir do momento histórico. É necessário considerar a realidade e aceitar que há resistência à mudança na educação. Fazer frente a esse desafio significa ser professores bem preparados, em condições de saber conviver com as contradições e o conflito; saber conviver com as divergências presentes em qualquer grupo humano, não como um caniço que arqueia conforme a direção do vento, porém capaz de entender que as diferenças permitem ampliar a visão de mundo e desenvolver o próprio conhecimento.

No atual processo de mudança tecnológica, não é importante centrar a discussão em questões acidentais da educação - o giz, o computador. O peso da argumentação deve voltar-se ao nível teleológico, recuperar o sentido dos fins e dos valores em vista de uma sociedade menos excludente, que oportunize alternativas de vida mais sadia e feliz.

ABSTRACT

Education, an eminently human activity, must be based on the conscious positioning of the educator. Educational practice reaches its goal if, departing from the reflection of reality, it respects the challenge to link theory to practice, that is, to link professional experience to scien-

tific knowledge based on the sciences of education, especially to the philosophy of education. The latter has its relevance when it contributes to the clarification of the goals of education which are indicators of dispositions that recover the meaning of values, which is the fundamental question of education.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luz Heron e. al (Org.) *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- FULLAT, Octavio. *Filosofias da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.
- LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive... O professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- METZLER, Ana Maria et al. Afinal, educação é ciência. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Edipurs, 1994.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, n. 45, 1990.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E NÃO CITADA

- ANDRADE, Paulo F. Carneiro de et al. *Neoliberalismo e o pensamento cristão*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.
- LUCKESI, C.C. Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. *Em Aberto*: n. 45, 1990.
- LAPLATINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari P. & BIANCHETTI, Lucídio (Org.) *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- STRECK, Damilo. *Correntes pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PROPOSTA EDUCATIVA E MANIFESTAÇÃO POLÍTICA

*Aloísio Ruscheinsky*¹

O resultado da pesquisa a seguir pretende elucidar aspectos da proposta educacional inerente à articulação proporcionada por um movimento social na expressão da luta pela reforma agrária. Utilizando as contribuições de Gramsci sobre a mudança cultural, examina-se a consolidação do processo educativo nas dimensões do pensar e do agir, da prática e da teoria. No transcurso, serão apontados dilemas históricos postos à mudança da ótica cultural.

Palavras-chave: educação política, movimento social, cultura, condicionamentos.

¹ Professor de Sociologia no Decc-Furg, Rio Grande; doutor em Ciências Sociais pela USP-SP.

SEMEANDO PALAVRA

O intuito original do presente texto refere-se à freqüente interrogação no campo da cultura política sobre a perspectiva de mudança nos horizontes da interpretação do contexto histórico presente. Tal fato leva a refletir sobre a ação pedagógica possível junto aos setores subalternos da sociedade brasileira e, de forma peculiar, junto às mobilizações populares em meio às disputas decorrentes dos variados interesses das diferentes forças sociais. Nesse sentido, considera-se que as questões pedagógicas a serem detectadas, devidamente destacadas ao longo da trajetória do movimento considerado, conectam-se intimamente com aspectos suscitados pelas temáticas da ideologia, da política e da economia. Cabe reconhecer as coincidências pela confluência estabelecida, sem desdenhar a devida especificidade.

Quanto à metodologia empregada na presente pesquisa, fez-se uso de entrevistas com lideranças e assessores do movimento em destaque, bem como examinaram-se inúmeros documentos em meio ao abundante material por ele publicado. O andamento da pesquisa pretende elucidar alguns aspectos da proposta educacional inerente à articulação proporcionada por um movimento social. Utilizando as contribuições de Gramsci na ótica da mudança cultural, examina-se a consolidação do processo educativo nas dimensões do pensar e do agir, da prática e da teoria, isso sem furtar-se a

apontar dilemas históricos postos à mudança da ótica cultural.

Consideramos aqui a formação política como toda tentativa de elaborar, dentro do movimento social, perspectivas que contribuam para a emergência da crítica ao contexto histórico, bem como de uma ação conseqüente; a elaboração do conhecimento de tal forma que venha nutrir um patamar de consciência social e que explicita a luta pela terra na dimensão da disputa entre forças sociais. A formação política relaciona-se diretamente com a construção da consistência ideológica das posições assumidas pelos membros que compõem o movimento social. Tal consistência inclui uma dimensão histórica que abrange uma avaliação do processo político, do desenvolvimento social e das possibilidades de sua subsistência enquanto sujeitos no processo histórico em destaque. Nesse sentido, a formação política ora em exame rima com a consolidação de dimensões fundamentais da cidadania.

A nucleação de membros através de grupos locais, no panorama de um movimento social, consolida-se como criação de espaço de sociabilidade, de debate e de homogeneização no sentido de empreender esforços para a consecução das reivindicações experimentadas como coletivas. No seu encadeamento, esses passam a incluir contornos políticos e transformam-se em movimentos de educação política, ou seja, em cada situação, aparece como fundamental para tal en-

cadeamento a criação de oportunidades de discussão e de adesão a um projeto elaborado de mudança das condições de vida, ou de chegar à explicitação das razões para aderir a novas perspectivas, em que a dimensão da cidadania pode exercer influência substantiva.

A análise, de maneira particularmente circunstanciada, do anunciado processo de educação proporcionado por um movimento social leva a refletir sobre a emergência no plano político através das mobilizações públicas. Nesse sentido, pode-se considerar que a ação pedagógica possibilita avanços no conjunto do movimento, segundo o entendimento das suas lideranças. Com o exame do percurso, é possível afirmar isso a partir do tratamento atribuído à *educação política* como instrumento de alteração dos patamares de leitura do real para a perspectiva de consciência crítica. Cabe ressaltar desde já que o problema apresentada a devida complexidade na medida em que se verifica uma relação tensa entre as mudanças na base cultural do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e as condições objetivas ou os condicionamentos sociais, políticos e econômicos.

O PROCESSO EDUCATIVO

Inicialmente, convém distinguir os termos *educação* e *formação política* ou *conscientização* e *politização*. Entendemos que educação política tende a ser vista como um processo planejado de trei-

namento pedagógico-cultural, incidindo na alteração da visão de mundo; a formação política tende a ser dimensionada como a potencialização da capacidade existente para a ação no contexto e forjada no processo participativo. Essas duas perspectivas integram de forma concomitante e tensa o mesmo processo educativo no seio do MST, como dois pólos do desenvolvimento das lideranças e da participação dos membros na execução dos objetivos propostos. De outro, convém tomar o devido cuidado interpretativo com a compreensão expressa no seio do movimento a propósito da anunciada conscientização, uma vez que pode ser confundida com a visão equivocada de quem entende posicionamentos divergentes como inconscientes, ou toma-se como recipientes vazios a serem preenchidos com determinados conteúdos de ordem política.

A distinção apontada permite, de imediato, referenciar-se a diversidade dos aspectos que compõem o processo e apresenta-se com o intento de auxiliar na compreensão da complexidade do assunto em questão. Todavia, parece igualmente necessário deixar claro que, no seio do movimento, o exercício da formação identifica-se, com frequência, com estudo de aspectos relevantes do contexto em curso².

O processo educativo, nessa dupla dimensão, vem a ser toda tentativa levada a efeito dentro de um momento histórico que contribua tanto para a emergência da crítica à realidade social quanto

para a ação conseqüente. A elaboração de patamares crescentes da consciência crítica dos trabalhadores sem-terra sobre sua existência tende a apresentar-se no cotidiano mediada pela luta de acesso à terra, sobretudo na medida em que explicita e dimensiona um empenho entendido pela ótica política. O processo em destaque relaciona-se diretamente com a consistência das posições assumidas pelos trabalhadores nos embates e confrontos, objetivando alcançar suas reivindicações. Tal consistência inclui a valorização da dimensão política, a avaliação criteriosa do processo de desenvolvimento social e das possibilidades de sobrevivência dos trabalhadores no decorrer das suas lutas empreendidas.

A dupla dimensão do processo educativo passa por uma ambigüidade na forma como se desenvolve e na definição dos elementos que o constituem ao longo do percurso. De um lado, os meios colocados em ação valorizam consideravelmente o fator denominado de *conscientização*, como busca de convencimento individual através da assimilação de patamares discursivos; de outro, compõem o intuito original presente no discurso ideológico, aparecendo como da essência do próprio movimento a forma coletiva de encaminhamento das questões principais, ou seja, o empenho de esforços, preferencialmente em atividades coletivas, consolida-se com a politização de novos sujeitos sociais.

O desencadeamento da educação política leva à sistematização organiza-

da de conteúdos tidos como fundamentais em dada conjuntura e ao empreendimento de encontros regulares em nível nacional, estadual, regional, municipal e local. A heterogeneidade de assuntos integra freqüentemente a pauta dos encontros de formação promovidos segundo um cronograma: avaliação da conjuntura e da sua prática, planejamento, estudo sistemático, troca de experiências, relatos, informes. Em todos os níveis mencionados, verifica-se a valorização da tradição oral, com a narração de experiências ocorridas e com a análise dos principais fatores que conformam a conjuntura. Apresenta-se como forma concreta de vincularem-se informações específicas, além de ventilar-se tal mecanismo como instrumento para divulgar estratégias e dirimir conflitos que não convém divulgar através de forma impressa.

Ressalta-se, assim, o emprego de determinadas táticas e a respectiva importância para formular aspirações no imaginário das lutas e na consolidação de empreendimentos coletivos. Por outro lado, o desencadeamento desse processo importa, ao mesmo tempo, em aumento considerável do volume de leitura, de modo particular para todos os níveis dirigentes. O hábito de leitura, praticamente inexistente entre os trabalhadores semi-alfabetizados, assume agora um caráter importante na medida em que permite a apreensão do conteúdo de folhetos, boletins, jornais, manuais e a assimilação de hinos. Nesse sentido, a edu-

cação política torna-se um processo envolvente e cujo desenvolvimento torna-se a oportunidade de as propostas de ação, previsivelmente, poderem aproximar-se do nível homogêneo, assim como o encaminhamento das aspirações. Ainda mais, trata-se de momento político que afeta diretamente a esfera cultural.

A EFICÁCIA NO USO DOS SÍMBOLOS

A emergência da mobilização representa um contato inevitável com parcela das forças políticas existentes, seja no intuito de angariar apoios ao empreendimento, seja porque as propostas chocam-se com outras opostas. No rumo de tal desenvolvimento, a educação política configura-se na tentativa de acrescentar à dimensão econômica uma compreensão no campo político. Numa fase inicial, esse processo pode-se apresentar extremamente diversificado para os componentes do movimento, vigorando ora uma fé inabalável na meta do acesso à terra, ora a dúvida ante a emergência organizativa ou o risco de mais um fracasso. Sob a ótica de subsistência no mercado concorrencial, a participação no intento do acesso à terra é, efetivamente, um risco.

A questão da diversidade de compreensão por parte de setores subalternos e das etapas através das quais se modifica o modo de pensar tem sido longamente tratada pela bibliografia que trata dos movimentos sociais. A educação

política ensejada fundamentalmente sob a ótica das lideranças não significa passar para outra dimensão política, descuidando da urgência que os trabalhadores têm de melhorar as condições de vida. A mudança do horizonte que os trabalhadores buscam na mobilização em prol do acesso à terra significa compreender que o atendimento de demandas representa atingir a condição de influenciar determinada decisão de cunho público; portanto, a luta coletiva empreendida passa crescentemente a ser perpassada pelo empenho político. A direção pretende que tal empenho continue crescendo, alastrando-se para o conjunto dos membros do movimento, inclusive angariando novos membros e, ainda, alcançando o assentamento na terra conquistada. Nessa dinâmica, colocam-se os cursos regularmente organizados.

A tensão entre as reivindicações econômicas dos trabalhadores e o tratamento da dimensão política permanece uma constante no processo educativo. As ambigüidades podem se manifestar de formas diversas, entre as quais se pode destacar: supor-se que alterações econômicas implicarão de modo imediato, modificações políticas e pedagógicas; desistir da dimensão cultural privilegiando o discurso político; trabalhar a dimensão educativa quase ignorando possíveis vitórias de caráter imediato. Novamente, a questão da articulação entre dimensões complexas se põe para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, ou corre-se o risco de equívocos, como no caso de su-

por que, no seio do movimento, somente há espaço para a visão de que apenas os trabalhadores “convertidos” podem agir coerentemente, a partir de um processo de renovação das idéias.

O incentivo ao desenvolvimento da dimensão política está expresso desde os primeiros documentos publicados, enfatizando esforços para recuperar a memória social e, ao mesmo tempo, valorizando o conhecimento obtido pelos indivíduos envolvidos, propondo a permanente troca de experiências. O discurso sobre a formação política vai sendo cunhado desde as primeiras experiências de treinamento de lideranças, sendo introduzido como prática permanente ao longo das diversas lutas, com suas diferenciadas possibilidades de obter os resultados projetados.

O uso de símbolos - a cruz, a enxada, a foice, a representação da família, a planta, a bandeira, os hinos - constitui-se numa prática corrente e conjuga-se com um discurso que recobre um significado próprio consolidado. O conjunto dos respectivos símbolos e a importância de cada qual alteram-se dentro das circunstâncias históricas, assim como da orientação política de quem está à frente da mobilização. A sua função parece predominantemente educativa ao incrementar determinados sentimentos e compreensões no horizonte da disputa política pela sobrevivência. Representa bem o sentido dessa passagem o fato de os símbolos, ao longo da história do movimento, terem tido uso político, produzindo

coesão e prolongando a resistência. No movimento, ao enfatizar a formação crítica, explica-se o uso dos símbolos com um significado especializado para cada ocasião e proporciona-se a perspectiva de renová-los no tempo e espaço³. Cabe constatar que o elenco dos símbolos empregados vai alterando-se segundo horizontes internos e confrontos em curso.

Ao lado da transição do pensamento submisso para a construção do saber coletivo apontada como conflitiva, permanece a tensão entre o emprego de formas de expressões em uso da cultura popular e a pretensão da elevação intelectual (Caldart, 1987).

Uma das grandes interrogações pertinentes à temática em exame refere-se à viabilidade de mudar o conteúdo de símbolos utilizados, de cunho popular, sem modificar no mais o seu caráter⁴; ou, por outro, apresenta-se a controvérsia da possível e necessária modificação desse conteúdo dos símbolos tradicionais para auxiliar numa nova dimensão política, ou se já preexiste nesses elementos populares algum aspecto, pelo menos em potencial, que pode levar ao questionamento e/ou à modificação da sociedade. Essas se revelam questões da perspectiva cultural que se colocam e para as quais parece inexistir uma prévia resposta independente do momento histórico. Só a análise do percurso dos movimentos sociais poderá iluminar sua compreensão e seus efeitos na realização de objetivos propostos.

FORMAÇÃO A PARTIR DA PRÁTICA

O encadeamento do processo de formação política, como agora mesmo apontamos, pode ser visto como potencialização das capacidades. Isso no sentido em que se toma a prática social como ponto de partida e, de outro lado, ao mesmo tempo de chegada, pelo processo do conhecimento. No movimento em destaque, ela ganha a dimensão da compreensão do significado das mobilizações empreendidas e dos confrontos delineados a partir da própria ação sobre a realidade social. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento das mobilizações e a complexidade das negociações permite trazer à tona a reflexão sobre elas no respectivo momento. Nessa perspectiva, colocam-se, igualmente, os encontros de avaliação do desenvolvimento, nos quais se examinam o relacionamento entre as propostas, as respectivas atividades destacadas e os resultados por ambas obtidos.

Especialmente na coordenação, verificam-se os resultados obtidos e as formas de adesão às propostas formuladas. A avaliação pretende consolidar-se como momento ímpar de animar a formação de opinião, questionando sua própria ação. Criam-se novas percepções do funcionamento das relações sociais e dos condicionamentos em que as demandas se enredam. A estratégia de formação está intensamente ligada à tarefa da organização de forma mais consistente das aspirações.

Ao que tudo indica, nesse processo assinalado, formulam alguns pontos que desembocam na conformação de uma nova identidade social, tanto do movimento na totalidade como, individualmente, de seus participantes. A consistência do movimento requer a formulação de uma identidade com ressonâncias tanto na dimensão interna como para efeitos de atividade junto ou frente aos atores externos. Em outras palavras, por conta da adesão, da mudança de horizontes e da assimilação de um novo papel, conformam-se os patamares de uma identidade que se expressa socialmente. O reconhecimento, pelo conjunto da sociedade, de uma figura integrante do cenário, da condição de trabalhadores sem-terra, assim como a colocação disso como um problema social, representa um espaço conquistado, por vezes, a duras penas e sob críticas públicas. Pelo desenlace dos acontecimentos apontados, vai delineando-se e crescentemente se define um novo *personagem* no campo político, o qual é capaz de expressar de público a sua condição e a sua identidade.

Esse fato ilustra a participação através da qual se visualiza uma situação social tornada conflituosa em vista da insistência pública pela terra. Tal senso de cidadania mostra uma mudança, através de uma nova configuração social da imagem do trabalhador rural perante a sociedade e, inclusive, representada por ele mesmo. Em lugar do camponês com enxada, roupa surrada, remendada e chapéu, servindo para divertir ou fa-

zer graça, no ato pela cidadania, o público defronta-se com figurantes de um movimento social que tomam posição deliberada no conflito agrário e a demonstram publicamente. Novos rumos são visualizados, pois que, empenhados em tomar posicionamentos nitidamente políticos, apresentam uma intenção política, por meio de iniciativa recheada de ambigüidades por parte dos despossuídos de terra para trabalhar, visando a um lugar ao sol.

Sobre essa definição de implementação de outro patamar de tratamento das demandas postas pelos setores subalternos da sociedade, assenta-se de modo peculiar a unidade do MST. A partir da percepção coletiva de uma carência, sobretudo pelo volume dos percalços no decorrer das vias para o seu suprimento e dentro de certas condições sociais, emerge um discurso progressivo propondo a alteração da estrutura social vigente. Nesse sentido, alguns momentos de educação política abrem espaço para uma interpretação crítica da sociedade e possibilitam a projeção de interesses para além das reivindicações imediatas. Nesse processo, encaminham-se necessariamente as discussões sobre institucionalidade, poder político, alianças, negociações, direitos sociais e manifestações públicas.

Por meio de um discurso tido como radical, esboça-se um ideal de sociedade democrática para a vigência de sua cidadania, assim como de uma ampla organização da sociedade civil. Procede daí a

proposta de uma organização social e poder político, com construção de uma democracia, em termos igualitários, que supere as injustiças e desigualdades próprias do capitalismo (Singer & Brant, 1981). Aliás, o empenho pelo aprimoramento provém de longa data, pois, a partir da metade da década de 1980, o movimento em destaque investe crescentemente na formação das lideranças. Tal postura decorre da leitura feita, compreendendo-se que a direção política coerente depende, em grande parte, de um comando competente.

A PRESENÇA DOS INTELLECTUAIS

A compreensão do significado da educação como processo e momento de passagem fundamental ao movimento apresenta-se no debate sobre o papel característico dos intelectuais. Em outros termos, para configurar instrumentos políticos, consolidar a unidade das mobilizações, formular um projeto por meio da presença de intelectuais, torna-se de fundamental importância um processo simultâneo em que se integram tais perspectivas.

Ao longo da pesquisa de campo, acompanhando uma diversidade de momentos e atividades, ficou perceptível que os assessores são uma constante na trajetória educacional, especialmente importantes na medida em que detêm técnicas, informações, metodologia ainda não acessíveis aos trabalhadores em de-

terminada situação do movimento social. A expressão “só dirige bem quem sabe”, de uso corrente no discurso das lideranças, porém remetendo ao pensamento gramsciano, aponta para a transmissão de instruções e treinamento por parte de elementos detentores dos mesmos. Os dirigentes informados, via meios de comunicação próprios e momentos de formação, estabelecem redes de intercâmbio, constituindo-se como fundamentais no sentido de garantir a organicidade da mobilização de setores sociais antes existindo enquanto segmentados.

Segundo Gramsci (1986),

o elemento central na relação entre intelectual e classe subalterna encontra-se no equacionamento da tensão entre teoria e prática. Na dimensão do movimento estudado a questão se põe via educação política, definindo-a como um momento de elevação do grau de consciência crítica dos militantes; mais ainda, formando novos militantes em circunstâncias que remetem à amplitude organizativa e de luta. Conforme o autor citado, sentir o que se passa ainda não significa “compreender e saber”, ou seja visualizar a demanda aspirada, não dá de imediato a capacidade para traçar rumos conseqüentes. Sendo assim o elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe⁴; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, muito menos “sente”.

Isso funda uma tensão positiva pela qual podem ser lidas as relações entre direção e base referentes a um movimento social. Dentro do movimento, tende-se a atribuir-se ao assessor o papel do encaminhamento da reflexão sobre a ação e, de acordo com o patamar em que o mesmo se encontre, distinguir entre os momentos, destacando o mais adequado para empreender diferentes ações.

A colaboração entre assessoria - de origem mais diversa em etapas iniciais - e movimento visa ao ajustamento entre a compreensão de um conjunto de elementos constitutivos da visão de sociedade e a intervenção conseqüente no campo dos interesses. A questão dos intelectuais no grupo social estudado está diretamente ligada ao problema da interação das forças políticas num processo mais geral da educação política dos trabalhadores como um todo, pois o respectivo procedimento educativo possuirá tanto maiores chances quanto mais alargar horizontes para além da iniciativa do movimento.

A promoção dos encontros de educação política, entre outras perspectivas já arroladas, visa contribuir para manter ou modificar, no sentido de unificar, as diferentes concepções de mundo no desenvolvimento de capacidades junto aos militantes; objetiva proporcionar elementos de uma nova maneira de pensar e vivenciar a subalternidade a partir do engajamento na luta pela terra. O avanço político manifesto em depoimentos,

embora expresse bem os procedimentos em apreço, certamente não permite generalizar a temática expressa e, como tal, não representa uma situação homogênea no seio do movimento destacado.

A assimilação por parte dos trabalhadores sem-terra das posições assumidas pela fração mais avançada constitui-se num problema de educação política referente ao conjunto do movimento. Ainda mais traça referência expressa à sua conformação com as exigências do fim principal a alcançar, tendo em vista a unidade das mobilizações (Gramsci, 1977).

Nos documentos dos congressos e em alguns outros encontros importantes aparecem freqüentemente expressões reveladoras da ótica adotada, como *formação de lideranças, preocupar-se com os militantes, militantes com visão profissional da luta*.

O cronograma elaborado com a finalidade da politização e levado a efeito pode ser questionado se observarmos que a tendência parece restringi-lo ao contingente mobilizado, sobretudo em função de ocupações ou acampamentos e assentamentos. Mais do que isso, deve-se levar em conta que os trabalhadores têm certos mecanismos pelos quais podem, em certa medida aceitar ou rejeitar, distinguir ou assimilar o que lhes interessa e, em determinado momento, podem assumir a ação que lhes pareça eficaz⁶, independentemente da convivência do movimento organizado. Seria ingenuidade, e mesmo desqualificação da potencialida-

de transformadora dos trabalhadores, pensar-se que a educação política configura, necessariamente, uma vanguarda. A multiplicidade dos momentos propiciadores dessa educação difere da simples transmissão de propostas.

Vários textos de inspiração gramsciana apontam para o fato predominantemente positivo que revela a preocupação com a mudança da visão de mundo mediante uma consistente ação e reflexão sobre a realidade. Explica-se tal empreendimento pelo intuito de compreender as formas como as relações sociais podem ser transformadas e como preparar a mudança cultural no sentido almejado⁷. A presença quase permanente dos assessores nos instantes mais significativos coloca questões de ordem estrutural e que levantam os alcances e os limites de seu papel no movimento. Certamente, com um exame minucioso, encontraríamos ambigüidades nas etapas de politização, nas ações planejadas, por vezes, no segredo da informação e nas possibilidades do trabalho pedagógico. Além disso, essas resultam em diferentes posturas em relação à crítica social.

Os conflitos expressos e implícitos envolvendo a ação do MST podem ser considerados como pertencentes à esfera de possibilidade da integração na respectiva sociedade ao mesmo tempo em que a contestam. Isso leva a um enfrentamento situacional que, por sua vez, se traduz no fato de que a sociedade envolvente venha a rejeitar, igualmente, não só as ações resultantes da organização

consistente do movimento, mas também, por consequência, os elementos de crítica social que o sustentam. Tal consideração parece contradizer o que foi dito anteriormente, porém se enquadra nos horizontes dos resultados políticos alcançados. Por um lado, a força coercitiva da sociedade do entorno manifesta-se de múltiplas formas; por outro, o movimento mesmo fica prensado entre os limites de angariar apoios e de permanecer fiel aos seus propósitos. Nesse contexto, as perspectivas ideológicas do movimento tendem a afinar-se sob o perfil do reformismo social.

O CONFRONTO PEDAGÓGICO

A educação política atua num campo cultural onde a disputa pelo controle social, pela interpretação da sociedade se faz presente. Portanto, combate tanto com o senso comum quanto com a ação dos opositores ou, melhor ainda, com os posicionamentos enunciados pela ideologia dominante. Nesse sentido, pode ser entendida como formadora de *opinião pública* entre os trabalhadores sem-terra. A adesão ao movimento e sua emergência no respectivo contexto histórico podem ser consideradas uma luta pela cidadania, na medida em que os trabalhadores conquistam, dessa forma, um direito à organização política própria. É por esse motivo que alguns setores da oposição acusam a Igreja Católica progressista de *inventar* a razão de ser do MST e de subverter a passividade dos

“pobres” camponeses, inclusive comprometendo a paz social.

Tanto o senso comum como a ideologia dominante expressam assim um papel reservado a esses trabalhadores no atual contexto social. E esses setores reagem quando percebem que os trabalhadores se aglutinam para fazer valer o direito de organizar-se, mesmo sendo a organização política um direito formalmente reconhecido pela legislação em vigor. Assim, verifica-se a ausência de um consenso na sociedade local sobre a questão em destaque, mesmo que isso leve a uma sociedade com maior igualdade social. Se, enfim, o próprio direito político de associação passa a ser contestado de uma maneira permanente, mais ainda se persegue, sem tréguas, qualquer resquício do direito à solução da questão social exposta cruamente ao tecido societário.

As mudanças no horizonte cultural dos trabalhadores significam um confronto real com os patamares de submissão ante a ideologia dominante; em outros termos, significa introduzir alterações fundamentais na percepção do mundo, no intuito em que vem implicada uma visão crítica. Temas, como legalidade/ilegalidade, justiça/injustiça, direitos plenos de cidadania, questionam o patamar da ordem vigente firmada na exclusão. Nesse sentido, o confronto pedagógico primário consiste no encontro entre a experiência acumulada e os novos conteúdos, rumo pelo qual se pretende atingir uma visão crítica do contexto vivido.

O estudo das leis referentes à questão agrária leva os trabalhadores ao conhecimento das possibilidades do movimento dentro da legalidade; ao mesmo tempo, permite visualizar ainda a forma de agir diante da legislação e na qual se apóia para o alcance das reivindicações. A esse conhecimento insuficiente por si mesmo vem juntar-se a indignação ética frente ao que passou a ser considerado injustiça na ótica classista. Parece que tal indignação exerce um papel importante nos movimentos ante a possibilidade de conquista dos direitos sociais visualizados.

Em todos os casos, demonstra-se fundamental para a emergência do movimento social o questionamento da respectiva legitimidade/legalidade. Há uma objetividade legal referente ao conjunto das definições por meio das leis vigentes e sobre as quais se baseia a questão da propriedade da terra. Igualmente, ao longo do tempo conformou-se uma legitimidade que não está instaurada, de fato, no horizonte de todos os cidadãos. Existe o direito legalmente estabelecido: o cartório, a escritura lavrada, a cerca. O MST questiona antes as bases tidas como insuficientes da legitimidade e não propriamente da legalidade. Aqui, denota-se um dos aspectos do perfil do movimento a partir do qual se destacam limites à potencialidade transformadora do real e do horizonte pedagógico.

O questionamento da legitimidade referente à propriedade da terra dentro da ordem estabelecida possibilita o cres-

cimento da consciência do direito ao uso da terra para nela trabalhar. Nesse sentido, opera como elemento da identidade social, da pertença ao coletivo integrante da classe trabalhadora. Assim, o relacionamento legitimidade/legalidade tem um duplo papel, que define os alcances e os limites do movimento social. Dentro do mesmo quadro que aponta para a disputa entre atores sociais é que se coloca, segundo a compreensão interna ao movimento, a temática da reforma agrária no país como uma discussão das mais freqüentes⁸; inclusive, perpassa a realidade movimentalista como um desafio posto à prática educativa no horizonte das lutas sociais do campo.

A perspectiva de mudanças culturais relaciona-se com o horizonte da vida moral e com a visão de moralidade dos atos legais e ilegais. As ações concernentes ao movimento em apreço remetem a uma nova intuição de vida, a um modo de sentir os interesses e de ver a realidade conflitiva em que se vive; inclusive, tornam-se significativos os termos comparativos com outras formas de organização social, isto é, conhecer outras alternativas à sociedade existente para fazer frente à ideologia dominante. Essa perspectiva vem sendo fundamentada pela tentativa de estudo das diversas sociedades e como nelas se situam alguns aspectos: trabalho/trabalhador, terra/riqueza, mulher/cidadania, a participação/democracia distributiva.

A pesquisa sobre a história do movimento revela uma rica documentação

onde se firmam os respectivos posicionamentos. Dessa forma, ao examinar um relato de encontro - datado de outubro de 1985 e realizado em Chapecó -, conferem-se os seguintes problemas e temáticas discutidos: reforma agrária e socialismo, regimes políticos e sistemas econômicos, características comparativas do socialismo e do capitalismo, partidos. Pelo relato, torna-se perceptível que, nesse e em outros encontros, inclui-se o cuidado com a verbalização dos temas abordados, buscando-se construir um discurso próprio. Nesse sentido, organiza-se o debate com o uso freqüente de trabalhos em grupo, seguidos de plenário para a apresentação do seu resultado.

O rumo apontado pela via da educação em exame, nos aspectos em que se contrapõe à condição subalterna, pretende encaminhar-se para além do conhecimento das relações sociais; objetiva visualizar a possibilidade de influir sobre as mesmas e de dirigir as ações com mais eficácia. Por outro lado, é imperioso reconhecer que um livro provavelmente não basta para modificar as relações sociais ou o horizonte pedagógico de uma liderança; nem mesmo um livro ou um dirigente transformam a realidade das condições de existência e de mobilização de setores subalternos (Gramsci, 1978).

Assim, porém, como a ideologia dominante infiltra-se de múltiplas formas e freqüentemente confunde-se com aspi-

rações genuínas, também a ação pedagógica em larga escala representa um desafio pela singularidade que retém como processo.

A afirmada pedagogia do movimento, de certa forma herdada da organização eclesial, revela um direcionamento da participação efetiva para perceber a opressão e possibilitar um posicionamento coerente. Contudo, tal concepção, pela qual a direção do movimento afirma que os trabalhadores são sujeitos de sua própria história de formação e ação, contrapõe-se ao reconhecimento dos condicionamentos econômico-sociais.

Os condicionamentos apontados afetam o processo levado a efeito pelo movimento em apreço: a educação política enfrenta contradições e esbarra em efeitos contrários inesperados originados da dominação ideológica. Esta se define na direção da reprodução e reforço da sociedade vigente, por vezes com a aparência ofusadora e discurso semelhante ao popular. Neste sentido, a crítica eficaz tende a abranger a totalidade de existência social e não se dirigir somente ao processo de desenvolvimento que marginaliza os trabalhadores, mas também aos seus costumes, sentimentos e concepções de vida e de mundo (Gramsci, 1978b; Rodé, 1982).

Para encaminhar os questionamentos dessa forma, a direção encontra condicionamentos político-culturais diversos que embarçam um avanço políti-

co homogêneo. Várias ambigüidades são enfrentadas pelo confronto *educação política singular e a ideologia da submissão*, das quais destacamos três.

A terminologia e a própria realidade da *conscientização* envolvem-se em ambigüidades, pois que as idéias motivadoras dos protestos políticos provêm de diferentes origens. Além disso, já existe uma base cultural e as situações diversificadas de existência social dos trabalhadores sem-terra. No mais das vezes, o conceito *conscientização*, de uso corrente, vem acompanhado de ordenação normativa e da noção de que, através da educação política, é possível criar *consciência* num espaço despovoado. Ligado aos aspectos subjetivos e relegando determinações objetivas em razão da sua origem, supõe, de alguma forma, que exista um *espaço vazio* sobre o qual é possível atuar e construir. Por isso, tanto o uso desse conceito apresenta inconvenientes em seu emprego quanto a prática está sujeita a ambigüidades. Perspectivas sob a ótica dialética apontadas nas diversas obras de Paulo Freire e de Pedro Demo colocam delimitações quanto à prática popular de alterar o universo cultural por iniciativas que intentam consolidar a cidadania.

A perspectiva de visualizar-se um *inimigo* radical das preferências vitais dos trabalhadores confere razão de ser ao encaminhamento pedagógico. Questionar a distribuição da terra e não diretamente o capital constitui um dos dilemas da politização no espaço de discussão do

conflito social latente ou declarado em torno da questão agrária. O respectivo conflito define-se pela correlação das forças sociais, e a luta pela reforma agrária, como uma questão relacionada ao conjunto da sociedade⁹. Em outros termos, se deixarmos de lado as alianças nas quais está envolvida, no limite, a reforma agrária poderia ser encampada ocasionalmente como proposta da burguesia.

O capital, em tese, ainda pode revolucionar a perspectiva das condições de vida e de trabalho, alargando o exército de reserva de mão-de-obra. Com a conquista da terra, o capital ainda tenderá a submeter o trabalho; ainda que seja legítima e real a melhoria de vida para os trabalhadores, constitui mudança efêmera frente às tendências generalizadas de concentração do poder e do capital. Poderá a educação política questionar as experiências da luta pela terra, embora precise delas para constituir os seus aspectos fundamentais? A posse da terra, colocada como objetivo fundamental, talvez possa, no horizonte, apenas tornar o capitalismo economicamente mais igualitário, sob o ponto de vista social e político, mais participativo¹⁰. Em outros termos, poderia desdobrar-se numa cultura democrática aquém dos objetivos abrangentes da maioria das lideranças, entretanto, para o conjunto do movimento, consolidar-se-ia em proposta de passos rumo à cidadania.

Várias questões colocam-se ao movimento a propósito de como efetivar o

assentamento para que se realize a continuidade da *escola*, representada especialmente pelos acampamentos. Os trabalhadores assentados reivindicam o ensino público como fundamental para os filhos. Porém, dentro do movimento, estabelece-se uma tendência de rejeição ao padrão de ensino elaborado pelo arquétipo urbano-industrial para adaptá-lo a condições próprias. Imputa-se à escola parcela da responsabilidade pelo afastamento da agricultura e sua desvalorização, mas pode ser convertida em momento para o propício exercício da cidadania. Assim, “repensar a escola significa transformá-la em instrumento da valorização do meio rural, da forma de vida, integrando-a com o conjunto da organização” (Bonin, 1985), configurada no reforço à “vocação agrícola”, fazendo frente à volubilidade da mão-de-obra para garantir a fixação e não o abandono frente às dificuldades inerentes ao assentamento. Tal papel atribuído ao ensino público parece mais imediatamente possível enquanto permanece como experiência local e está relacionado com as contradições sociais.

FORMAÇÃO E PODER POLÍTICO

A formação política, entendida como um processo que se alimenta nas mobilizações, tem sua fonte principal nos confrontos com outras forças sociais. A ambigüidade do relacionamento do movimento frente às configurações do Es-

tado não impede que se modifique o mesmo, pretendendo conferir novas atribuições aos órgãos públicos. As mobilizações dos trabalhadores sem-terra ligam-se a demandas existentes e, ao mesmo tempo, requerem do Estado o cumprimento de funções estabelecidas em lei e, mesmo, atribuem-lhe novas tarefas. No confronto, admitem contestar a configuração representada pela organização estatal.

As freqüentes negociações, os resultados parciais e diferenciados, o limite das diversas instâncias contatadas vão mostrando as contradições que a atuação do Estado comporta. A repressão ou o descaso constituem, no essencial, apenas formas de contornar a pressão popular. As diferentes instâncias, por vezes, constituem artifício para confundir e desalentar os encaminhamentos realizados pelos movimentos sociais. Se serve como um desalento, também pode apresentar-se como a face pela qual os trabalhadores percebem-no como instrumento e artifício da classe dominante, onde a organização do Estado apresenta-se como uma instância pública para contornar os conflitos emanados das demandas populares.

Pode vir a ser a forma pela qual os movimentos sociais contatam o poder de forma mais efetiva. Os dilemas vinculados ao vaivém imposto pelo Estado constituem um momento próprio de formação política, sobretudo na medida em que revelam as contradições e as forças sociais em jogo, bem como desmascaram o papel reservado aos trabalhadores na or-

ganização social. Além da ação estatal, a relação com os partidos políticos institui nova posição frente ao discurso político, em contradição com a ação dos mesmos. Constitui, assim, um outro momento para a elaboração de uma crítica diante do poder político organizado na sociedade e, no horizonte, para a busca de formas de controle sobre o exercício do poder. A oposição efetivada por determinados horizontes partidários às pretensões do movimento, por vezes, parece ser de fácil percepção, clarificando-se melhor diante das ocupações, acampamentos e desapropriações.

À medida que o acesso à terra passa a ser lido como uma questão de decisão política e devido à idéia de que os interesses dos trabalhadores sem-terra estão ausentes na representação parlamentar, encaminha-se o empenho na política partidária. Esse rumo ao auxílio na construção do partido apresenta-se, certamente, como um problema controvertido, não tendo o apoio de toda a categoria, e acentua as posições políticas da direção do movimento em contraposição a outras opções partidárias. As lideranças, além de afirmarem que os membros do movimento devem participar da organização sindical, a partir da metade da década de 1980, acrescentam ainda a afinidade com um partido político definido pela sua ótica ideológica e programa (*Jornal do MST*, out./86). Nos documentos, existe um cuidado deliberado na questão partidária para permanecer nas "orientações", mas os critérios para apoiar

um candidato são tais que desaparece a margem de opção.

O aperfeiçoamento dos instrumentos de apoio e de representação - sindicatos, partido, movimentos - representa um passo estratégico de continuidade das ações e das mudanças pretendidas pelo MST. Vista da ótica da educação, a luta pela terra transforma-se numa luta favorável ao direito da existência social. Isso implica, basicamente, uma maior participação econômica e política, sendo o movimento elemento propulsor no encaminhamento da percepção de que as reivindicações, no plano econômico e social, vão requerendo maior participação no plano político, pois nele as transformações de maior alcance são decididas; a reforma agrária tem aí suas possibilidades de efetivação e seu embaraço. É essa a questão que o debate de cunho pedagógico aqui exposto pretendeu levantar.

Conforme vimos, várias tensões perpassam o movimento destacado, que expressam de forma mais ou menos acentuada a relação entre os objetivos imediatos e a modificação das contradições sociais. Essas tensões expressam-se a partir de vários problemas: a mudança cultural, a condução democrática, a relação entre ação e reflexão, assim como entre o imediato e o histórico. Tais questões remetem à discussão de problemas teóricos de envergadura que têm preocupado diferentes cientistas sociais ao analisarem os movimentos sociais. Pelo visto, essas questões também estão colocadas

contritamente pelas mobilizações públicas do movimento destacado e sua proposta educativa, na ótica de consolidar-se como manifestação política de setores subalternos.

ABSTRACT

The result of the following research intends to clarify aspects of the educational proposal inherent in the articulation provided by a social movement in the expression of the struggle for land reform. Utilizing Gramsci's contributions to social change, one examines the consolidation of the educational process in the dimensions of thinking and acting, of theory and practice. In the course, historical dilemmas will be pointed out, which are put to the change of cultural optics.

Key words: political education, social movement, culture and conditioning.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, Élide R. *As ligas camponesas*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BONIN, A.A. e outros. *A luta pela terra no Paraná: os sem-terra de Imaribo*. Belo Horizonte: SBPS, 1985 (mimeo).
- CALDART, Roseli S. *Sem terra com poesia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GAIGER, Luis I. G. *Agentes religiosos e camponeses sem-terra no Sul do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: L. Martins Fontes, 1978b.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. *Pasado y presente*. Barcelona: Granica, 1977.
- JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA. São Paulo, n. 37 a 183, 1984-1994.
- MARTINS, José de Souza - *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. *Expropriação e violência*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- _____. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- _____. *O poder do atraso*. Ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Nossas prioridades - 3º encontro nacional. *Cadernos de Formação*. São Paulo: n. 12, 1987.
- _____. *Ações de massa*. *Cadernos de Formação*. São Paulo: n. 7, out./85.
- _____. *Relatório do estudo e avaliação do Movimento dos Sem Terra, de 26 a 28 de outubro de 1985, em Chapecó (SC)* (mimeo).

- RUDE, George. *Ideologia e protesto populares*. Rio Janeiro: Zahar, 1982.
- SANTOS, José Vicente (Org) - *Revoluções camponesas na América Latina*. Campinas: Unicamp/Ícone, 1985.
- SINGER, Paul & BRANT, Vinicius C. (Org). *O povo em movimento*. Petrópolis: Vozes, 1981.

NOTAS

- ² Especialmente para o conhecimento das questões que dizem respeito aos trabalhadores. "A formação, os cursos, o estudo são maneiras para que cada companheiro tenha mais acesso ao conhecimento. Quem não sabe é como quem não vê. A formação em nosso movimento é tão importante quanto a luta. Nosso objetivo é formar o maior número de trabalhadores, capacitando-se para serem dirigentes" (MST, 1987, p. 9).
- ³ No mais, a afirmação deve ser datada no tempo inicial do movimento em que tais símbolos vieram à luz: "Símbolos que transmitam de maneira fácil bonita e atraente as idéias do movimento, sua luta e seus interesses. Os símbolos mais usados têm sido: a cruz de Ronda Alta, hinos, músicas, celebrações, o casal de lavradores, o jornal dos sem-terra, o mapa do Brasil com uma enxada dentro e uma planta nascendo" (MST, 1985, p. 7).
- ⁴ Interessante a referida ênfase de Caldart (1987) sob esse aspecto na medida em que relaciona a ação pedagógica e a dimensão cultural, ou melhor, examina as atividades culturais no seio do movimento como fonte de iniciativa e de ação pedagógica.
- ⁵ Dizer semelhante encontra-se no que diz o ditado popular *o que os olhos não vêem o coração não sente*. Ou, ainda melhor, para complementar a nossa análise, *o que o coração não sente, os olhos não*

vêem.

