

ESPAÇO **pedagógico**

UPF - Campus Palmeira das Missões
BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Ilmo Santos
REITOR

Telisa Furianetto Graeff
VICE-REITORA DE GRADUAÇÃO

Solange Maria Longhi
VICE-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Jaime Giolo
VICE-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Lorivan Fisch de Figueiredo
VICE-REITOR ADMINISTRATIVO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Scilina Maria Dal Moro
DIRETORA

EDITORIA UNIVERSITÁRIA

Tau Golin
COORDENADOR GERAL

CONSELHO EDITORIAL

José Gaston Hilgert
PRESIDENTE

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO **pedagógico**



Espaço Pedagóg.

Passo Fundo

v. 6

n. 1

p. 1-140

jun. 99

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Copyright: Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universitária

Selina Maria Dal Moro
DIRETORA

Inês Fernandes da Luz
COORDENADORA

Edemilson Jorge Brandão
Eldon Henrique Mühl
Elli Benincá
Fernando Gonzalez Rey
Gaudêncio Frigotto
Jaime Giolo
José Gaston Hilgert
Marisa Potiens Zilio
Ocsana Sonia Danyluck
CONSELHO EDITORIAL

Oswaldo Alonso Rays
Ricardo Rossato
Rosa Maria Bernardi
Rosa Maria L. Kalil
Saete Cleusa Bona
Selina Maria Dal Moro
Solange Longhi
Telmo Marcon
Victor V. Valla

APOIO TÉCNICO

Maria Emilse Lucatelli
EDITORIA DE TEXTO

Agência Experimental de Publicidade e Propaganda - FAC
PRODUÇÃO DA CAPA

Jocelene Trentini Rebeschini
REVISÃO DE EMENDAS

Avelino W. Rockenbach
TRADUÇÃO

Charles Pimentel da Silva
EDITORIAÇÃO E COMPOSIÇÃO ELETRÔNICA

Sandra Maria M. Vieira
NORMALIZAÇÃO

Espaço Pedagógico. – v. 6,n.1

Passo fundo: UPF, Faculdade de Educação, 1999

Anual – Edição Especial

1. Educação Periódicos I UPF, Faculdade de Educação

CDU – 37

ISSN 0104-7469

Tiragem: 300 exemplares

Preço do exemplar no Brasil e no exterior: R\$ 15,00

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) 316-8374

99001-970 Passo Fundo - RS

Home page www.upf.tche.br/editora

APRESENTAÇÃO

Espaço Pedagógico, neste volume, privilegia o Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, com seu mestrado em Educação, que está se evidenciando de modo sério, sistemático e abrangente. Os mestrandos do curso têm, dessa forma, um espaço que lhes oportuniza divulgar estudos que estão sendo gerados enquanto buscam refletir sobre experiências e acontecimentos educacionais. Desse modo, *Espaço Pedagógico* possibilita e permite a ação reflexiva da intelectualidade que está sendo construída pelo estudante, ao mesmo tempo em que convida o leitor a acompanhar essa construção evidenciada nos artigos e nas resenhas aqui registrados.

Este número especial apresenta duas partes, a primeira delas constituída de seis artigos e a segunda mostrando seis resenhas.

Uma análise do referencial teórico-prático que caracteriza a pedagogia franciscana em relação às necessidades pedagógicas da sociedade atual é apresentada pelos autores Irani Rupolo, Silvino Santin e Maria Virgínia dos Santos Silva, que abordam a utopia franciscana para recuperar o sentido originário utópico do franciscanismo, percorrendo a sua sistematização como filosofia de vida. Concluem o texto com uma proposta educativa segundo a cosmovisão franciscana para o mundo atual.

O segundo artigo, de Flávia Eloisa Caimi, analisa algumas das principais concepções e proposições de Marx e Engels sobre o fenômeno educativo, a partir do contexto político, social, econômico no qual são erigidas em meados do século XIX.

O texto de Irene Skorupski Saraiva, o terceiro desta revista, aborda a questão da educação e do bom senso, propondo que o professor deve estar sempre atento ao contexto e ao aluno, exercendo uma ação metodológica, dominando conteúdos, entendendo sobre psicologia e mantendo uma ação política.

“Análise e propostas para o ensino de física na habilitação de magistério - ensino médio” é o tema do quarto artigo, de Renato Heineck. Nele, o autor visa refletir sobre o ensino de física no contexto das escolas e nos cursos de formação de professores.