- ⁶ Pode-se verificar, em numerosas ocasiões, que as bases resistem a se deixar manobrar pelos organizadores, ou, mesmo, verifica-se um sentimento de rebeldia, como são os casos de ocupações paralelas à organização do movimento, e os grupos de trabalhadores que buscam beneficiar-se dos resultados criando conflitos nas áreas desapropriadas.
- ⁷ Quanto mais amplo for esse movimento de proporcionar personalidade social e política, diz Gramsci, tanto mais cresce a base de sustentação das mudanças desejadas.
- ⁸ A análise das perspectivas de mudança cultural relaciona-se com outras dimensões da vida cotidiana e tem merecido crescente atenção dos cientistas sociais, até no intuito do relacionamento com outras formas de organização e de luta social. Existe quem faça as contas percentuais e aposte na vantagem numérica para introduzir mudanças, ao se dizer "nós temos força, falta só organizar". A denúncia representa um primeiro passo de fundamental importância, conquanto seja seguido por outros encaminhamentos.
- ⁹ Em diversas lutas sociais, estar-se-ia "... desconhecendo muitas vezes os mecanismos mais gerais que determinam as condições de exploração, ignorando o funcionamento dos centros de decisão política, tendem a concentrar seus esforços nas lutas imediatas e no confronto direto com os adversários visíveis" (Brant. In: Singer & Brant, 1981, p. 26). Vários autores apontam o equívoco do real inimigo, isto é, o capital e não latifúndio, como Bastos, 1984.
- ¹⁰ Confira-se a propósito Singer, in Singer & Brant (1981), p. 220: "Há hoje um vasto acervo de tentativas fracassadas no sentido de tornar o capitalismo economicamente mais igualitário socialmente mais justo... é preciso reconhecer que uma retórica anticapitalista pouco resolve, se ela não foi expressão de uma prática conseqüente."

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Formação inicial e continuada

*Ernâni Lampert*¹

A formação inicial e continuada do professor universitário constitui-se num dos grandes desafios para o próximo milênio. Nessa perspectiva, o autor, inicialmente, contextualiza essa problemática nas universidades públicas e privadas, seguindo com a análise retrospectiva da formação inicial e a apresentação de alguns modelos de formação continuada; por fim, tece algumas ponderações para reflexão e estudos ulteriores.

Palavras-chave: professor universitário, formação inicial e continuada.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento na Fundação Universidade de Rio Grande- RS; doutor em Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS E PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

Ultimamente, muito tem sido divulgado sobre o professor universitário. São realizados, anualmente, em nível nacional e internacional, conferências, congressos, seminários e debates sobre as funções, profissionalização, desvalorização, preparação técnica e comprometimento político do docente do ensino superior, que, na maioria das vezes, está acoplado ao projeto neoliberal, o qual vem se alastrando, aceleradamente, tanto nos países do Primeiro como nos do Terceiro Mundo.

A formação inicial e continuada do professor universitário constitui um dos grandes desafios a serem avaliados e re-dimensionados para que o profissional do ensino superior possa analisar criticamente o projeto político, econômico e social e atuar satisfatoriamente nesse contexto de contradições, desacertos, desafios, ensaios e até perspectivas. Faz-se indispensável refletir sobre a desigualdade de tratamento dos profissionais nas instituições públicas e privadas e propor encaminhamentos plausíveis à melhoria desse processo.

A partir da Reforma Universitária (lei 5 540/68), o ensino superior teve expansão desenfreada. Dados de 1994, analisados por Tramontin (1996), apontam que o sistema oferece mais de cinco mil cursos de graduação, com mais de quinhentas mil vagas e com alunado equi-

valente a 1,6 milhões, graduando mais de 240 mil novos profissionais anualmente. Para atender a esse contingente, há um quadro docente formado por, aproximadamente, 141 mil professores, dos quais 15% possuem a formação em nível de doutorado; 23,6%, de mestrado; 35,5%, de especialização e 25,9% com apenas graduação; 42,8% dos doutores e 44,4% dos mestres concentram-se no segmento federal; 70% dos doutores e 52,6% dos mestres na região Sudeste. Quanto ao regime de trabalho, o setor federal detém o maior contingente de docentes em tempo integral (55%) e apenas 9,4 % se situam no segmento privado. Dados arrolados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (1995) indicam que apenas 7,28% do corpo docente das universidades particulares têm qualificação em nível de doutorado e pós-doutorado, e 18,18% têm o título de mestre, enquanto que, nas instituições públicas, esse número é de 27,12% e 33,75%, respectivamente.

Corso Magdalena e Rossato (1992), analisando dados sobre a qualificação docente no Rio Grande do Sul, concluíram que as instituições de ensino superior do estado, no período recente, não têm conseguido aumentar a qualificação de docentes. Verificou-se que tem havido diminuição do número absoluto de mestres e doutores na maioria delas, o que demonstra que as instituições de ensino superior (IES) do estado não estão na direção daquelas que se preparam para enfrentar os desafios urgentes da

sociedade contemporânea. De acordo com os autores, as universidades federais continuam a se destacar pelo nível de seus docentes. Os professores com o título de doutor, na quase totalidade, estão nas instituições federais. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul possui aproximadamente quatro vezes mais doutores do que todas as universidades particulares do estado reunidas. As outras três universidades federais - Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e a Fundação Universidade do Rio Grande - apresentam situação similar.

Os dados apresentados deixam claro que não há equidade na formação inicial dos docentes entre as instituições privadas e públicas. As instituições oficiais, através do concurso público, que abrange prova de conhecimento, prova didática, produção científica e títulos, selecionam os melhores candidatos. Há preocupação com a formação acadêmica, pois, em geral, os concursos exigem a titulação mínima de mestre, requisito que dá ao futuro profissional tanto conhecimentos de pesquisa quanto profissionais. É imprescindível esclarecer que esse discurso é teórico, nem sempre corresponde à praticidade das universidades federais. Devido ao arrocho salarial imposto pelo governo, com frequência, são realizados concursos sem que haja candidatos habilitados. Isso obriga à realização de concursos para auxiliares de ensino, cuja habilitação exigida é apenas a graduação. Outro fator grave é a política de não

repor as vagas dos professores aposentados, expediente que obriga à contratação de professores temporariamente, geralmente egressos recentes dos cursos de graduação.

Contrariamente a essa situação, os professores nas universidades particulares, com raras exceções, são contratados dentro do princípio filosófico-ideológico. Nesse caso, nem sempre a habilitação profissional e a produção científica são critérios decisivos, mas, sem dúvida, são muito relevantes. Desde as anunciadas mudanças na previdência social em relação à aposentadoria especial, grande contingente de doutores aposentam-se e migram para as instituições privadas, que oferecem cursos de mestrado e doutorado e são obrigadas, para efeitos legais, a montar quadros de pesquisadores e docentes de alto nível.

Quanto à formação continuada, o quadro é similar. Os docentes das universidades públicas têm vantagem, pois, na quase totalidade, possuem dedicação exclusiva, o que lhes permite participar de eventos políticos, pedagógicos e culturais, favorecendo a atualização. Os professores das instituições privadas, geralmente horistas, são obrigados a atuar em outros estabelecimentos de ensino e até em atividades de sua área de formação. Quando se trata de profissional liberal, ele geralmente tem mais possibilidade de aperfeiçoamento fora da universidade do que dentro da instituição de ensino.

A descrição desse quadro preliminar deixa clara a necessidade de repen-

sar a formação inicial e continuada do professor universitário. Há a premência de ser traçada uma política capaz de fazer frente aos desafios atuais com vistas ao encontro do terceiro milênio.

FORMAÇÃO INICIAL

A formação do professor universitário abrange a formação inicial e continuada. A formação inicial é aquela que antecede o ingresso profissional; é a preparação que o indivíduo obtém através do curso superior e, quando o caso, a pós-graduação, e tem como objetivo habilitá-lo ao exercício profissional, no caso, ao magistério. A formação continuada realiza-se de forma permanente, após o ingresso, e tem como imperativo principal atualizar a formação inicial. Segundo Veiga, Resende e Souza (1993), a formação profissional do professor "... não pode ser compreendida pela somatória da formação inicial mais acumulação de cursos, de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. É um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica".

No Brasil, a formação inicial de professores passou por diferentes estágios, sempre direcionada aos interesses da classe dominante. Com a abertura política e conseqüente redemocratização, a formação de docentes perpassa, pelo menos no plano teórico, a dimensão meramente tradicional, novista e tecnicista, para assumir atitude política de criticidade. A partir da década de 1960, com a regulamentação dos programas de pós-

graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) e de *stricto sensu* (mestrado e doutorado), foram dados os primeiros passos para o preparo específico do professor do ensino superior. Esses cursos, que objetivavam qualificar recursos humanos para as universidades e que proliferaram muito na década de 1970, tiveram um desaquecimento na década seguinte.

Os docentes do ensino superior, até a explosão dos cursos de pós-graduação, salvo algumas exceções, somente possuíam o curso de graduação. Esse, conforme a legislação da época, era um dos requisitos para o ingresso na carreira de professor universitário. Nas universidades federais, por exemplo, o professor auxiliar - cargo inicial na carreira, era escolhido pelo professor catedrático, tendo como referencial seu interesse, aproveitamento nas aulas, nível de confiança, etc. Para ascensão na classe posterior, assistente de ensino, eram necessárias a realização de concurso e a apresentação de um diploma de "formação e aperfeiçoamento de professor do ensino superior". É possível perceber que, além da titulação exigida, havia uma preocupação com a formação integral desse docente. Essa afirmativa pode ser ilustrada com a citação:

Nós queremos que nossos professores universitários sejam mestres realmente, integralmente. O educador que desejamos, que necessitamos, é o mestre que não somente domina a matéria, nem seja exclu-

sivamente fonógrafo técnico, mas homem decidido, vivo, ardente, verdadeiro artista capaz de aproveitar o momento propício para o ensino, educador que saiba cativar o aluno até mesmo quando este não se interessa pela matéria... um professor universitário necessita, mais que todos, ter uma clara idéia do vasto panorama cultural e humano em que se move... são requisitos indispensáveis ao professor universitário : 1. Conhecimentos seguros, profundos e atualizados da matéria que leciona e do lugar que ela ocupa no complexo das ciências; 2. Conhecimentos pedagógicos que lhe permitam comunicar sua ciência com proveito para o aluno e para si mesmo... 3. Uma posição filosófica definida, consciente, capaz de se expressar, defender e influenciar, aberta ao outro para dar e receber (Paiva, 1967, p. 45-48).

A lei 5/540/68 (Reforma Universitária) não é muito explícita em relação à formação inicial do professor do ensino superior. No parágrafo 2º, alínea b, artigo 32, assinala-se que, em caráter preferencial, serão considerados para o ingresso os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

Com o crescimento econômico, a partir da década de 1970, foram introduzidas nos programas de pós-graduação, em nível de especialização, disciplinas de cunho didático-pedagógico para o ensino superior. A esse respeito, Bergel diz:

Pode-se perceber que, mesmo voltados para o preparo do docente para o magistério superior, a preocupação primordial continua incidindo sobre o conteúdo específico da área do curso e, embora definida na Resolução, a formação didático-pedagógica do professor para o 3º grau aparece de certo modo inexpressiva... a formação do professor para o magistério superior (oriunda de todas as áreas profissionais) estava pretensamente garantida com 60 horas de conteúdos didático-pedagógicos. Configurava-se desse modo a valorização e a desvalorização oficial do pedagógico na formação do professor para o 3º grau. Ao mesmo tempo, instava-se o espaço maior da disciplina de Metodologia do Ensino... (1993, p.4).

Atualmente, de acordo com o artigo 66 da lei 9/394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No artigo 52, incisos II e III, propõe que um terço do corpo docente esteja, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e, com doutorado, um terço do corpo docente de tempo integral; porém, no artigo 88, concede às universidades um prazo de oito anos para cumprir as determinações especificadas.

De que forma as universidades federais terão condições de atender aos re-

quisitos legais, considerando que a política de capacitação de docentes sofre restrições severas para a liberação de recursos humanos quanto a verbas? Como poderão agir e reagir as universidades públicas frente ao sucateamento imposto pelo governo à educação, especialmente a do 3º grau?

As universidades particulares estarão dispostas a investir na capacitação de recursos humanos, sem que haja um retorno econômico a esse investimento e sabendo que os docentes qualificados exigirão melhores salários e condições de trabalho? Como as instituições isoladas de ensino, que, na maioria das vezes, não apresentam as mínimas condições de infra-estrutura, atenderão aos requisitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional?

Essas indagações merecem reflexão, estudos sérios e respostas...

Segundo Imbernón (1994),

a formação inicial do professor deve capacitar o futuro docente para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e flexibilidade. É necessário estabelecer uma preparação que proporcione ao professor conhecimentos e gere atitude que valorize a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que se produzem. É indispensável que os futuros professores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos, que sejam receptivos e abertos a concepções pluralis-

tas. É mister introduzir na formação inicial uma metodologia que esteja presidida por investigação-ação e que vivencie o contraste entre teoria e prática. A prática deverá ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência.

De acordo com a comissão para a investigação educativa do Conselho Nacional de Universidades da Venezuela (1991), o professor universitário, por dedicar-se a uma área específica do saber, realizar atividades de docência, investigação e extensão, deve ter uma sólida formação. Esse processo deve proporcionar ao profissional adquirir um conjunto de experiências e conhecimentos de seu campo específico que permitam desenvolver competências para realizar, com eficiência, funções e tarefas profissionais.

A formação inicial do professor universitário deverá acompanhar a evolução natural de exigências das demais profissões. O docente terá que possuir uma formação inicial sólida. Deverá ser requisito mínimo para o ingresso no ensino superior a pós-graduação em nível de especialização que contemple a formação didático-pedagógica e conteúdos curriculares. Além disso, o professor deverá ter consciência da formação continuada: "La calidad de los profesores se relaciona con la calidad de su formación y ambas con la calidad de la enseñanza" (Montero Mesa, 1994, p. 219).

FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação inicial e continuada do professor universitário, como já foi comentado, constitui um dos grandes desafios das instituições de ensino superior e merece agenda especial nos próximos anos, tanto no que tange à discussão, debates e aprofundamentos da questão quanto à destinação de verbas para viabilizar projetos ambiciosos e arrojados que atinjam os docentes.

A literatura especializada em relação à formação inicial e continuada do professor universitário, quando comparada com outros temas, é escassa, o que dificulta estudo mais acurado. A bibliografia brasileira prioriza o professor da educação básica, enquanto os estudos estrangeiros divergem entre diferentes países e nem sempre servem de parâmetro, não sendo adaptativos à realidade das universidades brasileiras.

O professor universitário, comparado com os docentes de outros níveis de ensino, é um profissional que tem algumas vantagens (salário, carga horária reduzida, clientela selecionada, ascensão profissional, *status*, etc.). Mesmo assim, muitas vezes tem dificuldade de formação continuada devido à falta de uma política que ampare essa importante e primordial área. Normalmente, as universidades públicas e as privadas efetivas “que produzem e disseminam ciência, cultura e tecnologia, ainda que não o façam com igual competência em todas as áreas” (Cunha, 1992, p. 10), possuem plano de capacitação, no entanto esse

programa não necessariamente contempla a formação continuada.

A sociedade é dinâmica, e a história é construída pelos homens. Essa dinamicidade provoca desequilíbrios, crises e avanços em múltiplos domínios (econômico, político, tecnológico, social, educacional e cultural, etc). De acordo com Pastore (1995), o constante avanço da revolução tecnológica exigirá do homem a dedicação de uma grande parcela de seu tempo para aprender a dominar inovações. Só haverá lugar para quem for capaz de aprender continuamente.

O professor universitário, para acompanhar o vertiginoso progresso oriundo principalmente da revolução tecnológica, é obrigado a atualizar-se constantemente para se adaptar a essas transformações. Demo (apud Menezes, 1996), referindo-se ao tema, assinala que a atualização permanente é mais importante que conseguir um diploma; enfatiza a necessidade de o professor manter vivo o desafio de revolução constante e aponta cursos de duração mais longa, que implantam como didática central a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, etc., como recapacitação.

A formação continuada do professor universitário deve ser construída a partir das exigências da terceira Revolução Industrial, sem excluir os valores morais e a ética. É imprescindível considerar nesse processo as necessidades, a filosofia da universidade, priorizando as aspirações e expectativas dos docentes

para evitar possíveis desequilíbrios organizacionais e tentar, sobretudo, revalorizar o profissional da educação. A ação pedagógica do professor universitário é fortemente influenciada pelas experiências curriculares (currículo oficial, oculto e nulo) obtidas na formação inicial. Esse fenômeno nem sempre aparece de forma explícita e clara, mas persegue o docente na sua postura político-pedagógica e no seu desempenho. Coelho, abordando essa problemática, diz:

A grande maioria de professores universitários numa análise de práticas pedagógicas revela que uma das variáveis que mais influencia o comportamento do professor é o conjunto de suas experiências anteriores, enquanto aluno... por trás do discurso "pra frente" do professor avançado escondem-se as marcas do passado. De certa forma, todo o professor paga pesado tributo ao passado autoritário, tecnocrata, escravizador da educação que teve (1989, p.7).

Essa foi uma formação universitária conservadora, calcada na ideologia da escola tradicional, novista e tecnocrata, o que lhes dá uma formação acadêmica muitas vezes bitolada e desprovida de um comprometimento político e social. Por sua vez, esses profissionais é que são responsáveis pela formação de futuras gerações, o que é muito grave. Outro aspecto a salientar é que o ambiente de trabalho do professor, principalmente nas instituições privadas, não é propício

ao aprofundamento de questões e, conseqüentemente, à formação de cidadãos críticos. Para Coelho,

à medida que se desvincula a "face oculta" da realidade da educação e de suas relações com a estrutura social, sente-se a necessidade de mudar a prática pedagógica. Essa mudança, porém, é difícil, não é um "parto sem dor". Educadores formados de maneira autoritária, não-criativa, sem crítica, que aprenderam a cumprir ordens sem discuti-las, a reproduzir os conteúdos sem questionar a ideologia subjacente, a ver no ensino e aprendizagem um fim e não um meio, são agora despertados, entram em crise. Aceitar o desafio de mudar implica abandonar as certezas, a "formação" recebida e começar de novo (1989, p. 13-14).

Nóvoa (1991) sugere que a formação contínua do professor considere as cinco teses:

- alimentar-se de perspectivas inovadoras que tenham a escola como referência;
- valorizar as alternativas participativas e de formação mútua;
- alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, valorizando os saberes dos professores;
- incentivar a participação de todos os docentes e investir na transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle.

Avançando na discussão, apresentam-se os cinco modelos assinalados por Imbernón (1994) para a formação continuada do professor. O termo *modelo*, para o mencionado autor, refere-se ao marco organizador e de gestão de processos de formação em que se estabelecem diversos sistemas de orientação, organização, intervenção e avaliação de formação.

MODELO DE FORMAÇÃO ORIENTADO INDIVIDUALMENTE

Nesse modelo, o próprio professor planeja as atividades de formação que crê satisfazer suas necessidades. Fundamenta-se na crença de que o professor, no decorrer de suas atividades, aprende muitas coisas por si mesmo através da leitura, conversando com colegas, colocando novas metodologias de ensino na reflexão de sua prática e, por fim, com sua própria experiência pessoal. Parte-se da concepção de que os indivíduos podem, por si mesmos, orientar e dirigir sua própria aprendizagem; de que os adultos aprendem de forma mais eficaz, quando eles mesmos planejam sua própria aprendizagem e de que os indivíduos estão mais motivados para aprender, quando selecionam seus objetivos e modalidades de formação, os quais correspondem às suas necessidades.

O modelo de formação orientado individualmente tem referência nas idéias de Rogers e Dewey e, principal-

mente, nas investigações sobre os processos de aprendizagem de adultos. Esse modelo é, sem dúvida, extremamente importante e oportuno, porém a formação permanente deve ser compartilhada e não simplesmente transferida, como se fosse de responsabilidade unicamente do docente. Para Ferreres Pavía (1994), os departamentos devem assumir junto aos centros o processo de desenvolvimento de seus professores com o propósito de melhorar a prática, as crenças e conhecimentos, em função de um diagnóstico que não considere somente as carências e necessidades de cada um de seus integrantes, mas também aquelas que o departamento possui.

MODELO DE OBSERVAÇÃO/ AVALIAÇÃO

Muitas vezes, o professor recebe poucas devoluções sobre sua atuação nas aulas e, em ocasiões, manifesta a necessidade de saber como está sua prática no cotidiano. O modelo de observação/avaliação objetiva para conectar essa necessidade pode ser realizado entre pares e supervisores. Esse modelo muitas vezes fracassa, pois o professor considera sua aula um lugar privado e não o vê como “ajuda, crescimento, formação”. Esse modelo apóia-se na referência de que a reflexão e a análise são meios fundamentais para o desenvolvimento profissional e na premissa de que a reflexão individual sobre a prática pode melhorar com a observação de outras. A observação e

a valorização beneficiam tanto o professor (ao receber sua devolução de um colega) como o observador (pela própria observação, devolução, discussão e experiência em comum). Villar Angulo (1990) é de opinião de que "a avaliação formativa é que melhor se ajusta ao desenvolvimento profissional, e que esta deve servir como princípio de aperfeiçoamento". Em contrapartida, Ferreres Pavía (1994) não crê que ligar avaliação ao desenvolvimento profissional seja o primeiro e o melhor caminho para levar a cabo mudanças que se pretendem.

MODELO DE DESENVOLVIMENTO E MELHORA

Esse modelo tem lugar quando o professor está envolvido em tarefas de desenvolvimento curricular mediante projetos didáticos. Esses conhecimentos podem ser obtidos através de leituras, discussões, observações e ensaio-e-erro. O fundamento desse modelo está na concepção de que os adultos aprendem de maneira mais eficaz quando têm necessidade de conhecer algo concreto ou têm de resolver um problema. Outra perspectiva que apóia esse modelo é de que as pessoas adultas que estão próximas de seu trabalho têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorar. "El docente universitario como intelectual maduro deve ser capaz, junto a sus colegas, de preparar sus propios programas de formación, elegir sus actividades y

horarios, provocar la participación de sus alumnos, etc." (Ferreres Pavía, 1994, p. 187). Esse modelo observa determinados passos (identificação da situação problemática, planejamento, execução e avaliação/replanejamento).

MODELO EM TREINAMENTO

Nesse modelo, o organizador seleciona as estratégias metodológicas formativas que, supõe-se, irão ajudar o professor a obter os resultados esperados. Esse modelo apóia-se na concepção básica de que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos na sala de aula, e os docentes podem mudar sua maneira de atuar e aprender a reproduzir, em suas classes, comportamentos que não tenham sido aprendidos previamente. Para que esse modelo alcance seus objetivos, é indispensável a elaboração de um diagnóstico para detectar as reais necessidades dos professores.

MODELO DE INVESTIGAÇÃO OU INDAGATIVO

Esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, recolha informações, interprete-as e realize as mudanças necessárias no ensino.

El profesor como investigador activo tiene que investigar sobre su propia situación para comprender la dinámica de los procesos de enseñanza-apren-

dizaje y establecer cambios que resuelven problemas prácticos (Villar > Angulo, 1990, p. 75).

Essa atividade pode ser realizada em pequenos e/ou grandes grupos ou individualmente. O modelo fundamenta-se na capacidade do professor em formular questões válidas sobre sua própria prática e marcar objetivos que tratem de responder às questões e realizar uma investigação. A utilização desse modelo requer determinados passos (identificação de situação-problema, planejamento da coleta de informações sobre o problema, análise dos dados, realização das mudanças pertinentes, obtenção de novos dados e idéias para análise dos efeitos da intervenção e continuar com o processo).

Os modelos sugeridos por Imberón permitirão ao professor universitário selecionar modalidades de formação continuada. Essa, porém, deverá ser de responsabilidade tanto da instituição como do próprio docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão realizada ao longo do texto, propõem-se algumas ponderações que poderão servir de reflexão e estudos ulteriores.

- A necessidade de estabelecer, em nível nacional, uma política de formação inicial do professor universitário. Não é mais cabível a idéia de que os egressos das licenciaturas e bacharelados estejam aptos a atuar como docentes no ensino superior. É mister que o professor do en-

sino superior esteja preparado não só em termos de conteúdo, mas pedagogicamente também. Vários autores enfatizam essa necessidade de o docente universitário estar preparado pedagogicamente para a ação docente (Esteves, 1992; Benedito i Antoli, 1994). É imprescindível que haja rigorismo na autorização e reconhecimento de cursos e efetivo acompanhamento dos órgãos responsáveis para que esse requisito seja cumprido. É possível um profissional (engenheiro, químico, médico, dentista) exercer sua profissão sem a devida formação? Por que o professor universitário é capaz de executar sua função sem a devida preparação? A docência do ensino superior é um "bico"... uma semiprofissão?

- Arelado ao item anterior, é indispensável que as instituições privadas de ensino superior possibilitem aos docentes com deficiências na formação inicial condições de suprir tais lacunas com programas de formação continuada, quer em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Existem excelentes programas no Brasil e exterior. É mister que seja possibilitada ao docente essa oportunidade de formação continuada, uma vez que não foi privilegiado antes de seu ingresso profissional na universidade. Investir na qualificação de recursos humanos é investimento, retorno, melhoria na qualidade de ensino e pesquisa.

- Avaliar, reavaliar e controlar a expansão dos programas de pós-graduação. Espera-se que os cursos sejam de qualidade e voltados à pesquisa e à pre-

paração da docência. Reconhece-se que os programas de pós-graduação ajudaram muito a qualificar o corpo docente nas universidades, mas nem por isso a qualidade deve ser deixada de lado. Conforme Sobrinho (1994), a pós-graduação deve ser discutida como escola de formação de professores para a educação superior. Exceto os cursos de educação, os demais têm pouca preocupação com a formação do docente. Os cursos, sem desviar-se dos conteúdos particulares das áreas de conhecimento e das disciplinas específicas, que necessitam de tratamento profundo e rigoroso, não poderão negligenciar a formação do professor para a continuidade de construção de uma universidade rigorosa, crítica e relevante.

- Cada universidade deverá destinar, anualmente, percentual de sua receita para implantar/implementar políticas de formação continuada. É importante que cada instituição tenha um setor/serviço que cuide dessa área. A universidade não poderá marginalizar os docentes lotados em serviços administrativos e recensear os professores que nunca participam de atividades desse gênero. As políticas deverão abranger cursos de curta, média e longa duração, realizados em nível de instituição, fora dela e até no exterior, e abordar conteúdos curriculares, questões didático-pedagógicas, como as relacionadas à pesquisa.

- Os programas de formação continuada devem atender às necessidades das instituições e dos envolvidos. A pers-

pectiva inovadora/transformadora, através de metodologia dinâmica, cuja flexibilidade seja condição, deve ser o princípio norteador.

- A criação de um clima organizacional de incentivo e de valorização do docente que aderir a programas dessa natureza ajudará em muito a incrementar políticas de formação continuada.

Para concluir, afirma-se com convicção que a formação continuada é um processo longo, de conquista, de investimentos, cujo ápice é a melhoria da qualidade de ensino, e, para ter êxito, esse processo precisa ser compartilhado mutuamente : instituição e docentes.

ABSTRACT

The college teacher's usual education (graduation and/or postgraduation) plus his continuous educational updating are two of the great challenges of the next millennium. At first, the author discusses this issue at the public and private universities; he goes on dealing with the backward analysis of usual education and presenting some examples of continuous educational updating. At last, he poses some considerations for pondering and further examination.

Keywords: college teacher; usual education and continuous educational updating.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDITO I ANTOLI, V. Formación permanente del profesorado universitario, III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Universidad de Los Palmas de Gran Canaria, p. 231-59, 1994.
- BERGEL, N. A. N. *A formação pedagógica do professor de 3º grau*. Reunião Anual da Anped, Caxambu: Anped, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, art. 52 e 88.
- _____. Ministério da educação. Lei da Reforma Universitária, nº 5.540/1968, par. 2º, art. 32.
- COELHO, P.R. Estrutura e funcionamento do ensino: uma reflexão sobre a prática pedagógica. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 6, n. 14, p. 7-25, jul./dez. 1989.
- CORSO MAGDALENA, B.; ROSSATO, R. A desqualificação docente: uma face da crise do ensino superior no Rio Grande do Sul. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 14, n. 23, p. 49-63, 1.sem. 1992.
- CUNHA, L. A. Crise de identidade na universidade pública: a avaliação em questão. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 2, n.3, p. 10-12, jun. 1992.
- CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, jan./jul. 1994.
- ESTEVES, A. J. ; STOER, S. R. *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992.
- FERRERES PAVÍA, V.S. Modelos de desarrollo profesional y autonomía, III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p. 177-189, 1994.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. El profesor ideal (La actividad docente a través del alumnado, los *mass media* y las políticas educativas), *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 16, n. 51, p. 338-355, ago. 1995.
- IMBERRNON, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- LAMPERT, E. et al. *Educação permanente*. Porto Alegre: Sagra, 1979.
- MACHADO, C. L. B. Pesquisa-ação: formação de educadores universitários, *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 29, n. 135, P.81-93, nov./dez. 1993.
- MENEZES, L. C. (Org.) *Professor: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1996.

- MONTERO MESA, L. El perfil del profesor universitario y su formación inicial, III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 215-27, 1994.
- NÓVOA, A. A formação contínua dos professores no contexto da reforma. In: Portugal, Universidade Aveira Formação contínua de professores. Realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- PAIVA, R. M. C. A formação do professor universitário, *Correio*, Porto Alegre, v.8, n. 55, p.42-59, jan./abr., 1967.
- PASTORE, J. O futuro do trabalho no Brasil e o mundo. *Em Aberto*, Brasília, v. 15, n. 65, p. 31-38, jan./mar. 1995.
- ROCHA, D. M. ; MARCHIORI, I. C. ; SCHAURICH, A. E. P. Análise da formação pedagógica do profissional de ensino de 3.º Grau, *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 6, n.3, p. 1-60, 1978.
- VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L. M. G.; SOUZA, L. C. Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária, Reunião Anual da Anped, Caxambu: Anped, 1993.
- VILLAR ANGULO, L. M. *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada, 1990.

A DIMENSÃO SUBJETIVA NA PESQUISA

*Ana Maria Netto Machado*¹

Este trabalho resgata, num conjunto de importantes artigos de autoria de pesquisadores reconhecidos e experientes em educação, uma amostra de declarações e depoimentos nos quais podemos ver claramente a importância da dimensão subjetiva na pesquisa. O intuito é o de insistir sobre a necessidade de admitir que um pesquisador, digno desse título, autor e criador, só pode se construir sobre seus próprios passos, sobre sua trajetória de vida, única, original e, desde esse seu lugar, interagir com o universo de outros autores que povoam o mar de letras contemporâneo. O artigo aponta também para a forte barreira que, durante tantos anos e em nome da objetividade e neutralidade científicas, precisou ser erigida entre produção acadêmica e produção literária, entre arte e ciência. Apesar de diferenças irreduzíveis, essa muralha começa a ruir, e alguns importantes elementos comuns, que foram até pouco ignorados, e talvez por isso pouco estudados, começam a ser alvo do olhar dos estudiosos, entre eles a noção de autoria e a própria operação da escrita e seus procedimentos.

¹ A autora exerce a psicanálise; mestre em Educação pela Ufrgs e doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Paris X.

É nossa intenção, neste trabalho, mostrar o lugar decisivo ocupado pela dimensão subjetiva no ato de pesquisar e, conseqüentemente, no produto resultante desse ato, a pesquisa propriamente dita. E, mais ainda, mostrar que essa dimensão não precisa, necessariamente, ser tratada como um estorvo, a ser eliminado a qualquer preço, mas que, ao contrário, ela pode ser aproveitada como um instrumento de trabalho rico e produtivo, desde que seja considerada sob certas condições, que serão, justamente, alvo de nossa exposição.

Uma rápida travessia pelas tendências que foi tomando a pesquisa nas últimas décadas (em ciências humanas e, mais especialmente, em educação) é oferecida por Magda Soares num breve artigo, escrito em parceria com Ivani Fazenda, intitulado "Metodologias não convencionais em teses acadêmicas"². Algumas passagens desse artigo serão úteis para mostrar o lugar que foi sendo, sucessivamente, atribuído ao sujeito pesquisador nas diversas concepções de pesquisa que foram dominando a cena acadêmica em nossa história recente.

Foi nos anos 70 que a democratização do ensino se acentuou no Brasil; foi também nos anos 70 que a teoria da reprodução e da violência simbólica chegaram ao país (é de 1978 a publicação da tradução de A reprodução de Bourdieu e Passeron); é ainda nesses anos que se desenvolve fortemente a reflexão marxista sobre a educação e o ensino [...] Sob a

influência das novas idéias, nos anos 70 é que se começou a negar a pretensa neutralidade da pesquisa, os modelos "positivistas" de investigação, a soberania do quantitativo; foi nos anos 70 que surgiram a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a influência de métodos etnográficos na pesquisa educacional, a ênfase no qualitativo em oposição ao quantitativo. E foram também nos anos 70 que, à luz da dialética marxista, colocaram em pauta a questão das relações entre teoria e prática (Soares, 1992 p.125).

A preocupação da autora é, aqui, mostrar a conjuntura que possibilitou o desenvolvimento e o progressivo fortalecimento das metodologias que ela chama de *não convencionais*, que foram desestabilizando concepções de pesquisa muito arraigadas num pensamento positivista que impunha modelos bastante estáticos, com exigências difíceis de serem respeitadas, respeitando os fenômenos sociais. Na sua análise, ela mostra que, à medida que se inverte o modelo que parte de uma teoria, considerada *a priori* para comprovar hipóteses na prática, e que se passa a usar a prática como ponto de partida para confirmar ou reformular teorias já existentes ou até construir outras novas, acontecem mudanças radicais na posição do *locutor*, dos *interlocutores* e do *gênero* da pesquisa.

Nas metodologias classificadas por Magda Soares como *convencionais*, o elemento que nos interessa ressaltar é a

exigência de neutralidade e de objetividade, pois é em nome dessa exigência que a dimensão subjetiva precisou ficar excluída da pesquisa. Nessa concepção de investigação científica, os fatos pesquisados devem falar por si próprios, sem interferência do pesquisador, o qual precisa lançar mão de todos os recursos e artifícios possíveis para permanecer fora da pesquisa que ele conduz.

Retenhamos esse dado fundamental: por mais positivista e quantitativa que uma pesquisa possa ser, ela não se faz sozinha. Há, necessariamente, um pesquisador que a conduz! Ele poderá ter se esmerado, mais do que em todo o resto da pesquisa, em construir um esconderijo perfeito, impossível de ser percebido, mas ele e seu esconderijo perfeito continuam existindo em algum lugar, mesmo que esse lugar se queira inexistente.

Nesse modelo, a distância entre o pesquisador e sua pesquisa precisa ser a maior possível. Fica claro que esse é um ideal e, como tal, nunca pode ser atingido plenamente; e, concomitantemente, acalenta-se, nesse caso, a ilusão de que é possível conduzir uma pesquisa sem condutor ou, então, com um condutor sem rosto, sem cor, sem timbre de voz, sem pai nem mãe, sem idade, que não frequentou a escolinha do bairro X com a professorinha Y, e assim por diante. Conclusão: um pesquisador que pendura sua vida no cabide quando vai pesquisar. Despido de sua dimensão subjetiva, cabe perguntar o que restará ao *pobre* pesquisador como instrumento para tão difícil

empreitada? Pobre porque impedido de utilizar, na realização de sua pesquisa, a riqueza que as experiências de vida lhe outorgaram.

Mas continuemos. O fato de, num determinado momento, os pesquisadores terem se permitido ir a campo, sem estarem munidos de teorias e hipóteses previamente formuladas, fez com que aquela distância abismal entre o pesquisador e os pesquisados fosse se esvanecendo, criando, sem dúvida, muitas confusões e gerando a necessidade de construir técnicas, táticas e metodologias para lidar com essa complexa novidade, em que já não ficava tão fácil dizer quem era quem.

Assim como a dialética marxista colocou em revista, num determinado momento, a relação entre teoria e prática e justificou essas incursões, no campo empírico de pesquisa, sem as “devidas precauções”, o pesquisador começou a se aproximar do que queria estudar, de certa forma despido de sua armadura protetora (teoria e hipóteses prévias), o que também colocou em xeque a clássica relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Esse contato direto com os pesquisados já não mais permitia tratá-los como coisas distantes. Eles se imiscuíam, demandavam, criticavam, apoiavam, rejeitavam, eventualmente atrapalhavam o andamento da pesquisa ou até a impediam. Os pesquisados estavam vivos, presentes, desejosos de alguma coisa, fosse ela favorável ou desfavorável aos fins do pesquisador e de sua pesquisa. Hoje, praticamente não falamos mais em

objeto de estudo ou de pesquisa na relação com um sujeito pesquisador³.

À medida que, em educação, o objeto de estudo são praticamente sempre pessoas, o termo *objeto* se aplica com dificuldade e gera um mal-estar que praticamente o eliminou de nossa bibliografia. Passou-se, então, a falar na relação entre pesquisador e pesquisados e, hoje, com as metodologias participativas, praticamente se eliminou o pesquisado do vocabulário, o qual ganha, cada vez mais, o estatuto de co-pesquisador. Evidentemente, falamos aqui de uma tendência dominante, pois continuam coexistindo com essa versão, mais difundida em nosso meio hoje, muitos outros modelos, até mesmo os mais radicalmente convencionais.

Se, anos atrás, o ideal de pesquisa pregava a exclusão do sujeito pesquisador em nome do rigor científico, da objetividade e da neutralidade da investigação, hoje um outro ideal mostra-se em vigor. Trata-se de eliminar os sujeitos pesquisados para considerá-los, conjuntamente com o pesquisador, *pesquisadores* (na pesquisa participativa, na educação popular e nos movimentos sociais, por exemplo). Se, no primeiro caso, excluía-se a dimensão subjetiva do pesquisador como nociva e perigosa para o rigor e a objetividade científicas, nessa tendência atual, tenta-se, de alguma maneira, incluir a dimensão subjetiva dos sujeitos pesquisados. Fica excluída, nesse caso, a coisificação desses sujeitos pesquisados, o que parece sustentar-se numa dimen-

são ética promissora. Magda Soares corrobora essa visão ao dizer:

Parece-me que é exatamente a compreensão do papel fundamental, na pesquisa, dos sujeitos pesquisados é que vem trazendo uma nova vertente, nesse continuum que parte do "convencional" em direção, ao "não convencional", no campo da pesquisa educacional (Soares, apud Severino, 1992, p. 124).

O que, no entanto, nos chama a atenção, sobremaneira, é que os sujeitos pesquisados tenham obtido um reconhecimento, enquanto tais, antes mesmo que o próprio sujeito pesquisador. E notem que essa mudança de postura, do sujeito pesquisador com relação aos sujeitos pesquisados, no sentido de reconhecer-lhes o direito à voz e à participação, parte do primeiro, que ainda não conquistou uma legitimidade para sua própria posição dentro da sua própria pesquisa. Se, nas pesquisas convencionais, o pesquisador devia desempenhar um papel, no mínimo, invisível ou transparente em nome da objetividade, hoje, ele, de certa forma, continua tendo que desempenhar um papel mais ou menos transparente, não em nome da neutralidade e da objetividade científicas, pois não mais se acredita nessa possibilidade, tampouco, ela é considerada tão desejável como outrora, mas em nome de uma postura democrática e ética de respeito às minorias, aos oprimidos, entre os quais os pesquisados podem ser incluídos, quando tratados

como objeto (se aplicaria bem aqui o termo *cobaia*).

Enquanto, nas pesquisas participativas, a vida dos sujeitos pesquisados conquistou o pleno direito de entrar na pesquisa (suas dimensões subjetivas), o mesmo ainda não acontece com o pesquisador. Ao menos não ainda de pleno direito. Entretanto, não restam dúvidas de que estamos caminhando nesse sentido e de que continuamos colhendo os efeitos das inovações que mobilizaram as concepções de pesquisa desde a década de 1970, como vimos anteriormente nas palavras de Magda Soares.

Vários indícios mostram que o pesquisador está cada vez mais legitimando uma participação não dissimulada nas suas pesquisas. Começa-se a admitir que a dimensão subjetiva do pesquisador tem relações muito íntimas com a pesquisa que ele realiza e começa-se a perceber, também, que, ao contrário do que se pensava, manter velado ou recalcado esse aspecto pode obstruir a riqueza da investigação ou até impedir seu desenvolvimento. Trazemos novamente o depoimento de Magda Soares nesse sentido:

Este novo momento admite mais que a impossibilidade de objetividade na pesquisa; este novo momento, na verdade, considera a subjetividade como fonte de informação. Ou seja: no "continuum" do convencional ao não-convencional, partimos da neutralidade pretendida, passamos à não-neutralidade reconhecida, ou até suportada, para chegarmos

à não-neutralidade valorizada. A não-neutralidade valorizada é o reconhecimento do eu como objeto de pesquisa possível, porque, na verdade, (o eu somos nós) (Soares, apud Severino et alli, p. 126).

Observemos, entretanto, que a subjetividade (o eu, como traduz Magda Soares) valorizada aqui é a dos pesquisados e não ainda a do pesquisador. Sua pessoalidade pode ser valorizada à medida que ele se alinha lado a lado com os pesquisados, mas isso não aparece ainda tão explicitamente quanto à legitimidade do eu dos pesquisados. Apesar dessas dubiedades, estamos caminhando rumo a esse reconhecimento. Um pouco mais adiante, em seu texto, a autora afirma:

No "continuum" do convencional ao não-convencional", partimos do pesquisador que se oculta e delega aos dados a locução, passamos ao pesquisador que assume a locução, buscando a parceria dos pesquisados, chegamos ao pesquisador que se reconhece como individualidade que se dissolve construindo o coletivo com os outros, em compromisso, em solidariedade, em cumplicidade com os outros (Soares, apud Severino, p. 127).

Como bem diz a autora, o pesquisador, antes, escondia-se atrás dos fatos; hoje, ele ainda se esconde, agora entre as subjetividades dos pesquisados, *se dissolve construindo o coletivo com os outros*. O pesquisador está buscando vias

para assumir o lugar relevante que, de fato, ele tem na condução de sua pesquisa, lugar que, por enquanto, tem encontrado uma certa legitimidade através do reconhecimento da importância da subjetividade dos pesquisados. Esse parece ser o caminho sinuoso que o pesquisador tem percorrido na busca de sua identidade e legitimidade.

Um dos indícios mais fortes desse movimento atual, no sentido de reconhecer a importância da vida pessoal do pesquisador e suas implicações na pesquisa, é a prática - cada vez mais difundida nas seleções para os cursos de pós-graduação e nos concursos para professor universitário - de solicitar um memorial ao candidato. Esse memorial é, talvez, o primeiro espaço oficial oferecido pela academia no qual o subjetivo é visto como bem-vindo e legítimo. Pela primeira vez, permite-se como algo lícito e não prejudicial ao bom desenvolvimento da ciência, logo, sem culpa, a inclusão da vida pessoal na instância acadêmica. O resultado vai desde memoriais aplaudidos e que têm sido publicados por sua beleza de estilo e pela feliz integração que conseguiram entre a dimensão pessoal e a produção pessoal acadêmica, até estranhos documentos que alinham parcamente uma autobiografia a um currículo ou a um plano de pesquisa. Tanto tempo se passou em que a censura pairava tão fortemente sobre qualquer aspecto pessoal que pudesse infiltrar-se numa pesquisa, sendo esses encarados como verdadeiros crimes, que mereciam castigo, de tal for-

ma que hoje, quando se propõe e se espera que isso aconteça, muitos se sentem desorientados, não entendendo muito bem o que se espera deles.

Quase todos os pesquisadores com larga experiência em orientação de dissertações mostram-se sensíveis às íntimas relações entre a vida pessoal e a produção intelectual ou, mais especificamente, à pesquisa e registram observações, *en passant*, nesse sentido. Porém, estando esparsas, o tema passa despercebido, permanecendo "invisível", faltando-lhe vigor para impor sua relevância. Vejamos alguns exemplos selecionados a partir de vários artigos.

Em 1993, Antônio Joaquin Severino, na sua obra *Metodologia do trabalho científico*, no capítulo que dedica aos trabalhos de pós-graduação, afirmava que todo trabalho científico tem em comum a pesquisa e a reflexão pessoal, autônoma, criativa e rigorosa. E mais:

Trabalho pessoal no sentido em que "qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida" a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não evidentemente, a um nível puramente sentimental, mas a nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador; a vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema

de pesquisa bem como a sua realização necessariamente é um ato político. Também, nesse âmbito, não existe neutralidade (Severino, idem, p. 109).

A escolha de um tema de pesquisa, assim como todos os demais atos envolvidos na atividade de investigação, é um ato político, sem dúvida, mas, não esqueçamos, profundamente ancorado na história pessoal do pesquisador; história que não é uma roupagem superficial da qual o pesquisador possa desvencilhar-se, mas que está encravada e inscrita visceralmente em todas as dimensões de si. Trataremos mais adiante especificamente sobre a escolha do problema como sendo, efetivamente, um problema que dói, isto é, algo que representa um conflito desafiante e perturbador para o pesquisador, do qual a pesquisa é, literalmente, uma tentativa de livrar-se.

Antônio Joaquin Severino, bem como Celso João Ferretti, no seu artigo intitulado “Acompanhamento do processo de escrever de mestrands e doutorandos: um depoimento”, corroboram essa visão. Este último afirma: “Usualmente, o ‘projeto’ com o qual o aluno se apresenta é a busca de uma resposta para uma questão que o incomoda na sua prática profissional” (Ferretti, apud Bianchetti, 1997).

E nós acrescentamos que todo incômodo na vida profissional é um problema na vida pessoal, uma vez que, em nossa tradição cultural, o trabalho assume grandes proporções na vida das pessoas.

Severino traz o seguinte: “A descoberta científica é, sem dúvida, provocada pela tensão gerada pelo problema. Daí a necessidade de se estar vivenciando uma situação de problematização”.

Dessa tensão, que não está muito longe da concepção de sofrimento psíquico, podem muito bem nos falar todos aqueles que fizeram o percurso de dissertação de mestrado ou de tese de doutorado. O trabalho intelectual revela-se, então, nem tão intelectual como se pensa, uma vez que estão em jogo razão e paixões, como declara Severino: “É preciso uma prática e uma vivência que façam convergir estes dois vetores, de modo que os resultados possam ser portadores de descobertas e de enriquecimento. Aqui, consequência fecunda da correlação entre razão e paixão” (idem).

Se pensamos também na obstinação com que os grandes pesquisadores perseguem seus objetivos, acima de tudo e de todos, não é difícil admitir o quanto se confundem vida e obra nesse caso. Tanto isso é verdadeiro que o problema de pesquisa repercute na vida pessoal, como o contrário, a vida pessoal determina, em boa parte, o espectro de problemas que podemos escolher para resolver cientificamente. Miriam Warde ilustra o primeiro caso no seu artigo “Diário de bordo de uma orientadora de teses”, ao afirmar: “...é de se compreender a enorme mobilização emocional empreendida e que necessariamente afeta esferas extra-acadêmicas” (Warde, apud Bianchetti, 1997, p. 165).

Outro autor, Sedi Hirano, na sua obra *Pesquisa social-projeto e planejamento*, reconhece que um projeto de pesquisa “pode ter tido origem em motivos “extracientíficos” e ter esse destino, apesar da elaboração e processamento da pesquisa se assentarem em bases científicas” (Hirano, p. 94). Citando Florestan Fernandes, Hirano

ressalta que o pesquisador precisa ajustar-se à condições que variam consideravelmente, em função das causas que podem determinar o desejo ou a necessidade de conhecer-se cientificamente uma dada situação ou fenômeno social, do conhecimento prévio do assunto (em geral e em particular)... (Fernandes, apud Hirano, p. 91).

Nessas duas passagens, podemos constatar que ambos os autores reconhecem que a pesquisa está imersa num contexto que não se restringe ao campo profissional e que os problemas de pesquisa podem ser determinados pela dimensão pessoal do pesquisador, seus desejos ou necessidades, que têm origem extra-acadêmica. Quanto ao conhecimento prévio do assunto, é necessário perceber que não se trata apenas de teorias que o pesquisador tenha assimilado na sua trajetória de estudos, de maneira puramente límpida e intelectual, pois essa apropriação de conhecimentos tampouco é isenta de singularidade e de subjetividade nos seus processos. Nesse sentido, Guiomar Namó de Mello, apesar de não se referir

especificamente à pós-graduação, traz alguns elementos esclarecedores.

Há ainda um outro equívoco gravíssimo, que envolve o problema da apropriação do conhecimento. As pessoas não se apropriam de um mesmo conhecimento de modo idêntico. Do ponto de vista da escola, o ponto de chegada deverá ser comum. Varia, entretanto, o processo que cada pessoa vive, o modo como ela integra esse conhecimento às suas condições de vida específicas. (...) Tanto que, se for verificado como é que o ouvinte recebeu a mensagem, se perceberá que muitos a decodificaram de uma forma que o professor jamais imaginaria. As pessoas integram a mensagem ao seu contexto de vida, ao seu esquema intelectual, aos conceitos que já utilizam (Mello, apud Fazenda, 1993 p. 91-92).

A formulação de Mello aponta para a singularidade e a originalidade dos processos de apropriação de conhecimento. Uma mesma teoria apresentada por um professor numa sala de aula resultará em teorias muito diversas na mente de seus diversos alunos. Mas, como nos mostra bem a autora, à escola interessa mais a teoria transmitida do que a teoria assimilada. Nesse sentido, o processo de equilíbrio entre assimilação e acomodação, proposto por Piaget há tantos anos para dar conta de como se aprende, embora muito difundido, é, de fato, muito raramente levado até suas últimas

consequências, que deveriam implicar a curiosidade do professor sobre as teorias que seus alunos desenvolveram a partir do que ele lhes apresentou. Caso fosse dado espaço para expressão dessas construções dos alunos durante qualquer nível da escolaridade, teríamos como consequência o desenvolvimento de um estilo e a possibilidade de reconhecimento dessas marcas singulares que cada um imprime ao mundo, quando esse vai sendo internalizado.

De fato, a avaliação corriqueiramente feita nas escolas não avalia o efetivo resultado da construção de conhecimento nos alunos, mas o conteúdo ensinado pelo professor. Mais do que nada, a avaliação acaba constatando o quanto do que se ensinou não foi deformado, isto é, não foi digerido e, portanto, aquilo que não foi apreendido, o resto inútil do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, esse resto não digerido, felizmente, é tão pequeno que a avaliação é fraca, pois ela deixa de estimar o mais precioso processo, que foge a qualquer controle possível do professor. É isso o que a escola não soube, muito freqüentemente, valorizar nem reconhecer e é o que, de fato, os alunos levaram da escola para a vida e reaparecerá nas suas paixões e realizações, em algum momento de suas vidas, muito provavelmente completamente fora do alcance do olhar do professor. Cabe aqui chamar a atenção para a quantidade de estudos repetitivos e inconseqüentes em torno do tema da avaliação escolar, que parece continuar sen-

do um mal inevitável, para o qual solução verdadeiramente inovadora e eficaz não tem sido obtida.

Uma experiência inovadora em educação, na pós-graduação, é relatada por Ivani Fazenda, no seu livro *Interdisciplinaridade, um projeto em parceria*, onde afirma que o desafio de muitos alunos é desejar pesquisar a própria prática. O primeiro problema que surge, nesse caso, refere-se à postura do pesquisador, dividido entre seu desejo de pesquisar sua própria ação e inúmeros medos, como o de que sua experiência seja comum, medíocre e vazia, ou o de não encontrar pesquisas já elaboradas que possam ajudá-lo como referencial teórico, ou, ainda, o de não encontrar um orientador que se disponha a acompanhá-lo nessa aventura.

Já nessa breve colocação fica claro que a autora está se referindo, ao falar em postura do pesquisador, não a qualquer entidade abstrata e isenta, mas a atitudes pessoais, desejos e medos que entram em conflito e geram desconforto e angústia. É impossível negar, nesses elementos, a presença da dimensão subjetiva do pesquisador. É importante lembrar aqui que esse conflito não deve ser encarado como um estorvo a ser eliminado nem dissimulado, mas precisa ser solucionado. A pesquisa propriamente dita consistirá, justamente, nesse percurso e nas estratégias para resolver esse impasse. Vale a pena rever a passagem de Severino (1993), citada anteriormente dada a sua importância para nossa

argumentação: “A descoberta científica é, sem dúvida, provocada pela tensão gerada pelo problema. Daí a necessidade de se estar vivenciando uma situação de problematização”.

O motor da descoberta é esse conflito, que só é produtivo quando está efetivamente enraizado numa problemática substantiva da vida pessoal do pesquisador. Esse querer saber, essa curiosidade, que pode chegar a tomar forma de obsessão, só pode render efeitos numa obra científica quando visceralmente encravado na existência pessoal⁵.

Voltando à experiência de orientação de trabalhos que visam teorizar a própria prática, Ivani Fazenda conta como opera, dizendo que é fácil, nesses casos, definir o campo de pesquisa, mas não o objeto. Em primeiro lugar, ela trabalha com a descrição do fenômeno por escrito e oralmente, indaga sobre como surgiu esse interesse e chama essa fase do trabalho de *sessões*, de verdadeiras *terapias*. As sessões são gravadas para completar o quadro de informações. A autora chama esse resgate da experiência através dos recursos mencionados *leitura subjetiva*: “Não sei bem quantas vezes são necessárias para que a subjetividade aflore em sua plenitude”, diz Fazenda. Eis aqui um belo exemplo de aproveitamento da dimensão subjetiva para o avanço da pesquisa.

Nem todos os pesquisadores, porém, conseguem perceber a riqueza que se esconde nesse mundo de implícitos, que só aflora através de astúcias e recursos,

de que é exemplo o relato de Fazenda. A autora conta também que nem sempre o conteúdo que aflora é agradável, podendo também emergir o lado sombrio, e

... alguns pesquisadores não conseguem levar a bom termo sua descrição, por bloqueios internos, que em nenhum momento são tocados, pois a intenção não é realizar sessões terapêuticas (não nos compete), mas tão somente facilitar a expressão e a descrição de um fenômeno, em toda a gama de detalhes que a subjetividade puder traduzir (Fazenda, p. 100-101).

Numa segunda etapa, a autora promove o que ela denomina de *leitura objetiva* do fenômeno; assim, feitas as duas leituras, o problema começa a tomar contornos mais definidos. Não vamos seguir todo o processo descrito pela autora, mas nos interessa ainda insistir sobre alguns aspectos relativos ao processo de escrita, muito bem colocados nesse artigo. Fazenda pôde perceber que

alguns alunos sentiam-se extremamente tolhidos em reproduzir, nos seus trabalhos de dissertação ou tese, a linguagem acadêmica convencional, forma clássica já consagrada. (...) percebemos que o pesquisador da interdisciplinaridade precisa encontrar sua forma, a que lhe é mais peculiar, para expressar-se por escrito. Desta forma, o texto fica mais completo, as idéias ganham, dimensão de totalidade, e possibilita-se ao leitor menos avi-

sado um perceber-se no texto. Quando este "vem de dentro" do seu autor, comunica com mais plenitude, revelando-se para quem o lê (Idem, p. 103).

Endossamos a posição de Fazenda nesse aspecto, acrescentando que isso vale não apenas para o pesquisador da interdisciplinaridade, mas para todo pesquisador, até porque não sabemos se podemos conceber hoje algum pesquisador que não seja da interdisciplinaridade, tanta é a complexidade e o emaranhado do campo dos saberes atual.

Essa passagem continua com uma questão interessante: "Como conciliar, então, a contradição da realização de um trabalho acadêmico com um trabalho que lhe fosse prazeroso produzir?" (Idem). E cabe perguntar: há mesmo aí uma contradição intrínseca e, se houver, não podemos superá-la? Ou seria essa mais uma entre a longa série de dicotomias e falsas oposições que a tradição ocidental consagrou e que têm funcionado como arapucas aprisionadoras ou becos sem saída para o avanço do conhecimento em ciências humanas, tais como corpo/alma, individual/social, teoria/prática, manual/intelectual, razão/paixão; sujeito/objeto, subjetivo/objetivo, vida/obra, arte/ciência, oral/escrito, escrita/leitura, entre tantos outros acasalamentos?

Observe o leitor que muitas dessas duplas desfilaram ao longo das páginas precedentes pela pena dos autores. Uma delas é razão/paixão, trazida por Severino. O autor fala da fecundidade da correlação entre razão e paixão e postula,

justamente, esses dois elementos como sendo fundamentais para a criação ou descoberta científica. Um exemplo concreto da fecundidade de trabalhar com esses falsos opostos, sem que um tenha que excluir o outro, está na experiência de Ivani Fazenda antes relatada, em que as leituras subjetivas e as leituras objetivas precisam umas das outras para brindarem um quadro rico e expressivo da realidade pesquisada.

Não restam dúvidas de que a produção científica está fortemente determinada pela trajetória de vida de seus produtores, pelas experiências escolares certamente, mas também, em igual ou maior peso, por todas as outras vivências que experimentamos. Diante de uma mesma realidade, reagimos diferentemente; enxergamos quadros diferentes e somos chocados por alguns aspectos que, para outrem, passam despercebidos; interessamo-nos por detalhes que outros sequer reparam. Aquilo que salta aos olhos de cada um depende muito mais da posição de seu olhar do que daquilo que está à sua frente para ser olhado. E, nesse sentido, não é inútil lembrar que a posição ocupada pelo indivíduo é única, embora estejamos lado a lado com muitos parceiros, partilhando o mesmo mundo.

A sociologia há muito legitimou a idéia de que a inserção social é determinante na maneira como vemos o mundo, o que se tornou lugar-comum no meio educacional. A posição que ocupamos num certo contexto social, político, eco-

nômico certamente determina uma certa visão da realidade em que vivemos. Mas isso não é tudo; as diferenças são ainda mais profundas. Não temos o direito de reduzir todos os habitantes de uma vila urbana X, numa época Y, a uma única visão da realidade apenas porque pertencem a uma mesma classe social, partilham um mesmo contexto imediato e um mesmo momento histórico. Dois filhos de uma mesma família de vila, com dois anos de diferença, podem e frequentemente apresentam interesses muito diferentes, embora tenham bebido do mesmo leite, respirado o mesmo ar poluído, partilhado os mesmos valores, se desenvolvido dentro de um mesmo imaginário social. A dimensão subjetiva é soberana e incontornável!⁶ Ela pode tomar caminhos insuspeitados, meandros tortuosos para impor sua singularidade mesmo que, às vezes, essa particularidade só possa manifestar-se como fracasso, fracasso escolar, por exemplo. Queremos dizer com isso que aquilo de mais original numa pessoa, seja ela um simples analfabeto, habitante de periferia urbana de um grande centro, ou pesquisador, terminará por impor seus efeitos, custe o que custar.

A tentativa de impedir que essas marcas⁷ que a vida escreveu em cada um de nós se manifestem em nossos atos e produções tem como principal consequência que essa determinação tenha que encontrar outras vias para se manifestar. E essas outras vias podem, às vezes, assumir formas muito menos benéficas

para o indivíduo e para o seu entorno, empobrecendo as participações sociais legítimas em que essa mesma dimensão subjetiva poderia se mostrar, enriquecendo vida e obra (tanto na produção escolar de uma criança, no trabalho de um operário ou na produção científica de um professor universitário). É preciso insistir no triste fato de que boa parte da educação que recebemos trabalha no sentido de censurar e até impedir que a dimensão subjetiva e singular - que a duras penas e vagarosamente constrói-se em cada um de nós - infiltre-se na vida escolar ou acadêmica.

Nesse sentido e retomando a parte inicial, diria que a dimensão subjetiva esteve sempre ativa no pesquisador e nas pesquisas, mesmo na época em que ela foi mais duramente reprimida. Algumas das consequências dessa interdição foram provavelmente trabalhos áridos, pouco interessantes, e pouco prazer na pesquisa.

Jorge Luiz Borges dizia que toda sua obra foi feita para dizer uma única coisa. Só gravei a frase e não lembro mais qual era essa coisa ou, talvez, ele nem tenha dito o que era e eu apenas esqueci algo não dito. Borges era um homem de letras e não um professor universitário, e aos escritores sempre foi lícito usar suas vidas para compor suas obras. Já, na produção acadêmica, investiram-se muitas páginas para manter uma rigorosa barreira entre vida e obra e entre ciência e arte. Finalmente, todas as formas de arte ganharam a academia, mas essa barreira que protege do medo da

falta de cientificidade continua firme, embora bastante esburacada.

A prática dos memoriais, dos quais falamos antes, está cavando um belo buraco nessa muralha de medo. É através de buracos como esses que podemos ver que há muito mais em comum entre ciência e arte e entre vida e obra, seja qual for o tipo de produção, do que se quer admitir. E o fato de existirem elementos comuns não põe em risco a manutenção de diferenças importantes, por isso não seria preciso tanto medo nem tanta proteção. Diferenças podem conviver com semelhanças sem que precisemos fundir umas nas outras, fazendo-as desaparecer.

Assim como os escritores se utilizam de suas vidas para fazer suas obras, enganamo-nos ao pensar que o pesquisador produz suas obras despido de sua vida, pendurando-a no cabide, apenas usando as obras de outros (teorias de outros autores) ou as vidas de outros (sujeitos pesquisados). E aqui aparece um elemento fundamental: os autores. A noção de autoria está presente tanto na escrita literária quanto na escrita acadêmica; logo, constitui-se em denominador comum entre elas. Outro elemento que nos é muito caro, é a escrita propriamente dita, presente em praticamente todas as áreas da produção humana e intimamente ligada à autoria. Um pesquisador em educação não tem como furtar-se ao exercício do ato de escrever, nem ao destino de tornar-se autor, o que, muito provavelmente, não fará dele um artista da

pena, mas o fará, certamente, descobrir alguns dos efeitos que o exercício do ato de escrever traz como retorno para quem o exerce.

A mão pesada que faz dançar a caneta na pista de papel ou os dedos ágeis que dedilham, nervosos, um teclado de computador estão profundamente encravados, de todas as maneiras possíveis, na vida que eles ajudaram a compor. Quando se trata de escrever, a dimensão subjetiva é impossível de não ser reconhecida, e ela está presente tanto na escrita literária como na escrita acadêmica. A tão decantada e sempre reeditada angústia da página branca impõe sofrimento tanto a escritores novatos como a experientes e, tampouco, poupa mestrandos e doutorandos, entre outros tantos que, por algum motivo, entregam-se ao exercício desse ato. Mas esse sofrimento, quando suportado por certo tempo, pode, exausto, deixar lugar ao outro lado dessa paixão (do grego *pathos*), revelando o gozo possível no ato de escrever. Entregando-nos, sem susto, ao exercício desse ato, poderemos usufruir e deleitarmo-nos com as surpresas que ele irá, mais cedo ou mais tarde e ao longo das páginas que iremos produzindo, nos ofertar.

Permitir e até incentivar que as marcas peculiares que a experiência de vida gravou em cada um de nós possam ultrapassar os limites do corpo biológico e ingressar no corpo material da folha, por meio da escrita, é tarefa que a educação precisa encarar nesse início de terceiro milênio que está a nos espreitar.

ABSTRACT

This work ransoms, in a set of important articles by authorship of well-known and experienced researchers in education, a sample of declarations and depositions where we can clearly see the importance of the subjective dimension in research. The purpose is to insist on the need to admit that research worthy of this title can only be constructed on his or her own steps, on the trajectory of his or her unique and original life and from there to interact with the universe of other authors who inhabit the contemporary sea of letters. The article also points to the strong barrier which for so many years and on behalf of scientific objectivity and neutrality had to be erected between academic production and literary production, between art and science. In spite of the irreducible differences, this wall is starting to crumble, and some important elements, which until a short time ago were ignored and perhaps little studied, are starting to be the target of pundits, among which are the notion of authorship and the very operation of writing and its procedures.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu et alli. In: HIRANO, Sedi (Org). *Pesquisa social-projeto e planejamento*. 2. ed. São Paulo: Queiroz, 1988

BIANCHETTI, Lucídio (Org). *Trama & texto-leitura-crítica escrita criativa*. São Paulo/Passo Fundo: Plexus-Ediupf, 1997.

BOAVENTURA, Edivaldo. *Universidade em mudança*. Salvador: I. O. da Bahia, 1971.

CASTRO, Amélia Domingues de et alli. *Pensando a pós-graduação em educação*. Piracicaba: Unimep, 1993.

CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática de pesquisa*. São Paulo/Rio de Janeiro: McGraw Hill do Brasil S.A., 1981.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Atlas, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade - um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

GATTI, Bernardette et alli. *Educação em debate - uma proposta de pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 1987.

FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Análise de dificuldades na elaboração de teses e de dissertações a partir da identificação de prováveis contingências que controlam essa atividade do aluno. In: 1º Simpósio de Pós-Graduação na Unicamp, Anais, Governo do Estado de São Paulo, 1974 (mimeo).

RUDIO, Frantz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SCHRADER, Achim. *Introdução à pes-*

- quisa empírica*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- SEVERINO, Antonio Joaquim et alli. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, Magda e FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: SEVERINO et alli. *Novos enfoques de pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992. pp. 121-135.
- SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo e (Org.). *Participação e interdisciplinaridade - movimentos de ruptura/construção*. Porto Alegre: PUCRS, 1996.
- VARGAS, Milton. *Metodologia da pesquisa tecnológica*. Porto Alegre: Globo, 1985.
- WARDE, Miriam Jorge. *O papel da pesquisa na pós-graduação*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, maio 1990, n. 73.
- _____. Palestra proferida no Seminário sobre Pesquisa em Educação no RS - Prioridades e perspectivas. *Relatório Final*, Porto Alegre: PUCRS, 12/05/1993.

NOTAS

- ² Painei apresentado na Sexta Conferência Brasileira de Educação- CBE, São Paulo, 3 a 6 setembro de 1991.
- ³ Um dado curioso é o que o termo *objeto*, que utilizamos em português para falar do alvo de nosso estudo, em francês é justamente *suj*. Perguntamos a um mestrando por exemplo, *qual é teu sujeito de dissertação?*, querendo saber qual é o objeto de seu estudo. Teríamos, nesse caso, um sujeito (pesquisador) pesquisando sobre outro sujeito (seu tema, que pode tratar-se efetivamente de sujeitos pesquisadores ou de objetos ou fenômenos quaisquer).
- ⁴ Cintra, A. M. M. Determinação do tema de pesquisa. *Ciência da informação*, 11 (2):15. *Metodologia do trabalho científico*, p.112.
- ⁵ Freud dizia que a intensa curiosidade sexual da criança pequena pode resultar, na vida adulta, num espírito aguçado de investigação, condição favorável para a atividade de pesquisa científica.
- ⁶ Lembremos o que dizia Guiomar Namó de Mello, citada anteriormente, sobre as maneiras insuspeitas pelo professor com que seus alunos podem apropriar-se do que ele ensina.
- ⁷ Mais um trecho de Ivani Fazenda sobre a experiência de escrita de seus orientandos colabora conosco: "...optamos por permitir que cada texto revelasse a personalidade, a marca de cada um" (Fazenda, 1993).

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Concentração ou desconcentração?

*Jerônimo Sartori*¹
*Salete Cleusa Bona*²

O presente texto aborda, de modo reflexivo e crítico, a temática *administração escolar*. Tenta sistematizar, teoricamente, os aspectos que podem perpassar um processo democrático e participativo na administração e organização escolar. Coloca alguns aspectos relativos à participação na escola pública como possibilidade de evoluir qualitativamente no processo democrático e participativo e, conseqüentemente, na formação para o exercício da cidadania. Considera a possibilidade de serem alteradas as relações sociais no interior da escola pela elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da unidade escolar. Também explicita alguns princípios filosóficos do projeto político-pedagógico que permitem analisar o processo da práxis no contexto intra-escolar.

¹ Professor da Faculdade de Educação/UPF; mestre em Educação PUCRS.

² Professora da Faculdade de Educação/UPF/; mestre em Educação Ufrgs.

A DIMENSÃO POLÍTICA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

O cotidiano da escola revela a burocracia que perpassa os espaços de decisão das ações no que se refere a objetivos, formas de organização administrativa e pedagógica. O princípio da gestão democrática e participativa e o princípio da autonomia estão contemplados na lei 10 576/95³, porém, como preceito legal, com fim em si mesmo, não produzem efeito algum, porque é necessário administrar a escola de modo democrático e participativo, envolvendo a comunidade escolar.

O termo *administração*, no sentido etimológico da palavra, significa gerenciamento de negócios, que podem ser públicos ou privados e, ainda, ato de governar e dirigir. Já o termo *participação* significa comunicação, dar parte de algum fato, tomar parte de algum fato ou, ainda, envolver-se co-responsavelmente em alguma ação. *Democrática*, por sua vez, significa distribuição equitativa de poder, divisão dos poderes de decisão e execução, porém com a dinamização de uma liderança a quem compete, de algum modo, o controle das ações desenvolvidas.

Desse modo, conforme Wittmann & Cardoso (1993), “participar significa engajar-se, comprometer-se, buscar espaço para agir em prol de uma modificação da escola e, conseqüentemente, do processo educativo”.

A estruturação orgânica da escola é caracterizada pela formalidade⁴, porém pode-se colocar em prática um processo de desconcentração de poder e descentralização administrativa. A escola necessita ser vista como um ente vivo e dinâmico no contexto social, político e econômico porque, no seu interior, pulsam vidas em processo de desenvolvimento tanto biológico como mental.

As normas sistêmicas emanadas de órgãos superiores necessitam ser respeitadas, não podendo, contudo, interferir na *autonomia* da escola na realização dos anseios da comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários).

A administração participativa e democrática pode atender ao princípio da autonomia, contudo necessita pautar sua prática no ideário da *igualdade*, oferecendo a oportunidade de as pessoas se realizarem, sem serem idênticas. O ideário da *igualdade* consegue transitar entre o eu, o tu e o nós, administrando o conflito e as contradições que se estabelecem no interior da escola. Desse modo, o nós não é a soma do eu + tu; o nós é o elemento-síntese das diferenças que possibilitam o entendimento, não a concordância.

Por isso, a importância de entender a instituição do Conselho Escolar e a eleição de diretores (lei n. 10 576/95) como mecanismos para a construção de uma realidade participativa e democrática. Mas serão esses mecanismos suficientes para a transformação das relações intra e extra-escolares? O que será necessário para a construção de uma escola demo-

crática, emancipadora, autônoma e de qualidade, uma escola que privilegie a participação da comunidade, que leve em conta o conhecimento do aluno e do seu contexto social, sem desconsiderar o conhecimento científico? Uma escola que respeite o aluno, integrando-o ao invés de excluí-lo?

Acredita-se que, para consolidar uma administração participativa e democrática, devam-se construir possibilidades de debates na comunidade escolar, pela participação em reuniões, seminários, atividades integradoras e culturais e outros. A escola necessita imprimir um processo de organização político-pedagógico-administrativa que contemple os níveis político e operacional no processo de planejamento.

Por certo, a comunidade organizada pode se constituir em agente em busca de seus próprios interesses, para qualificar a relação pedagógica entre professores e alunos. Para isso, deve-se ter o cuidado com as armadilhas do discurso oficial, que prega a participação de modo populista, mas, na verdade, detém os mecanismos de controle.

A participação necessita acontecer desde a organização do espaço, da construção da proposta de ensino, da estruturação curricular, da definição das prioridades a serem atendidas em função das necessidades. Assim, o pai, a mãe, o aluno, o funcionário, o professor e o corpo técnico-pedagógico, juntos, constroem a dinâmica da organização e do funciona-

mento da escola, com base no esforço coletivo dos agentes envolvidos no processo.

O projeto de uma administração participativa e democrática constitui o resultado da construção social dos envolvidos em cada comunidade escolar. Uma escola com projeto participativo e democrático poderá formar sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzirem e transformarem a sua existência. A caminhada no campo democrático possibilita o resgate de valores humanitários, como a justiça, a ética, a solidariedade, a responsabilidade, o respeito e a liberdade.

A radicalização da democracia no espaço escolar permite a potencialização dos direitos sociais na educação, na escola, mas, sobretudo, na vida. Toda prática administrativa traz, intrinsecamente, uma intencionalidade, isto é, nada se desencadeia por acaso.

A escola é um espaço político real, um espaço que pode libertar ou alienar, dependendo da política que determina cada prática administrativa (aparelho ideológico do Estado). A práxis política participativa e democrática é capaz de reverter as relações autoritárias e verticais, construindo em seu lugar relações horizontais entre os pares.

REFLETINDO A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

A participação na escola pública deve permitir o avanço qualitativo na educação e na democracia plena. A participação na escola se dá pela mobilização e organização, dinamizada pela ação dos diretores e vice-diretores e de acordo com o projeto político-pedagógico-ideológico. Assim, criam-se formas de planejamento que estimulam a participação.

Fora do discurso da classe dominante, a palavra *participação* tem uma conotação forte, ativa, prática; ela é, de fato, uma conquista, *uma luta por direitos*, principalmente pelos *direitos negados*. Assim, a participação é a viga-mestra para a construção da cidadania. Participação não é concessão; é reconhecimento de que, pela instância política, a educação pode auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

A participação, não sendo uma concessão, deve ser iniciada através de um processo onde se abram os espaços e se dê a oportunidade para as pessoas se envolverem, inicialmente, em pequenas ações. A participação não se dará por ato jurídico ou por decreto, mas através da consciência e da própria necessidade de participar. O processo pode ser considerado participativo se tiver como propósito a participação plena e irrestrita de todos os envolvidos. Se a participação é entendida como processo que se constrói

conscientemente, com determinados fins, ela é, conseqüentemente, uma prática de caráter político.

De acordo com Pinto (1995), o discurso oficial busca o estabelecimento do consenso, que é ideológico e permite o controle; que disfarça as desigualdades e as diferenças existentes no contexto real e prático da sociedade; que outorga a participação, mas estabelece mecanismos de controle para não ferir os interesses dominantes.

Segundo Freire (1996), não é o discurso que justifica a prática, mas é a prática que justifica o discurso; por isso, há necessidade de criar mecanismos específicos de participação; caso contrário, o discurso torna-se meramente ideológico, negando-se pela própria prática. Que mecanismos? Que procedimentos? Que práticas participativas? Que método? Assim, constrói-se a participação participando - o que torna as relações sociais mais democráticas. Como diz Machado (apud Pinto, 1995, p.60), poeta espanhol: "...não existe um caminho; se faz o caminho, andando!"

A participação social envolve planejamento, que, por sua vez, demanda a leitura da realidade contextual - o diagnóstico. Assim, podem-se levantar as necessidades do contexto para que elas possam, de algum modo, atender aos interesses da comunidade escolar, de acordo com as prioridades estabelecidas.

O planejamento oficial, muitas vezes, atende apenas ao interesse do Estado (dominante). O planejamento que

atende aos interesses da classe dominante, é óbvio, busca o atendimento das suas necessidades. Há choques, há coincidências, há interesses que se excluem; por isso, a importância da análise dialética. Com base na concepção dialética, pode-se afirmar que a prática social, em suas multifacetadas, é fonte geradora de conhecimentos, pois a realidade está permeada por contradições, onde se podem articular as ações do presente com base nas heranças do passado.

O Estado materializa-se pelas suas instituições, daí a necessidade de se levarem em consideração as relações de poder que podem se estabelecer entre as classes. O Estado é uma sociedade de classes sociais; as práticas políticas podem assegurar o atendimento aos interesses das classes dominantes ou das classes subalternas, conforme sejam os valores e os critérios que permeiem o discurso oficial e a organização institucionalizada – o Estado. A concentração de poder, em função da concentração de capital, reflete-se na própria organização escolar, pois, na maioria das vezes, essas funcionam de acordo com os interesses do monopólio político-econômico, privilegiando uns em oposição a outros. Desse modo, faz-se necessário desvelar “as dificuldades de ordem prática e teórica que ainda envolvem as tentativas de elucidação do significado mais profundo da relação educativa e das relações do trabalho pedagógico com as outras formas de trabalho social” (Silva Junior, 1995, p. 72).

REFLETINDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A escola existe inserida num contexto econômico, político e social em que o modo de produção define as relações. A função social da escola é de preparar e valorizar o indivíduo em seu meio; intelectualizar e instrumentalizar os educandos, preparando-os para os desafios que a vida possa lhes apresentar pelo domínio dos instrumentos da cultura, pela compreensão do momento histórico vivido e para que tenham compromisso com a ação política.

A função social da escola necessita estar expressa na ação do educador. Todo ato pedagógico que é desenvolvido no âmbito do ambiente escolar é movido pela intencionalidade. Para isso, é necessário refletir sobre o fazer pedagógico que, de um modo ou de outro, interfere no sentido da vida do homem em sociedade. Assim, na escola, devem ser praticados valores que priorizem a essência da vida humana.

Com certeza, quem age com base no senso comum⁵ só pode desenvolver uma prática pedagógica de caráter mecânico, sem esquecer que a prática da transmissão-reprodução é também uma prática política. De acordo com Fundez,

educação e conhecimento são temas políticos vinculados ao poder, estamos convencidos de que a educação imitadora nada mais faz do que reforçar e reproduzir o poder político, eco-

nômico, cultural e ideológico. (...), a educação concebida como criação individual e coletiva em processo pode ajudar a transformar uma sociedade injusta numa sociedade mais responsável pelos seus membros (1993, p. 84).

A prática da escola deve ser refletida a partir de um instrumento pedagógico - projeto político-pedagógico. Quem deve dinamizar e coordenar a construção do projeto político-pedagógico? Quem deve se envolver nessa construção? Acredita-se que o corpo técnico-pedagógico deva viabilizar a construção do projeto político-pedagógico e que devam participar dessa construção todos os envolvidos diretamente ou através dos órgãos colegiados.

A participação é um processo histórico de conquistas e contínua criação que requer tempo e meios de expressão, trocas de experiências, debates, onde se exercita a divisão de responsabilidades, descentralização e desconcentração do poder.

Um instrumento - o projeto político-pedagógico - construído com base na metodologia reflexiva permite qualificar a ação e capacitar cada vez mais o profissional da educação. O projeto político-pedagógico não pode ser visto como algo definitivo e acabado, mas como um processo de busca permanente do vir-a-ser que necessita ser avaliado e reorganizado periodicamente. Desse modo, há um contínuo ato de ação-reflexão-ação, que permite aos envolvidos capacitação humana e profissional.

Considera-se necessário compreender a existência do homem e da escola dentro da sociedade e das relações de poder, limitada por circunstâncias estruturais e conjunturais, vendo a que interesses o homem coloca a escola a serviço, no sentido de redefinir o lugar político dessa instituição. Assim, compete ao coletivo a redefinição do lugar da escola, explicitando de modo claro o seu papel como espaço social e de aprendizagem social.

A construção do projeto político-pedagógico deve emergir do todo, dentro de uma visão contextualizada do processo educativo, sustentado teoricamente na política social. O seu referencial teórico deve ser produto da construção coletiva dos indivíduos, voltados para o interesse da comunidade escolar.

O currículo proposto no projeto político-pedagógico não pode estar separado da totalidade social, mas deve estar em consonância com o momento histórico e cultural, objetivando a emancipação da comunidade escolar.

A escola, como espaço destinado à socialização do saber sistematizado, saber que tem caráter permanente e que resiste ao tempo, deve efetivar a distribuição social do conhecimento dentro de um projeto emancipador do cidadão.

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A explicitação de concepções sobre educação, escola, conhecimento, processo ensino-aprendizagem, gestão administrativo-pedagógica, comunidade escolar e cidadania necessita estar contemplada no projeto político-pedagógico como pressuposto para a definição dos objetivos e das ações que visam atender às necessidades da demanda educativa formal.

A valorização do diálogo e a reflexão constante sobre a realidade promovem o espírito crítico; a prática participativa constante desenvolve o ato de participar. É dentro dessas perspectivas que a prática do diálogo estimula a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, professores e corpo técnico-pedagógico) a conversar e a trocar idéias sobre o processo educativo desenvolvido na instituição. Essa atitude, sem dúvida, gera autoconhecimento e autocrítica, resultando no conhecimento de grupo. Essa atitude promove dentro do ambiente de trabalho escolar mais gosto pela atividade pedagógico-didática, possibilitando, assim, tornar mais unidos e mais competentes os agentes educativos para que cumpram a missão de educar.

Para tornar a ação pedagógico-didática concreta, é necessário que se busquem os elementos para que se comprometam com o processo, através da organização de grupos de discussão compostos de professores, funcionários, pais, alu-

nos e corpo técnico-pedagógico, a fim de refletir, analisar e optar por uma política educacional que atenda aos interesses dos envolvidos e à demanda do próprio mercado de trabalho.

No ato da prática pedagógica, o professor necessita ter espaço para propor aos alunos situações que os ajudem a ver o mundo que os rodeia, (depreendendo dele o seu conteúdo), perceber os problemas, analisar suas próximas e remotas causas e conseqüências, propondo alternativas de solução, levantadas através da reflexão e cotejadas com o conteúdo científico desenvolvido.

O professor necessita buscar encaminhamentos que permitam o sucesso e aproveitamento de seu educando, tais como:

- revisar os conteúdos ideológicos dos manuais e textos, levando o aluno a criticá-los e a perceber as contradições;
- não colocar os conteúdos como verdades absolutas e indiscutíveis, mas sempre de forma problematizadora;
- tomar como importante aquilo que é útil para a vida dos alunos, situações concretas de seu meio, seja ele rural ou urbano;

A proposta de diálogo e participação modifica o comportamento das pessoas, faz emergir o espírito crítico. A consciência crítica produz a união entre membros de um grupo. A união do grupo produz confiança e essa confiança estimula o auto e heterocrescimento.

Dessa forma, a escola, em sua prática cotidiana, possibilitará a formação de sujeitos capazes de tomarem decisões e em condições de intervirem e transformarem a realidade social vigente.

Assim, o projeto político-pedagógico se define pela dinâmica processual da práxis, com base na problematização, nas suas possibilidades e relações no contexto social. A problematização consiste em "o que se vê?" e "como se vê?"; a orientação das ações se dá pelos objetivos, a forma de conduzir as ações/orientações do processo, pela metodologia, e o controle dos resultados obtidos, pela mediação entre a teoria e a prática por meio de indicadores de avaliação.

Enfim, os elementos abordados, que constituem o universo da escola (principalmente, a pública), comprovam que precisamos estar conscientes de que o sistema escamoteia e manipula os conceitos de *desconcentração* e *descentralização* para apresentar o discurso da pseudodemocracia.

ABSTRACT

This text approaches, in a reflexive and critical way, the *school management* theme. It tries to systematize theoretically the aspects that can go through a democratic and a participative process in a public school management and organization. It places some aspects related to participation in a public school as a way to evolve qualitatively in the democratic and participative process, and, con-

sequently, in the shaping of the exercise of citizenship. It considers the possibility of the social relationships being changed inside the school by the collective drawing up of a politico-pedagogical project of the school unit. It also makes clear some philosophical principles of the politico-pedagogical projects which analyse the praxis process in the intraschool context.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Cecília Cardozo. Planejamento participativo de um marco metodológico. *Revista de Educação AEC*, Brasília, a.13, n.54, p.50-63, 1984.
- CONTRERAS, Rolando N. Pinto. A viabilidade da proposta educativa de Paulo Freire. *Pátio*, Porto Alegre: Artes Médicas, a.I, n. 2, ago./out. p.21-25, 1997.
- DALMÁS, Angelo. *Planejamento participativo na escola*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O que é realidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANDIN, Danilo. *Planejamento: como prática educativa*. São Paulo: Loyola, s.d.

- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e prática da pesquisa*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PINTO, João Bosco. Planejamento participativo na escola cidadã. *Caderno de Educação*, Cpers/Sindicato, Porto Alegre, n.15, p.56-69, 1995.
- PUIGGRÓS, Adriana. Para que serve a escola? *Pátio*, Porto Alegre, Artes Médicas, a.l, n.3, nov.-97/já.-98, p.8-13, 1998.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.
- WITTMANN, Lauro Carlos & CARDOSO, Jarbas José (Orgs.). *Gestão compartilhada na escola pública*. Florianópolis: Aaesc:Anpae/Sul, 1993

NOTAS

- ³ Lei estadual n. 10 576, de 14 de novembro de 1995.
- ⁴ *Formalidade* entendida do ponto de vista estrutural estabelecido pelo sistema. As diretrizes, na maioria das vezes, emanam dos órgãos do sistema, isto é, do Ministério da Educação e Cultura, da Secretaria da Educação do estado e das secretarias municipais de Educação. No interior da escola, a formalidade se expressa pela sua hierarquia – organograma da instituição.
- ⁵ *Senso comum*: conhecimento utilizado pelo homem para interpretar a si mesmo, seu mundo e o universo como um todo (Köche, 1997).

EM BUSCA DE UM MÉTODO PARA A CIÊNCIA PEDAGÓGICA¹

Elli Benincá e grupo de pesquisa

O grupo de pesquisa que investiga a “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, ao estudar e refletir com maior profundidade sobre o tema *Em busca de um método para a ciência pedagógica*, sentiu a necessidade de enfrentar algumas temáticas de base, intensificando a discussão sobre a observação, considerada um dos elementos metodológicos. A observação é tomada como eixo central nesse estudo pelo grupo de pesquisa, que a propõe como elemento metodológico com possibilidade de investigar a subjetividade presente na relação pedagógica. A relação pedagógica que constitui o objeto da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que se expressa como consciência da relação. O presente texto está estruturado em duas partes: na primeira, são feitas a apresentação do problema e a explicitação dos conceitos envolvidos na tematização da ciência pedagógica; na segunda parte, a observação é discutida como elemento metodológico da ciência pedagógica.