No quinto artigo, Claudemir de Quadros aborda, comparativamente, os aspectos gerais de concepções que oferecem o suporte teórico para as ações metodológicas no âmbito educacional, quais sejam, o idealismo e as correntes liberais e o materialismo

dialético, com vistas a identificar os seus principais fundamentos e as decorrências resultantes para a prática pedagógica.

O tema informática e educação é abordado por Suzana Klajn no sexto artigo, dando particular ênfase às questões ligadas ao papel do professor e à forma como a escola vem se informatizando.

Reunimos na seguinte parte deste número da revista *Espaço Pedagógico* seis resenhas de quatro livros e dois filmes. Tais relatos buscam apontar algumas implicações no campo da pesquisa educacional. Dessa forma, Oswaldo Alonso Rays apresenta como primeira resenha comparativo-crítica a análise marxista da educação, transitando pelas idéias de Manacorda, Ponce e Suchodolski.

A obra *Vinho velho em pipa nova*, de Astor Antônio Diehl, inspira a segunda resenha, realizada por Vilmar Alves Pereira, remetendo o leitor a uma série de questões sobre a temática enunciada.

A terceira resenha, de Rosani Sgari Szilagyi, traz idéias de Peter McLaren no movimento da produção de seu livro *Culturalismo crítico*. Nela, diferentes tipos de multiculturalismo problematizam desafios para uma educação de esquerda, para uma pedagogia de resistência e transformação e para uma narrativa multicultural crítica sob uma perspectiva pós-moderna.

O livro de Henry Giroux, *Escola crítica e política cultural*, é resenhado por Miriam Mattos, que apresenta valiosas análises sobre o papel da escola, mostrando-a como reprodutora do sistema social e contribuindo, assim, para manter um quadro de injustiça e desigualdade social.

"Tradição, honra, disciplina e excelência", de Álida Isabel Dal'Vesco e Silvana Alba Scortegagna, evidencia um ponto de vista pedagógico sobre o filme *Sociedade dos poetas mortos*, dirigido por Peter Weir.

O último texto trata do filme *Central do Brasil*, de Valter Salles Jr. Nele, Gilse H. M. Fortes analisa o retrato delicado e contundente do Brasil e da alma humana.

Finalmente, relembramos que este número especial foi criado para divulgar as idéias e produções que estão sendo construídas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Conscientes de que a crítica é fundamental para o avanço do conhecimento na área da educação é que levamos à comunidade de educadores o conhecimento já elaborado abrindo a possibilidade de novas elaborações.