¹ Texto produzido pelo grupo de pesquisadores: prof. Elli Benincá, prof^ª Eliara Zavieruka Levinski, prof^ª Flávia Eloísa Caimi, prof. Gladir Giacomel, prof^ª Irene Skarupski Saraiva e prof^ª Rosa Maria Bernardi. Bolsista Pibic-UPF: Roselaine de Almeida Souza; diagramação: Eliana Moreira de Mello.

Os profissionais da educação enfrentam hoje, no Brasil, um acentuado processo de desqualificação. A sociedade brasileira, sobretudo através dos meios de comunicação, concede aos professores um tratamento desigual frente às outras categorias profissionais. Ora esses são tratados como incompetentes, por não conseguirem resolver os problemas da evasão e repetência nas escolas, ora são equiparados aos trabalhadores não qualificados, principalmente no que tange aos seus vencimentos.

Mesmo que as condições mínimas para a realização de um bom ensino não sejam atendidas, os professores são culpabilizados pelo fracasso escolar. Ao invés de se verificarem as causas geradoras dos problemas de aprendizagem na escola, responsabilizam-se os professores, que são, na verdade, vítimas do processo político educacional².

Entre as muitas causas, não se pode ocultar a desqualificação da pedagogia, enquanto ciência, como uma das razões fortes para o tratamento oferecido aos professores. O problema se origina de uma visão equivocada do ponto de vista epistemológico. Por não se enquadrar nos parâmetros das ciências naturais, em termos de experimentação e, por causa da subjetividade que envolve o ato pedagógico, não se o considera como um conhecimento produzido cientificamente. Ora, se o processo político-educacional vigente no país desqualifica a ação pedagógica, por estar excluída do estatuto da ciência, os professores ficam, nessa

visão, reduzidos ao nível do conhecimento empírico, e sua ação fica restrita ao senso comum pedagógico. Negada a condição de produtores de conhecimentos científicos, os professores podem ser substituídos por qualquer outro profissional, e os seus salários, equiparados aos dos trabalhadores não qualificados.

O problema da desqualificação profissional afeta também o processo de capacitação dos professores. Os cursos de formação, principalmente no campo da pedagogia, multiplicam-se sem muitas condições materiais e científicas para a sustentação de um trabalho de investigação pedagógica. Os conhecimentos reproduzidos e veiculados no interior de muitos cursos de capacitação profissional são repassados aos alunos sem qualquer tratamento crítico.

Titular um professor sem oferecer-lhe as condições reais para a realização de um bom ensino e sem as mínimas possibilidades para a investigação de sua prática pedagógica significa obrigá-lo a reproduzir o senso comum pedagógico e, por consequência, permitir que seja culpabilizado pela sociedade.

Um professor bem preparado e competente, livre de pressões psicológicas, poderá não só produzir um ensino de boa qualidade, mas também ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos e cidadãos livres. Parece-nos que a sociedade e o poder instituído temem pelos resultados de um ensino de qualidade, daí a razão do processo de desqualificação do professor como profissional da educação.

A questão que se coloca para o presente estudo incide sobre a possibilidade de a pedagogia ser concebida como ciência pedagógica. Ao se trabalhar a pedagogia como ciência, somos provocados a colocar em discussão alguns elementos, tais como o estatuto epistemológico, o objeto e o método da ciência pedagógica. Como a construção do objeto e a definição epistemológica estão intimamente ligadas ao método de trabalho, é sobre ele que recai a nossa preocupação. Como garantir ao conhecimento pedagógico um certo grau de universalidade e cientificidade se a ação pedagógica é uma relação subjetiva e, por isso, irrepetível e singular? Como fazer ciência pedagógica sem destruir a subjetividade da relação pedagógica? A subjetividade é entendida como a essência das relações humanas e, conseqüentemente, da ação pedagógica. A negação da subjetividade nos conduziria ao mecanicismo nas relações humanas.

Colocada a questão da subjetividade, retomemos a problemática da cientificidade da pedagogia. Essa se insere, no nosso ponto de vista, em uma discussão mais ampla, cujo fundamento é a impossibilidade de constituição das ciências humanas a partir do modelo das ciências naturais. Muitos autores defendem a construção de novos critérios de cientificidade para as ciências humanas e têm empenhado esforços para realizar tal tarefa³. Poderá a ciência tradicional, com seus critérios de cientificidade fundamentados na objetividade, na neutrali-

dade do pesquisador, na evidência empírica e validade universal, dar conta da complexidade presente nas chamadas *ciências do homem*? Como excluir os valores, as motivações, enfim, a subjetividade se lidamos com uma ciência na qual o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento? A realidade humana é constituída de fatos de consciência, assim como de situações objetivas, o que requer uma outra concepção de ciência e requer, fundamentalmente, outros critérios de cientificidade. Captar o real, tomando-se como referencial paradigmático as ciências humanas, exige o rompimento com o paradigma positivista e com o racionalismo lógico, que exclui os valores e a subjetividade do ato investigativo⁴.

O fenômeno educativo carrega em si uma mobilidade própria da prática social e histórica. Essa mobilidade inviabiliza a investigação segundo os parâmetros científicos tradicionais, visto que não permite a utilização dos mecanismos de verificabilidade necessários à constituição do conhecimento universal. A relação pedagógica, conforme já afirmamos, é um fenômeno singular e carregado de subjetividade. Apreendê-la na sua essência exige a construção de um novo estatuto epistemológico, que não ignore a sua subjetividade intrínseca; exige, ainda, um novo método, que leve em conta o caráter histórico e inacabado do fenômeno educativo.

Albano Estrela (1992), discutindo o problema da definição do estatuto epis-

temológico para as ciências da educação, propõe o conceito de *significação intrínseca*, a partir do qual

o conhecimento da realidade particularizada (ou seja do real pedagógico) obtido segundo uma metodologia específica, construída a partir da operacionalização de princípios da fenomenologia husserliana, adquire estatuto científico e abre-nos novas perspectivas no domínio da investigação fundamental em Educação.

A proposição de Estrela acena com uma possibilidade de cientificidade para a pedagogia - ciência da educação. A constituição desse estatuto epistemológico próprio é um projeto que vem sendo assumido por inúmeros educadores brasileiros e estrangeiros⁵. A pedagogia, nessa perspectiva, é uma ciência em construção, encontrando-se na mesma situação de outras áreas do conhecimento humano, tais como a história, a sociologia, a psicologia, que já se convenceram da impossibilidade de dar conta dos seus objetos a partir dos domínios das ciências naturais, mas que ainda não constituíram estatutos epistemológico e metodológico suficientemente claros.

A seguir, colocaremos em discussão a *observação*, principal elemento metodológico da pesquisa "A relação teoria e prática no cotidiano dos professores". Trata-se da tentativa de colocar em prática um método de investigação que busca contemplar a subjetividade presente no ato pedagógico.

OBSERVAÇÃO: UM ELEMENTO METODOLÓGICO POSSÍVEL

A observação possui um papel determinante nas abordagens qualitativas e, em especial, no nosso projeto de pesquisa.

Em investigações de natureza qualitativa, a observação tem como objetivo recolher dados de modo sistemático, através de um contato direto em contextos e situações específicas. Mediante a observação direta, pretende-se obter uma visão que se aproxime o mais possível do contexto, tratando de articular as relações intersubjetivas com os dados objetivos. A confrontação de diversas fontes permite o conhecimento de situações particulares e a consideração de toda sua complexidade.

A observação, do ponto de vista qualitativo, não responde a um projeto rígido de investigação em que se tenham delimitadas e planejadas as questões que serão trabalhadas, porém é necessário ter clareza do objeto de estudo a ser investigado, entre outros elementos. A observação tem como proposta provocar o professor a investigar a sua própria prática, pois, inevitavelmente, como diz Regina Leite Garcia (1998),

a professora, na medida em que, em seu cotidiano, na sala de aula, se depara com problemas para os quais não traz soluções a priori, é levada a investigar o que acontece, por que acontece e o que pode ser feito para solucionar o problema.

À medida que o professor refletir processualmente sobre o seu próprio comportamento pedagógico, poderá tomar consciência de si e do outro, condição necessária, embora não suficiente, para uma ação ética e cientificamente intencionada.

A observação não é uma atividade estranha à vida cotidiana; é uma atividade exercida praticamente por todas as pessoas em situações diárias. Observamos os outros e a nós mesmos; observamos os comportamentos, as falas, os silêncios. Essa observação, denominada *cotidiana*, ocorre sem intenção deliberada; não procura responder a questões feitas anteriormente, tampouco é registrada para posterior sistematização. A observação, concebida como elemento metodológico, difere da observação cotidiana porque é intencionada, ou seja, seleciona tema e objeto para observar; os dados observados são registrados, ordenados, relacionados, sistematizados e interpretados.

Numa abordagem tradicional do método de observação, ele seria assim conceituado por Olabuenaga e Ispizua, (1989): “Contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla, tal cual ella discurre por sí misma. Es el método de la observación”⁶.

Em tal concepção metodológica, ocorre uma separação entre observador e observado; a posição do observador é exterior ao observado. Trata-se de um método contemplativo que não intenciona a intervenção na prática observada. Esse modelo é bastante conhecido no

meio acadêmico, sendo denominado observação *distanciada* ou *não participante*. Nela, o pesquisador elege como campo de investigação a prática dos professores das escolas; observa, registra, interpreta, faz a síntese e publica o artigo ou livro com as conclusões. O pesquisador parece, assim, cumprir o seu papel no avanço da pesquisa científica; a prática escolar permanece, porém, não raras vezes, inalterada.

Albano Estrela (1992) propõe um segundo modelo metodológico, a *co-vivência*, no qual observador e observado compreendem a realidade pedagógica a partir da consciência de ambos sobre sua participação na realidade co-vivida. Tal elemento metodológico garante uma certa participação do observado no processo de pesquisa, que se dá pela “tomada de consciência da mútua influência que observador e observado exercem entre si, enquanto sujeitos co-viventes de uma mesma situação, igualmente significativa para os dois”.

Ao contrário do primeiro modelo, aqui o pesquisador interfere na prática do professor observado à medida que compartilha as observações feitas, discute encaminhamentos, busca alternativas em conjunto. O limite de tal método reside, entretanto, na pouca autonomia do observado frente ao observador. Embora ambos possam conviver no mesmo universo de significação, não está garantida ao observado a condição de sujeito reflexivo sobre a sua própria prática.

O processo de investigação que desenvolvemos no projeto “A relação teoria

e prática no cotidiano dos professores” parte do princípio de que o professor reúne a condição de observador e de observado em si mesmo.

A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO E MÉTODO⁷

A investigação pedagógica já percorreu um longo caminho. Nesse caminho, foi ajustando o seu método conforme exigências do objeto de investigação. Entre as várias contribuições, queremos fazer uma referência à pesquisa-ação.

A origem da pesquisa-ação remonta à década de 1940, tendo em Kurt Lewin seu reconhecido criador. Por essa época, a pesquisa-ação era caracterizada, *grosso modo*, como

uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador. Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados (André, 1995, p.31).

Guy Le Boterf (1924), elencando uma série de critérios que caracterizam a pesquisa-ação, em época recente, afirma:

Existe entre a pesquisa e a ação uma interação permanente. A produção do conhecimento se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a

pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora. A pesquisa-ação é uma práxis, isto é, ela realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática. Através da pesquisa, produzem-se conhecimentos que são úteis e relevantes para a prática social e política.

Observamos que, desde a sua origem, na década de 1940, o conceito de *pesquisa-ação* tem se ampliado. Se, na sua primeira vertente, a idéia de prática intencionada e transformadora fica circunscrita a alguns aspectos metodológicos, cujo ápice é o relato de resultados, vemos, nessa segunda conceituação, a pesquisa-ação ser dimensionada em uma esfera ampliada, que busca uma intervenção em situações reais. É *da* ação que se parte e é *para* a ação que se volta; a ação é ponto de partida e ponto de chegada, mas o caminho percorrido constitui um processo educativo extremamente rico para o professor que investiga a sua prática⁸. É a possibilidade de confrontar sistematicamente a prática com a teoria, evidenciando incoerências, fragilidades teóricas, equívocos metodológicos e outras dificuldades que possam estar presentes no cotidiano escolar e social dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A abordagem qualitativa em pesquisa, especialmente o tipo pesquisa-ação, requer uma metodologia dialética que contemple a tríade ação-reflexão-ação, sem a qual corremos o risco de tomar a prática como começo, meio e fim no processo de conhecimento, o que resulta em basismo pedagógico. A metodologia

dialética é, então, o caminho adequado que nos permite contemplar três momentos fundamentais da pesquisa-ação⁹.

1. Fazer uma leitura do contexto no qual o professor, ou o coletivo de professores, realiza a sua ação. Para tal momento, a *observação* e o *registro* da experiência vivenciada são fundamentais, possibilitando-nos flagrar a ação pedagógica tal como é percebida; oferece dados empíricos brutos, carregados de emoções e sensações ainda não pensadas. Trata-se de um momento de forte subjetividade, não só possível, mas necessário.

2. A teorização é um segundo passo metodológico, que decorre de um primeiro distanciamento crítico sobre a realidade e que pode se expressar através da *memória*¹⁰. As memórias individuais são socializadas em *sessões de estudo* e, com base nelas, elegem-se indicativos, os quais constituem a essência das preocupações do professor ou do grupo. É sobre eles que se constroem as categorias de análise e se procede à teorização propriamente dita. É oportuno citar Hurtado (1992), quando trata do significado da teorização. Diz ele:

Teorizar é um processo de aprofundamento ascendente, isto é, um processo de acumulação e avanço quantitativo e qualitativo no conhecimento da realidade e a partir da mesma realidade, mediante ações sistemáticas de reconhecimento, abstração, análise e síntese, que levam, mediante a construção e a apropriação de conceitos, ao conhecimento e apro-

*priação de um modelo científico de interpretação da realidade e de suas leis históricas*¹¹.

O momento da teorização é indispensável, uma vez que permite elevar os níveis de compreensão, sem perder de vista o ponto de partida, mas complexificando-o cada vez mais. Esse momento se realiza nas sessões de estudo, nos espaços coletivos de leitura, na reflexão e na produção do conhecimento.

3. A tríade ação-reflexão-ação completa-se, provisoriamente, com o terceiro passo metodológico, que é o retorno à prática. Tratando-se do método dialético, esse retorno à prática não tem um caráter mecânico ou de produto final, mas dinâmico e criativo. Os passos metodológicos propostos possibilitam ao professor a apropriação da realidade e da prática transformadora de modo consciente, crítico e criativo. Esse terceiro momento exige a elaboração de uma síntese provisória que, uma vez confrontada com a prática, gestará novas e mais complexas indagações/inquietações. É importante que o grupo envolvido nesse processo se coloque como desafio a elaboração escrita dessas sínteses provisórias, socializando-as com outros grupos e oferecendo-as para a crítica externa.

Feita essa tentativa de contextualização teórica da metodologia adotada na pesquisa "A relação teoria e prática no cotidiano dos professores", surge uma segunda exigência: discutir as contribuições e dificuldades que o uso dessa metodologia tem suscitado na nossa prática de pesquisa e docência.

OBSERVAÇÃO: OS DESAFIOS NA PRÁTICA

O espaço social onde as relações pedagógicas são estabelecidas é carregado de singularidades, histórias culturais, convicções, enfim, de modos de viver. Nesse contexto é que se materializa o princípio de que o professor reúne a condição de observador e de observado em si mesmo. O professor investigará a sua ação pedagógica em situação escolar, rompendo, de certo modo, com práticas de pesquisadores externos, que, alheiamente, tomam a prática do outro como objeto de estudo, sem muitas vezes contribuir para a superação dos *nós pedagógicos* que cotidianamente estão colados na prática pedagógica. O fato de o professor enfrentar o seu próprio fazer, de lidar com as possibilidades e as dificuldades, buscando referenciais teórico-críticos, colabora para a constituição da sua consciência e para o processo de desalienação.

A observação tem como objeto a relação que se estabelece entre o professor e os alunos, entre o professor e o grupo de professores e entre o professor e a comunidade; assim, o professor constitui-se num professor-pesquisador, uma vez que congrega em si a condição de professor e de investigador.

A observação tentará perceber como acontece a relação e por que ocorre de tal forma. O observador procurará levar em conta as condições reais em que acontece a relação. As condições advêm do contexto em que professor, aluno e

comunidade se encontram no momento da ação pedagógica. O contexto indica a situação social, econômica, de saúde, educacional, religiosa, política e ideológica de uns e de outros.

A relação pedagógica não é um produto mecânico do contexto sobre o aluno, professor e comunidade. A relação vem carregada de toda subjetividade das consciências em relação: como se sente o professor frente ao aluno e vice-versa; as empatias, antipatias, preconceitos e disposição pessoal se fazem presentes na relação.

O professor-pesquisador é observador de si mesmo; ele é o observador, mas, simultaneamente, é objeto de observação enquanto em relação. Ninguém melhor do que o professor pode observar-se enquanto em ação. Contudo, nenhum observador vem carregado de tanta subjetividade ao observar quanto o observador que observa a si mesmo. A observação pedagógica quer superar o nível do senso comum pedagógico, mas, por outro lado, precisa resguardar a dimensão da subjetividade. Destituir o ato pedagógico da subjetividade é destruí-lo, já que a subjetividade é da própria essência da relação.

Após o encontro pedagógico, o professor se volta sobre si mesmo e faz a leitura da relação pedagógica, enquanto consciência da relação, procurando registrar o fenômeno. Não há observação sem haver o registro da observação, o qual, porém, é a documentação do fenômeno lido na consciência. O acontecimento no

qual se deram as relações já se foi; ele só existe enquanto consciência da relação. O registro implica, cotidianamente, pensar no que está sendo feito; provoca o sujeito a refletir sobre o seu *feito*; permite a revisão dos progressos, das preocupações, atuais e antecedentes, dos problemas; torna-se um hábito, uma rotina, que implica pensar na própria prática.

Há probabilidade de que o professor-pesquisador, ao perceber contradições na sua prática pedagógica, passe a recriar seu procedimento. Se isso acontecer e for percebido pelo observador, deverá ser minuciosamente relatado.

Nossa própria experiência como professores-investigadores, procurando efetivar a metodologia da práxis, permite-nos refletir sobre os seus limites e possibilidades, avanços, recuos e contradições. Considerando a diversidade de campos de atuação em que nos inserimos a partir de nossa atividade profissional, optamos por aprofundar as investigações e reflexões em torno de duas dimensões:

1. a prática de ensino em sala de aula e em situações de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, buscando refletir sobre as contribuições dessa metodologia na formação inicial;

2. a atividade de extensão, na forma de assessoria aos municípios, para dar conta da reflexão sobre a formação continuada.

SITUAÇÕES DE SALA DE AULA

A metodologia da práxis vem sendo construída em várias dimensões, sendo uma delas a observação da prática da sala de aula. À medida que essa observação se torna um processo, vai se modificando a prática pedagógica, já que a metodologia oportuniza ao professor reler permanentemente sua prática. O mesmo procedimento envolve o aluno, tanto em sala de aula quanto nas atividades de magistério, quando o exerce.

Os professores-pesquisadores utilizam-se de estratégias, tais como o *registro* da prática; a *memória* como uma tentativa de leitura reflexiva da prática; o *relatório*, como uma síntese provisória das reflexões em sala de aula, e a *produção de textos conclusivos* sobre temas trabalhados ao longo do semestre que emergiram de inquietações vivenciadas na prática. Esses podem ser produzidos individual ou coletivamente, dependendo da caminhada realizada.

Esse processo, aparentemente simples, requer a opção ética do professor e dos alunos, uma vez que os envolvidos precisam, necessariamente, assumir-se como sujeitos na produção do conhecimento. Requer, ainda, a construção e reconstrução constantes da aprendizagem. Recordando esse labor pedagógico, uma aluna, no dia de sua formatura, afirmava: "Nunca mais me esqueci daqueles trabalhos que a professora me ajudou a fazer e refazer tantas vezes. Aprendi para sempre..."

SITUAÇÕES DE PRÁTICA/ESTÁGIO

Desencadear um processo de investigação reflexiva na prática de ensino requer um investimento alto por parte do professor que orienta e dos alunos - mestres que, compreendendo, comprometem-se com a proposta. Esse investimento se expressa em termos quantitativos - o desenvolvimento da proposta pode limitar-se a um ou dois semestres - e qualitativos, uma vez que o compromisso ético-político é fundamental.

Uma das principais dificuldades com que nos deparamos é a exigüidade do tempo para dar conta do referencial teórico-metodológico que um processo dessa natureza requer. Não se trata de, simplesmente, apropriar-se de um instrumental técnico de pesquisa, mas de romper com um estilo escolar e acadêmico que não tem como prioridades a observação, o registro, a reflexão da nossa própria ação, cotidiana, acadêmica ou profissional. Para se constituir um sujeito-reflexivo, não basta que outros lhe dêem a *receita* da pesquisa; é necessário um processo de amadurecimento teórico e a apropriação do sentido metodológico desse processo de pesquisa. Em geral, resistimos a aderir às propostas cujos fundamentos ignoramos. Se o acadêmico não compreender o significado da proposta, negará sua adesão voluntária, e outra forma de adesão que não seja pautada pelo compromisso ético não terá nenhum sentido. Assim, o tempo necessário para

a construção da proposta na consciência de cada um é fundamental.

Além dessa dificuldade, enfrentamos outros desafios: nem todos os alunos já exercem atividade docente, de modo que precisamos nos adaptar a uma variedade de campos investigativos: experiência docente, vivência acadêmica, grupos de pesquisa, monitorias, grupos de jovens, atividades em diretórios acadêmicos, etc. Quando ocorre a prática de estágio supervisionado, pode-se obter, então, uma certa convergência de interesses, visto que todos exercem regência de classe. Essa convergência limita-se ao campo investigativo, todavia a experiência de estágio de cada um faz emergir problemáticas variadas que, concretizando-se a metodologia, desembocam nos encontros semanais realizados entre os estagiários e o orientador. Dar conta da diversidade de questões que esse processo desencadeia é um desafio quase insuperável. É aqui que se revela a opção ética do professor orientador e dos alunos estagiários.

Uma professora da Universidade de Passo Fundo que vem se apropriando da metodologia da práxis no trabalho da disciplina de prática de ensino fez uma *memória* a partir dos registros que elaborou nos dois anos de trabalho junto aos alunos da licenciatura de ciências. Achamos oportuno inseri-la no texto como ilustração da metodologia em questão¹².

Partindo do princípio que era preciso entender e querer concretizar a metodologia referenciada, iniciei o trabalho com os meus alunos do curso de Ciências - LP, através da prática de ensino, no primeiro semestre de 1996.

Em um primeiro momento, deixei em aberto àqueles que gostariam de fazer o registro da sua própria prática. A manifestação foi de que não gostavam de escrever e muito menos de escrever o que pensavam sobre a própria ação. Diziam ainda: Para que serve isso? Não temos tempo! Mesmo assim, desafiei-os. Na aula seguinte, perguntei se alguém havia registrado algumas idéias. Ninguém! Perguntaram-me: A senhora fez? Ao responder que sim, pediram que eu lesse. Mesmo com várias preocupações, fiz a leitura. Na medida em que eu lia, sentia-me mais à vontade, parecia que eu estava sintonizando com os meus alunos, apesar de serem acadêmicos iniciantes na disciplina.

Senti, através da socialização do registro, que o sujeito se revela, se compromete, se deixa conhecer, quando há reflexão sobre a prática.

O tempo foi passando e percebi que os alunos, através das discussões, foram compreendendo o que representava a metodologia proposta. Vários alunos começaram fazer o seu registro. Alguns sobre a prática como professores, outros sobre a prática enquanto acadêmicos. No princípio, não qui-

seram socializar, pediram que eu levasse para casa e lesse. Respeitei. Li e, em meu caderno, fiz várias observações. Ao retornar, propuseram conversas individuais sobre o que haviam escrito. Fiquei na dúvida. Como não eram muitos, na aula seguinte organizei um cronograma de atendimento. Para isso consultei os demais e combinamos tarefas.

Penso que foi apropriada esta decisão. Meu papel foi de "escutante" e nada mais, o que, aliás, gera muito compromisso. A minha função como professora precisava ultrapassar esse patamar, mas como eu conviveria quatro semestres com estes alunos optei pelo velho ditado "devagar e sempre". Fomos avançando. A socialização começou a se concretizar. Em todos os encontros, reservávamos um tempo para a leitura de um, dois ou três registros. Discutíamos, apontávamos questões comuns que ali apareciam.

No final do segundo semestre de trabalho, percebi que precisávamos teorizar alguns elementos que eram comuns. Desse, alguns estavam estritamente ligados à disciplina, outros não. Os que não eram pertinentes naquele momento ficaram de lado, mas não deixavam de preocupar.

Todos os registros eram lidos por mim, trabalho exigente e exaustivo, pois os alunos queriam que eu conversasse com eles via registro.

Os registros foram tornando-se um hábito na disciplina, o

que provocou, no meu entendimento, um crescimento muito significativo.

Fui aprendendo a lidar com a metodologia e com isso me auto-aperfeiçoando com os meus alunos. Houve momentos que precisei publicamente (sala de aula) ser humilde e reconhecer que, num processo desta natureza, não temos verdades prontas e eternas, o que nos faz conviver com a incerteza.

As questões que não tinham afinidade com a disciplina foram eleitas para serem trabalhadas em forma de seminário e, para minha surpresa, tema de muitos trabalhos finais de prática de ensino.

No decorrer dos dois anos, foi possível olhar para todas as produções. Os alunos admiraram-se das primeiras memórias e reconheceram que as últimas demonstram os saltos qualitativos que fizeram na própria formação.

Tive a oportunidade de ouvir, no corredor da faculdade, a fala de uma das minhas alunas (professora), onde, com muita naturalidade, referenciava a memória como algo inerente à sua prática de estágio no ensino fundamental. Dizia ela: "Quando escrevi minha memória dei-me conta do porquê os meus alunos possuem comportamentos tão diferentes nas aulas de ciências e nas aulas de matemática".

SITUAÇÕES DE EXTENSÃO

Conscientes de que uma metodologia tão complexa e exigente não se concretiza em sua plenitude apenas na formação inicial, preocupamo-nos também com a formação continuada.

Assim, os princípios que sustentam a pesquisa "A relação teoria e prática no cotidiano dos professores" embasam também os projetos de extensão que desenvolvemos na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo¹³.

A atividade extensionista contribui com inúmeras questões observadas e registradas na prática cotidiana dos professores para o tema central deste trabalho.

Logo de início, nos primeiros movimentos do processo extensionista, é colocado em questão, como desafio, o procedimento metodológico básico: observação e registro. Registrar supõe o ato de escrever; significa expressar por escrito, dar forma ao que foi experienciado; significa tornar concreto, dar objetividade pelo registro ao momento vivido pelo sujeito e que existe como subjetividade. Assim, os professores participantes do processo defrontam-se com dois problemas:

- primeiramente, o que se vive é vivido, é sentido e logo é passado, já foi. Não há no cotidiano, geralmente, tempo e espaço sistemáticos para que se reflita sobre o vivido. O que a situação vivida proporciona como experiência, como entendimento e informação vai sendo por nós incorporado e orienta nosso modo

de pensar e de agir sem que disso nos demos conta. O trabalho pedagógico efetuado através de atividades que se realizam sem momentos de reflexão, tanto para organizá-lo quanto para examinar seus efeitos, reafirma esse viver sem pensar;

- em segundo lugar, o ato, a habilidade, a prática de escrever, de expressar por escrito os pensamentos sobre o que se vive, o que se estuda, não é, historicamente, o objetivo da escola. A escola tradicional, que ainda sobrevive e predomina, espera dos sujeitos que ajuda a formar a repetição da informação recebida; trata os conhecimentos fora do seu processo histórico de elaboração e lhes dá, por isso, estatuto de verdade absoluta.

Assim, o primeiro momento metodológico - observar, registrar - encontra um obstáculo difícil de ser trabalhado e superado: o ato de escrever. A atitude de registrar exige a compreensão do que o registro representa, a qual é, no entanto, adquirida na prática de registrar; essa compreensão é solidificada na vivência dos momentos subsequentes que o ato de registrar permite aos sujeitos vivenciar e o conhecimento que é capaz de produzir.

Dos registros surgirão os confrontos, os conflitos e as necessidades de teorização e desenvolver-se-ão os demais procedimentos metodológicos anteriormente descritos, tendo sempre como eixo a relação teoria-prática. É pela socializa-

ção dos registros que a diversidade existente no coletivo dos professores se explicita.

A diversidade se dá pela diferença das histórias pessoais dos sujeitos que formam o coletivo, as quais são marcadas fortemente pelas condições históricas, econômicas, sociais, culturais em que surgiram e se desenvolveram.

A socialização, que explicita as diferenças e faz emergir os conflitos, é fundamental no processo democrático para que surjam desse embate os objetivos que unirão todos em torno de um projeto.

Nesse exemplo que tomamos da atividade extensionista, desejamos destacar da metodologia apenas o registro necessário para que a ação pedagógica, prática histórica em movimento e carregada de subjetividade, possa constituir-se em ciência.

Nossa experiência tem mostrado que fazer o registro é o primeiro e grande desafio. É preciso, para vencer essa dificuldade, ter convicção, teimar, insistir. É fundamental usar os primeiros ensaios de registro (porque sempre existirão aqueles que o fazem logo) como elementos alimentadores do processo.

Aos poucos, o próprio processo conquistará seus adeptos. É o que temos observado, registrado e refletido. Observar, registrar não é um dado pronto, mas uma conquista do processo desencadeado pela metodologia da práxis.

ABSTRACT

The research group that investigates the "Theory and Practice Relationship between the Teachers' Routine" when studying and reflecting in depth the theme "In Search of a Method for Pedagogical Science" felt the need to face some base themes, intensifying the discussion about observation, which is considered one of the methodological elements. Observation is taken as a central shaft in this study by the research group that proposes it as a methodological element with the possibility to investigate the present subjectivity in the pedagogical relationship. The pedagogical relationship which constitutes the object of pedagogical science is an educational phenomenon which is expressed as relationship conscience. The text is framed in two parts: in the first one, one makes a presentation of the problem and the explication of the concepts involved in the theming of pedagogical science; in the second one, observation is discussed as a methodological element of pedagogical science.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- BOTERF, Guy. Pesquisa-participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARIN, Alda Junqueira. Investigando com os professores na escola pública: algumas reflexões. In: *Anais do IX Endipe*, v. 1/1 - Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia, São Paulo: 1998.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia: ciência da educação?* Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- GARCIA, Regina Leite. A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. In: *Anais do IX Endipe*, v. 1/1 - Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia, São Paulo: 1998.
- HURTADO, Josefina López et alii. *El carácter científico de la pedagogia en Cuba*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- HURTADO, Carlos Nunez. *Educar para transformar - Transformar para educar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9/394/96.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: *Anais do IX Endipe*, v. 1/1 - Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia, São Paulo: 1998.
- OLABUENAGA, José Ignacio Ruis e ISPIZUA, Maria Antônia. *La descodificación de la vida cotidiana - Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto, 1989.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Papirus, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Cortez, 1991.
- 4 PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Papirus, 1996.
- 5 Um bom exemplo para ilustrar essa afirmação é a obra *Pedagogia: ciência da educação*, organizada por Selma Garrido Pimenta, que reúne uma série de artigos de autores nacionais e estrangeiros, cujo propósito é "revigorar o debate sobre o estatuto científico da pedagogia a partir das necessidades educacionais contemporâneas".
- 6 OLABUENAGA, José Ignacio Ruis e ISPIZUA, Maria Antônia. *La descodificación de la vida cotidiana - Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto, 1989, p.79.
- 7 Apropriamo-nos do conceito de *práxis* proposto por Karel Kosik, cuja abordagem se dá nestes termos: "A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A *práxis* é ativa; é atividade que se produz historicamente - quer dizer - se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade." (KOSÍK, 1986, p.202).
- 8 Muitos autores estão alertando para o risco da exacerbação da experiência, o que pode resultar, nas pesquisas pouco sérias, em espontaneísmo ou psicologização da sala de aula, sem maiores reflexões, análises e críticas que possam subsidiar as discussões e propostas. Ver MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: *Anais do IX Endipe*, v.1 /1 - Conferências, Mesas Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia, São Paulo: 1998, p.34.
- 9 A exposição está baseada em HURTADO, Carlos Nunez. *Educar para transformar - Transformar para educar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- 10 Entendemos que a memória é a primeira tentativa de leitura reflexiva do professor sobre sua prática. É um momento de desvelamento da consciência prática que requer a solidão.
- 11 HURTADO, 1992, op cit, p.52.
- 12 Essa memória representa a objetivação do processo através dos registros realizados ao longo do período. Carrega em si toda a subjetividade própria desse instrumental.
- 13 Tomamos como referência para essas reflexões o projeto de extensão "Nos coletivos o reencontro com a Pedagogia da Esperança". Trata-se de um projeto desenvolvido pelo Centro Regional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo e que se volta à formação continuada de professores. O projeto envolve os seguintes municípios da região de abrangência da universidade: Casca, Novo Barreiro, Palmeira das Missões, Pontão, Rondinha, Ronda Alta, São José das Missões, Soledade, Santa Bárbara do Sul e Estação, este último com cinco anos de trabalho parilhado com a universidade.

NOTAS

- 3 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9/394/96), ao incumbir as escolas e os professores da construção dos projetos político-pedagógicos, poderá contribuir para a produção da vítima, caso não sejam garantidas as condições de trabalho, que passam, necessariamente, pela conquista de espaços coletivos para problematização, investigação, reflexão e teorização de suas práticas pedagógicas e sociais. Não sendo garantidas essas condições, a qualidade do ensino fica ameaçada, e a responsabilidade pelo fracasso não recai sobre o sistema que produziu a vítima, mas sobre a própria vítima, no caso, o professor.
- 3 Ver JAPIASSU, Hilton. Nascimento e morte das ciências humanas. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTO

Refletindo sobre aspectos históricos, políticos e pedagógicos

*Jaqueline Moll*¹

O texto apresenta um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil. Faz alusão ao processo de exclusão que esta sofreu através do tempo, mantendo-se até os dias de hoje, o qual atinge sobretudo as camadas pobres da população. Destaca também o trabalho de Ferreiro e de Teberosky, cujas propostas apresentam uma perspectiva de desmontagem dos mitos da incapacidade dos pobres na interação com a língua escrita.

¹ Professora Assistente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Ufrgs; doutoranda do PPGEDU/Ufrgs.

A história da escolarização da população brasileira é profundamente marcada pela exclusão da maioria. Desde a chegada dos colonizadores espanhóis e portugueses - e a vitória de sua concepção monoteísta, branca, masculina, letrada de mundo constituída sobre o massacre físico e cultural dos povos nativos -, poucos têm sido “eleitos” para a ascensão dos níveis da trajetória escolar.

Analisando o analfabetismo no Brasil, Freire (1989) aponta medidas do pacto colonial estabelecido por Portugal, que explicitam o objetivo de manter o saber escrito nas mãos dos colonizadores. Entre elas está o alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil; o alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil, e o aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas Gerais, repreendendo a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras. Além disso, lembramos a ordem do governo português, destruída em 1747, de que fosse destruída e queimada a primeira gráfica da colônia.

Essas medidas, ao lado de outras que não permitiam levantamento de engenhos, abertura de estradas, ensino de ofício aos nativos e funcionamento de pequenas fábricas, deixam claro que o processo de colonização só poderia ser mantido com a ignorância do povo brasileiro. É exatamente essa lógica que permeia a história brasileira: a lógica da centralização do poder e do saber nas mãos de alguns em detrimento da maio-

ria. Em relação à educação escolar, tal lógica se expressa na exclusão da escola (não-acesso) e pela exclusão na escola (“deserção” e repetência).

A retrospectiva histórica mostra a língua, nos séculos XVI, XVII, XVIII e parte do século XIX, como monopólio, de regra, masculino. Há, desde o princípio, a vitória de uma classe social e de sua visão de mundo, ou seja, os que se adaptam aos padrões culturais europeus e que são, funcionalmente, considerados “normais”, em contraposição aos que culturalmente resistem e que, portanto, são considerados “anormais”, “deficientes” ou “diferentes”.

O processo histórico brasileiro reflete a *ordem mundial de coisas*, ou seja, reflete o processo de ajustamento e homogeneização necessários à implantação/implementação do modo de produção capitalista. Era preciso adequar linguagens e saberes e, sobretudo, ajustar comportamentos, constituindo a docilidade e a submissão necessárias à produção servil.

Nesse contexto, a implantação do sistema escolar vai, desde o princípio, reproduzir o caráter dual-primária para os pobres; erudita para os ricos- e excluído necessário ao “sistema”. No século XX, as altas taxas de analfabetismo, repetência e deserção escolar - Ferrari (1987,1988), Brandão (1989)- demonstram a eficácia desse “modelo”. Os dados seguintes apontam um quadro geral de exclusão, mantido historicamente:

Para a década de 70: 7,7 milhões de analfabetos na faixa dos 7 aos 14 anos; 15,5 milhões

de analfabetos com 15 anos e mais (23,7% da população) e para a década de 80: 8,4 milhões de analfabetos na faixa de 7 aos 14 anos e 18,5 milhões de analfabetos com mais de 15 anos e mais (25,5% da população) (Ferrari, 1987).

Além desses, outros dados caracterizam esse quadro:

a) De cada mil crianças matriculadas nas escolas, 550 na cidade e 885 no campo não terminam a 8ª série;

b) 7 milhões de crianças moram permanentemente nas ruas e não têm nenhuma possibilidade de acesso à escola;

c) 30% das crianças e adolescentes deixam a escola para trabalhar.

Nesse contexto, o processo de alfabetização tem representado um significativo *divisor de águas*. Alfabetizar-se ou acessar a compreensão do sistema de escrita é condição *sine qua non* para a permanência no sistema escolar e conclusão do ensino fundamental, aliás, fundamental. É comum nos discursos escolares a atribuição de tal quadro de fracasso às próprias crianças, que, quase invariavelmente, são consideradas inaptas para a aprendizagem da língua escrita, porque portadoras de deficiências cognitivas, linguísticas e psicomotoras. A predominância de sujeitos procedentes das camadas pobres da população, nessa condição de exclusão, levou vários pesquisadores de diferentes áreas a estudos sistemáticos dessa situação. Entre esses pesquisadores, poderíamos citar Carraher e Schilliemam (1982), Rosemberg (1984), Carraher (1989), Victora, Martinez e

Costa (1982), Moisés e Lima (1982), Gatti (1981).

Na tentativa de compreender por que as crianças das classes populares não aprendem a ler e a escrever, várias alternativas foram construídas nas duas últimas décadas, apontando para aspectos socioeconômicos como limitadores das possibilidades de interação das crianças pertencentes às classes populares com objetos de conhecimento de natureza complexa como a língua escrita. Em outras palavras, não há, via de regra, deficiências ou problemas cognitivos; o que há é um quadro maior de exclusão dos bens produzidos historicamente pelos homens - no limite, há a exclusão da possibilidade de interação com a língua escrita - e determinado pelo analfabetismo imposto às classes populares.

Na perspectiva da desmontagem dos mitos da incapacidade dos pobres para essa aprendizagem, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1976, 1979, 1986) dão conta, a partir do referencial teórico de psicologia genética de Piaget e da psicolinguística contemporânea de Chomsky, de como o sujeito se apropria cognitivamente da língua escrita. Eles descobriram que a escrita não acontece, na vida do sujeito, através de um estalo fantástico, mas pela construção de níveis de conceitualização que possuem regras próprias ou hipóteses próprias para seu *funcionamento* (construção que denominaram *psicogênese da língua escrita*).

Assim, as postulações dessas autoras - que durante a década de 1980 causaram um forte impacto sobre a ação de

inúmeros professores e sobre políticas educacionais desenvolvidas em alguns estados/municípios do país – possibilitaram uma ressignificação na crença da capacidade de aprendizagem dos filhos de grupos populares das classes trabalhadoras.

De modo geral, a contribuição específica dessas autoras, acrescidas do conjunto de produção de pesquisadores brasileiros preocupados com o tema, abrange a compreensão do processo pelo qual crianças, jovens e adultos analfabetos passam para “a aquisição do sistema alfabético de escrita”.

Na busca de respostas que dêem conta das questões, o que a escrita representa? Qual o modo de representação da escrita? O sujeito constrói níveis paulatinamente mais complexos e qualitativos de pensamento? Ferreiro e Teberosky (1986, 1987 a 1987-b) apontam nessa trajetória: níveis 1 e 2 (pré-silábico); nível 3 (silábico); nível 4 (silábico-alfabético) e nível 5 (alfabético). No nível 1, aparecem tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Tanto nesse nível como no seguinte - 2, pré-silábico -, não há o estabelecimento de correspondência entre a pauta sonora e a sua representação gráfica. No nível 2, estabelecem-se, entre outras, as hipóteses de variedade e quantidade de caracteres em função de que: “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver diferença objetiva na escrita” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.189).

Pelas exigências provenientes da busca de compreensão das marcas linguísticas encontradas no mundo que o rodeia (exigências que podem ser assistemáticas – meio familiar – e sistemáticas – meio escolar -), o sujeito estabelece atividade permanente de reflexão sobre a escrita e avança no seu nível de representação desse objeto cognoscível ... E, nesse caminho, constrói a hipótese silábica (nível 3) segundo a qual a sílaba é considerada a menor parte da coisa escrita e é representada por um sinal gráfico – letra ou outro símbolo qualquer. É o princípio da vinculação sonora entre produção escrita e oral. Segue-se a esse momento uma busca cada vez maior da compreensão das escritas alfabéticas encontradas no mundo social. Desafiada em suas convicções silábicas sobre a escrita, a criança busca vinculação mais estreita entre o oral e o escrito e, nessa perspectiva, atinge o nível 4 (silábico-alfabético).

Ferreiro e Teberosky definem esse nível como o momento em que

a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica, e a exigência da quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) (1986, p. 196).

Cada vez mais próxima da compreensão do sistema de representação de nossa escrita, a criança vai rompendo as

barreiras do sistema e se apropriando da relação fonema-grafema sobre a qual se estrutura nossa escrita. Essa apropriação representa o ingresso no nível alfabético ou nível 5. Daí para frente, a criança irá se defrontar com as dificuldades próprias da ortografia.