Ocsana Danyluck
Conselho Editorial

SUMÁRIO

Artigos

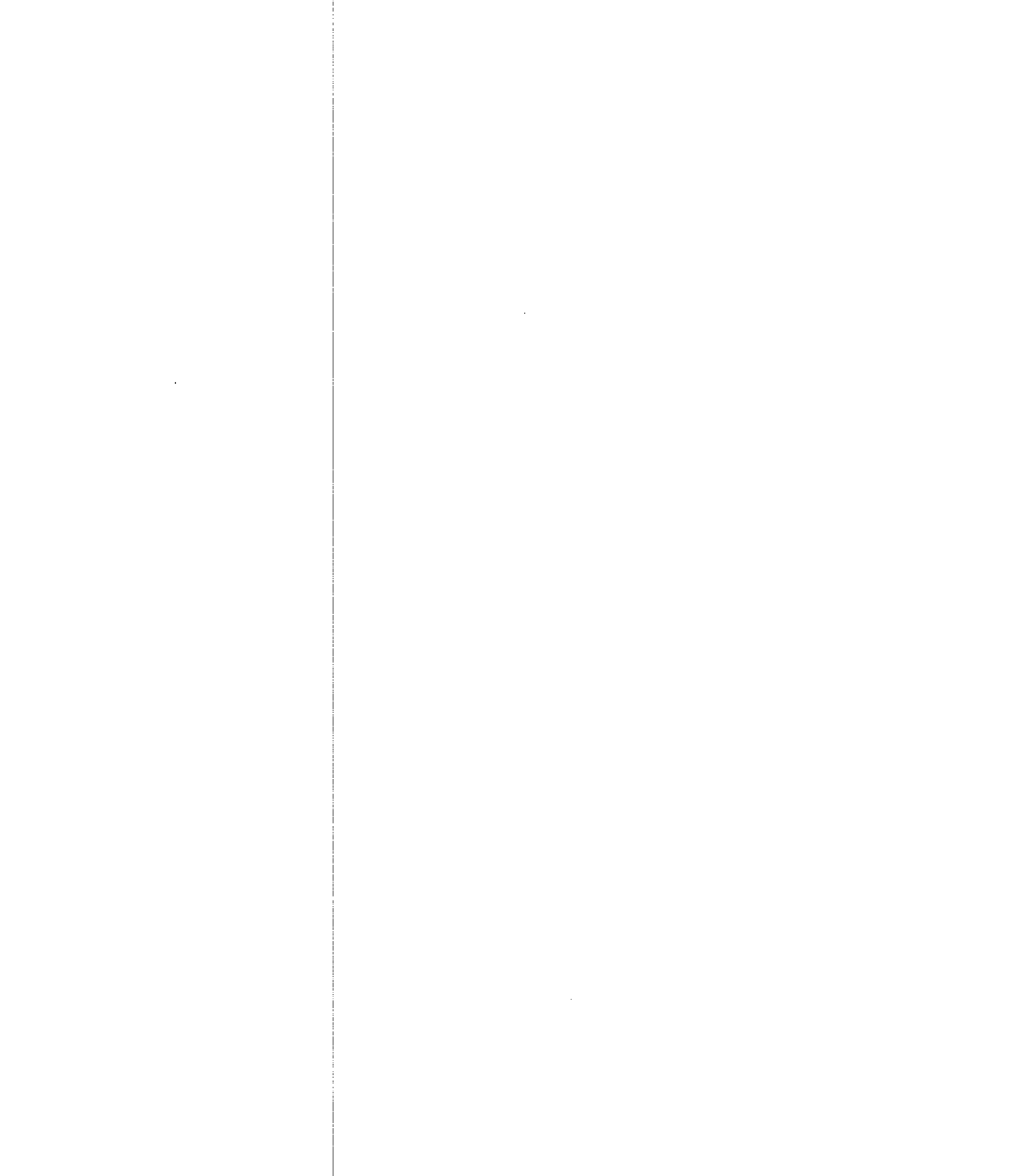
Humanismo franciscano: uma proposta de ação educativa <i>Irani Rupolo</i> <i>Silvino Santin</i> <i>Maria Virgínia dos Santos Silva</i>	11
As concepções de Marx e Engels sobre o fenômeno educativo <i>Flávia Eloisa Caimi</i>	27
Fundamentos teóricos da prática pedagógica: tomando partido <i>Claudemir de Quadros</i>	41
Educação e bom senso <i>Irene Skorupski Saraiva</i>	51
Educação e tecnologia: uma relação necessária? <i>Susana Klajn</i>	61
Análise e propostas para o ensino de física na habilitação de magistério - ensino médio <i>Renato Heineck</i>	69

Resenhas

Análise marxista da educação: Manacorda, Ponce e Suchodolski <i>Oswaldo Alonso Rays</i>	85
Epistemologia pós-moderna e a educação <i>Vilmar Alves Pereira</i>	93

Multiculturalismo crítico	
<i>Rosani Sgari Szilajyi</i>	103
Escola crítica e política cultural	
<i>Miriam Mattos</i>	115
Tradição, honra, disciplina e excelência	
<i>Álida Isabel Dal Vesco</i>	
<i>Silvana Alba Scortegagna</i>	121
Retrato delicado do Brasil e da alma humana: <i>Central do Brasil</i>	
<i>Gilse H. M. Fortes</i>	135

ARTIGOS



HUMANISMO FRANCISCANO

uma proposta de ação educativa

Irani Rupolo¹

Dr. Silvino Santin²

Dra. Maria Virgínia dos Santos Silva³

O presente trabalho é uma análise do referencial teórico-prático que caracteriza a pedagogia franciscana em relação às necessidades pedagógicas da sociedade atual. A escolha do tema justifica-se pela trajetória histórica do trabalho educativo que as irmãs franciscanas realizam há quase dois séculos em todos os níveis de ensino. Aborda-se a utopia franciscana para recuperar o sentido originário utópico do franciscanismo; percorre-se a sua sistematização como filosofia de vida; faz-se um percurso rápido pelo século XIX, período em que surgiu e se consolidou a proposta educativa em questão. Conclui-se com uma proposta educativa segundo a cosmovisão franciscana para o mundo atual, com enfoque para a formação de valores na prática pedagógica, que tem como matéria-prima a educação para a vida.