As descobertas sobre a evolução psicogenética apontam para o redimensionamento profundo de algumas crenças comuns em relação ao processo de alfabetização, já apontado anteriormente:

- alfabetizar-se não é uma questão de treino psicomotor, mas é a construção de um *sistema de representação* que expressa, através de signos gráficos, um mundo de significados histórico-sociais;
- alfabetizar-se significa apropriar-se cognitivamente de possibilidades para acessar ao mundo da cultura letrada, o que implica expressar-se livremente através da escrita e compreender a expressão dos outros, através da leitura. Tais descobertas mostram-nos, além disso, que a *prontidão* para alfabetização está muito mais ligada a oportunidades sociais de contato, ação e reflexão com a língua escrita e, nesse sentido, à capacidade cognitiva e à competência lingüística do que às habilidades percepto-motoras. Apontam para a importância da construção de hipóteses originais sobre a língua escrita, hipóteses

que representam, como no caso do nível silábico, erros sistemáticos e construtivos. Explicitam a necessidade permanente da ação, investigação e reflexão sobre esse objeto cognoscível que é a língua escrita.

O impacto de tais idéias na ação escolar demonstrou-se pela elevação dos índices de aprovação na 1ª série, constatado na prática pedagógica isolada de alguns professores (Freitas, 1989; Moll, 1991) ou na ação coletiva da rede escolar (Moll, 1993).

Para além do enunciado epistemológico e cognitivo a que tal contribuição, em sua perspectiva estrita, propõe-se, sugerimos uma reflexão que, abarcando elementos da filosofia, a partir da contribuição de Ernani Maria Fiori, alargue os horizontes e permita vislumbrar no construtivismo não *a* contribuição, mas *uma* contribuição que se compõe a outras na perspectiva de qualificar a ação alfabetizadora no âmbito do conjunto da população. Diz Fiori (1983):

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historializá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho.

O apontamento dessa asserção remete-nos à tentativa de pensar a alfabetização enquanto possibilidade humana de significar o mundo, de historicizá-lo, dinamizá-lo, humanizá-lo, através da representação gráfica em suas infinitas possibilidades de leitura e escrita.

Numa sociedade marcada pela exclusão, o acesso a esse bem, que compõe um patrimônio histórico e coletivamente construído pelos homens, pode engrenhar uma possibilidade política de compreender o mundo e buscar modificá-lo. Constitui, então, a alfabetização uma prática social que pode potencializar os sujeitos à qualificação de suas condições objetivas e subjetivas de vida. Perguntamo-nos: pode a alfabetização realizada no âmbito escolar revestir-se desse caráter? Como se caracterizam as práticas escolares que buscam vivificar tais pressupostos?

No âmbito dos estudos que têm sido efetuados nas últimas décadas acerca da alfabetização e que incluem inúmeros pesquisadores de áreas diferenciadas, apontamos a idéia da complexidade deste *objeto de estudo*, em contraposição à redução a que tem sido submetida a alfabetização, em práticas escolares que retificam índices elevados de repetência e exclusão escolar e a conceituam como mero treinamento auditivo, perceptual e motor. Nesse contexto, incluem-se as contribuições construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski.

A partir desses enunciados, estamos nos referindo à alfabetização en-

quanto prática social-cognitiva complexa, a ser trabalhada numa sociedade também complexa, enquanto espaço heterogêneo de grupos caracterizados pela multiplicidade étnica, religiosa, racial, política, de gênero.

À medida que conseguimos situar a alfabetização nesse contexto teórico, impõe-se a necessidade de elementos que ampliem as idéias inicialmente levantadas acerca de seu potencial político. Nesse sentido, é imprescindível considerar a citação de Paulo Freire: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra escrita e a continuidade desta é impossível sem a continuidade daquela” (1987, p.17)

A tradução escolar-pedagógica da redução do processo de alfabetização como treino, apontada anteriormente, revela-se também na negação dessa asserção: em outras palavras, quando o *alfabetizar* na escola reduz-se à decoreba de sons e suas formas gráficas, através de amontoados de palavras sem nexo e sem significações (do tipo: Ivo viu a uva), nega-se a relação entre a palavra escrita e o mundo, entre o lido e o vivido, engendrando-se, então, um dos elementos determinantes para a exclusão de grupos populares em pleno processo inicial de escolarização.

A reversão dessa perspectiva implica o reconhecimento, pela escola e pelo professor, das possibilidades reais de aprendizagem dos grupos populares e das formas de expressão das manifestações culturais e dos saberes acumulados

por esse mesmo grupo. A partir desse pressuposto, é possível responder afirmativamente à primeira questão.

Posto isso, impõe-se que pensemos a segunda questão. A concretização de tais idéias possibilita-se a partir da constituição da sala de aula como espaço permanente de ler e escrever as coisas lidas e escritas que circulam no contexto dos alunos e em outros espaços sociais. Pontuando *experiências alternativas* na alfabetização de crianças na América Latina, na trilha dos estudos psicogênicos antes referidos, Emília Ferreira (1992) indica algumas pistas potencializadoras do sucesso, sobre as quais vale a pena refletir:

- a) restituir à língua escrita seu caráter de objeto social;
- b) desde o início (inclusive na pré-escola), aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- c) permite-se e estimula-se que as crianças tenham interações com a língua escrita nos mas variados contextos;
- d) permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio;
- e) não se supervaloriza a criança, supondo que, de imediato, compreenderá a relação entre a escrita e a linguagem, tampouco se subvaloriza a criança, supondo que nada sabe até que o professor lhe ensine;
- f) não se pode, de imediato, fazer a correção gráfica, nem correção ortográfica.

A constituição de um espaço significativo para ler o mundo, inclusive através das marcas gráficas que o povoam coloca-se como elemento de fundamental importância. Nesse sentido, diagnosticar com os alunos os *escritos* de sua rua, de seu bairro, é tarefa que se impõe, no sentido de desmistificar o espaço de vida dos grupos populares como asséptico de marcas do universo letrado. De modo geral, compõem-no: nomes de pequenos estabelecimentos comerciais, bares, armazéns, *bolichos*, calendários, folhetos avulsos de propagandas variadas, anúncios de festas religiosas, jornais, revistas, entre outros portadores de texto. Trazer essas marcas para a sala de aula, provocando a análise de seus elementos lingüísticos e sistematizando-os pode constituir-se em tarefa significativa para a aprendizagem da língua escrita.

Nessa perspectiva, colocam-se a escrita e a análise do próprio nome em confronto e em aproximação com esse universo gráfico que começa a povoar a sala de aula, bem como a constituição da própria história de vida dos alunos a partir das *pontes* que a investigação da *história do nome* possibilita.

Soma-se a essas práticas o registro escrito pelo professor que, no primeiro momento, constitui-se como escriba do grupo, do universo de *coisas orais* que povoam a vida dos alunos: letras de música, poesias, trovas, pequenas rimas, adivinhações, causos, histórias, entrevistas. Contemporaneamente a esse esforço, coloca-se a permanente provocação

para que os alunos escrevam, a seu modo, textos, frases e palavras significativas, comparando-os com as escritas dos colegas, pensando sobre o que escrevem e, dessa forma, refazendo suas próprias hipóteses.

O professor caracteriza-se como um mediador entre os alunos e o universo letrado: colabora no registro e na sistematização, organiza o processo de investigação e provoca a permanente reflexão política, semântica e lingüística acerca do universo letrado.

Nesse processo, o cotidiano da sala de aula pode colaborar na construção da consciência acerca do mundo. Tomando como ponto de partida o contexto próximo e imediato, o universo passa a ser desvelado e objetivado pelos alunos, historicizado e humanizado na mesma medida de seu processo de compreensão. Para além da contemplação, esse processo constitui-se pelo trabalho pessoal e coletivo de transcrever, do universo da oralidade, no pensar e no registrar esse mundo em sala de aula, respeitando e provocando as diferenças e as alterações dos grupos de alunos com os quais se trabalha.

À guisa de conclusão destas notas para reflexão, recorre-se novamente a Ernani Fiori, que, referindo-se à obra de Paulo Freire, define o processo de alfabetização: "Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, bibliografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (apud Freire, 1983, p.4).

ABSTRACT

The text presents a brief history about literacy in Brazil. It alludes to the exclusion process which literacy has undergone along the time, being kept until today and reaching mainly the poor layers of population. It also stresses Ferreira and Teberosky's work, whose proposals present a perspective of disassemblage of the myths about the incapacity of the poor in the interaction with the written language.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Zaia et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1993.
- CARRAHER, Terezinha & SCHILVIE-MAM. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1982.
- _____. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendências seculares e avanço recentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987.
- _____. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v.11, n.2, p.81-96, 12(2):81-96 jul/dez. 1989.

- FERREIRO, Emília & TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. *Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região*. Brasília: Ministério da Educação/ Orealc, 1987-b.
- FIORI, Ernani Maria. In: *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Petrópolis: 1984.
- FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. Inep/São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo Freire. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREITAS, Lia. *A produção da ignorância da escola*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, Bernardete et alli. A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez Fundação Carlos Chaga, v. 3, n.3, p.13, 1981.
- MOISÉS, M. Aparecida & LIMA, Gerson. *Desinibição e fracasso escolar*. Uma relação tão simples? São Paulo: Ande 1(5): p.57-61, 1982.
- MOLL, Jaqueline. *Formação continuada de professores e política para o ensino de Porto Alegre: a ousadia da experiências de Porto Alegre*. 17ª Reunião da Anped, Caxambu. MG, 1993.
- _____. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1994.

O USO DA AVEIA NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR¹

*Cleusa Bandeira de Oliveira Velloso²
Grupo de pesquisa³*

Este trabalho procurou investigar o uso da aveia na alimentação humana como uma maneira de proporcionar uma educação alimentar à população infantil da área de abrangência da Universidade de Passo Fundo, incluindo em seus hábitos alimentares um alimento regional e de alto valor nutritivo. A metodologia usada foi a de elaboração de produtos à base de aveia, como bolos, biscoitos e macarrão, que podem ser usados na alimentação escolar, bem como a investigação da composição química e análise sensorial desses produtos. Também foram realizados treinamentos de coordenadores de Alimentação Escolar dos municípios da área de abrangência da Universidade de Passo Fundo, para a difusão do uso desses produtos na alimentação escolar. Conclui-se que o uso da aveia na alimentação infantil é importante porque há aumento do teor de proteínas e fibras com a inclusão desse cereal nos produtos consumidos pelas crianças.

¹ Projeto financiado pela Finep. (Convênio UPF/Finep).

² Cleusa B.O. Velloso, professora Titular III da Universidade de Passo Fundo -UPF; doutora em Veterinária - Área de Ciência em Tecnologia de Alimentos - Universidad de Córdoba - Espanha.

³ Fazem parte do grupo de pesquisa: Cleri Dóro, professora Assistente da UPF, especialista em Ciência e Tecnologia de Alimentos; Tahisa Camargo Faria, acadêmica da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária da UPF, e Thelli Camargo Faria, acadêmica do Curso de Química da UPF.

INTRODUÇÃO

A Universidade de Passo Fundo (UPF) possui um programa de melhoramento genético de aveia, assumido pela Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária desde 1977, que desenvolve, em forma experimental, cultivares de aveia com finalidade de introdução desse cereal na alimentação humana e não somente para ração animal como era feito. Os experimentos visam à difusão do cereal por meio da educação dos produtores da região, levando-os a adquirirem maiores conhecimentos sobre essa *cultura de inverno*, que é importante pelas características apresentadas, especialmente produção em rendimento e qualidade nutricional. (Floss, 1987, p.2)

Com a criação do Centro de Pesquisa em Alimentação, em 1985, constituído pela Faculdade de Educação, Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, curso de Química e curso de Ciências Biológicas, começaram as pesquisas sobre o uso da aveia na alimentação escolar de alunos da região de abrangência da UPF, instalada no município de Passo Fundo, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, em razão de esse ser um alimento regional e de alto valor nutritivo (Velloso, 1986, p.3).

A aveia é uma fonte energética recomendada para crianças em desenvolvimento, sendo um dos cereais mais nutritivos que a natureza oferece à alimentação humana, por apresentar um balanceamento de aminoácidos nutricionalmente superior ao de outros cereais. O

teor total de proteínas e lipídios também é superior ao de outros cereais. A aveia é riquíssima em fibras dietéticas, proporcionando ótimos efeitos fisiológicos, auxiliando na prevenção de deposição de colesterol nas artérias e coronárias. Portanto, a utilização desse cereal em programas sociais, como o da Alimentação Escolar, pode aumentar a qualidade nutricional da merenda.

A educação alimentar de um indivíduo, que é um dos fatores condicionantes mais próximos do seu estado nutricional, abrange não apenas os chamados *hábitos alimentares*, mas também todas as práticas relativas à alimentação desse indivíduo, como seleção, aquisição, conservação, preparo e consumo efetivo de alimento (Duarte, 1978, p. 4).

O comportamento alimentar, normalmente, tem suas bases fixadas na infância, transmitida pela família e sustentada pela tradição, crenças e valores. As práticas alimentares adquiridas na primeira infância, por imitação e condicionamento principalmente, ficam profundamente enraizadas no indivíduo e trazem em si uma forte carga emocional, difícil de modificar.

A alimentação escolar é uma forma de transmissão de informações aos educandos, com o fim de obter mudança de conhecimentos, pois a obtenção de uma informação é o ponto inicial nesse processo. Os produtos elaborados a fim de difundir o uso da aveia em substituição ao trigo na alimentação escolar foram bolos, macarrão e biscoitos, com os quais pro-

curou-se aumentar o consumo de um alimento altamente nutritivo e produzido na região de abrangência da UPF.

METODOLOGIA

Foram desenvolvidos experimentos no Centro de Pesquisa em Alimentação (Cepa) da Universidade de Passo Fundo (UPF), com o objetivo de estudar a substituição parcial da farinha de trigo por farinha de aveia na elaboração de produtos alimentícios, como bolos, macarrão e biscoitos, visando à inclusão desses produtos na alimentação humana, principalmente na alimentação de pré-escolares e escolares.

As análises químicas para determinação do valor nutricional foram realizadas de acordo com os métodos da AOAC - Association of Official Analytical Chemistry. As análises sensoriais foram feitas através do método quantitativo/descritivo dos produtos elaborados com aveia.

Na confecção de bolos tipo inglês, com substituição de farinha de trigo por farinha de aveia, foram utilizadas as seguintes proporções: tratamento 1 = 0%; tratamento 2 = 10%; tratamento 3 = 20%; tratamento 4 = 30%; tratamento 5 = 40%. Na elaboração de macarrão, tendo em vista diferentes porcentagens dos tratamentos, a farinha de trigo foi substituída por farinha de aveia nas proporções de: tratamento 1 = 0%; tratamento 2 = 10%; tratamento 3 = 20%; tratamento 4 = 30%; tratamento 5 = 40%. Na elabo-

ração de biscoitos, em relação à substituição da farinha de trigo por farinha de aveia, as análises foram testadas com as seguintes proporções em diferentes tratamentos: tratamento 1 = 0%; tratamento 2 = 25%; tratamento 3 = 50%; tratamento 4 = 75%.

Para análise estatística, foram utilizados análise de variância e teste de Tukey a 5% de significância.

Foram realizados treinamentos para coordenadores de alimentação escolar dos municípios da área de abrangência da UPF, com aulas teóricas e práticas no Laboratório de Tecnologia de Alimentos do Centro de Pesquisa em Alimentação, a fim de difundir o uso da aveia na elaboração dos cardápios da alimentação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram submetidos à análise de variância, sendo as médias dos tratamentos comparadas pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de significância.

Com o bolo tipo inglês, elaborado com diferentes proporções de aveia, demonstrou-se que, à medida que se elevou o nível de adição de farinha de aveia na sua elaboração, os teores de proteínas, fibras e cinzas aumentaram significativamente, conforme Tabela 1, em anexo. O tratamento 5, com 40% de farinha de aveia, possui 7,49% de teor de proteína, valor mais elevado do que o tratamento

1, com 6,87%, o qual foi elaborado somente com farinha de trigo. Os teores de lipídios, minerais e fibras também aumentaram acentuadamente.

As análises sensoriais, conforme Tabela 2, em anexo, não apresentaram diferenças significativas entre os tratamentos. No produto bolo, a cor da crosta obteve nota 9,00 no tratamento 2, no qual se misturou 90% de farinha de trigo junto a 10% de farinha de aveia. Também o tratamento 2 obteve maior nota em relação à cor do miolo (nota 7,87), ao aroma (nota 8,62) e ao sabor (nota 8,00). O tratamento 3, no qual se misturou 80% de farinha de trigo com 20% de farinha de aveia, foi o que apresentou maior nota, 7,75, em relação ao tamanho da célula, e 7,37 de nota, em relação à textura. A conclusão foi de que os tratamentos 2 e 3 obtiveram melhores resultados em função da análise sensorial dos experimentos apresentados. Comprovou-se, através dos resultados obtidos, que o bolo tipo inglês é uma forma alternativa de utilização da aveia para acrescentar um alimento com alto teor nutritivo e boa aceitação na alimentação infantil (Velloso, 1997, p.542-544).

Na análise da composição química, correspondente à Tabela 3, expõem-se os dados obtidos do produto biscoito, elaborado com diversas proporções de flocos de aveia em substituição à farinha de trigo, o qual apresentou baixo teor de umidade e um aumento considerável no teor de proteína, cinza, fibras e lipídios. Portanto, a adição de aveia nos biscoitos resul-

ta num acréscimo no valor nutritivo, tornando-o um alimento ideal (Dóro, 1997, p. 517-9)

Os resultados da análise sensorial sobre a utilização de aveia na elaboração de biscoitos indicam a viabilidade da adição numa proporção de até 75 %, de acordo com o tratamento 4, de flocos de aveia na formulação, demonstrado na Tabela 4. Os maiores valores na análise sensorial de biscoitos encontram-se no tratamento 2, que corresponde a 25 % de aveia no produto.

O produto macarrão, à medida que se aumentou a adição de porcentagens de aveia, apresentou incremento nos teores de umidade, proteínas, cinzas e lipídios, conforme Tabela 5. Conforme o teor encontrado na determinação de proteína, o tratamento 5, que possui 40% de farinha de aveia, diferenciou-se significativamente do tratamento 1, que é elaborado somente com farinha de trigo, com um aumento de 0,23%. O teor de lipídios aumentou 2 % na diferença entre o tratamento 5 e o tratamento 1.

Pelos resultados obtidos na análise sensorial de macarrão, em função das características estudadas, somente a textura afetou a qualidade do produto até a proporção de 20% de farinha de aveia. Já os outros parâmetros não afetaram significativamente a qualidade do macarrão, conforme os resultados apresentados na Tabela 6.

Nos treinamentos para coordenadores de alimentação escolar, foram elaborados produtos com distintas propor-

ções de aveia na composição, em substituição à farinha de trigo, e também com a exposição do valor nutritivo da aveia, o que despertou o interesse pela utilização desses produtos nas escolas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o uso da aveia na alimentação infantil é importante porque há um acréscimo no teor de proteínas, lipídios, minerais e fibras, nutrientes prioritários para o desenvolvimento físico e mental da criança.

Os treinamentos realizados com os coordenadores municipais de alimentação escolar propiciaram uma significativa educação alimentar e obtiveram uma ótima aceitação da aveia, tanto que esses produtos já estão sendo utilizados na alimentação escolar.

Conhecendo-se o valor nutritivo da aveia, conclui-se que é importante tanto a sua inclusão nos alimentos quanto a sua difusão na alimentação humana, principalmente na alimentação de crianças na fase escolar.

ABSTRACT

This work sought to investigate the use of oats in human feeding as a way to provide the infantile population with a feeding education in the catchment area of the Passo Fundo University, including a regional food of highly nutritional value in their feeding habits, and noodles which can be used as school food as well as investigation of the chemical

composition and sensory analysis of these products. One has also performed trainings of school food coordinators of the municipalities of the University of Passo Fundo catchment area in order to disclose these products for school food. One concludes that the use of oats in infantile nourishment is important because there is an increase of protein and fiber content when this cereal is included in the products consumed by children.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AOAC - Association of Official Analytical Chemistry, 1985.
- DÓRO, C. T.; VELLOSO, C. B. A Utilização de farinhas mistas de trigo e flocos de aveia na elaboração de biscoitos. *Anais da XVII Reunião da Comissão Sul-Brasileira de Pesquisa de Aveia*. Passo Fundo. 9 a 11 de abril de 1997.
- DUARTE, L. J. V. *Saúde e nutrição*. Porto Alegre: Sulina. 1978.
- FLOSS, E. *Situação da cultura da aveia no Brasil*. Lavoura Arrozreira. Porto Alegre: Irga. 1987.
- FRANCO, G. *Tabela de composição química de alimentos*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1987.
- MEC - Ministério da Educação e Cultura. Fundação de Assistência ao Educando. Métodos analíticos oficiais FAE de controle de qualidade. Brasília. 1986.

- MOTTA, D. G. DA; BOOG, M. C. F. *Educação nutricional*. São Paulo: Ibrasa 1984.
- VELLOSO, C. B. O Centro de Pesquisa em Alimentação. *Jornal da Universidade de Passo Fundo*. 1986.
- VELLOSO, C. B. O; SILVEIRA, A. A. E.; DÓRO, C. T. Teor de minerais em biscoitos elaborados em mistura de farinha de trigo com farinha de aveia. *Anais da XVII Reunião da Comissão Sul-Brasileira de Pesquisa de Aveia*. Passo Fundo. 9 a 11 de abril de 1997.
- _____. Uso de farinha mista de trigo e aveia em produtos utilizados na alimentação humana. *Anais da XVII Reunião da Comissão Sul-Brasileira de Pesquisa de Aveia*. Passo Fundo. 9 a 11 de abril de 1997.

ANEXOS

Tabela 1 - Composição química média (%) de bolos elaborados com distintas proporções de farinha de aveia em substituição à farinha de trigo. Cepa/UPF, Passo Fundo, 1996.

Tratamentos	Determinações				
	Umidade (%)	Proteínas (%)	Lipídios (%)	Cinzas (%)	Fibras (%)
T1 = 0%	25,94 ns	6,87 c	10,59 ns	1,48 b	0,04 c
T2 = 10%	26,25	6,99 bc	10,80	1,47 b	0,05 c
T3 = 20%	25,79	7,20 ab	10,71	1,51 b	0,08 bc
T4 = 30%	24,90	7,35 a	11,79	1,54 ab	0,17 a
T5 = 40%	24,21	7,49 a	11,11	1,61 a	0,16 ab
Média	25,42	7,2	11,00	1,52	0,10
C. V. (%)	4,35	3,45	4,76	3,57	59,86

ns = não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de significância.

As médias seguidas de mesma letra em cada coluna não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5% de significância.

Tabela 2 - Análise sensorial de bolos elaborados com distintas proporções de farinhas de aveia em substituição à farinha de trigo. Cepa/UPF, Passo Fundo, 1996.

Tratamentos	Cor da crosta	Cor do miolo	Aroma	Tamanho das células	Sabor	Textura	Aceitação
T1 = 0%	8,62ns	8,75ns	9,00 ns	7,00ns	8,37 ns	7,50 ns	8,12 ns
T2 = 10%	9,00	7,87	8,62	7,37	8,00	7,12	8,12
T3 = 20%	8,75	7,12	8,25	7,75	7,50	7,37	8,12
T4 = 30%	8,50	7,00	8,25	7,12	7,62	6,75	7,75
T5 = 40%	8,25	6,75	7,75	7,62	7,75	7,00	7,75
Média	8,63	7,50	8,37	7,37	7,85	7,15	7,97
C. V. (%)	13,81	24,71	16,15	16,16	20,51	32,23	16,19

ns = não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de significância.

Tabela 3 - Composição química média (%) de biscoitos elaborados com distintas proporções de flocos de aveia em substituição à farinha de trigo. Cepa/UPF, Passo Fundo, 1996.

Tratamentos	Determinações				
	Umidade (%)	Proteínas (%)	Lipídios (%)	Cinzas (%)	Fibras (%)
T1 = 0%	6,17 b	8,77 d	15,45 ns	1,63 c	0,19 c
T2 = 25 %	6,53 a	9,37 c	14,40	1,80 b	0,29 bc
T3 = 50 %	5,98 c	9,83 b	15,69	1,84 b	0,29 bc
T4 = 75 %	5,19 d	12,44 a	17,46	2,12 ^a	0,44 a
Média	5,96	10,1	16,00	1,85	0,30
C. V. (%)	1,03	1,04	4,16	2,75	17,33

ns = não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de significância.

As médias seguidas de mesma letra em cada coluna não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5% de significância.

Tabela 4 - Análise sensorial de biscoito elaborado com distintas proporções de flocos de aveia em substituição à farinha de trigo. Ceba/UPF, Passo Fundo, 1996.

Tratamentos	Aparência	Cor	Aroma	Sabor	Textura	Aceitação Geral
T1 = 0%	8,00	8,25 a	7.87 ns	7.87ns	7,87 ns	8,00 ns
T2 = 25%	7,75ab	8,00 ^a b	8,00	7,75	7,87	8,00
T3 = 50%	7.12bc	7,75 ^a b	7.75	7,25	7,50	7.62
T4 = 75%	6.75 c	7,37b	7.50	7,00	7.12	7,37
Média	7.40	7,84	7.78	7,46	7,59	7,75
C. V. (%)	7.45	7.82	8.00	10.99	9.59	5.80

ns = não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de significância.

As médias seguidas da mesma letra na coluna não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5 % de significância.

Tabela 5 - Composição química média (%) de macarrão tipo frescal elaborado com distintas proporções de farinha de trigo e farinha de aveia. Ceba/UPF, Passo Fundo, 1996.

Tratamentos	Determinações			
	Umidade (%)	Proteínas (%)	Lipídios (%)	Cinzas (%)
T1 = 0%	25,83 d	11,83 ab	2,91 c	1,45 a
T2 = 10%	26,59 c	11,72 b	3,20 c	1,28 d
T3 = 20%	28,09 b	11,89 ab	3,90 b	1,35 c
T4 = 30%	28,18 b	12,67 a	4,20 b	1,39 b
T5 = 40%	29,69 a	12,06 a	4,91 a	1,41 b
Média	27,67	12,03	3,82	1,37
C. V. (%)	0,41	1,85	2,28	0,51

As médias seguidas de mesma letra em cada coluna não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5% de significância.

Tabela 6 - Análise sensorial de macarrão tipo frescal elaborado com distintas porções de farinha de aveia em substituição à farinha de trigo. Cepa/UPF, Passo Fundo, 1996.

Tratamentos	Aparência	Cor	Aroma	Sabor	Textura	Aceitação Geral
T1 = 0%	8,85 ^a	9,00 a	8,85 a	8,71 ^a	9,00 a	8,83 a
T2 = 10%	8,57 ^a	8,42 ^a	8,42 ^a	8,00ab	8,00ab	8,16 ^a
T3 = 20%	7,85ab	7,71 ^a	8,14ab	7,00ab	7,14bc	7,16 ^{ab}
T4 = 30%	6,14b	6,70b	7,14bc	6,14bc	5,42cd	5,83bc
T5 = 40 %	4,14 c	5,00c	8,85c	4,71c	4,00d	4,33c
Média	7,11	7,36	7,68	6,91	6,71	6,86
C. V. (%)	16,69	12,21	13,21	17,69	17,75	17,63

As médias seguidas de mesma letra em cada coluna não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5% de significância.

PARTE II

EDUCAÇÃO INFANTIL Possibilidades de formação e de ação comprometidas com a criança

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PRÉ-ESCOLA

*Evania Luiza de Araujo*¹

O estudo busca ampliar o entendimento do universo infantil do ponto de vista da educação, estabelecendo com ele relações de maior compreensão e qualidade. Entende-se por *qualidade* o progressivo desvelamento das propostas de ações chamadas *educativas* e outras que são tratadas como *cuidado e bem-estar*, realizadas em instituições infantis que atendem a crianças de zero a seis anos de idade. Nesse recorte parcial, prioriza-se a indicação dos estudos teóricos realizados e os resultados finais da pesquisa. Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho etnográfico, realizado em três instituições infantis, buscando compreender como são as crianças, como pensam, sentem e agem na creche ou na pré-escola, sobretudo como são entendidas e tratadas. A pesquisa vincula as práticas discursivas às relações de poder, conhecimento e consciência, explicitando as relações inter e intra-subjetivas, apoiadas em Bernstein (1990), Piaget (1991) e Vygostki (1989).

Palavras-chave: educação infantil, creches, pré-escolas, educação, cuidado.

¹ Professora de Prática de Ensino da Educação Infantil da Facd/UPF; doutoranda em Educação, Ufrgs/RS.

UM PERCURSO REVELANDO A HISTÓRIA

Acompanhando-se o panorama das políticas educacionais sobre a educação infantil, uma das questões que preocupam é o que se ensina, o que se aprende e qual o perfil do ensinante e do ensinado. Além de ensinar e de aprender, necessita-se caracterizar as ações e as atividades que envolvem concepções de *cuidados* ao lidar com crianças pequenas, ou seja, com crianças de zero a seis anos, discutindo a perspectiva educacional e não apenas a de cuidados com a saúde e de bem-estar, historicamente objetivados.

Ao serem reveladas as atividades e práticas realizadas, é possível perceber o perfil profissional capaz de atender, de forma especial, às necessidades na formação e na qualificação dos profissionais desejáveis que contemplam a diversidade existente em cada instituição, levando-se em conta seu contexto, suas singularidades e suas necessidades. Esses indicadores podem contribuir para uma definição de políticas públicas para a educação infantil nos municípios da abrangência da UPF. Foi assim que se definiu o objetivo da pesquisa proposta: confrontar os diferentes saberes sobre a educação infantil, discutindo seus significados, demandas e influências, desvelando a criança em suas interações, para melhor conhecê-la e saber lidar com ela. Com isso, objetivou-se, especificamente:

- analisar as formas de representação que as crianças têm de si e do mundo que as cerca (crian-

ça x criança; criança x adulto; criança e sua própria fala egocêntrica);

- estabelecer as relações de poder, conhecimento e consciência, vinculadas às regras discursivas e de controle nas creches e pré-escolas.

Cuidar e educar são conceitos que se explicitam de forma diferenciada, o que estimulou, desde o início, a observação e a análise no campo pesquisado. O modo como algumas crianças pensam, sentem e agem quando estão na creche ou na pré-escola pode contribuir para discussões de caráter mais abrangente sob o ponto de vista teórico, valendo-se das contribuições já efetivadas pela ciência.

A pesquisa vincula as práticas discursivas às relações de poder, conhecimento e consciência, explicitando as relações inter e intra-subjetivas, apoiadas especialmente em Bernstein (1990) e nos estudos de Piaget (apud Kamii, 1991) e Vygostki (1989), buscando, ainda, apoio em Benjamin (1984, 1989) e Bakhtin (1992).

Há dados que revelam maior presença de instituições infantis na área urbana, na faixa de idade de cinco e seis anos, ocorrendo muitos convênios entre órgãos públicos e particulares (Sediae/Seec/94). Em tais convênios, “não há exigência quanto à qualificação do pessoal que se ocupa das crianças” (Campos, 1993, p.105). Nesses casos, dá-se ênfase aos aspectos de higiene, segurança e alimentação, bem como às necessidades afetivas e aos cuidados com o corpo.

Assim, quando a Constituição de 1988 coloca a creche ao lado da pré-escola na área da competência da educação, “altera uma realidade histórica” (Haddad, 1993), propondo uma nova questão conceitual a ser discutida, isto é, que qualquer instituição, ao atender as crianças de zero a seis anos, estará, de alguma maneira, realizando duas funções:

- *educacional, no seu sentido amplo, que responde às necessidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida;*
- *de guarda, complementando os cuidados com a criança fornecidos pela família, atendendo às necessidades dos pais que trabalham fora de casa, entre outras* (Campos, 1993, p. 106).

No estado do Rio Grande do Sul, os dados da Ufrgs/94 indicam que creches, berçários, centros de educação infantil, pré-escolas e hoteizinhos atendem a crianças de zero a seis anos por um período de tempo que pode variar de quatro a quatorze horas em um mesmo dia. Essas instituições (públicas, particulares, comunitárias e cooperativadas ou conveniadas), em período parcial ou integral, são assistidas por profissionais que compreendem um universo que vai desde adultos leigos, semiprofissionalizados, com formação de 2º ou 3º grau, alguns com formação específica para a área da educação infantil.

Vários órgãos oficiais informam dados desconstruídos sobre essa realidade

de educacional (Mobral, LBA - hoje extintos - secretarias da Saúde, da Assistência Social e de Educação, secretarias da Fazenda dos municípios - CGC), o que revela a dificuldade para se conhecer essa realidade (Ufrgs/1994). O pouco conhecimento que se tem deve-se também ao fato de que há instituições funcionando à margem do sistema oficial, tal como revelou um levantamento do Sinpro/95 na cidade de Passo Fundo/RS.

Todas essas instituições atendem a um conjunto de crianças, com algum tipo de organização e implementam algum tipo de currículo. Assim, buscou-se precisar os conceitos de *criança*, *educação* e *currículo* que orientam os trabalhos nas instituições infantis, especialmente na cidade de Passo Fundo, identificando o *perfil real* e o *perfil necessário* do trabalho, quer de caráter educativo quer de cuidados e bem-estar das crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9 394/96, arts. 29, 30 e 31, indica a responsabilidade da sociedade brasileira com as crianças de zero a seis anos; o art. 11, item V da lei, dispõe sobre o compromisso do *município* com creches e pré-escolas, devendo atender prioritariamente às necessidades relativas ao ensino fundamental. Essa medida legal implica a não-garantia de verbas e de obrigações específicas dos poderes públicos em níveis federal e estadual para o atendimento às crianças pequenas. Sabe-se que esse nível de ensino requer apoio financeiro expressivo, do

que muitos municípios poderão não dar conta. Aliás, nesse sentido, pouco se avançou, comparando-se essa lei à legislação anterior.

Em se tratando de formação dos professores, o círculo vicioso da *baixa remuneração - pouca qualificação* merece atenção especial. A dupla função exigida do profissional da educação infantil, cuidar/educar, implica um desafio que requer qualidade no atendimento. Pergunta-se: qualidade para quê? A criança cuidada/educada exige um profissional que saiba sobre o desenvolvimento infantil enquanto interage com as crianças, qualificando essa interação, desenvolvendo as áreas da afetividade, da motricidade, da linguagem e cognitiva. Se isso não ocorrer, pouco se acrescenta ao quadro fragmentado de ações existentes na realidade brasileira.

CONCEITOS: CUIDAR - EDUCAR

Conforme as diretrizes para a educação infantil, elaboradas pelo MEC/SEF/94, a concepção de *educação* nessa área é entendida “como um trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzido” (1994, p.73). Acrescenta-se também o conceito de *criança* “cidadã, como sujeito histórico criador da cultura” (Ibid, p.73). No documento do MEC, esclarece-se que a

revisão desse conceito... aponta para uma redefinição do próprio conceito de Educação Infantil, bem como do papel

dos profissionais que nela atuam, posto que, o trabalho é produto das relações sociais e, portanto, um fenômeno histórico (Kramer, apud MEC, 1994, p.72).

Portanto, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: *cuidar e educar*, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o profissional que atua nessa área educativa deve ser reconhecido e valorizado, o que envolve garantias de condições de trabalho, plano de carreira, bem como salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce. Pergunta-se: como iniciar ações que aproximem a realidade vivida da realidade pretendida? O confronto com o ideal - o que se quer - com o real - o que se tem - estimula propostas flexíveis, procurando que não se destrua o que já foi construído e, a partir daí, inicie-se a superação das insuficiências.

As políticas de formação, inicial e continuada, de profissionais para educação infantil articuladas pelo MEC apostam na ação das universidades como agências formadoras, bem como no desenvolvimento de pesquisas na área; sugerem e apóiam, inclusive, o atendimento em cursos emergenciais aos profissionais não habilitados, ressaltando a necessidade de que tais cursos sejam organizados de modo a se constituírem “num projeto mais amplo de qualificação, com um avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam” (Kramer, 1994, p.23-24). No cotidiano do atendi-

mento infantil, inúmeras questões são levantadas sobre o problema da formação profissional, para o qual não se têm encaminhamentos definidos, constituindo-se, ainda, numa questão para debate. Tais profissionais representam, em termos salariais, as mais baixas remunerações, segundo Campos (1997), o que implica a não-exigência de maior qualificação pelas instituições mantenedoras de atendimento infantil.

JANELAS TEÓRICAS

A teoria sociointeracionista de Vygotski (1989 a, b), especialmente no que refere à preocupação com a intencionalidade educativa nas creches e pré-escolas, aponta para a possibilidade de aprender o que ocorre nas interações sociais desde que a criança vem ao mundo. O conhecimento e a criança, então, interagem e transformam-se mutuamente, numa *perspectiva histórica e dialética*. Para o sociointeracionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente. Esses processos não existem de forma independente, pois a aprendizagem promove o desenvolvimento, o qual indica novas possibilidades de aprendizagem representadas pelo desenvolvimento *real e proximal* (Vygotski (1989). O primeiro (real) faz parte do sujeito, enquanto processo intrapessoal, na forma de conhecimentos independentes, e faz parte do social, enquanto conhecimentos historicamente acumula-

dos; o segundo (proximal) só se concretiza em interação, “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Ibid, p. 97).

O bebê participa da vida do mundo simbólico do adulto desde seu nascimento, compartilhando hábitos e costumes do grupo familiar, aprendendo a linguagem, a história e os valores do grupo social em que está inserido. Se o bebê frequentar creches desde o início de sua vida, o referencial simbólico terá características com ideais e valores diferentes dos do seu meio familiar. Esse processo de atendimentos à criança de zero a seis anos compreende uma rede de relações importante e que necessita de discussão permanente enquanto formadora de referências e de subjetividades na sociedade atual.

O discurso de aprender e ensinar, denominado *discurso pedagógico*, encontra em Bernstein (1990) um estudioso, para quem “o discurso pedagógico é uma forma especializada de comunicação”, sendo constituído por um dispositivo cuja estrutura interna se compõe de regras, tal como uma gramática - *regras distributivas, de recontextualização e de avaliação* -, que explicita como o poder se relaciona com o conhecimento e este, com a consciência. Essas regras constituem o aparelho pedagógico, que é “um instrumento simbólico de medida para a consciência quando seleciona, cria, posiciona e oposita os sujeitos pedagógicos”, sendo, portanto, “condição para a produção, reprodução e transformação da cultura” (Domingos et al., 1985, 294-295).

Segundo o autor, as realizações pedagógicas dependem dos princípios do discurso pedagógico e das teorias de instrução subjacentes, as quais podem estar orientadas para a lógica da transmissão ou para a lógica da aquisição. O sistema oficial apossa-se dos discursos pedagógicos dos vários campos das ciências e, legitimando-os, define o *discurso pedagógico oficial*, dando a esse dispositivo um caráter de poder controlado e vigiado. Desvelando-se o processo sobre os mecanismos de poder e controle, pode-se compreender o que é transmitido.

Já as reflexões de Benjamin (1984) sobre a criança, o brinquedo e a educação vão ao encontro das crianças em seu mundo real, em eixos que envolvem a afetividade, as percepções, as expressões, os sentidos, a crítica, a criatividade na totalidade de seu ser: corpo, mente, espírito. A construção da visão de mundo a partir da infância busca, nas experiências mais antigas do brinquedo, as construções de várias linguagens; inclui a necessidade de relacionar o mundo do adulto na perspectiva mais prazerosa do mundo simbólico: *brincar*. A criança que, no âmbito dos acontecimentos, não interage, não se envolve substancialmente com os personagens de uma história, por exemplo, tem uma informação distante de sentido, fragmentada, induzindo à alienação (Benjamin, 1989 p. 106); ela não a incorpora, portanto, à sua *experiência*. É possível que estejam construindo consciências cada vez mais individualistas, egoístas, fragmentadas e solitárias,

o que, certamente, virá sob forma de desajustes sociais dos quais não se podem imaginar as conseqüências.

A interlocução, verbal ou não, requer entendimento de como se dá a comunicação. O diálogo, a interação buscam o recurso da linguagem. Bakhtin (1992) interessa-se em desvendar as implicações concretas e cotidianas da linguagem na vida do homem presente na evolução histórica da sociedade. Ele parte do princípio de que a linguagem não é apenas um veículo de comunicação entre os homens, algo que se pode separar, mas que está intrinsecamente colado às questões humanas e sociais. A complexidade do fenômeno lingüístico associa-se à idéia de que a linguagem é também um fenômeno socioideológico, historicamente construído através de interações e pelo diálogo. É, portanto, considerada por Bakhtin como um fenômeno social. Bakhtin parte do interesse da apreensão da natureza real da linguagem enquanto código ideológico.

Bernstein (1990), em sua teoria, afirma que o lugar da voz determina as relações de poder, isto é, quando o adulto diz “*quero* que faças tal coisa”, ou “*a professora quer* que faças tal coisa” ou, ainda, “*querem* que faças tal coisa”, explicita-se que o poder pode ser representado da forma mais hierárquica e pessoal até a forma mais democrática, aproximando ou não as pessoas, dependendo dos limites fortes ou atenuados nas relações e nas estruturas. Esses autores revelam, portanto, a substância da

língua que permite a comunicação ao pronunciar a palavra carregada de sentidos.

Se os signos têm significação entre os indivíduos, a consciência individual não basta para que se constituam. É no social e no ideológico desse social que cada um se explica: “Assim, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre as pessoas que a procuram coletivamente”(Bakhtin, 1981, p.37).

O pensamento de Piaget (apud Kamii, 1991) pode ser entendido na mesma direção, isto é, o social de cada um se representa na interação, na cooperação.

Para descobrir-se a si próprio como um indivíduo particular, é necessário uma contínua comparação, resultado da oposição, da discussão e do controle mútuo... Somente o conhecimento de nossa natureza individual com suas limitações, como com seus recursos é que aumentamos a capacidade de sair de nós mesmos e colaborar com outra natureza individual. Consciência do eu individual é, por isso, um produto e uma condição de cooperação.... Autonomia é um poder que só pode ser conquistado de dentro e que só se exerce dentro de um esquema de cooperação (Piaget apud Kamii, 1991, p. 30).

Discutem-se os espaços, tempos e realizações que permitam à criança liberdade de escolha e decisão. Quando o

adulto ou outra criança restringe a liberdade, usa o poder muitas vezes arbitrário e sem sentido para ela. Piaget acredita que as sanções impostas pelo poder podem ser reduzidas a partir de regras de convivência, ou seja, evita-se o completo caos no local onde as crianças ficam, buscando ações de reciprocidade, solidariedade e cooperação (Ibid, 1991, p. 34). A idéia em Kamii (1991) é de que se encoraje “a criança a tornar-se progressivamente mais autônoma em relação aos adultos”. No entanto, essa autonomia deve ser restringida caso possa causar danos ao seu bem-estar, saúde e segurança. Surge também a necessidade de a criança *interagir* com outras, buscando resolver conflitos entre elas (Ibid, 1991, p. 35-37).