¹ Reitora do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

² Professor doutor na Universidade Federal do Paraná.

³ Professora doutora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo do referencial teórico que caracteriza as escolas franciscanas originou-se da experiência de trabalho educativo realizada em escolas de ensino fundamental, médio e superior mantidas pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte - Scalifra-ZN.

As escolas franciscanas da Scalifra-ZN têm uma proposta educativa comprometida com a pessoa situada como ser histórico, cultural, social e espiritual. Existe uma unidade nos princípios e no delineamento das políticas educacionais para as escolas mantidas.

O estudo da proposta franciscana de educação descreve a relação teoria-prática, os valores e as feições características que expressam o diferente e o peculiar. Constitui uma contribuição que poderá fortalecer o sentido do trabalho que está sendo realizado, ou propor desafios que suscitem nova resposta para a educação que se deseja fazer.

Com base nos ensinamentos deixados por Francisco de Assis, e que constituem sua utopia, seus seguidores construíram uma visão filosófica e sistematizaram a teoria denominada *humanismo franciscano*, a qual, mais que uma doutrina, é um estilo de vida.

O que se pretende realizar com este estudo pode ser expresso, pelo objetivo geral: analisar o referencial teórico-prático que caracteriza a pedagogia em relação às necessidades da sociedade atual. Tal propósito, nesse caso, consiste em evidenciar, em suma, os valores fundamentais da cosmovisão franciscana, o sentido educati-

vo da pessoa em sua permanente construção, a convivência fraterna, a paz e a prática do bem.

A UTOPIA FRANCISCANA

É idéia corrente que as utopias são o motor que move a humanidade; elas são ideais que lançam luzes de esperança no caminho da humanidade. Na verdade, elas são os sonhos que dão sentido à nossa existência e nos põem a caminhar. São as utopias que sustentam os projetos de busca, as inquietações, os desejos que o ser humano lança à sua frente para seguir e partir em busca de sua consecução.

A partir do significado de utopia e do ideal franciscano de vida, pretende-se refletir sobre alguns sentidos do termo *utopia* - ideal originário proposto - e sobre sua presença ou não na história da Congregação Franciscana da Penitência e Caridade Cristã, como fio condutor capaz de sustentar o sonho inicial. Espera-se encontrar, no percurso desse ideário, não sua adaptação no sentido de contentar-se em conviver comodamente com a realidade que aí está, mas o desafio de sobrepor-se, por vezes, à sufocante monotonia do cotidiano e fazer surgir a interrogação, dar asas à inquietação para que o sonho não se perpetue como sonho, mas se torne realidade. A dinâmica da utopia é como mola propulsora capaz de, uma vez atingida a meta, propor novos desafios e realizar-se numa nova projeção.

A palavra *utopia* foi criada por Thomas Morus no período do Renascimento. Em seu significado geral, *ou* significa *não* e *topos* significa *lugar*; são duas palavras gregas que, juntas, significam *não-lugar* ou *lugar nenhum*. Isso não faz pres-

supor, no entanto, que a realidade daquilo que quer dizer utopia não tenha existido antes.

Nada é mais característico da forma utópica do que o pensamento da utopia social que encontramos em a *República* de Platão. Podemos também admitir que a *República* de Platão tenha influenciado o pensamento de autores da Renascença, como Tommaso Campanella, em sua obra *Cidade do Sol*, e Thomas Morus, especialmente em sua famosa obra *A utopia*.

Dessa forma, *utopia* pode ter dois sentidos: o primeiro se refere à sua irrealidade, “ao lugar que não existe”; o outro, conforme Morus, projeta a excelência da utopia, “o lugar do melhor”. Dadas as condições da sociedade permeada de desigualdades, que limitam a possibilidade de realização do ideal desejado, desde Morus, a “utopia indica toda a sociedade idealizada, concebida como evasão do concreto ou como proposta de mudança nele” (Franco Júnior, 1992, p.9).

É importante mencionar o conceito de *utopia* de Franco Júnior em seu livro *Utopias medievais*, no qual afirma que, no período medieval, a utopia chegou a exercer um certo poder sobre a mentalidade vigente, uma vez que o seu significado estava relacionado à religiosidade. O pensar teocêntrico fazia atribuir à utopia o sentido de sonho e de esperança e mantinha um certo domínio sobre os fatos e a realidade. É esse o poder da utopia.