Considerando que as possibilidades do desenvolvimento da inteligência são mais efetivas a partir de espaços de autonomia e liberdade do que de espaços restritivos de poder e controle, Kamii afirma:

O uso da inteligência do indivíduo depende, em grande escala, de como efetivamente ele se sente imaginando coisas, o quanto ele se satisfaz buscando curiosidades intelectuais, e como ele se sente sobre seus erros. Essas considerações sócio-emocionais são extremamente importantes em si mesmas e no desenvolvimento cognitivo, visto que, a inteligência, quanto mais usada, mais é desenvolvida (Kamii, 1991, p. 39).

A autora argumenta sobre a necessidade de oferecer-se à criança desafios, provocações, questões que lhe possibilitem pensamentos, sentimentos e ações originais; que lhe permitam o prazer das descobertas, o sentimento de inserção, a experiência da afetividade. É sobre a construção dessa criança-sujeito que hoje nos interessamos a partir das ciências sociais.

A PESQUISA

Para atender aos objetivos do estudo, usou-se uma abordagem qualitativa, etnográfica, buscando-se compreender tanto as estruturas organizacionais como as interações sociais dos contextos examinados. A observação participante seguiu as considerações de Woods (1989) no que diz respeito à inserção escolar, à atenção ao inusitado, ao diferente, ao rotineiro.

Neste estudo, a modalidade etnográfica buscou compreender o conhecimento que têm os profissionais sobre o trabalho nas creches e pré-escolas e, mais, perceber como as crianças se relacionam e constroem conceitos, como se desenvolvem a partir de suas próprias explicitações. Isso requereu um procedimento de escuta total para representar a realidade com todos os seus significados e em sua plena riqueza.

A atitude reflexiva contribui à medida que a investigação avança: é um pensar sobre o que acontece, descobrindo as diferenças daquilo que pensa que

é, que já está posto, encarnando o sujeito no contexto estudado. Pode-se dizer que etnografia se aprende à medida que se faz. Além da observação participante, utilizaram-se entrevistas não estruturadas com os adultos.

São objeto deste estudo três instituições caracterizadas como creches e pré-escolas. O universo da pesquisa teve-se em examinar as instituições em seus aspectos físicos, estruturais e relacionais ao atenderem a crianças de zero a seis anos, e que funcionam em tempo integral ou em um turno, em nível de sistema oficial, assistencial (conveniada) e particular. Denomino *experiência profissional* e não pedagógica ou educativa porque compreendo que, nessa área, muitas são as modalidades de atendimento. Foram selecionadas para a pesquisa uma sala de pré-escola numa escola estadual; uma creche locada na Secretaria da Criança e Ação Social de um município gaúcho e uma casa de recreação particular, que atendiam aos objetivos do estudo e a ele aderiram.

As visitas obedeceram a uma ordem seqüencial A, B e C, denominações que utilizei para cada instituição por ordem das visitas e para organizar os registros. Assim, em agosto e setembro de 1996, realizei a coleta de dados na instituição A; em outubro e parte de novembro, na instituição B e, em parte de novembro e dezembro, na instituição C.

Foram consideradas no estudo examinado:

- a existência de um ambiente amplo e acolhedor;
- materiais e equipamentos de qualidade e em quantidade suficiente;
- hábitos de higiene, lazer, descanso adequados;
- alimentação adequada e suficiente;
- preocupação com a saúde das crianças por parte dos adultos;
- jogos e brincadeiras variados;
- eficiência na organização do tempo e do espaço;
- preparo, conhecimento para a função profissional;
- desenvolvimento cognitivo, afetivo, lingüístico e psicomotor;
- metodologias adequadas ao desenvolvimento em cada faixa etária;
- preocupações com o acompanhamento e a avaliação do atendimento realizado;
- presença de eixos relacionais dialógicos, participativos, coletivos.

É certo que a realidade social vai além daquilo que é objetivável, ou seja, dos nossos sentidos, mas pode-se atingir a objetivação, para a qual fazemos uso de instrumental teórico e técnico adequado, num processo interminável e necessário no sentido de entender a realidade. Dentro desse contexto, a produção na área das ciências sociais carrega uma bagagem muito grande de criação, que

é a marca do autor. Esse sujeito/pesquisador não é neutro nem está eliminado dentro do processo de conhecimento, assim como o objeto também é sujeito e interage permanentemente com o investigador.

Para descrever as estruturas e as interações relacionadas com o conhecimento e os saberes nas instituições infantis pesquisadas, utilizei o suporte teórico de Bernstein (1990) enquanto conceitos indicadores de limites denominado *classificação* forte (C+) ou fraca (C-) e indicadores da comunicação, *enquadramento* forte (E+) ou fraco (E-), numa ampla variação e combinação desses conceitos e seus valores². A realização do discurso pedagógico (instrucional e regulador)³ foi considerada enquanto se examinavam atividades de cuidados com as crianças. Para concretizar os conceitos, construí indicadores que permitiram maior objetivação na análise e interpretação dos dados⁴, utilizando escalas de valores já experimentadas no curso de mestrado (Ufrgs/1995).

Com os dados coletados no campo de pesquisa organizaram-se as categorias, comparando-as nas três instituições estudadas, buscando refletir sobre o universo das ações que apresentavam semelhanças e diferenças. Dialogando com as teorias que embasam o estudo, procurou-se responder às questões propostas para a pesquisa, ou seja, qual o significado de infância presente nos contextos que tratam do atendimento de crianças em creches e pré-escolas, bem como buscou-se

traduzir as concepções de infância, de educação e de educação infantil no contexto estudado, buscando definir características que evidenciam ações de cuidados e educativas nas interações em creches e pré-escolas.

PROBLEMATIZANDO OS RESULTADOS

O estudo realizado permite dizer que as instituições pesquisadas organizam-se de forma extremamente distinta. Assim, a instituição A apresenta uma matriz onde as categorias são organizadas a partir do ponto de vista do adulto, sendo este a tomar as decisões, o que, em tese, é esperado por todos os pais. O modelo adotado aproxima-se do modelo escolarizado, isto é, são 26 crianças preparando-se para a alfabetização (5/6 anos); mostra um fraco envolvimento com os problemas de saúde e, num sentido mais positivo, oferece uma interação recíproca num ambiente considerado adequado, que permite ao aluno posicionar-se frente aos colegas e à própria professora.

A explicação que parece viável para um trabalho apresentar-se com essas características está, em primeiro lugar, localizada na experiência profissional da professora, que se desdobra em atividades, tem clareza de seu papel e, efetivamente, atua muitas horas a mais do que exige o seu compromisso profissional (preparo de material, reuniões de estudos e estudos individualizados). Por outro lado, há uma proposta discutida na escola com os pais, que orienta o traba-

lho e predispõe o apoio desses pais. Assim, a organização curricular, de antemão, é conhecida pela família, que acompanha o trabalho dos filhos na pré-escola.

O grupo numa faixa etária única (cinco/seis anos), com interesses comuns, participa das atividades que lhe são significativas, revelando que foram inseridas de forma positiva no ambiente pré-escolar. Há materiais suficientes e criativamente buscados pela professora. Mesmo caracterizando-se por eixos culturais e cognitivos (modelo escolar), permite-se o brincar, o desenvolvimento do imaginário infantil, a presença das emoções e dos sentimentos enquanto descobrem letras e números. Utilizando idéias de Benjamim (1989), o incentivo ao desenvolvimento da linguagem se realiza a partir das *experiências* das crianças. A linguagem é usada como fio condutor das atividades na pré-escola, levando as crianças a evoluírem e compreenderem fenômenos que se localizam entre o mistério e a realidade, entre a bruxa e a fada, entre a verdade e o sonho.

Baktin (1992) pode explicar, através da teoria da linguagem, o fenômeno socioideológico que aparece enquanto as crianças caracterizam, por exemplo, o tema *pátria* na sala de aula, discutida no corpo deste trabalho. A vinculação dos conceitos com as experiências vividas no lar enriquece e dinamiza cada dia na pré-escola, onde sempre acontecem histórias bonitas, interessantes, diferentes; assim, o grupo se constrói e se reconstrói, se transforma e cresce em tamanho e em

aprendizagem. As crianças recebem na escola e no lar informações sobre higiene e alimentação; percebem a rotina de trabalho e participam com sugestões sobre a mesma; dispõem-se a realizar passeios e visitas acompanhadas por alguns familiares. Assim, criam-se vínculos afetivos fortes com a professora e vice-versa, o que contribui para um desenvolvimento harmonioso nas várias dimensões de cada ser humano que ali vai definindo sua cidadania. Há espaços para propostas diferenciadas que estimulam e desafiam o grupo (professora e alunos) no trabalho que realizam.

Na instituição B, observaram-se características diferentes. Em primeiro lugar, a instituição compõe-se de 68 crianças com idades de quatro meses a seis anos, e não há uma proposta explícita para cada faixa etária. Os profissionais (nove), mesmo atendendo com esmero as crianças, preocupam-se especialmente com o cuidado de saúde, alimentação, higiene. Nessa creche, no entanto, não há profissionais da saúde acompanhando o trabalho de forma sistemática. As ações são organizadas a partir do ponto de vista do adulto, bem como o controle nas relações e interações, sem levar-se em conta as manifestações das crianças, evidenciando-se, portanto, uma relação centralizada na perspectiva exclusiva do trabalho do adulto, quer com as crianças no berçário, quer com as demais faixas etárias (maternal e jardim).

Na categoria jogos e brincadeiras, há poucos materiais para auxiliar e in-

termediar as práticas e as atividades na creche. Esse *vazio* nas interações adultos/crianças explicita características que podem indicar a concepção de criança: um ser que ainda não é, que não pensa e, portanto, que não interage com compreensão porque é pequeno. Ao mandá-la brincar sem uma proposta, não se percebe que a falta do brinquedo ou de estímulos para a brincadeira empobrece a ação, na medida em que a criança encontra-se em fase de descentração e só a partir daí poderá ser mais criativa individualmente. Uma sala repleta de crianças pequenas sentadas uma ao lado da outra, aguardando a hora da merenda, é um quadro que mostra o quanto a ação educativa precisa ser incorporada às atividades das creches.

Os profissionais têm clareza quanto à dificuldade na sua formação, por outro lado, não fazem disso motivo para esmorecer, buscando, efetivamente, cumprir seus papéis (cuidar), o que proporciona, muitas vezes e intuitivamente, momentos de intenso aprendizado humano na creche. Percebe-se que, entre fraldas e mamadeiras, entre o engatinhar e o andar ainda inseguro, há dificuldade para organizar com mais criatividade os espaços que, nessa instituição em especial, são adequados e que podem proporcionar um nível de qualidade superior ao atual.

Na instituição C, a existência da proposta de trabalho e a formação profissional dos adultos garantem algumas diferenças. Os hábitos de higiene, prepa-

ro profissional e metodologias utilizadas são preocupações explícitas indicando a preocupação e a iniciativa do adulto face ao cuidado com a criança; ao mesmo tempo, não há preocupação com a avaliação, atenuando-se essas relações no contexto da instituição. A instituição *C* oferece uma modalidade diferente de atendimento; possui crianças em tempo integral e outras em meio turno, com idades variadas; entretanto, não dispõe de espaço e condições adequadas e, sim, arrançadas (como o caso do banheiro), quer para o banho, troca ou para a “sesta” (35 a 50 crianças).

Mesmo assim, há desafios interessantes e formas criativas de ações que ocupam os atores durante o tempo em que elas permanecem na instituição, o que mostra que a qualidade da formação profissional auxilia na superação de muitas dificuldades. É preciso salientar que havia preocupação em estimular as atividades infantis, em oferecer opções de jogos e brincadeiras, principalmente aos grupos maiores. Pode-se dizer que o maternal prende-se ainda, sistematicamente, ao eixo dos cuidados, carecendo de atividades mais criativas nessa faixa etária.

Pode-se dizer que o debruçar-se sobre o trabalho realizado com as crianças de zero a seis anos exige preparo e qualificação para compreender-se a pluralidade de opções necessárias no conviver dos adultos e crianças e das crianças entre si, bem como na construção das subjetividades do sujeito-cidadão-histórico, compreendido como sujeito de direi-

tos. Esse ideal nem sempre é explicitado com clareza, pois as complexidades visíveis e ocultas não são discutidas suficientemente para possibilitar o aprofundamento das questões, em especial, na área emergente da educação infantil.

A dimensão educativa que se deseja, aliada aos cuidados de saúde e bem-estar infantil que atinjam a maioria da população, exige um profissional competente, qualificado, capaz de compreender o processo de desenvolvimento infantil e de saber lidar com alternativas múltiplas, decorrentes do próprio processo de desenvolvimento humano. É preciso que se levem em conta os processos culturais, as diferenças de classes, étnicas, religiosas, sexuais e toda gama de preconceitos subjacentes a esses processos. A complexidade do trato com a criança pequena não pode ser deixada apenas a atendimentos emergenciais, esporádicos, ao encargo de pessoas bem-intencionadas que, frente à necessidade do socorro, atendem intuitivamente à criança, suprimindo a sua carência imediata, mas que, em muitos casos, passa a ser de emergência sistemática, perigosa e, muitas vezes, traumática.

Cada agência formadora de profissionais para educação infantil precisa estar atenta ao que ocorre na realidade para, sem destruir o que existe, construir novas alternativas que contemplem as necessidades individuais e coletivas, quer das crianças quer do próprio profissional. É preciso ficar atento a que atendentes, crecheiras, monitoras, professoras organizem as instituições sem, no

entanto, descuidar da busca das melhorias, especialmente da formação dos profissionais em serviço. Assim, planejar formas de universalizar e de qualificar o trabalho, realizando estudos e discussões, amplia a compreensão para melhor realizar o efetivo desenvolvimento das políticas para o atendimento da infância. Essas ações e práticas educativas buscam provocar, na perspectiva dialógica, que se apontem utopias, ideais, enquanto se adotam currículos e bases científicas na perspectiva provisória do conhecimento.

As potencialidades educacionais e de cuidados, com base teórica explícita, com certeza, irão propiciar avanços significativos na qualificação do atendimento à infância. Cuidar e educar podem ocorrer de forma integrada, fazendo parte de ações necessárias ao desenvolvimento infantil que, num processo de ação e interação, propiciam amplas oportunidades ao ser humano de marcar sua presença no mundo.

Um programa educativo deve levar em conta necessidades, experiências e interesses das crianças, aspectos que devem ser considerados pelos pais e educadores. Devem-se organizar situações que desenvolvam as crianças enquanto elas mesmas, isto é, enquanto brincam, trabalham de modo independente, fazem perguntas, experimentam, desenharam e expressam idéias. Necessita-se oferecer materiais e propor atividades para observar as reações e as idéias das crianças, sem impor atividades predeterminadas. Essa flexibilidade permite ne-

gociar com elas, encorajando-as a formularem perguntas, desenvolvendo as próprias idéias a partir da interação com os adultos. Uma proposta educativa na creche levará em conta as experiências vivenciadas pelas crianças, quer na família, quer na creche, envolvendo o pessoal não docente e os membros da família. Por isso, é importante que todos conheçam e participem da sua elaboração e realização. Quando a família é assim integrada, a creche pode estender suas atividades no lar, isto é, os pais e familiares repetem ações comuns realizadas na creche, como sesta, alimentação, interação.

Quanto a ensinar, pode-se dizer que não há a necessidade de sistematizar conhecimentos “formais”, a partir do modelo escolar, mas deve-se oferecer um ambiente favorável à estruturação do comportamento infantil, ajustado ao seu próprio meio. Não são necessárias medidas disciplinares rígidas, mas regras que permitam o desenvolvimento da autonomia, dando significado às ações para cada criança. Isso implica definir alguns limites. A criança solicitada a brincar no nível do seu desenvolvimento é altamente disciplinada.

Enumeramos algumas posições que se podem adotar na área das creches e pré-escolas para que ações educativas sejam mais abrangentes e se realizem juntamente com cuidados.

- Conhecer as condições estruturais do contexto da creche ou da pré-escola em que se vai atender as crianças: a estrutura fi-

sica, os espaços, as possibilidades de contato com a natureza, as condições dos materiais e equipamentos, previsibilidade de brinquedos ao ar livre e de uso interno nas salas ambientes. O número de profissionais/crianças, em quantidade e qualidade é determinante para um bom trabalho. Incluir a participação dos pais e da comunidade na proposta da instituição.

- É necessário construir-se propostas de trabalho coletivo em que se explicitem as concepções de infância, de educação e de educação infantil desejada, indicadora das utopias do grupo institucional. Atentar para como a criança aprende e se desenvolve a partir de si mesma (questão da privacidade), com os objetos e com os outros. A inserção nesse mundo social (de muitas crianças) necessita de atenção e cuidado. Todo processo necessita ser avaliado.
- Propõe-se, ainda, a constante relação teoria-prática, indicando-se a necessidade do professor-pesquisador, que, ao coletar informações, constrói um referencial orientador para suas ações, numa perspectiva de trabalho que se sustenta na provisoriedade do conhecimento e nas ações dialógicas, coletivas e participativas. Isso mostrará, com certeza, caminhos mais humanos para a infância.

Registra-se, ainda, no final deste estudo sobre a dimensão educativa da pré-escola, o sentimento de incompletude do trabalho. Afinal, compreender quem é o profissional que temos e que queremos para atender a crianças de creches e pré-escolas na região permite avaliar a dimensão educativa possível para a universalização do atendimento da infância. As discussões ainda não dão conta da diversidade de encaminhamentos que é possível nesse nível de ensino. Assim, permanece o debate que parece ser longo e desafiador, onde os direitos representam-se sob a forma legal e, na prática, a miséria é maior que os sonhos.

ABSTRACT

The study seeks to widen the understanding of the infantile universe in the viewpoint of education, establishing with it relationships of bigger understanding and quality. By *quality* one means the progressive unveiling of action proposals called *educational* and others which are dealt with as *care and well-being*, performed at infantile institutions that serve children from zero to six years of age. In this partial clip one gives priority to the indication of performed studies and the research final results. It deals with a qualitative study, of ethnographic feature, with was done at three infantile institutions, seeking to understand how the children are, how they think, feel and act at the day care center or preschool, especially how they

are treated and understood. The research links the speech practices to the relationships of power, knowledge and conscience, rendering explicit the inter and intrasubjective relationships supported by Bernstein (1990), Piaget (1991) and Vygotski (1989).

BIBLIOGRAFIA

- ARAUJO, Evania Luiza de. *Poder e controle no início da escolarização no planalto gaúcho: o discurso pedagógico segundo Basil Bernstein*. Porto Alegre: 1995. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEDU. Universidade Federal, Rio Grande do Sul.
- BAKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984a.
- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Clases, códigos e control. v. IV, Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- BRASIL. Constituição Federal 1988.
- _____. - Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Política de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994.
- _____. Lei nº 9 394/96 de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino e dá outras providências.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1992. 134 p.
- COX, Cristian. *Basil Bernstein. Poder, conhecimento e consciência*. Sociologia da transmissão cultural. Chile: Cide, 1988.
- DOMINGOS ET AL. *A teoria de Berstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991. 101 p.
- KISHIMOTO, T.M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora, 1994.
- LUCE, Maria Beatriz Moreira (coord); BUJES, Maria Isabel. *A educação infantil no município*. Porto Alegre: Ufrgs, Pró-Reitoria de Extensão, Faculdade de Educação, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- RIO GRANDE DO SUL - Constituição Estadual, 1989.

- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987 a.
- _____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Icone: Editora da USP, 1988.
- WOODS, Peter. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1989.

NOTAS

- ² No estudo realizado, na organização dos dados, explicito as categorias de análise referindo o padrão mais freqüente encontrado e, com base nesse, estabeleço duas posições: uma, acentuando mais fortemente a relação em questão, e outra, atenuando-a. Assim, por exemplo, o procedimento da profissional na instituição infantil, quando toma a iniciativa da comunicação, é considerado um padrão básico (E+). Quando ocorre de a criança quase nunca ter permissão para manifestar-se, considerou-se pouca interação (E++); porém, caso a criança tivesse a oportunidade de tomar essa iniciativa (interação recíproca), a intensidade do padrão foi considerada tênue (E-). Dessa forma, analiso as demais unidades de significados.
- ³ Bernstein (1990) argumenta que o discurso pedagógico possui, num mesmo discurso, dois discursos: um instrucional e outro regulador.
- ⁴ Neste recorte da pesquisa, não são indicados, na sua íntegra, os procedimentos metodológicos realizados por priorizar-se o anúncio dos seus resultados. No entanto, o quadro dos indicadores empíricos está no relatório geral da pesquisa, no setor de Pós-Graduação da UPF/RS.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Fundamentos biológicos

*Cenira Ribeiro Silva*¹

Este artigo faz incursões sobre as diferentes percepções que as pessoas costumam ter a respeito do papel das classes de atendimento às crianças brasileiras de zero a seis anos de idade. Tece considerações a respeito dos cursos de formação dos profissionais para essas classes e, principalmente, analisa os subsídios que a disciplina de Fundamentos Biológicos da Educação tenta fornecer aos acadêmicos nesse contexto. Apresenta algumas questões teóricas a respeito do desenvolvimento humano e suas implicações no processo de socialização da criança de zero a seis anos de idade, que precisam ser conhecidas e consideradas no trabalho com essas, sugerindo ao final, algumas estratégias pedagógicas para esse fim.

¹ Professora Titular da disciplina de Biologia da Educação na UPF; bióloga e mestre em Educação.

Entre os objetivos a que se propõe o curso de Pedagogia de formação de professores para a educação infantil, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, ocupam especial importância aqueles que se vinculam ao desenvolvimento das condições que favoreçam a vida da criança em sociedade. Sabe-se que, até hoje, os profissionais da educação e as autoridades que, de alguma forma, estão ligadas à criança de zero a seis anos não conseguiram chegar a um consenso sobre o que, fundamentalmente, se deseja com a educação infantil. Existem aqueles que, sabendo do surgimento das classes de pré-escola como resposta a uma exigência social, brotada com a introdução da mulher no mundo do trabalho, vêem na educação infantil um instrumento de apoio para essas mães. As classes de educação infantil teriam, então, como objetivo principal, a tarefa de cuidar coletivamente dos filhos das mulheres trabalhadoras.

Existem, também, aqueles para os quais a causa do fracasso no processo de alfabetização parece estar ligada ao fato de as crianças chegarem à 1ª série sem a devida "maturidade". Para esses, as classes de educação infantil representam um pré-requisito para o sucesso na alfabetização. Por fim, há quem pense que as classes de educação infantil teriam como objetivo assegurar uma alimentação adequada às crianças brasileiras de zero a seis anos de idade, das classes menos favorecidas economicamente.

Qualquer que seja a finalidade que se queira atribuir à educação infantil, não se pode negar que o desenvolvimento das condições que favoreçam a integração da criança com ela mesma, com as outras pessoas e com o meio em que vive impõe-se como objetivo de grande e, talvez, de maior importância para essa faixa etária. A socialização da criança surge, então, como função inquestionável para a educação infantil. Esse fato impõe aos professores dos cursos de formação de profissionais que atenderão a essa clientela uma releitura do universo de suas disciplinas. Aos conteúdos e experiências vivenciadas no contexto das disciplinas desses cursos se impõe contribuir para a compreensão das condições que a criança apresenta para sua integração social e o sentido que essa experiência tem para ela. Conseqüentemente, a construção de estratégias pedagógicas que tenham a preocupação específica com essa clientela, com a qual as mudanças acontecem de modo tão rápido e tão profundo, conferindo-lhe enormes peculiaridades, é um desafio do qual não se pode mais fugir.

É claro que, para o desenvolvimento dos aspectos sociais do aluno, muitos fatores se interligam e interagem, influenciando, dialética e globalmente, no processo vivido pela criança. Como ser sociável, a criança dispõe, desde o momento da fecundação, de informações genéticas possibilitadoras da formação e do desenvolvimento de estruturas biopsicológicas intervenientes na sua integra-

ção social. O desenho da socialização humana evidencia a dinâmica própria da espécie *Homo sapiens*. Compreender os diferentes mecanismos e as múltiplas formas de manifestações de que as crianças possam dispor para se relacionar consigo mesmas, com as outras pessoas e com o meio onde vivem revela-se de fundamental importância para o professor na educação infantil. O estudo das relações entre os fatores hereditários e os fatores ambientais intervenientes no processo de desenvolvimento humano pode representar importante recurso nessa tarefa. Conforme Piaget (1987), a falta de compreensão desses fatores acaba por prejudicar o entendimento do *a priori* das características humanas.

Como ser humano, a criança carrega, sempre e em todo o lugar, marcas que a identificam com a longa caminhada realizada pela humanidade. Dessa forma, não apenas informações de ordem familiar ocupam espaço em seu código genético. Aí se encontram, registradas e atuantes, informações das aquisições e das perdas adaptativas e que, muitas vezes, representaram ganhos estruturais e funcionais para a espécie humana. Como ser vivo, animal, cordado, mamífero e humano, independentemente de qual seja sua família ou classe social, a criança possui dispositivos de adaptação ao meio ambiente de caráter intimamente ligado a essas condições. A tais recursos vincula-se a constituição de seu sistema nervoso e de seus órgãos dos sentidos. Seus órgãos não se constituem ao

acaso. Na essência de sua construção e de seu funcionamento, estão presentes as informações que caracterizam os diferentes níveis da construção humana adquiridos ao longo dos tempos. Assim, compreende-se, por exemplo, por que nem todos os sons são percebidos pelo ser humano, pois não é a qualquer distância que ele consegue diferenciar os objetos e tantos outros limites que caracterizam a condição humana.

Se, por um lado, o ser humano se vê confinado a limitações próprias de sua natureza, por outro, vê descortinar-se diante de si uma infinidade de possibilidades de constantes transformações, inerentes a essa própria condição. Dessa forma, biologicamente, são herdadas estruturas possibilitadoras e estruturas limitativas para o nosso desenvolvimento. Essas estruturas, denominadas de elementos *variantes* e *invariantes* do desenvolvimento humano, estendem sua intervenção não só sobre a formação orgânica do indivíduo, mas, também, sobre a construção da sua inteligência. A formação da inteligência da criança nada tem de absoluto ou independente; resulta das relações entre o organismo e as coisas do seu universo relacional, entre a criança e as outras pessoas, e entre ela e o meio físico; prolonga, assim, uma adaptação orgânica que lhe é anterior, mas, também, simultânea. Os processos de desenvolvimento biológico ou de desenvolvimento intelectual do ser humano se dão alicerçados nas mesmas funções básicas de organização e adaptação (Piaget, 1987).

A adaptação humana constitui-se de dois movimentos: o movimento de assimilação e o de acomodação, essa aqui vista como processo e não confundida com estado final do organismo. No primeiro caso, o organismo incorpora ao seu referencial já existente os novos elementos adquiridos no convívio com o meio ambiente; na acomodação, o indivíduo modifica seu referencial anterior e, também, aqueles elementos recém-adquiridos, de tal sorte que os primeiros não são mais os mesmos, nem os últimos se mostram no estado inicial. Dessa forma, percebe-se que, na função de adaptação, a relação do sujeito com o ambiente representa causa e conseqüência do processo, o que a caracteriza como função externa do desenvolvimento humano.

Contudo, a viabilidade da vida do indivíduo humano está vinculada também à contínua busca de equilíbrio do organismo com ele mesmo e com os demais constituintes do ambiente em que vive. Para tanto, é fundamental que o novo desenho, resultante dos processos de assimilação e de acomodação das novas experiências, seja organizado no contexto interno do indivíduo. A essa função interna Piaget (1987) chama de *organização*. Assim, enquanto a adaptação se caracteriza como função externa, a organização manifesta-se como função interna do indivíduo. De qualquer forma, organização e adaptação pressupõem o desenvolvimento do sujeito humano integrado num determinado contexto sociocultural, do qual e no qual ele é agente e paciente simultaneamente.

A vida de relação da criança, sobre a qual se assenta o processo de sua socialização, tem seu centro controlador e organizador no sistema nervoso central. Ele funciona, como em todas as outras funções humanas, como o grande gerenciador da quantidade e da qualidade do desempenho dos sistemas que integram o organismo. No processo de socialização da criança, o sistema nervoso central conta com a ajuda especial das funções sensorio-motoras e da fala. Autores como Wallon, Piaget, Vitor da Fonseca e outros têm ressaltado a importância da inteligência prática como subsídio para o desenvolvimento da inteligência verbal da criança. Alguns chegam a dizer, textualmente, que nada acontece no nível mental sem que antes tenha passado pela experiência sensorio-motora do indivíduo.

Há algum tempo atrás se pensava que o movimento e a fala eram integrantes apenas, do conjunto de funções constituintes das vias eferentes do sistema nervoso central, isto é, aquelas funções encarregadas de comunicar as respostas do indivíduo ao meio, após as informações terem sido elaboradas pelo sistema nervoso. Hoje, não se tem mais dúvida de que, embora as funções motoras e de fala continuem integrando as vias eferentes do sistema nervoso central, participam, significativamente, das vias aferentes desse sistema. Tanto os movimentos do indivíduo quanto a fala não só funcionam como forma de comunicação

do pensamento humano, mas também, como recurso valioso para a organização, a reestruturação e a consolidação do pensamento das funções neurológicas superiores (Luria, 1981).

O papel da linguagem no processo integratório da criança tem em Vygotsky (1991) seu grande postulador. Para ele, a fala da criança é tão importante no atingimento de seus objetivos quanto a ação que ela exerce no ambiente. Segundo ele, a linguagem humana é construída com base em dois processos: um processo interpessoal, em que a criança se comunica com as outras pessoas, e um processo intrapessoal, em que a criança internaliza suas experiências de comunicação oral e que fundamentam sua linguagem interna. Ele defende que o movimento de construção da linguagem humana é, portanto, no sentido do social para o individual, do exterior do indivíduo para o seu interior. A exemplo do que acontece com a linguagem, as grandes aquisições internas do indivíduo têm suas fontes na sua convivência e nas suas experiências no âmbito da interação com o ambiente. “Uma operação que inicialmente se constitui de atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (Vygotsky 1991, p.64).

A fase constituída pela vida intra-uterina e pelo período que se estende até os seis meses de vida extra-uterina é caracterizada como o período em que a construção orgânica e o crescimento do sistema nervoso constituem funções pre-

dominantes no desenvolvimento humano. Para essas funções, a nutrição, inevitavelmente, tem papel predominante. Por meio dela, o indivíduo consegue a matéria-prima para concretizar as informações genéticas adquiridas no momento da fecundação. Por isso, a importância das preocupações que os pais, os educadores e todas as pessoas envolvidas com o bem-estar e com a saúde da infância possam ter com esse particular. Mesmo durante esse período, não se pode negar o valor das experiências interativas da criança.

Contudo, após o nascimento e durante toda a infância, a vida de relação da criança assume importância fundamental em seu desenvolvimento. Estudos teórico-práticos mostram que as experiências vividas pelas crianças durante a infância estimulam e fundamentam a formação de circuitos nervosos que subsidiavam o futuro intelectual, criativo e social dos indivíduos. Se, para a adequada formação orgânica, é fundamental uma boa nutrição no momento crítico da construção do organismo, para a estruturação das conexões nervosas, são de máxima importância o desafio e os estímulos que a criança possa receber, os quais servirão como fonte de exercícios para o cérebro. Nesse exercício, as células cerebrais se complexificam, aumentando suas redes nervosas e possibilitando a ampliação e a qualificação do mundo das relações da criança.

As diferenças das células nervosas de um recém-nascido para as de uma

pessoa adulta são marcantes. Ao nascer a criança já possui o número de neurônios com os quais poderá contar durante sua vida. Contudo, as características que apresentam a maioria dessas células passarão, certamente, por grandes transformações. As fibras nervosas, capazes de colocar o indivíduo em sintonia com ele mesmo, com as outras pessoas e com o meio onde vive, têm que ser construídas num processo, que é intenso durante os primeiros anos da infância e que pode se estender por toda a vida. Os neurônios humanos são células cuja plasticidade representa sua principal característica. Graças a essa plasticidade, durante principalmente os seis primeiros meses de vida extra-uterina, os neurônios continuam a crescer. Durante os primeiros anos de vida, as células nervosas da criança passam por intensas modificações funcionais ligadas à formação da bainha de mielina em seus axônios e à complexificação de suas redes de conexões. Graças a esses processos, muitas de suas funções podem ser, então, realizadas ou consolidadas.

Esse fenômeno, embora se concretize segundo informações genéticas e se ligue a uma boa nutrição, em alguns casos mais notadamente do que noutros, vincula-se sempre aos estímulos ambientais recebidos pela criança. Por isso, entende-se por que filhotes de outros animais saem andando logo ao nascer, enquanto o filhote humano tem que esperar, no mínimo, nove meses para andar. É que os neurônios motores encarrega-

dos de comandar essa função ainda não se encontram com seus axônios mielinizados. Noutros casos, como da audição, da visão e outras funções sensoriais, muito ainda se precisa conhecer sobre as reais condições que a criança possui ao nascer. Com relação à linguagem, por se tratar de uma função humana, eminentemente social, o processo de mielinização dos neurônios a ela vinculados está na íntima dependência do contato da criança com outros indivíduos humanos e da sua comunicação com eles, como já foi dito anteriormente.

Mais recentemente, estudos vêm demonstrando que é nos primeiros anos da vida do ser humano que as janelas neurológicas encarregadas de receber estímulos intervenientes na formação e consolidação das capacidades mentais do indivíduo se encontram abertas (Chugani, 1996). Mesmo aquelas funções mais primárias, como as sensações de calma ou de ansiedade, são apreendidas pela criança no convívio com as outras pessoas. O toque que a criança recebe do adulto pode ser fundamental para isso. As reações de alegria ou de indiferença que o adulto possa demonstrar frente a uma realização da criança é outro fator de grande importância na construção dos circuitos neurológicos humanos. Dos cinco aos dez anos, idade em que a criança se encontra ou deveria estar freqüentando as classes de educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, acontece a diferenciação funcional entre os hemisférios direito e es-

querdo do cérebro. Esse evento se constitui num subsídio importante para que a criança desenvolva o sentido de lateralidade e de direcionalidade. Ainda baseada na especialização dos hemisférios cerebrais, a coordenação motora e a relação corpo-espaço são aprimoradas, possibilitando que a criança se movimente com maior desenvoltura e segurança. Não é demais lembrar que todas essas aquisições dependem dos estímulos e dos desafios oferecidos à criança no convívio diário.

Pensar na criança antes da idade escolar significava, até bem pouco tempo no Brasil, cuidar de seu abrigo, de sua higiene e de sua alimentação. Para isso, não eram necessárias grandes habilidades profissionais; era preciso gostar de criança e ter paciência com ela. Aos poucos, porém, as coisas vêm se modificando. As classes de educação infantil começam a ter reconhecido seu importante papel na função de potencializar as aptidões das crianças. Vale lembrar, porém, que, assim como cada função neurológica tem seu momento ótimo para acontecer, depois do qual diminuem as chances de adequada consolidação das mesmas, de nada adianta querer antecipar o momento ótimo de desenvolvimento das funções neurológicas das crianças. O ser infantil integra um todo e cada ação da criança envolve um conjunto complexo de estruturas, das quais algumas podem ainda não estar prontas para desempenhar tal função. O descaso com essas questões pode impedir o entendimento da dinâmi-

ca que impulsiona o avanço de um estágio a outro do desenvolvimento infantil.

A maturação das necessidades, nesse particular, surge como um tópico fundamental. A tendência de uma criança muito pequena é de satisfazer suas necessidades imediatamente. Se o bebê sente fome, não sabe esperar que a mãe termine suas outras tarefas para, depois, dar-lhe o seio; se está com sono, não espera até chegar à sua cama para dormir. À medida que o tempo passa, as necessidades infantis aumentam e se diversificam, muitas delas tornando-se impossíveis de serem atendidas. “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” Vygotsky (1991, p. 106). Nos primeiros tempos do desenvolvimento, os objetos possuem tal força sobre a criança que determinam sua ação. No brinquedo, a ação passa a ser regida pelas idéias e não mais pelos objetos. Na pré-escola, então, tem início a divergência entre o campo do significado e o campo da visão da criança.

Essas questões, a exemplo de tantas outras que tenho trabalhado na disciplina de Biologia da Educação, nos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, pouco valeriam para a formação dos profissionais da educação se não tivessem suas implicações na ação pedagógica dos mesmos. Contudo, é inevitável que, ao

conhecermos as nuances do desenvolvimento infantil, comecem a se desenhar estratégias adequadas ou não para trabalhar com essas crianças nos diferentes momentos desse processo. A criação de situações em que a criança possa dançar, ouvir e contar história, desenhar, fazer teatro ou representações imaginárias, participar dos mais variados tipos de jogos, desenhar, modelar e tantas outras atividades pode, quando teoricamente fundamentadas, não só manter a criança ocupada, mas principalmente subsidiar o processo de desenvolvimento da criança.

Para tanto, algumas coisas se apresentam e se firmam como prioritárias para o trabalho com essa clientela. Desde o ponto de vista biológico, lembra-se que o ser humano é animal, primariamente animal, e que sua condição humana não se dá na negação de sua natureza animal, senão a partir dela. Como animal, o ser humano é um ser de relação. As peculiaridades do humano se estabelecem segundo o *quanto* e o *como* vivemos nossas relações (Maturana, 1995). No universo das preocupações dos profissionais das classes de educação infantil, portanto, ocupa lugar de destaque a valorização do corpo da criança, que é o instrumento máximo com que ela conta no início de sua vida para estabelecer suas relações. A dança e os jogos infantis, envolvendo o deslocamento da criança no tempo e no espaço, seu sentido lúdico e rítmico constituem-se em exercícios de raro prazer para essa clientela e de

inestimável estimulação neurológica. O envolvimento de seus sentidos no conhecimento de si mesmo, de seus colegas, de seus familiares e amigos e na exploração dos objetos que a cercam é de incontável valor. O desenvolvimento de atividades que envolvam a linguagem da criança, sua imaginação e sua memória, em forma de cantos, reprodução de histórias ou de representação teatral, entre outras, confere às classes de educação infantil melhoria no desempenho pedagógico e maior valor social.

ABSTRACT

This article approaches the different perceptions which people usually have about the role of the service classes to Brazilian children whose ages range between zero and six years. It considers the courses that shape professionals for these classes, and especially analyzes the subsidies which the subject Biological Foundations of Education tries to supply to the college students in this context. It presents some theoretical issues about human development and their implications in the socialization process of the children between zero and six years of age. These implications must be known and considered in the work with the children, suggesting eventually some pedagogical strategies for this purpose.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHUGANI, H. A construção do cérebro.
Revista *Veja*. Especial. 20 de março
de 1996.
- FONSECA, V. *Da filogênese à
ontogênese da motricidade*. Porto
Alegre: Artes Médicas, 1988.
- GARNER, H. *A criança pré-escolar: como
pensa e como a escola pode ensiná-
la*. Porto Alegre: Artes Médicas,
1994.
- LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psi-
comotor*. Porto Alegre: Artes Médi-
cas, 1982.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsi-
cologia*. São Paulo: USP, 1981.
- MATURANA, H. *Modo de vida e cultu-
ra*. Porto Alegre: Movimento de Mu-
lheres, Encontro de Mulheres, 1995.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligên-
cia na criança*. Rio de Janeiro: Gua-
nabara, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da
mente*. São Paulo: Martins Fontes,
1991.
- WALLON, H. *As origens do pensamento
na criança*. Lisboa: Moraes Editores,
1981.

A CRIANÇA, UMA QUESTÃO CULTURAL

*Teresinha Bastos Scorsato*¹

O artigo tematiza a criança e os ideais que a cultura espera dela nos diferentes tempos históricos. Assinala o lugar em que a criança se situa na sociedade moderna, através do discurso social de uma cultura do individualismo e do amor narcísico dos pais.

¹ Professora da disciplina de Psicologia na UPF; psicóloga clínica; mestre em Educação pela Ufrgs.

A sociedade contemporânea é marcada por um grande investimento na infância; tanto a família quanto as autoridades políticas e religiosas, profissionais da área de saúde e educação têm dirigido maior atenção à criança. Sabe-se, no entanto, que o tratamento dado às crianças foi diferente em outras épocas e em outras culturas. Philippe Ariès (1981), historiador francês, mostrou que houve uma longa evolução para que o sentimento da infância realmente se arraigasse nas mentalidades.

Foi no início do século XVII que os adultos modificaram sua concepção da infância e concederam uma visão nova à criança, o que não significa ainda que se lhe reconheça um lugar privilegiado na família e que se faça dela o seu centro. Havia nessa época, expressada através da filosofia e teologia, uma manifestação de medo da infância; a criança aparecia como símbolo da força do mal, do pecado original, o que evidenciava o ponto de vista da natureza humana corrompida. Para Santo Agostinho, citado por Badinter (1985), "o pecado da criança em nada difere do pecado do pai". Esse enunciado denuncia o quanto a infância aparece como marca da fraqueza do homem. Tal compreensão da criança contribuiu para uma educação repressiva, em que era preciso domesticar o indivíduo durante a infância para que se tornasse um adulto ajustado.

Além disso, os fatos históricos evidenciam que se ocupar com crianças não era algo valorizado; as mães recusavam-

se a amamentar, principalmente as da alta aristocracia. As mães de origem social modesta também ficavam distantes de seus filhos, pois trabalhavam em outras atividades não domésticas.

Seguindo o percurso da história, no século XVIII, a criança era vista como um brinquedo. A palavra usada para designá-la era *poupart*, que significa *boneca*. Refere Badinter:

... poupart é considerado com muita freqüência pelos pais como um brinquedo divertido do qual se gosta pelo prazer que proporciona, e não pelo seu bem. É uma espécie de pequeno ser sem personalidade, um jogo nas mãos do adulto... mas quando tem idade e se torna sério, não nos interessa mais... à familiaridade excessiva sucede uma severidade exagerada, ou uma indiferença gélida (1980).

Surgia, assim, a criança-máquina. O médico Leroy (1974) entende "a criança como uma máquina cujas molas, forma e matéria seriam fáceis de reformar", dando a entender que se poderia reconstruí-la, remodelá-la segundo um novo modelo, graças à medicina e à educação.

É interessante assinalar que o interesse médico pela criança surgiu no século XIX, e a palavra *pediatria* em 1872. Até então, havia indiferença em relação às crianças e era indigno dar-lhes atenção; ocupar-se de crianças era de competência das mulheres. Parece que isso ainda tem reflexo nos dias atuais,

pois os profissionais que lidam com crianças não são os mais bem remunerados ou valorizados.

Assim, na construção histórico-cultural, a criança sai do anonimato, ou seja, vai desde a indistinção adultos-crianças até a atribuição de um lugar diferenciado; passa pela criança-anjo, do século XIII, à criança-nua da fase gótica, à criança-objeto-de-paparicação e vai ocupar, na nossa época, o lugar da criança-majestade.

E, pergunta-se, de que forma se enuncia a criança na nossa cultura?

Ao procurar o significado da criança no discurso social vigente e interpretar o lugar que ela ocupa nas relações adulto-criança, deparamo-nos com muitas contradições.

Tanto a violência como a droga, a indisciplina, o fracasso escolar são apontados como efeitos de uma sociedade que agoniza em torno dos objetos de consumo, onde o obter sucesso e ser exclusivo tornaram-se o meio socializado de construção de identidade pessoal, cultura essa que, embora pretenda ser universal, é fundamentalmente individualista. Ora, o discurso dominante que impõe ao indivíduo o sucesso, o direito ao prazer, à felicidade plena, sem interessar de que maneira ou se é possível ou não alcançá-la, traz uma problemática para o sujeito.

Como o sistema social organiza-se com base na troca, podemos destacar que essas trocas se dão na relação do sujeito com o objeto, e hoje é o objeto que se si-

tua no centro da cena. O objeto contém imaginariamente o que falta, e aí o homem é seduzido por uma imagem que promete aliviá-lo de todo o sofrimento possível. Buscar o bem-estar individual acima de todas as coisas revela o triunfo do individualismo em uma cultura na qual se recalca a transmissão dos ideais do eu e prevalece a transmissão narcísica do lugar do eu ideal.

Dizendo de outro modo, hoje não estamos mais comprometidos com os sonhos de nossos ancestrais; dar continuidade a esses ideais tornou-se obsoleto e antiquado; criamos novas imagens, aliás, corremos atrás de novas imagens a cada instante para dar conta de outra, outra imagem. São imagens instantâneas e descartáveis, que supostamente permitem jubilar-nos com nossa completude.

Então, qual o lugar das crianças frente a esse contexto?

A criança, ao nascer, relaciona-se simbioticamente com a mãe, relação que se apresenta como um estado de completude para o bebê, no momento em que surge o primeiro esboço do investimento libidinal. A mãe investe e delimita um lugar para o filho através do eu ideal que pertence ao registro imaginário. Esse eu é elaborado a partir da imagem do próprio corpo no espelho. Essa imagem é o suporte da identificação primária da criança com seu semelhante, constituindo o ponto inaugural da alienação do sujeito, momento em que segue seu percurso evolutivo na relação com o outro, dando lugar às novas identificações, as

chamadas *identificações secundárias* onde o eu se objetiva.

É na entrada de um terceiro, o pai, que se instala o ideal do eu que pertence ao registro simbólico. Tal relação com a cultura se dá através da linguagem e, portanto, por intermédio do outro. Aqui o sujeito vai tentar conciliar as exigências libidinosas e culturais, momento em que se opera a castração simbólica, função importante para a constituição do sujeito. O amor que devotamos às crianças passa, então, pela relação que temos com a linguagem, a qual determinará um lugar no social.

Freud, em 1914, na introdução do narcisismo, explica que o amor pelas crianças não é um amor natural, nem tem um fundamento adaptativo ou comportamental, mas, sim, que nós amamos as crianças por aquilo que elas representam. Essa teoria cultural do amor para com as crianças que Freud apresenta consiste em dizer que não é um amor por nós mesmos enquanto crianças, ou como fomos amados pelos nossos pais, mas por continuar amando o que não somos, o que não conseguimos ser ainda, o que esperamos vir a ser, ou seja, as crianças representariam um ideal que fracassamos em atingir; continuamos amando nelas um ideal que não é nosso, mas que é o ideal de nossos adultos.

A teoria freudiana, retomada por Lacan e citada por Calligaris (1993), diz:

Nós amamos as crianças, geralmente em nossa cultura, de uma maneira muito particular; essa é uma teoria solidária dos

elementos básicos da constituição do eu, por que o amor narcísico é o que funda efetivamente o eu ideal e o funda como ligado a projeto eventual de identificação ao falo...

Nesse caso, amar as crianças seria resgatar a dívida do que não conseguimos ser, para nossos pais e vir a ser o que eles também não conseguiram ser para com os seus próprios pais. Essa explicação cultural do amor das crianças parece garantir a reprodução social efetiva de nossa cultura.

Calligaris (1993) esclarece a explicação de Freud afirmando que não se trata de uma realização fálica concreta ou da transmissão de um sonho não realizado, e, sim, da impossibilidade do vir a ser que garante a constituição do sujeito.

Ora, se o amor às crianças não é natural e está relacionado com a história e a cultura, podemos pensar que o amor às crianças está ligado ao sintoma social, implícito no discurso dominante de uma sociedade em uma dada época.

Exemplifica Philippe Ariès (1981), sobre a morte das crianças antes do começo do século XIX, que isso não era motivo para lamentações como o é na nossa cultura, pois a criança não era socializada pelas mesmas razões de hoje. A forma como cuidamos das crianças hoje parece ser efeito do nosso intenso investimento narcísico, daí que o mal-estar provocado pelos fracassos educativos torna-se insuportável.

Para que uma criança exista, é preciso que alguém a queira, ou que alguém a deseje, e que esse adulto esteja numa posição de reconhecimento social. Aqui, os pais e os professores, enfim, os educadores estão implicados e bastante convincentes.

A infância começou a existir como uma realidade própria e separada, conforme relata Ariès; como um tempo de preparação de alguma forma para a vida adulta. Assinala Calligaris (1993), que “esse tempo separado parece estar marcado no momento em que começamos a investir narcisicamente”.

Surge outra indagação a respeito do tempo de duração da infância, que atualmente parece mais prolongado. Há uma preocupação maior de proteção à infância. Protegemos por que e de quê? Será que protegemos da representação do nosso próprio sonho narcísico? Reforça e afirma Calligaris (idem), que “o que anima a transmissão geracional é o amor narcísico. O investimento da criança como representante da imagem virtual a qual eu não consegui ser para a minha própria mãe...”

O problema parece situar-se na transmissão social, visto que o que se transmite hoje não são os ideais do eu, mas o eu ideal. Na transmissão do eu ideal, pede-se que a criança seja o próprio sonho narcísico, que ela responda a esse sonho, que ela represente a criança que não fomos e os adultos felizes que não somos.

Entendemos que o compromisso de realização dos sonhos de nossos pais é

tornar a terra o próprio paraíso, ou seja, o gozo é permitido, o prazer tem que ser aqui e agora, não há interdição. Os pais dizem, freqüentemente, “eu dei duro”, “meu trabalho foi pesado”, “não quero que meu filho passe por isso...”

A ética da nossa modernidade é ter sucesso e, para isso, convocamos os filhos, as crianças, para serem adultos eficientes, para satisfazerem certos objetivos predeterminados, que dêem resultados como as máquinas. Mas onde fica a criatividade, o inventar, o prazer de construir, o desejar?

Assim, a sociedade moderna se apresenta como uma cultura do individualismo, do investimento e, se os pais querem dar tudo ao seu filho, também aí está o tudo a cobrar.

Conclui-se que o entendimento da criança e do amor para com elas não é natural, mas cultural. E, conforme os conceitos psicanalíticos, o mal-estar de nossa cultura está na instauração das frustrações da castração, do acesso ao gozo, do achatamento dos ideais do eu sobre o eu ideal.

O gozo coloca o sujeito no suposto estado ideal de felicidade absoluta e impossível, sem entrave de nenhum limite à descarga total da tensão.

Então, educar crianças é reformulação cultural produzida e conceituada de formas diferentes em determinado tempo, em determinado espaço histórico, onde a felicidade possível parece ser a transmissão da falta simbólica, a transmissão dos ideais do eu, ou seja, o que se pode transmitir é a possibilidade de sonhar.

ABSTRACT

The theme of the article is about the ideals which culture expects in the different historical times. It points out the place where a child is situated in modern society as a culture of individualism and of the parents' narcissistic love.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. São Paulo: Zahar, 1981.
- BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CALLIGARIS, Contardo. *As crianças*. Seminário da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, 1993.
- FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. 1914. In: *A história do movimento psicanalítico*. Artigos sobre metapsicologia e outros. V. XIV. Rio de Janeiro: Standar Brasileiro, 1974.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O *EDUCARE*

Lorena T. C. Geib¹

As concepções médico-higienistas e assistencialistas, propostas inicialmente para a creche e pré-escola, ultrapassam os limites do cuidado, atingindo hoje o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, fundamentadas no binômio educar/ cuidar. Essa expansão de atribuições do educador infantil estabelece novos desafios para o atendimento dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, sem dissociar a educação e o cuidado. O texto propõe o *educare* como equilíbrio dinâmico e dialético entre o cuidar e o educar, mediado pela interdisciplinaridade entre profissionais da saúde e da educação.

¹ Professora Titular do curso de Enfermagem, ICB/UPF; especialista em Enfermagem e em Saúde Comunitária - UPF.

Historicamente, a educação infantil no Brasil assumiu diferentes funções e concepções. Nas primeiras décadas do século XX, predominou a concepção médico-higienista, com o objetivo de proteger a criança do risco de doenças e mortes, intenções essas inseridas num projeto maior de saneamento que pudesse conduzir o país à civilidade e à modernidade. Surgiu a puericultura como especialidade médica, incluindo a participação das mães burguesas como aliadas dos médicos na difusão da creche como equipamento social para filhos de empregadas domésticas.

Ainda nas décadas iniciais deste século, foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares nas indústrias, por força da necessidade de regulamentar as relações trabalhistas das mulheres, emergentes no sistema capitalista que se impunha. Paralelamente, propunha-se o atendimento às crianças por entidades assistenciais, caracterizando-se as creches “não como um direito do trabalhador, mas como uma dádiva dos filantropos” (Kulmann Junior, 1991, p. 20). A pré-escola assistencialista assumiu a função de guardiã, cuidando especialmente da higiene e da alimentação dentro de um projeto mais amplo de controle social, assim considerado por Kulmann Júnior, apud Campos e Haddad (1992, p.18), para quem “a concepção assistencialista constituía o núcleo da proposta educacional construída pelas elites para as crianças das classes populares”.

Até a década de 1970, com o objetivo de combater a pobreza e a mortalidade infantil, as creches, subvencionadas por órgãos governamentais, caracterizaram-se por compensar as carências infantis. Essa concepção, a partir de 1970 alastrou-se também para a área pedagógica, que passou a ver na pré-escola a possibilidade de prevenir o fracasso escolar através do suprimento de carências culturais, nutricionais e afetivas.

Em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar negou a função de compensação de carências e seu ensino preparatório de 1º grau, mas manteve o mesmo princípio anterior:

A suposição de que a educação pré-escolar das crianças carentes e marginalizadas, das crianças das periferias urbanas, das crianças submetidas a condicionamentos negativos - não importa como se as chame - ajudará a salvar a escola, ou melhor, a salvar essas crianças do fracasso escolar e até promover uma maior igualdade social (Ferrari, 1988, p.70).

No processo histórico, há subjacente em todas as concepções de atendimento infantil a preocupação pedagógica, mas foi a Constituição de 1988 que definiu a função eminentemente educativa que a creche deveria assumir ao colocá-la no capítulo da Educação (Cruz, 1996, p. 71).

A LDB (lei n. 9 394/96, de 20 de dezembro de 1996) garante o atendimento gratuito em creches às crianças até três anos e, em pré-escolas, às crianças

de quatro a seis anos de idade, considerando a educação infantil como “a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Dessa forma, elevando a criança à categoria de cidadã e estabelecendo nova concepção de educação infantil, o Ministério da Educação e do Desporto (Brasil/MEC/1993) reconheceu que

se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjunção dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil (Brasil, 1994, p.78).

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DESAFIO INTERDISCIPLINAR

Cruz (1996, p. 81) lembra que os cursos de magistério existentes atualmente não contemplam no seu currículo a faixa de zero a quatro anos. Além de se limitarem à faixa etária de quatro a seis anos, limitam-se também a aspectos de desenvolvimento cognitivo.

Se, em nível médio, não há formação compatível para que o profissional assuma as atribuições de educador infantil dentro dessas novas perspectivas, o mesmo ocorre em nível de 3º grau, onde não há possibilidade de se realizar a formação necessária para o trabalho com essa faixa etária” (Ibid), por faltarem disciplinas voltadas para o *cuidado* das crianças pequenas nos cursos que tradicionalmente formam recursos humanos para atuar em creches; ou, quando há formação para o cuidado, como é o caso dos cursos de enfermagem, essa não é suficiente para o educar.

Essas condições tornam a creche um campo multifacetado, onde diferentes disciplinas interagem num mesmo espaço de atuação profissional, segmentando ainda mais o atendimento à criança, compartimentalizando aquilo que se considera *educare*, termo latino que funde as expressões inglesas *education* (educação) e *care* (cuidado) (Cruz, 1996, p. 81).

Em decorrência, estabelece-se no interior da creche uma hierarquização de cargos e funções que Campos et al. consideram ser determinada por três fatores:

- a) *atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada ao educando, menor o prestígio do profissional);*
- b) *idade do educando (quanto menor o educando, menor o prestígio do profissional);*
- c) *proximidade do corpo (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência - e, portanto,*

ao corpo - do educando, menor o prestígio do profissional (1991, p. 49).

Esses aspectos de despreparo e desprestígio trazem subjacente a questão econômica, evidenciando as desigualdades sociais decorrentes da sociedade capitalista, da urbanização e da industrialização, que tornam excluídos não só os educandos, mas os educadores.

Cerisara considera que nenhuma proposta de profissionalização do educador infantil garantirá sua permanência ou sua não-expansão dessa atividade docente especial se não for acompanhada de um trabalho político e pedagogicamente qualificado (1995, p. 77). A qualificação pedagógica aqui é entendida como o enfrentamento das questões metodológicas relativas a um trabalho que não fragmente as atividades (sejam elas relativas à higiene e alimentação das crianças, sejam às chamadas *recreativas* ou *pedagógicas*). Assim:

- Que identidade deve ter o educador infantil para atender à dimensão do *cuidar* e a do *educar* em creches sem fragmentar as atividades?
- Que proposta político-pedagógica permitiria qualificar o educador infantil?
- Quem educará a criança pequena, concebida como cidadã, como ser social e histórico, com competência de estabelecer interações com o seu meio e construir conhecimentos?

- Um educador infantil com formação específica?
- Ou uma equipe interdisciplinar de educação infantil?
- Deverá a creche desenvolver o saber sistematizado, respondendo às reivindicações da sociedade de verticalizar e hipertrofiar a escola através de sua ampliação à primeira infância?
- É socialmente justo permitir que essa criança continue a ser “educada” por quem não tem formação adequada, percebe baixos salários e trabalha sob condições precárias?

Barreto (1995), referindo-se à formação de recursos humanos para educação infantil, menciona trabalhos de Scarr & Eisenberg (1993), que, em sua revisão de literatura, encontraram vários estudos internacionais apontando a capacitação profissional específica como uma das variáveis que maior impacto causou sobre a qualidade do atendimento criança pequena.

Analisando dados do Seec/MEC, Barreto constatou que 56,6% dos professores de educação pré-escolar eram formados na habilitação de magistério de 2º grau, enquanto outros 17% tinham curso superior, sendo impossível identificar aqueles que possuíam habilitação específica para atuar na pré-escola. Segundo o autor, na licenciatura para pré-primário, o número de concluintes no ano de 1991 foi de apenas 261 em todo o país (Idem).

Há que se considerar que, diante dessa realidade, a criança continuará a receber a influência das pessoas menos qualificadas para exercer o processo de socialização, construção de conhecimentos e formação de personalidade, pois, diante de um quadro de escassez de profissionais com capacitação específica, a tendência é que os que possuem maior escolaridade continuem a exercer cargos de direção, coordenação, assessoria, “somando-se à cisão de quem cuida e quem educa, a cisão entre quem planeja e quem executa” (Cruz, 1996, p. 83).

À subordinação de classe junta-se, entre outras, a de gênero, que segrega os ramos de conhecimento e profissões e perpetua os “papéis femininos”, principalmente através da escola, pela manutenção de uma pedagogia de reprodução social que se evidencia, nesse caso,

na ausência masculina na função de educar crianças pequenas, dificultando a percepção da realidade para a criança, porque ela o faz muito mais através da visão da mulher que do homem. Referenda isso a visão da educação como sacerdócio ou vocação, com graves conseqüências, como por exemplo, imprimir a esta prática social uma conotação de trabalho complementar às tarefas domésticas (Fonseca, 1995, p. 57).

Esse processo em que a valorização social da mulher é sempre inferior à do homem consolida a sua exclusão social.

Para superar esse intrincado jogo de subordinação/ exclusão, que vem prejudicando as crianças através de uma educação infantil que reitera e transmite todo o sistema ideológico e simbólico que existe na sociedade, é preciso repensar a formação e a qualificação do educador que cuidará e educará crianças pequenas - bebês - num processo educacional que lhes permita interagir na sociedade, instrumentalizando-se para transformá-la, pois “se o ato de conhecer se respalda na prática social, o sujeito deste conhecimento, produto destas relações sociais, não se constitui num indivíduo isolado, mas num sujeito social” (Fonseca, 1995, p. 51).

O EDUCARE: ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO CUIDADO

Para a criança pequena, uma pedagogia que tenha o futuro como horizonte deverá estabelecer um equilíbrio dinâmico e dialético entre o *cuidar* e o *educar*, entre o indivíduo e a sociedade e entre a teoria e a prática, que remetam a uma pré-escola compromissada, que proporcione um ambiente profissional para a educação integral.

Proporcionar um ambiente profissional significa permitir a atuação de uma equipe interdisciplinar que vise à *saúde* da criança, condição primeira para se chegar à *educação* da criança. A in-

terdisciplinaridade, aqui, não deve ser entendida como justaposição de disciplinas, mas como o trabalho coletivo de técnicos de diferentes áreas que tenham atitude de humildade, escuta, compreensão e aceitação com relação aos diferentes campos de conhecimento, conceitos e opiniões em torno da saúde e educação integral da criança (Patrício, 1996, p. 63).

A criança sadia é resultante de um processo de crescimento e desenvolvimento harmônico e continuado, que ocorre em uma sucessão lógica de fenômenos biológicos e psicossociais, cuja vigilância e proteção competem:

- a) à família como unidade social básica de educação e saúde;
- b) à equipe de saúde como mediadora na observação, interpretação e intervenção nas variações de normalidade;
- c) à equipe pedagógica como formadora de indivíduos sociais e históricos, saudáveis e educados.

Uma criança saudável e, portanto, apta para o processo ensino-aprendizagem, depende da aplicação de conhecimentos de puericultura para manter uma alimentação adequada, para prevenir doenças transmissíveis e acidentes, para detectar precocemente problemas visuais, auditivos, odontológicos, ambientais, de inter-relacionamento familiar, para propiciar estímulos adequados à aquisição das aptidões compatíveis com a faixa etária e desenvolver comportamentos e atitudes em situações cotidia-

nas (higiene, sono, motricidade, linguagem, etc.).

Ações tão diversas e especializadas comportam a inclusão de nutricionistas, enfermeiros, pediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentistas, biólogos... no processo de educação infantil, porque a educação, como prática social, precisa de outras áreas do conhecimento para fundamentar o seu fazer pedagógico (Cerisara, 1995, p. 78), assim como a abordagem de saúde exige uma prática educativa especial. Entretanto, a ação do *cuidar* deve ser interdependente da ação do *educar* e construída no cotidiano das atividades de modo que não se torne fragmentada e ineficaz. Assim, atividades como alimentar, lavar, trocar, medicar, consolar, estimular..., que constituem o *cuidar*, deverão integrar as atividades que constituem o *educar* e que ajudarão a criança a construir significados, adquirir novas capacidades e a construir-se como sujeito de cuidado, pois

o cuidar que educa é o que leva a pessoa a assumir-se como responsável por si mesma. É a autonomia da pessoa no seu próprio cuidado, no cuidado de sua saúde. É o direito e o dever do cidadão para com o seu próprio corpo (Sadala, 1996, p. 115).

Negar o apoio de outras áreas do conhecimento à atuação do educador infantil equivale a negar o papel tradicionalmente atribuído aos profissionais de creches e pré-escolas, ainda que se reconheça o seu despreparo para exercê-los.

É também negar à criança a possibilidade de uma educação integral, caracterizada por ações desenvolvidas conjuntamente por vários profissionais, quer diretamente com as crianças ou, indiretamente, através do apoio técnico aos seus educadores no âmbito do *educare* (*cuidar/educar*).

Assim, buscar a melhoria da qualidade da educação infantil pressupõe inserir na formação acadêmica, especialmente do pedagogo, mas também do psicólogo, do nutricionista, do pediatra e do enfermeiro, um preparo profissional que os capacite a socializar seus saberes específicos, tornando a interdisciplinaridade o espaço comum de atuação; que, independentemente do *locus operandi*, possa contribuir para o desenvolvimento integral e harmônico da criança, num processo histórico de humanização que “produza objetivações que tornem possível a existência humana cada vez mais livre e universal” (Duarte, 1996, p. 23).

Nesse contexto, a prática educativa deverá também considerar os atributos culturais próprios das famílias, incluindo

as crenças sobre a conservação da saúde (...) constituídas por uma série de normas, específicas para cada grupo cultural, sobre o comportamento “correto” preventivo de doenças em si e nos outros. As normas incluem crenças sobre a maneira “saúdável” de comer, beber, dormir, vestir-se, trabalhar, rezar e conduzir a vida em geral (Helman, 1994).

Poder-se-ia avançar da assistência e educação da criança até a assistência e educação de seus pais, o que permitiria abrir campos de estudos e pesquisas para a observação da criança no seu próprio meio e preparar os pais para o enfrentamento de problemas de saúde, orientando-os e dirigindo-os para assistir e cuidar do crescimento físico, mental e social da criança.

Além disso, o aprimoramento da educação ministrada diretamente pela vida desafiaria a universidade a preparar profissionais que pudessem aproximar os campos do saber do *cuidar e educar* (*educare*), por meio da participação constante da família e da preocupação mais forte “pelo desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, como preconiza a nova LDB.

ABSTRACT

The assistance and medico-hygienist conceptions initially proposed for day-care center and pre-school surpass the limits of care, reaching the whole development of a child until six years of age, based on the binomial educate and care (*educare*). This burden expansion of the infantile educator established new challenges to the service of the child's physical, psychological, intellectual and social aspects without separating education from care. The text proposes *educare* as a dynamic and dialectic balance between

caring and educating, mediated by the interdisciplinarity between health and education professionals.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília, 1994b.
- BARRETO, Angela M. Rabelo F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n.37, p. 7-18, 1995.
- CAMPOS, M.M., GROSBaum, M.M.; PAHIM, R.; ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 9, p.39-66, 1991.
- CAMPOS, M.M., HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.
- CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 35, p. 65-78, 1995.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio 1996.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- FERRARI, Alceu Ravanello. Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 69, v. 161, p. 55-74, jan.abr. 1988.
- FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. A educação e o processo de inclusão-exclusão social da mulher: uma questão de gênero? *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 48, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 1995.
- HELMAN, Cecil G. *Cultura, saúde e doença*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Caderno e Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.
- PATRÍCIO, Zuleica Maria. Administrar é trabalhar com gente. A interdisciplinaridade no processo de cuidar indireto através da educação. *Texto Contexto Enfermagem*. Florianópolis, v. 5, n. 2, p.55- 77, jul./dez. 1996.
- SADALA, Maria Lúcia. Autonomia/mutualidade da assistência de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 111- 117, jan. 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MUNICÍPIOS

*Nelva Cordazzo Tibola*¹

O artigo apresenta as diretrizes legais do sistema de ensino brasileiro e as principais políticas relativas à educação infantil. Analisa alguns dados relacionados à sua oferta e formação docente e apresenta os principais desafios a serem enfrentados pelos municípios, responsáveis legais pelo atendimento educacional da criança de zero a seis anos.

¹ Professora Titular da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino da Faed/UPF; mestre em Educação.

Historicamente, a educação infantil, no Brasil, vem sendo trabalhada como uma concessão do poder público para atender a crianças menos favorecidas, enquanto as mães estão ocupadas na força do trabalho para ajudar a melhorar a renda familiar.

A Carta Magna de 1988 atribui aos municípios a responsabilidade da oferta de educação infantil, conforme o art. 211, dispositivo corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade: até os três anos de idade, oferecida em creches e, de quatro a seis anos, em pré-escolas, conforme o disposto nos artigos 29 e 30.

O mesmo texto reforça a responsabilidade dos municípios com relação à oferta da educação infantil, com prioridade para o ensino fundamental, conforme disposto no art. 11, inciso V. Desse se conclui que o compromisso primeiro é com o ensino obrigatório de oito anos, ficando a educação de zero a seis anos na dependência do interesse das famílias e na disponibilidade da sua oferta pelo poder público, não portando o caráter de obrigatoriedade nem se constituindo em pré-requisito para o ingresso na escolarização regular.

Os dados estatísticos disponíveis no Brasil sobre a oferta de educação infantil, mesmo que oficiais, precisam ser analisados com alguma cautela. O grupo de pesquisa, com base nas visitas realizadas

a municípios da região, constatou a não-disponibilidade de informações precisas a respeito do atendimento proporcionado pelas instituições infantis leigas e que, em geral, só obtêm a autorização da Secretaria da Fazenda e não apresentam vínculo com os órgãos do sistema. Ao final da pesquisa, pretende-se configurar qual a realidade e a significação, entre outras, dessa modalidade de atendimento no âmbito da sede dos campi da Universidade de Passo Fundo.

Em publicação da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, a professora Ângela Rabelo Barreto apresenta dados relativos à matrícula na pré-escola do ensino regular no ano de 1996, os quais possibilitam que se façam algumas considerações sobre a oferta de educação pré-escolar, contribuindo para maior compreensão da realidade da educação infantil no país, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Educação pré-escolar no ensino regular Brasil - 1996

Regiões	Percentuais por dependência administrativa			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Norte	0,14%	42,51%	41,21%	16,14%
Nordeste	0,06%	17,99%	52,88%	29,07%
Sudeste	0,02%	9,06%	71,67%	19,25%
Centro-Oeste	0,03%	36,55%	29,55%	33,87%
Sul	0,13%	22,17%	52,87%	24,83%
Total	0,06%	17,78%	58,29%	23,87%

Fonte: MEC/Inep/Seec.

a) Embora a oferta de educação infantil esteja a cargo dos municípios a partir de 1988, conforme disposto na atual Constituição federal, dispositivo confirmado pela LDB aprovada em dezembro de 1996, constata-se que os municípios já são responsáveis, de fato, pela sua oferta, com exceção das regiões Norte e Centro-Oeste.

b) As regiões Nordeste e Centro-Oeste apresentam as maiores taxas de participação da iniciativa privada na oferta de educação pré-escolar, com 29,07% e 33,87%, respectivamente.

c) Nas regiões de maior desenvolvimento socioeconômico do país, Sul e Sudeste, a rede estadual apresenta os menores índices de atendimento à educação pré-escolar, ficando com os municípios a maior parcela de responsabilidade pela sua oferta.

Tabela 2 - Grau de formação dos docentes que atuam na educação pré-escolar - Brasil - 1996

Regiões	Percentuais de formação dos docentes			
	1º grau incompleto	1º grau completo	2º grau completo	3º grau completo
Norte	11,36%	19,08%	67,25%	2,31%
Nordeste	16,29%	14,85%	64,27%	4,59%
Sudeste	0,53%	1,90%	66,49%	31,08%
Sul	2,25%	6,73%	65,88%	25,14%
Centro-Oeste	2,77%	6,47%	67,26%	23,50%
Total	7,38%	8,69%	65,68%	18,25%

Fonte: MEC/Inep/Seec.

a) A formação dos docentes, ao lado das fontes de recursos, parece ser o *calcanhar de Aquiles* para a qualificação da oferta de educação infantil. Dados publicados pelo MEC relativos a 1996 revelam a precariedade da titulação dos docentes que atuam na educação pré-escolar. E isso sem falar que os dados disponíveis não nos permitiram realizar uma análise do nível de escolaridade dos profissionais que atuam com crianças de zero a três anos, cujo preparo é ainda mais precário. Conforme Barreto (1998), ainda é significativo o número de docentes leigos que atuam na pré-escola nas regiões Norte e Nordeste, atingindo um percentual de 11,36% e 16,29%, respectivamente (Tabela 2).

Constata-se que 16,07% dos profissionais que atuam na rede regular de

educação pré-escolar possuem o ensino fundamental completo ou nem mesmo esse, fato que se agrava nas regiões Norte e Nordeste, comprometendo o alcance dos objetivos da educação infantil nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, previstos no art. 29 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Considerando-se que, conforme o art. 87 (*caput*) e parágrafo 4º, está previsto que até 2007, data do fim da década da educação, somente serão admitidos professores com nível superior ou formados em serviço, é de se questionar se realmente as diretrizes legais a respeito da formação docente poderão ser atendidas e, por outro lado, se as agências formadoras terão condições de apresentar alternativas capazes de contemplar as ne-

cessidades e possibilidades do grande número de docentes leigos dentro dos prazos previstos (Tabela 2).

Observa-se que apenas 18,25% dos profissionais dispõem de titulação de nível superior, o que não quer dizer que seja específico de educação infantil (Tabela 2). O escasso número de agências formadoras que oferecem curso de pedagogia com formação específica para a educação infantil coloca-nos diante do problema da especificidade dos quadros docentes para atuar nessa área, exigindo posicionamentos rápidos e criativos em relação às exigências de qualificação. Esse quadro é agravado pelos baixos salários pagos aos docentes que atuam nesse nível e pela ausência de planos de carreira que contemplem esses profissionais, o que, seguramente, compromete a procura e a possibilidade real de atingir uma formação de nível superior.

A realidade da oferta não configura um quadro animador, mas a pressão pela oferta desse nível de ensino cresce dia a dia motivada pelos mais diversos fatores. A crescente participação da mulher de todas as classes sociais no mercado de trabalho, o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e a importância da socialização na construção da inteligência determinaram o reconhecimento do significado e da necessidade de educação infantil.

A Constituição de 1988 representa o primeiro marco político que reconhece a necessidade de atendimento às

crianças antes do ingresso na escolarização regular. No art. 208, inciso IV, estabelece como dever do Estado a garantia de atendimento à criança, ao dispor que cabe no poder público garantir “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Em 1990, em que pesem as controvérsias e a necessidade de revisão do seu texto, foi aprovada a lei 8 069/90, que trata dos direitos e deveres das crianças e adolescentes. No art. 4º, estabelece que é

dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

O interesse atual em torno da educação da criança pequena demonstra que a sociedade e a família estão desenvolvendo consciência da importância da criança e de sua formação. Estudos realizados sobre a educação infantil em outros países demonstram que esse fato não está acontecendo apenas no Brasil. Vários países estão, como nós, buscando o aprimoramento e a ampliação da oferta desse nível educacional, baseados na concepção de uma criança cidadã e na importância dessa faixa etária que, segundo as últimas descobertas da moderna pedagogia, possui grande papel na construção do conhecimento.

Na atual política brasileira relativa à educação infantil, alguns fatos precisam ser pontuados, entre eles:

- a existência de dispositivos legais que estabelecem diretrizes para o atendimento à criança;
- a consciência de que a educação infantil abrange dois aspectos indissociáveis: o cuidar e o educar.

Em artigo publicado em documento do MEC, em 1994, de autoria de Maria Malta Campos, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, a autora faz uma análise e uma denúncia a respeito dessas funções. A tarefa de *cuidar*, embora inerente a toda a educação de zero a seis anos, está mais presente nas instituições de cunho *assistencial*, que, em geral, contam, no seu quadro, com funcionários de menor qualificação. A função de *educar*, que também deve estar presente desde a creche, ocorre com maior frequência nas instituições que atendem às classes mais favorecidas e na pré-escola. As creches, via de regra, não assumiram ainda o importante papel que devem desempenhar na função educativa.

De acordo com as diretrizes do MEC, *cuidar* e *educar* são indissociáveis e devem fazer parte da educação de todas as crianças de zero a seis anos, abrangendo o alcance de objetivos vinculados ao aspecto físico, social, emocional e intelectual.

A preocupação com a formação de docentes para atuar nessa área fica evidente na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional e no documento do MEC *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, publicado em 1994. Além da habilitação específica em nível de magistério e em nível superior, o Ministério da Educação aponta a necessidade de qualificar os atuais profissionais leigos, muitos dos quais nem concluíram o ensino fundamental. Experiência nesse sentido foi desenvolvida em Belo Horizonte, através da realização de curso supletivo de qualificação profissional.

A preocupação com a definição de uma proposta pedagógica e curricular para a educação infantil é, sem dúvida, o indicador mais importante e mais concreto de que a educação da criança está merecendo a atenção do poder público (pelo menos do ponto de vista teórico). Em 1996, foi concluído pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC um amplo diagnóstico relativo a essa etapa da educação, abrangendo dezoito estados. A partir desse estudo, o ministério constituiu comissão representativa das diferentes esferas da administração de todo o país para elaborar as diretrizes gerais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Pela primeira vez na história da educação brasileira, os responsáveis pela educação da criança poderão contar, além da boa vontade e de posturas pedagógicas institucionais, com diretrizes político-pedagógicas nacionais elaboradas de forma cooperativa.

OS GRANDES DESAFIOS DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A oferta de educação infantil, com promisso político-pedagógico dos municípios, supõe a superação de vários desafios, entre eles o financeiro, a qualidade da oferta, a qualificação dos docentes, a integração com as famílias, o cultural e o teórico-pedagógico. A sua implantação necessita muito mais do que diretrizes legais ou pedagógicas dos órgãos responsáveis pela educação; requer dos seus gestores condições efetivas de operacionalizá-las, implementando medidas que possibilitem a concretização dos princípios estabelecidos.

Souza (1996, p. 99) entende que o termo *política*, no seu sentido mais amplo, expressa os grandes objetivos, os ideais, as metas a serem alcançadas, mas, no sentido restrito, indica as decisões administrativas e os procedimentos que serão utilizados, visando ao alcance dos objetivos e metas propostas. As secretarias municipais de Educação, legalmente responsáveis pela oferta de educação infantil do zero aos seis anos, receberam a incumbência de atender a sua demanda, ratificada em vários documentos legais. Essa se fez acompanhar da crescente consciência social dos direitos e da importância da educação da criança.

Não houve, entretanto o cuidado do sistema em prever fontes de recursos que ensejem a implementação de medidas

com vistas ao alcance dos objetivos propostos. O poder público central transferiu aos municípios o encargo da educação da criança, mas não os recursos necessários para concretizar a sua oferta. Sem uma política específica de financiamento, a programação de medidas que objetivam a concretização das políticas e diretrizes em relação à educação infantil fica seriamente comprometida e até inviabilizada, uma vez que os municípios, de modo geral, não dispõem dos recursos necessários para a ampliação da rede, formação inicial e continuada dos docentes, nem para a implantação da infra-estrutura mínima exigida para um trabalho pedagógico de qualidade.

Outro aspecto importante a ser considerado é a partilha de responsabilidades entre a família e o poder público na educação da criança. Tanto do ponto de vista constitucional, art. 205, como da nova LDB, art. 1º, a educação é considerada como uma ação que ocorre com a participação da família. Em nossa realidade, em que as taxas de natalidade são elevadas, e muito mais entre as classes menos favorecidas, o poder público precisa dedicar maior atenção às políticas de proteção, amparo e educação da criança, sem, contudo, assumir papel paternalista, desobrigando a família do seu papel educador, mesmo que isso represente assumir novos encargos políticos na área da saúde, da ação social, da promoção humana.

Redim (1996) assim se expressa sobre a importância da participação da

família na educação da criança: “A família, apesar de suas dificuldades deve ser o espaço do encontro, do aconchego, da realimentação humana da dignidade”. Sabe-se que nem sempre a família representa para a criança o *porto seguro* onde pode recarregar suas energias, auto-estima, afeto e respeito de que precisa para crescer como ser humano e como cidadão. Quando isso não ocorre, entendemos que cabe ao poder público, por meio das diferentes secretarias, traçar e desenvolver políticas de promoção familiar a fim de que a escola não se constitua numa instituição inócua, que procura construir conhecimentos, atitudes, hábitos e princípios que não encontram a menor correlação com a educação que a criança adquire no ambiente onde vive.

Cuidar e educar são tarefas que necessitam da cumplicidade e da cooperação entre a família e a escola. Do somatório das ações educativas dessas duas instituições (mesmo que resultantes de programas paralelos e cooperativos entre secretarias de Bem-Estar Social, Saúde, Educação), dependerá, em grande parte, o sucesso da educação de nossas crianças. O conhecimento da realidade social e familiar não deverá servir apenas para embasar o diagnóstico burocrático de planos de escola ou de ensino e, sim, para a programação e desenvolvimento de ações integradas entre diferentes instâncias com vistas ao alcance da utopia da formação plena do ser humano.

A par da oferta, em regime de cooperação e complementação, compete aos municípios zelar pela qualidade da educação infantil. Este, aliás, é compromisso público: o de otimizar os poucos recursos disponíveis em prol da própria sociedade que os gera. Mas a qualidade não pode ser buscada de forma indissociada da formação dos recursos humanos e da competência técnico-pedagógica e humana que devem caracterizá-los. Antes de tudo, é preciso ressaltar que não é possível obter qualidade sem profissionais com formação, mas também com salários e condições de trabalho adequadas. O processo de qualificação entendido de forma plena e democrática, passa pela oferta de iguais oportunidades para todos os que buscam a educação infantil; supõe decisões políticas e implementação de medidas capazes de promover a equalização da qualidade educacional entre as diferentes instituições vinculadas ao poder público municipal.

Segundo Jensen (1994), definir a qualidade para que a educação infantil desenvolva serviços que sejam de boa qualidade é um processo cooperativo e interdisciplinar de longo prazo. Da troca de idéias entre os envolvidos, decorrem novas percepções, identificações de pontos comuns e divergências, definição de valores que devem nortear políticas e programas de atendimento à criança.

A qualidade da educação infantil supõe ambiente físico acolhedor, saudável, seguro e estimulante; facilidade de acesso, flexibilidade de utilização do am-

biente físico e recursos materiais; equipamentos adequados; integração com a família e a comunidade; projeto e prática pedagógica qualitativos e profissionais competentes e com sensibilidade para trabalhar com crianças pequenas, promovendo o trinômio: cuidar, educar e incentivar.

Na literatura mais recente sobre educação infantil, é constante a referência à importância de se conjugar o cuidar e o educar, que precisam ser assumidos por parte dos profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos. No entanto, acreditamos, conforme Souza (s/d), que a formação do autoconceito interfere na predisposição da criança para aprender e que “o tipo de formação de autoconceito no início das experiências da criança no ambiente das instituições de educação infantil tornará provável um crescente gosto por tudo o que esteja envolvido com a experiência escolar, colaborando, sem dúvida, para seu ajustamento pessoal e social”.

A condução de um processo qualitativo requer, sem dúvida, gestores e docentes qualificados e, numa sociedade que passa por rápidas transformações, inclusive na teoria relativa à aprendizagem na primeira infância, exige uma política de formação continuada dos envolvidos no processo, com o intuito de mantê-los sempre atualizados, buscando aprimoramento pessoal e profissional.

Entendemos que as diretrizes legais estão postas, e as políticas nacionais em construção. Os municípios, passado o

primeiro impacto representado pela necessidade urgente de atender à demanda da escolaridade obrigatória, enfrentam, gradativamente, o desafio de atender à educação infantil.

As evidências sugerem que as pressões pela sua oferta tendem a se acentuar, motivadas tanto por razões de ordem socioeconômicas, como pedagógicas. Cumpre às agências formadoras articularem-se politicamente com as redes de ensino e com a sociedade organizada, conhecer a realidade regional e, juntas, somar esforços, descobrir caminhos, construir pontes que tornem possível a caminhada em busca de uma criança cidadã.

ABSTRACT

The article presents the legal guidelines of the teaching system and the main policies related to infantile education. It analyses some data related to the supply and shaping of teachers and it presents the main challenges to be faced by the municipalities which are legally responsible for the educational service to children between zero and two years of age.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro. 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação infantil no Brasil*. Situação Atual MEC/SEF/DPE/Coedi. 1994.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. MEC/Coedi. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. 1995.
- _____. *Ministério da Educação e do Desporto*. MEC/SEF. Brasília. 1998.
- _____. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. MEC/SEF/Coedi. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8 069, de 13 de julho de 1990.
- _____. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. MEC/SEF/Coedi. 1996.
- CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. In: *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, MEC/SEF/Coedi. 1995.
- _____. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo. Cortez. 1992.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- OLIVEIRA, Zilma & outros. *Crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes 1992.
- REDIN, Euclides. Educação básica e desenvolvimento infantil. Aproximações e pistas. In: *Educação básica e o básico em educação*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Temas em destaque: creches*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SOUZA, Ana Maria Costa. *Educação infantil*. Uma proposta de gestão municipal. São Paulo: Papirus. s/d.

PROJETAR O USO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edemilson Jorge Ramos Brandão¹

Projetar o uso de novas tecnologias em educação, principalmente de crianças, constitui um dos maiores desafios da informática nos dias de hoje. Assim, os estudos desenvolvidos neste artigo pretendem destacar não apenas a importância de se discutir esse tema no âmbito de cada escola, mas, sobretudo, de se assegurar uma participação ativa nesse processo como garantia de sucesso da introdução de computadores na educação infantil.

¹ Professor do curso de mestrado em Educação e coordenador do Comitê de Informática da Universidade de Passo Fundo; doutor em Ciências da Educação pela Università Pontificia Salesiana - Roma, Itália.

A informática se apresenta como um dos mais interessantes parceiros em alianças que envolvem atividades ligadas à educação em geral e, em especial, à educação de crianças.

A íntima relação entre informática e educação se, por um lado, garante uma maior difusão de computadores em setores delicados como a escola, por outro, atesta que a informática e, principalmente, o computador (seu maior intérprete) podem colaborar de modo decisivo na construção de uma nova sociedade.

Nesse contexto, projetar o uso da informática em educação infantil significa desenvolver um estudo de caso sobre uma realidade específica representada pela escola, onde se pretende introduzir o uso do computador em atividades voltadas ao desenvolvimento da criança, mas significa, também, identificar temas a partir dos quais é possível extrair importantes elementos para a compreensão da complexa sistemática que envolve a questão da introdução da informática na educação e seus reflexos na formação integral da criança.

FINALMENTE UMA ESCOLA INFORMATIZADA

A cada dia que passa, a escola vem sofrendo fortes pressões no sentido de introduzir computadores em suas atividades diárias, pressões que surgem principalmente por parte de sofisticadas campanhas publicitárias que anunciam “maravilhosas ofertas” de produtos *hi-tech*,

com os quais a escola garante seu passaporte para o sucesso; de técnicos e burocratas que vêem na informatização das escolas a fórmula mágica para se autopromoverem politicamente; de dirigentes que acreditam que a informática pode resolver problemas crônicos de caixa, atraindo um número maior de alunos na hora da matrícula; de pais que quase sempre associam a presença de computadores em sala de aula à melhoria da qualidade do ensino de seus filhos; dos alunos que, fascinados pelo argumento e antes mesmo de qualquer orientação didática, demonstram grandes conhecimentos na matéria; de professores e todos aqueles que, em seus discursos, muitas vezes carregados de forte emoção, promovem verdadeira *apologia ao computador*.

Devendo oferecer uma resposta imediata às expectativas criadas, a escola nem sempre encontra espaços para refletir se a introdução da informática em suas atividades pode lhe ser útil na realização de tarefas técnico-administrativas, na utilização de *softwares* específicos para o ensino ou, simplesmente, na experimentação de formas de comunicação didática mais interativas e motivadoras, como as que o fenômeno multimídia anuncia.

Em meio a um cenário de esperanças que se configura a partir dos sucessos obtidos com a introdução de computadores em outras áreas, da drástica redução nos custos do *hardware*, do contínuo aperfeiçoamento de interface, que

facilita a comunicação homem-máquina, do constante anúncio de programas governamentais que prometem, a curto prazo, dotar também as escolas públicas de sofisticados laboratórios de informática, muitas escolas tentam desesperadamente encontrar nessa *nova presença* mais uma esperança na tentativa de solucionar velhas mazelas.

Portanto, discutir formas de se introduzir a informática na educação, sobretudo na educação infantil, e analisar os efeitos da utilização desses recursos na dinâmica de sala de aula implica seguir uma tendência nova no modo de se projetar o uso de computador em educação, cujo elemento de partida é a própria análise da introdução de computadores no âmbito específico da escola.

É inevitável, portanto, antes de iniciar um processo de informatização, refletir sobre as seguintes questões:

- Quando, por que e para que utilizar o computador nas escolas (tipo de aplicação, os objetivos, etc.)?
- Com qual organização didática (os conteúdos específicos para cada nível de ensino, as estratégias utilizadas, etc.)?
- Com que material didático (o papel do *software* didático)?
- Qual a competência docente (nível de escolaridade, competência técnica, consciência crítica, etc.)?

OS COMPUTADORES EM SALA DE AULA: E AGORA O QUE É QUE EU FAÇO?

Quando se discute a introdução de computadores em educação, frequentemente, emergem questões sobre qual seria a real utilidade de tais recursos em atividades de ensino. Cada resposta unívoca a esse propósito parece livre de fundamento, uma vez que as aplicações desse tipo de instrumento no campo educativo são várias: dependem, entre outras coisas, do contexto no qual se opera, da capacidade criativa do professor, do *software* disponível e, sobretudo, dos objetivos que se desejam alcançar.

Como recurso instrumental, as experiências demonstram que o computador pode ser introduzido em praticamente todas as áreas do currículo escolar e em qualquer momento do processo ensino-aprendizagem, desde que adequadamente programado.

Com efeito, graças ao acelerado desenvolvimento da pesquisa de *software*, os serviços e as vantagens que a informática pode oferecer à educação não apenas estão fora de discussão como, também, vão muito além do que uma visão mais otimista possa imaginar.

À primeira vista, as vantagens e limitações originárias da utilização do computador na educação de crianças, por exemplo, estão vinculadas apenas à forma como ele é utilizado em sala de aula.

Experiências anteriores nos ensinam que o computador pode revelar-se

instrumento precioso, senão insubstituível, se utilizado na solução de problemas concretos: somente o conhecimento dos problemas reais poderá consentir aplicações mais adequadas do computador no âmbito escolar.

Somente a aplicação do computador ao *exato problema* consentirá a sua plena explicitação e o funcionamento das suas específicas potencialidades. E, se o uso da máquina pode ser proposto de tantos modos, é somente do conhecimento do tipo de problema a ser enfrentado que depende a decisão de como utilizá-la corretamente.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSANDO PROJETOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

A descoberta das potencialidades do computador na educação infantil deve ser sempre considerada em relação à sua aplicação a um campo específico de atividade.

Verificar onde é possível utilizar o computador e como usá-lo, elaborar programas didáticos buscando soluções, utilizar jogos didáticos, divertir-se em atividades criativas, explorar a composição da máquina ou utilizar o computador para criar desenhos, manipular imagens, gerar sons, etc., certamente, não são indicadores de falta de criatividade.

Mesmo com muitos limites, aprender ou simplesmente trabalhar com computador pode ser uma experiência mui-

to agradável tanto para os professores quanto para as crianças. Portanto, o problema que se apresenta para a maioria dos professores que, durante o curso de formação, não tiveram nenhuma experiência com computador e, tampouco, utilizam-no nas atividades que desenvolvem, é entender como o computador pode ser útil no desenvolvimento de seu trabalho e saber orientar-se na escolha responsável de seu uso.

Assim, enfrentar o problema com menos emotividade e mais realismo significa, acima de tudo, reconhecer que o verdadeiro papel da informática não está nas respostas que instrumentos como o computador podem oferecer, mas na forma como o professor consegue configurar, em sala de aula, situações de *problem solving*. Significa, acima de tudo, aceitar o fato de que a presença do computador, embora seja um instrumento extremamente versátil e potente e seja inserido maciçamente na educação infantil, por si só, não se refletirá em melhorias na qualidade do ensino nem, tampouco, garantindo que os problemas cruciais que afligem, sobretudo, as crianças brasileiras automaticamente desapareçam.

Vale ressaltar, no entanto, que, no passado não muito distante, assim como o computador, algumas inovações tecnológicas foram apresentadas como verdadeira panacéia para os problemas da educação infantil, como é o caso do cinema, no início do século, e da TV Educativa na década de 1970.

A previsão de que, em poucos anos, grande parte das atividades escolares seria controlada por esses instrumentos não se concretizou plenamente. Na realidade, hoje se observa que essas tecnologias assumem um papel um tanto marginal nas escolas, muito embora os filmes e os programas educativos criados para a televisão sejam fundamentais em específicas situações de ensino.

Provavelmente, na educação infantil, o uso do computador se configure de modo diferente, seja porque as tecnologias informáticas promovem transformações substanciais que vão além daquelas propostas no âmbito das atividades didático-pedagógicas, seja porque estamos nos movendo, inevitavelmente, em direção a uma sociedade caracterizada por um elevado grau de informatização de todos os seus segmentos.

Em educação, o computador, especialmente na versão *personal*, apresenta-se, hoje, como um objeto tecnológico e cultural inteiramente novo e em contínua evolução. Entretanto, os efeitos e as potencialidades futuras dessa interação parecem cada vez mais condicionados não somente ao rumo que tomará o processo tecnológico, mas, sobretudo, ao “domínio” que a escola terá dessa tecnologia.

OS AVANÇOS NO SOFTWARE DIDÁTICO: UM COMPUTADOR COMO PROFESSOR

O computador, em geral, é um instrumento válido de inovação tecnológica, tanto em termos de educação de adultos quanto de crianças, quando se consegue inseri-lo em um processo educativo no qual sejam claros os objetivos, a metodologia e as modalidades de avaliação utilizada. Partindo desse pressuposto, a presença de computadores em sala de aula pode proporcionar grandes avanços no processo de ensino-aprendizagem através de formas e modalidades diversas de utilização, sobretudo na educação de crianças, tanto na realização de trabalhos individuais como de grupo.

Utilizando programas didáticos que exploram ao máximo os recursos de multimídia do computador (sons, vídeos, desenhos, cores, animação), a informática vem se revelando excelente fonte de motivação na educação de crianças em idade pré-escolar, por promover atividades criativas, ser interativo e oferecer *feed-back* imediato ao professor.

Em contato com o computador, a criança pode melhorar sua performance em vários aspectos, que vão desde o afetivo até o intelectual, isso porque, hoje, com os sofisticados recursos da computação gráfica, dos programas de multimídia e de simulações com auxílio de sistemas especialistas e realidade virtual, o *software* didático passou a constituir um

importante instrumento para a aquisição de novas habilidades e para o desenvolvimento da capacidade intuitiva e criativa na compreensão e na solução de problemas.

A possibilidade de assumir, através do jogo, papéis e funções na esfera do *imaginário fantástico*, a tensão criada por um ambiente caracterizado por situações de desafio, a novidade e a complexidade da sequência de fatos que despertam curiosidade perceptiva e cognitiva são fatores extremamente motivantes que fazem do videogame, em geral, um elemento de alto potencial educativo. Os programas que utilizam o princípio de *educational games* podem, por exemplo, conduzir o estudante a um mundo imaginário e “desafiá-lo” a formular estratégias de *problem solving*, formular pensamento estratégico e gerar processos de inferência e de *decision making*.

Teoricamente, os programas didáticos podem, se devidamente concebidos, também desenvolver aspectos ligados à psicomotricidade, promover a aprendizagem colaborativa e a interação social da criança. Na prática, porém, tendo em vista que a maior parte dos programas didáticos em circulação deixa transparecer uma certa dúvida quanto ao seu real valor à educação infantil, a utilização dessa tecnologia se resume, em grande parte, a um mero sistema de “virar página” na tela do micro ou, o que é pior, um sofisticado brinquedo eletrônico sem nenhum tipo de comprometimento didático-pedagógico.

O DOMÍNIO DA TECNOLOGIA: FORMAR PARA UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Nos últimos anos, os professores de diferentes níveis sentem cada vez mais forte a necessidade de se aproximarem da informática, não apenas com o objetivo específico de assegurar uma refina da atualização profissional, mas também na tentativa de *dominar* o computador enquanto instrumento propulsor de métodos e ações didáticas, fonte de novos e sofisticados conhecimentos, símbolo de maior *status* na sociedade pós-industrial. Nesse sentido, desenvolver capacidade de análise crítica necessária para se estabelecer uma convivência passiva no mundo da informática educativa significa estar condicionado, em parte, pela forma de acesso e de aproveitamento dos poderosos produtos tecnológicos atualmente colocados à nossa disposição, incluindo a informática e a telemática.

Com efeito, o acesso a centros de formação e à reciclagem na área de informática pode representar um fator importante na valorização profissional somente quando a reciclagem é entendida como um momento no qual o professor procura obter todos os elementos necessários para sua inserção plena no processo de informatização de sua escola.

Partindo da premissa de que o recurso humano é um dos fatores determinantes no desenvolvimento de um programa de informatização do ensino, uma discussão centrada, sobretudo, na figu-

ra do professor torna-se estratégica, na medida em que reforça a necessidade de se estabelecerem estratégias eficazes voltadas ao aperfeiçoamento de professores para as potencialidades educativas do computador, no ensino das mais variadas atividades, incluindo a educação infantil.

Melhorar a capacidade de agir dos professores, de modo a adequá-los à evolução dos métodos e processos que manipulam dados e informações, utilizando os modernos recursos oferecidos pela tecnologia informática, reforça a necessidade de se formar antes de fornecer tecnologia e não formar somente sobre a tecnologia, mas sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre as diversas modalidades de comunicação didática, sobre a organização das atividades do docente.

ENFIM, UMA INFORMÁTICA DE VULTO HUMANO

A reflexão sistemática sobre o real papel do computador na dinâmica do processo educativo e sobre as medidas a adotar para assegurar uma participação ativa nesse processo, em parte, minimiza as enormes confusões criadas por incertezas que não fazem senão aumentar os riscos de insucessos e de frustrações, uma vez que a velocidade das mudanças em curso impõe uma notável clareza de idéias. Nesse sentido, investir na qualidade da relação informática e educação infantil, acima de tudo, significa sensibilizar pais e professores para a importância de assegurar uma participação ativa da crian-

ça no processo de transformação que vem atingindo o ensino brasileiro, em decorrência da presença cada vez maior de computadores em sala de aula, e compreender que o verdadeiro enriquecimento das atividades de ensino de crianças se obtém através da utilização desses instrumentos em uma lógica aceitável e em uma precisa direção, correspondente à escala de valores, objetivos e metas que deve perseguir a educação infantil.

Assim, é necessário discutir cada vez mais intensamente a importância da informática na educação em geral; avaliar os resultados da introdução de computadores, em especial na educação infantil; promover discussões sobre a oportunidade, viabilidade e relevância da utilização de computadores no ensino de crianças em fase pré-escolar; proporcionar uma maior aproximação professor/computador através da oferta de *software* coerente com os objetivos didáticos, com a natureza dos conteúdos a serem desenvolvidos e, principalmente, com as características ergonômicas de seus usuários; desenvolver estudos e análises sobre a relação informática e educação em áreas específicas; focalizar aspectos ligados à introdução de computadores no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com crianças, sem excluir uma reflexão profunda sobre o atual papel do professor face aos avanços da tecnologia (a importância dos cursos de formação, a reciclagem profissional, etc.).

É necessário, também, reforçar o fato de que a informática não é senão um

recurso instrumental à disposição das escolas e, como tal, para poder usufruir plenamente de suas capacidades inovadoras, os professores devem conhecer suas potencialidades, assim como seus limites, e serem conscientes das consequências de seus usos e eventuais abusos. Em outras palavras, para obter um maior aproveitamento de instrumentos informáticos na educação de crianças não é suficiente apenas saber utilizar os recursos de *hardware* e *software* e se manter atualizado com as últimas novidades do mercado de *software* didático, mas entender que a escolha crítica do momento e do modo como deve ser utilizado um instrumento potente como o computador pode propiciar grandes benefícios à educação infantil, da mesma forma que o seu uso abusivo pode gerar verdadeiras distorções.

ABSTRACT

To project the use of new technologies in education, mainly of children, constitutes one of the largest challenges of the computer science, today. Thus, the studies developed in this article intend to highlight, not just the importance of discussing that theme in the ambit of each school, but, above all, of making sure an active participation in that process, as warranties of success of the introduction of computers in the infantile education.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F.J. *Educação e informática: os computadores na escola*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.
- BORK, A. *Personal computers for education*. New York: Harper & Row, 1985.
- BRANDÃO, E. J. R. *Informática e educação: uma difícil aliança*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1994.
- FERRARIS, M; MIDORO, V.; OLIMPO, G. *Il computer nella didattica*. Idee, esperienze e orientamenti per la scuola. Torino: SEI, 1985.
- KELLER, A. *When machines teach*. New York: Harper & Row, 1987.
- PIAZZANO, P. *Il computer nella scuola*. Milano: Siemens Data, 1988.
- RICHMOND, W. K. *Il computer nell'educazione: pro e contro*. Roma: Armando Editore, 1985.
- SECCHI, G. *Miti e riti dell'informatica: per una critica dell'informatica e per un'informatica del volto umano*. Milano: Garzanti, 1987.

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Educação infantil da Faed / UPF

Péricles Saremba Vieira¹

Evania Luiza de Araujo²

Este trabalho apresenta as características da formação do professor de educação infantil, nível de ensino que passa a estar incluído na educação básica, segundo o art. 20, I, da lei federal nº 9 394/96, para que possa exercer o magistério em creches e pré-escolas, com alunos na faixa etária de zero a seis anos, propostas pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UPF. Discute também modalidades de atendimento à formação permanente e continuada dos demais profissionais para essa etapa da educação básica, buscando explicitar o perfil desejado do professor, considerado necessário para atender à infância a partir do que se denomina *educação infantil*.

Palavras-chave: educação infantil, professor, creches, pré-escola, curso de pedagogia.

¹ Professor de Fundamentos Metodológicos de Educação Física: Recreação e Jogos; doutor em Educação.

² Professora de Prática de Ensino Faed/UPF; doutoranda em Educação/Ufrgs.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança e, a partir da nova LDBN/96, atende a crianças de zero a seis anos nas modalidades denominadas creches e pré-escolas, que ficaram responsáveis pela organização desse nível de ensino, preferencialmente os municípios.

Levando-se em conta o contexto vivenciado em cada comunidade, a educação infantil tem como objetivo principal a socialização da criança, preservando sua individualidade no sentido de atender a características e necessidades socioeducativas específicas indispensáveis ao seu desenvolvimento, valorizando as experiências e os conhecimentos

que a criança já possui, possibilitando que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades que levem em conta etnias, gênero e classe.

Assim, a proposta para a formação de professores para a educação infantil toma por base a dimensão lúdico-criativa que, respeitando o jogo como modalidade preferencial de ações, possibilite a construção criativa do conhecimento, recriando-o de forma significativa para que possibilite a compreensão da realidade.

Leva-se em conta o crescimento da demanda por esse nível de educação, especialmente a partir das discussões da Constituição Federal de 1988. Aponta-se, na Tabela 1 abaixo, a distribuição dos alunos por dependência administrativa (1972-82-92-96) e, na Tabela 2, o déficit estimado de função docente nesse nível de escolarização.

Tabela 1 - Distribuição de alunos por dependência administrativa- 1972 - 1982 - 1992 - 1996

Nível de ensino	Anos	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total (x 1000)
Pré-escolar	1972	0,5	39,7	17,8	42,0	461
	1982	2,0	26,0	31,0	41,0	1 867
	1992	0,2	24,9	48,1	26,7	3 795
	1996	0,05	17,8	58,3	23,8	4 270

Fontes: IBGE: Anuários Estatísticos, 1972, 1982, 1992, 1996; IBGE: MEC/Inep: Sinopse Estatística, 1996 (revista *Universidade e Sociedade* - Andes, ano VIII, n. 15, 1998).

Tabela 2 - Déficit estimado de funções docentes na educação infantil

Populações	Matrículas informadas	Déficit de vagas estimado	Funções docentes informados	Relação professor /aluno	Déficit estimado de docentes
0 a 6 anos					
21 386 636	5 686 762	17 571 358	274 582	1/20	836 731

Fontes: IBGE: Anuários Estatísticos, 1996; IBGE: MEC/Inep: Sinopse Estatística, 1996 (spud revista *Universidade e Sociedade* - Andes, ano VIII, n. 15, 1998).

Os dados mostram que o número de alunos matriculados na educação infantil amplia-se de forma significativa e apontam, também, o déficit de profissionais para o atendimento nesse nível da educação, numa proporção geométrica, até pelo menos se estabilizarem essas necessidades com a universalização do

atendimento ora em expansão. Por outro lado, levantamento realizado em nível regional pelo Condepro (Conselho de Desenvolvimento da Região da Produção - Universidade de Passo Fundo/RS) revela a seguinte situação sobre a educação pré-escolar:

Tabela 3 - Número de estabelecimentos de educação pré-escolar, nos municípios pertencentes ao Condepro e total no estado - 1987-1988-1989-1991-1994

Anos	1987	1988	1989	1991	1994
Condepro	119	131	161	183	216
Estado	2 431	2 845	2 940	3 289	3 594

Fonte: Iceg/UPF - *Condepro*. Tab. 2.7. (1998), p. 45

Tabela 4 - Matrícula inicial da educação pré-escolar nos municípios pertencentes ao Condepro e total no estado - 1987-1988-1989-1991-1994

Anos	1987	1988	1989	1991	1994
Condepro	5 678	5 914	6 296	8 007	7 950
Estado	114 542	126 530	124 362	133 294	144 333

Fonte: Iceg/UPF - *Condepro*. Tab. 2.8. (1998), p. 46.

Constata-se a tendência da busca pela universalização do atendimento da educação infantil na região de abrangência da UPF, seguindo a tendência no estado e no país.

Com a preocupação de garantir um trabalho pedagógico de qualidade da educação infantil, a Universidade de Passo Fundo apresenta proposta para a formação permanente e continuada dos profissionais para o desempenho das atribuições nesse nível educacional.

Apresenta-se o perfil profissional elencado na proposta inicial para o funcionamento do referido curso, indicando que o professor ou professora da educação infantil a ser formado (a) deverá ser capaz de promover uma educação integrada de modo a:

- favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social da criança de zero a seis anos;
- promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social;
- contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

Ao mesmo tempo, sua formação deverá priorizar aspectos que o estimulem a tornar-se profissional comprometido com a transformação da realidade,

com a ampliação das possibilidades da educação infantil e com a construção de políticas com qualidade, que permitam tornar menos distante o sonho de uma sociedade justa e igualitária na área de atendimento da infância.

O curso de Pedagogia - Habilitação para o Magistério para a Educação Pré-Escolar terá a duração de oito semestres ou níveis equivalentes, com carga horária total de 176 créditos obrigatórios, num total de 2 640 horas, e mais 16 créditos optativos com 240 horas, totalizando 192 créditos e 2 880 horas, a serem desenvolvidos em regime regular ou especial, na sede e nos campi da Universidade de Passo Fundo, conforme exigências da demanda social.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Maria Malta Campos (1994), “quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças”. Se quer apenas que a criança esteja num ambiente limpo e livre de perigos, o profissional deverá atentar para as características de limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucaduras, controlando um certo número de crianças, e isso pessoas de baixa instrução, geralmente mulheres, vêm conseguindo realizar por um baixo

salário. Por outro lado, caso se deseje preparar as crianças para o ingresso na 1ª série, recorre-se aos professores geralmente formados em nível de 2º grau, que são de maior prestígio, com salário, condições de trabalho e progressão na carreira muito melhores que os profissionais mencionados anteriormente. No entanto, parece que, quanto menor a criança, menor o *status* de seu educador. Essas correntes, *assistencial* e *educacional*, são oferecidas para duas classes diferentes: “A criança pobre, mais provavelmente, frequenta um serviço *assistencial*, e a criança de classe média um tipo *educacional*” (Campos, 1994).

As características do profissional que o curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, deseja formar apóiam-se no pensamento de Campos (1994), que recomenda o caráter integrado desses serviços, isto é, pretende-se um profissional com um tipo de formação baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades, priorizando cuidados ou escolarizando a educação, segmentando-a em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.

Assim, as características do profissional que se deseja deverão ser representadas por:

- competência profissional e profundo conhecimento do desenvolvimento da infância, especialmente de zero a seis anos;

- interação que permita integrar as diversas áreas do conhecimento;
- domínio das técnicas de pesquisa, fazendo de sua prática um processo construtivo, transformador da realidade onde atua;
- domínio e compreensão das teorias e das tecnologias educacionais;
- ser aberto, reflexivo, crítico e dialético;
- capacidade de identificar problemas e atuar sobre eles de modo a solucioná-los.

O curso de pedagogia para educação infantil buscará, intensivamente, contato com a realidade das instituições infantis para conhecê-las e com elas interagir, o que representa um compromisso político da universidade frente à comunidade, na medida em que um processo de mudança nesses locais que interagem com a Faculdade de Educação representa níveis de responsabilidade do curso (especialmente através das disciplinas curriculares em geral e da prática de ensino e estágio, de forma mais intensiva). Assim, a Faculdade de Educação, por meio do curso de Pedagogia para magistério em classes pré-escolares, não apenas se preocupa com a formação em nível de ensino superior dos profissionais para a educação infantil, mas também com os demais profissionais indispensáveis para o funcionamento das instituições, tais como *atendentes*, *monitoras*, *tias*, enfim, *auxiliares*, que, no contexto

atual, ainda precisam de orientações para as atribuições que realizam.

Por outro lado, a história da Faed comprova a realização de vários cursos de extensão baseados na resolução CEE/RS nº161/82, que atendeu em caráter emergencial à formação de profissionais para esse nível de ensino na região de Passo Fundo na última década. Há pesquisas em andamento e concluídas que revelam a distância que ainda existe entre o que se tem e o que se quer nas propostas de atendimento à infância em Passo Fundo, isto é, mostram uma diversidade na modalidade de atendimento e pouca clareza sobre os objetivos das propostas nas instituições infantis (Araujo, 1997, estudos concluídos, e Araujo e Tibola, 1997/1998, em andamento).

Essa realidade preocupa sobremaneira o grupo de docentes responsáveis por esse nível educacional na Faed/UPF, no sentido de que um profissional mais qualificado, isto é, que possui as características já mencionadas, representa melhor atendimento das crianças. Por isso, essas questões, juntamente com o desenvolvimento do curso em funcionamento, representam o foco das discussões na Faed/UPF, isto é, a formação inicial e em serviço dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas. São metas que, em curto e médio prazos, precisam responder às necessidades das instituições privadas, assistenciais e redes de ensino público nos municípios da região.

É também relevante mencionar que as concepções teóricas na proposta da

criação do curso se embasam em Piaget, Paulo Freire, Vygotski, Wallon, teorias que contribuem para ações pedagógicas mais integradas entre adulto/criança sem desconsiderar outras específicas das várias áreas do conhecimento e as emergentes a partir dos novos paradigmas da ciência.

OS OBJETIVOS

Os objetivos do curso foram assim definidos:

OBJETIVO GERAL

Formar profissionais, em nível de graduação plena, para atuarem em estabelecimentos de educação infantil que atendam a crianças de zero a seis anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Habilitar profissionais de educação infantil em curso de graduação plena de nível superior - Pedagogia - Habilitação para Magistério na Educação Infantil – zero a seis anos.
- Fundamentar a ação do professor na área da educação infantil em relação aos seguintes aspectos:
 - resgatar a dignidade da criança como um ser integral, sujeito do processo histórico de sua construção como cidadão;

- identificar tendências, analisar e construir propostas metodológicas voltadas para o aprimoramento da educação infantil;
- contribuir para a qualificação de profissionais em estabelecimentos de educação infantil da região de abrangência da UPF.

AS DISCIPLINAS DO CURSO

O perfil buscado para a formação inicial dos profissionais de creches e pré-escolas na Faed/UPF pretende, como já anunciado neste texto, um profissional com um tipo de formação baseado numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, o qual, apoiado num elenco de disciplinas que compõem a grade curricular, possa construir conhecimentos, ampliar e transformar conceitos que permitam compreender, de forma progressiva, o desenvolvimento infantil para saber interagir com as crianças nas mais diversas modalidades e situações.

As referidas disciplinas pressupõem a interdisciplinaridade e pressupõem, ainda, que cada aluno possa construir referenciais que garantam possibilidades de atuação criativa, com interesse e responsabilidade, a partir das interações realizadas e subjetivamente vivenciadas. Mesmo sem garantir a aquisição de todos os objetivos enunciados, pode-se almejar que cada disciplina atue no sentido de favorecer o envolvimento com os pressupostos do curso a partir de alguns consensos, como se exemplifica em seqüência.

Introdução à Pedagogia busca situar alunos e professores no contexto do fazer pedagógico, analisando os rumos das ciências naturais e sociais e, conseqüentemente, caracterizando o perfil dos profissionais que se fazem necessários. Nesse mesmo sentido, reafirmando a importância da pedagogia, a disciplina de História da Educação contribui para a compreensão mais ampla da educação brasileira, identificando posições, movimentos, dificuldades e progressos.

Um suporte necessário é oferecido pela disciplina de Complementos de Língua Portuguesa no sentido de instrumentalizar a linguagem oral e escrita para a comunicação clara das discussões, debates, idéias e informações, assim como um resgate das normas ortográficas para o bem escrever. A continuidade do curso prevê um semestre de Metodologia Científica e outro, no terceiro nível, a disciplina de Pesquisa em Educação que, insistentemente, incentivarão a produção de textos e trabalhos científicos, a partir das relações entre a teoria e a prática diante da perspectiva da formação de um professor pesquisador.

Nos três primeiros níveis, ocorrem também estudos de fundamentos da educação a partir da filosofia, bem como abordagens da sociologia, de caráter geral e específico, na área da educação infantil. Ampliando os temas de fundamentação, acredita-se serem imprescindíveis os conhecimentos da Biologia da Educação e da Psicologia da Educação, oferecendo como pressupostos básicos co-

nhcimentos que ampliam a área do desenvolvimento humano, suas raízes, necessidades e possibilidades.

O curso propõe fundamentos metodológicos na área dos estudos sociais, de educação artística, de educação matemática, de educação física, de ciências físicas e biológicas e de língua portuguesa, entendendo-se que tais fundamentos inspiram formas de tratar o conhecimento produzido pela humanidade num nível que possa permitir aos docentes interagir com os bebês e crianças pequenas, oportunizando aprenderem com prazer a cultura, a ciência e a história do contexto onde vivem. Assim, as diversas instâncias da aprendizagem, a saber, o desejo, a inteligência e o social, veiculadas pela ação e pela linguagem, no âmbito do organismo, são exigências que implicam um funcionamento harmônico dessas instâncias, pois a criança não só necessita aprender como é capaz de aprender muito.

Essas proposições amparam-se também nos estudos da disciplina de Didática, que propõe formas de organizar as modalidades de ações de caráter efetivo nas práticas realizadas na educação infantil, especificamente nas modalidades de creches e pré-escolas, buscando equacionar, equilibradamente, cuidados corporais (a higiene, a alimentação, a prevenção de doenças, o agasalho), o aconchego de carinho, amor e os desafios ao desenvolvimento da inteligência na riqueza das trocas pessoais. Juntamente com essa perspectiva organizacional,

a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino indicará as possibilidades legais, as políticas e as formas de inserir essas atividades educativas no sistema de ensino reconhecido e oficializado.

Disciplinas como Criança e Saúde e Nutrição Materno-Infantil buscam atender a necessidades de cuidados de bebês e crianças pequenas, compreendendo a dependência que o ser humano tem na infância e atentando para que o adulto saiba interagir com profissionalismo, orientado pelos estudos do campo da saúde e não de forma intuitiva e improvisada, face às necessidades de cuidados e sobrevivência. A disciplina de Orientação Educacional pretende dar suporte às interações adulto x criança para que as mesmas transcorram com qualidade, propiciando vivências agradáveis e positivas.

Um bloco de disciplinas como Linguística na Educação Infantil, Literatura Infantil I e II, Educação e os Meios de Comunicação Social e, ainda, Educação e Informática, discutirão a origem, a importância e as possibilidades da comunicação no mundo globalizado, bem como a inserção da criança pequena na sociedade fecundada pela tecnologia, sem prejuízo de sua própria humanização.

O curso apresenta momentos de reflexão mais densos por ocasião da realização do Seminário Interdisciplinar I e II, ocasião em que os fundamentos teórico-práticos desenvolvidos são discutidos e reavaliados. O primeiro seminário ocorre no quarto nível. Os alunos visitam

instituições infantis, realizam estudos e, diante da realidade teórico-prática, debatem, discutem e se posicionam perante a realidade e o próprio curso em andamento. O repensar sobre os conteúdos dos materiais escritos (livros, polígrafos, apontamento nas aulas) busca iluminar a prática. O segundo seminário ocorre no oitavo nível e, preservando a característica da criticidade, busca-se corrigir rumos do curso a partir das sugestões dos alunos. Decorrentes das discussões nos seminários ocorrem as disciplinas Trabalho Final I e II, que organizam discussões e estudos teóricos e apresentam, de forma oral e escrita, trabalhos que buscam atender, gradualmente, ao caráter científico das discussões. As disciplinas são distribuídas no decorrer do curso, dando-se prioridade para as discussões durante o processo e não apenas no seu final.

No sentido de inserir os acadêmicos no ambiente de trabalho nas creches e pré-escolas, ocorrem as Práticas de Ensino de zero a três anos e de quatro a seis anos, nos níveis 6 e 7 do curso. São estudos e práticas que possibilitam aos futuros professores realizar ações e trabalhos diretamente com as crianças, em parceria com os professores titulares. Busca-se conhecer as instituições infantis, a proposta de trabalho; também organizam-se algumas ações docentes com as crianças durante o semestre. A disciplina tem caráter crítico-reflexivo, e nela os acadêmicos podem atuar conjuntamente com a professora titular e, ao mesmo

tempo, introduzir inovações que poderão, quem sabe, influenciar nas práticas da própria instituição e, por outro lado, enriquecer o curso em andamento. No final de cada prática, registra-se, em documentos escritos, a experiência realizada para consubstanciar a proposta crítico-reflexiva. No oitavo nível, ocorre a culminância da caminhada teórico-prática construída ao longo do curso de graduação. É o momento intermediário entre a formação inicial, permanente (graduação), e a formação continuada (realizada durante o trabalho docente), organizada pela disciplina denominada Prática de Ensino - estágio. Nesse período, todo o trabalho é, mais uma vez, experienciado, discutido, registrado e reavaliado a partir das práticas educativas realizadas.

A prática de ensino de 2º grau é opcional e se realiza a partir do sétimo nível; garante aos acadêmicos do curso o registro no MEC em disciplinas de fundamentos de educação, conforme escolhas, habilitando-os para lecionarem no 2º grau com formação pedagógica.

A METODOLOGIA

O curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil organiza-se com base em eixos que se organizam em torno de áreas do conhecimento, os quais, interdisciplinarmente, se complementam na busca da formação integral do profissional que se deseja: dialético, crítico-reflexivo, aberto às possibilidades da ciência

cia e da humanização, numa perspectiva de aprender a aprender e aprender a pensar.

Assim, destaca-se o eixo de fundamentos de educação, que toma por base os conhecimentos da filosofia, da sociologia, da biologia e da psicologia e, ainda, da estrutura e funcionamento do ensino da educação infantil e da didática, que buscam orientar o pensar sobre o contexto da criança e o mundo, isto é, orientam o pensar crítico-reflexivo sobre a realidade vivida pela comunidade, pais, crianças, auxiliares e pelo próprio profissional, caracterizam facilidades e dificuldades para o atendimento com qualidade das crianças, qualidade buscada pela compreensão e atendimento aos seus direitos e às suas necessidades. A preocupação com essa forma de organização curricular buscou atender a uma aproximação ao curso de Pedagogia Séries Iniciais já instalado na Faculdade de Educação, o que permitirá aos acadêmicos de ambos os cursos algumas disciplinas comuns, trocas de curso, caso necessitem e, ainda, aproveitamento de estudos.

Outro eixo mais específico diz respeito ao esforço para discutir-se a formação do professor-pesquisador, orientado a partir do primeiro nível pelas disciplinas de Complementos de Língua Portuguesa, Metodologia Científica, Pesquisa em Educação e prosseguindo com Trabalhos Finais I e II que, gradualmente, encaminham o acadêmico a buscar o caráter científico dos trabalhos, preparando a atuação permanente do professor

que interage e escreve seu próprio processo pedagógico. As disciplinas distribuídas em diversos níveis prevêm a formação do professor pesquisador ao longo do curso, realizando as experiências em vários momentos, num crescendo em conhecimento e compreensão do processo. Evidentemente que não se dispensam as demais disciplinas de trabalharem seus conhecimentos, encaminhando as discussões nessa mesma direção.

As metodologias das diversas áreas da ciência, especialmente língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais, são orientadas para os níveis de idade de zero a seis anos, numa alfabetização que se processa informalmente na interação dos ambientes, seja em forma de oficinas ou em torno do contexto escolar, como passeios, visitas, eventos e outros. O objetivo é tornar os conhecimentos parte integrante da curiosidade sobre o mundo e sobre a vida, evitando-se utilizar o modelo escolar típico do ensino fundamental, sistematizado. Os conhecimentos produzidos pela humanidade estão presentes na educação infantil sob a perspectiva interacionista dos atores, de acordo com o desenvolvimento infantil, que utiliza a ludicidade e o jogo como ações preferenciais. Enquanto as crianças aprendem, desenvolvem-se, enquanto se desenvolvem, aprendem.

As práticas em creches e pré-escolas realizam-se em três momentos. Primeiramente, ocorrem com crianças de zero a três anos, ocasião em que se concentram as atenções no atendimento às cre-

ches. Os bebês e as crianças pequenas são percebidos como o foco das preocupações dos acadêmicos no sentido da compreensão de quem são e de como interagir com eles. As práticas com crianças de quatro a seis anos são realizadas no semestre seguinte, e busca-se atentar para o grupo de crianças que, já tendo mais autonomia, exigem constantes atividades e realizações pedagógicas diversificadas, reclamando da mesmice ou de propostas pouco criativas. Durante essas práticas, os acadêmicos organizam estudos e ações docentes de forma intercalada no sentido de, progressivamente, inserirem-se na vida profissional, não havendo o caráter de vínculo sistemático anual. A cada prática, realizam-se debates e discussões buscando-se atender à perspectiva da ação-reflexão-ação; ao mesmo tempo, busca-se criar elos de parceria entre a Faed, curso de Pedagogia de Educação Infantil e as instituições, o que se faz através de encontros, visitas e trocas de material para estudo. A última prática ocorre no oitavo semestre e tem caráter intensivo, isto é, os acadêmicos permanecem a maior parte de seu tempo em contato com a instituição infantil, salvo períodos de planejamento e replanejamento. No final, após discussão das práticas e escrita do relatório, o trabalho pode ser discutido juntamente com as instituições parceiras.

É preciso salientar a necessidade de disciplinas de apoio, que foram selecionadas para, de forma interdisciplinar, complementar a formação dos profissio-

nais que se desejam. Assim, as disciplinas de Introdução à Pedagogia, História da Educação, Criança e Saúde, Linguística em Educação I e II, Literatura Infantil, Orientação Educacional, Nutrição Materno-Infantil, Educação e Informática, Educação e Meios de Comunicação Social são consideradas indispensáveis no mundo contemporâneo. Isso porque a presença significativa da linguagem nas várias modalidades que se apresenta, o uso de tecnologias educacionais, a necessidade da compreensão do processo histórico permitem que se discutam as modalidades de atendimento à saúde (cuidados) e educação, a partir de relações integradas com as várias áreas do conhecimento (pediatria, enfermagem, assistência social, engenharia e tantas outras) que podem contribuir para o bem-viver na infância.

Finalmente, é preciso salientar que as disciplinas centradas no eixo lúdico-criativo, a partir das artes e do jogo, encontram suporte teórico nos Fundamentos Metodológicos de Educação Artística I e II e Fundamentos Metodológicos de Educação Física: Recreação e Jogos I e II, constituindo-se a base da formação para o prazeroso, a fantasia, a criatividade. Através de tais disciplinas, podem ser apresentados desafios para além do comportamento diário das crianças, tornando-as capazes de formular hipóteses para que compreendam os problemas que são propostos pelas pessoas e pela realidade com quem interagem. A brincadeira, ao mesmo tempo que desenvolve a

imaginação, possibilita às crianças construírem relações reais entre si, elaborarem regras de organização e convivência, bem como vivenciarem possibilidades de modificar a realidade. A brincadeira pode, nesse sentido, ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. A arte, o teatro, o desenho são formas que a criança utiliza com frequência no período da descentração e garantem experiências significativas no tempo de vivências simbólicas, da imaginação e da fantasia. Na infância, está inerente o jogo do *gostaria-de-ser-como*, isto é, explicita-se a paixão pelos modelos de gente grande com quem se deseja vir a parecer (brinca-se de papai, mamãe, médico, motorista, cantor, etc.).

A QUESTÃO DOS VALORES

É difícil, nos tempos atuais, dizer quais os acontecimentos, ações ou idéias são considerados de maior valor ou, então, que podem ser dispensáveis. Sabe-se que os valores existem na sociedade, na família e também na escola; é preciso descobrir os valores significativos em cada contexto, buscando-se destacar os mais relevantes e desejáveis para cada grupo de crianças em questão na perspectiva da cidadania. É preciso salientar, no entanto, que há valores que podem ser considerados de caráter universal para ser professor, como diz Paulo Freire. Segundo o autor, é preciso ter capa-

cidade amorosa, sentir alegria e prazer de ensinar e aprender, ter, ao mesmo tempo, a necessidade de se dar e receber do outro, com a humildade de quem acredita aprender sempre com o outro e, com ele, poder construir e reconstruir conhecimento.

Por isso, a tolerância, a humildade, a justiça, a alegria, o profissionalismo, o respeito são valores que precisam estar presentes na carreira do magistério, vivenciados a partir das interações professor-aluno, adulto-criança, que *tacitamente desenvolvem sentimentos e valores* (Bernstein, 1990). Mas ser professor é também reconhecer-se como profissional, buscar a valorização do seu trabalho, lutar pelo direito à formação continuada, por melhores salários e por condições dignas de trabalho (Freire, 1994, pp. 55-64). Cada professor que atua no curso de formação dos acadêmicos para as creches e pré-escolas deve discutir as possibilidades de como transformar em comportamento/conduita concreta nas relações entre pessoas um corpo de valores orientados tanto para a perspectiva das ciências naturais como da humanização dos sujeitos no contexto contemporâneo.

É preciso dizer que o curso de magistério na área da educação infantil na UPF representa uma forma de inserção na luta pela universalização dos direitos do cidadão a creches e pré-escolas, uma luta que não deseja apenas universalizar esse atendimento à criança, mas atentar para o caráter social desse atendimento no que diz respeito ao trabalho

feminino ou, mesmo, na preocupação de integração das famílias que, enquanto participam da escola e da educação dos filhos, também se educam, convivem e aprendem. A qualidade do profissional que se deseja também se expressa por compreender a criança como sujeito histórico, criador de cultura, cidadão de direitos, qualidade que necessita de profissionalismo ao discutir a questão da infância. Somente embasado teoricamente, ampliando conhecimentos, pode-se construir, na prática, a partir da visão dialética das interações, um referencial possível de significados que dêem conta da linguagem e da compreensão da provisoriedade dos conhecimentos. Esse profissional deverá ter o perfil para, ao interagir com a criança, saber que mais importante que fazer, é pensar; que mais importante que aprender, é aprender a aprender.

ABSTRACT

This work presents the features for the shaping of a teacher of infantile education, a teaching level which starts to be included in basic education according to article 20, section I of the federal law n. 9394/96, which begins exercising teaching in day-care centers and pre-schools for students between zero and six years of age, which was proposed by the pedagogy course of the College of Education of the University of Passo Fundo. It also discusses the service modes for the permanent and continued shaping of the

other professionals for this leg of basic education, seeking to make explicit the desired profile of the teacher considered necessary to serve childhood starting from what is called *infantile education*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, Evania Luiza de. *A dimensão educativa na pré-escola*. Passo Fundo: UPF. (Pesquisa) Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 1977.
- ARAUJO e TIBOLA. *A educação pré-escolar: quem são esses atores?* Passo Fundo: UPF (pesquisa em andamento) Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 1977-1998.
- BELO HORIZONTE. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Revista *Universidade e Sociedade* - Andes - Ano VIII, n. 15, fev. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.
- _____. Constituição Federal 1988. Lei nº 9 394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino e dá outras providências.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1994. 127p.

- MORETTO, Cleide Fátima; MATTOS, Marília (Orgs.) *Condepro: estatísticas socioeconômicas*. Passo Fundo: Ediupf, UPF/Condepro, 1977.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 507 p
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.
- RIO GRANDE DO SUL - Constituição Estadual, 1989.
- _____. Conselho Estadual de Educação, nº 161/82.
- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Projeto para a instalação do curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério de Creches e Pré-Escolas, 1994.
- VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. ; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. 228 p.
- VYGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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 aos atendimentos 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 o 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, devendo 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 à qual 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, o qual será aceito após a obtenção do 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.