Diferentemente do período medieval, a partir do século XIX novas filosofias dão um enfoque racionalista e científico à utopia. Com uma abordagem fortemente crítica, o sentido de utopia relaciona-se à idéia de luta para se libertar de uma situa-

ção de opressão e construir uma nova sociedade com transformações promissoras no que se refere à política, à economia e à cultura. São as utopias socialistas, as quais supõem sempre um portador social coletivo. No entanto, para Manhein, “uma utopia com frequência surgiu como quimera de um único indivíduo. Mas só transcende, é proveitosa para a vida social, se desde o início estiver enraizada nos objetivos coletivos” (apud Sobottka, 1997, p.15).

Na visão filosófica socialista, o pensamento utópico secularizou-se. A utopia se caracteriza por sua incongruência com a realidade histórica existente e tende a modificá-la de acordo com as aspirações de seus portadores sociais; está em constante processo de realização. A utopia tem relação com o social.

Defensor da visão socialista da utopia, Habermas afirma que o mundo da vida é “o espaço em que se dá a integração social, coordenando as orientações da ação dos indivíduos em sociedade” (apud Sobottka, 1997, p.19).

Isso permite compreender que, sendo a utopia entendida como expressão de desejos coletivos, a luta pela posse coletiva dos bens, contrária ao domínio privado, se constitui em princípio dos regimes socialistas dos séculos XIX e XX. Assim, na perspectiva de Lasky, a utopia não é a aceitação do presente, com vistas à realização de um mundo melhor para o futuro.

A atual instabilidade dos paradigmas epistemológicos, políticos, sociais e culturais do Ocidente certamente repercute e influencia na utopia no século XX. Santos (1996) analisa que, apesar de o pensamento utópico ser uma constante na cultura ocidental, não é fácil hoje defender ou pro-

por uma utopia. É oportuno enfatizar que a modernidade foi uma época fértil em utopias, a começar pela de Morus até culminar com as utopias socialistas.

Embora se configure esse quadro para o século XX, acredita-se que a utopia recusa o fechamento ao horizonte de expectativas e cria a vontade de lutar por alternativas. É nessa perspectiva que propomos e defendemos a utopia franciscana, por se firmar em idéias atemporais cujos princípios podem ser úteis em épocas e culturas diferentes.

No período medieval, a cosmovisão oficial era a de um universo não discutido, perfeito, hierarquizado e geocêntrico. Certamente, essa cosmovisão contrasta com a do mundo atual, mesmo porque, em nossa cultura, existem muitas cosmovisões de acordo com a representação de cada um. E quem pode garantir que a sua seja a mais autêntica, a melhor?

A utopia franciscana repercutiu, no século XIII, no mínimo, como uma provocação contestatória diante da ordem social estabelecida. O projeto pessoal de Francisco significou um retorno ao projeto original do Evangelho, esquecido pela forma “estável” ou, mais propriamente, estagnada da Igreja medieval. Para ele, não se tratava de reformar instituições religiosas; isso já haviam feito os agostinianos e os beneditinos. Vencendo a corrupção de seu tempo, ele teve o mérito de produzir novas formas de ser cristão; seu desejo era reconstituir a ordem segundo o plano original do Criador.

A vida de Francisco de Assis propõe uma visão singular de utopia. Trata-se de uma utopia vivida em condições históricas e sociais concretas. Ele sonhou a vida toda,

alimentou não ideais fúteis, mas os desejos mais profundos do coração que suscitavam a esperança da busca.

O pensamento utópico não pode estar separado de uma realidade que inspira e orienta a utopia, mas se realiza na estreita ligação teoria-prática, com vistas a uma realidade nova. Por isso, as utopias não são estáveis; elas existem à medida que a nova realidade vai sendo instaurada. Conforme observou Cayota, “a utopia franciscana está ligada à liberdade, criatividade e originalidade daqueles que nela querem viver. A utopia de Francisco não constitui um modelo atrelado em formas geométricas, cristalizadas, mas do viver aberto às realidades do futuro” (1992, p.236).

Essa visão utópica tem, indiscutivelmente, um móvel: a mística de Francisco de Assis, alicerçada sobre quatro elementos fundamentais: a fraternidade, a pobreza e a partilha, o trabalho escolhido com liberdade, como serviço e não como domínio e, por fim, a alegria, vivida na sua plenitude.

A fraternidade é um elemento original no contexto da mentalidade medieval na qual viveu Francisco de Assis. Está aí a semente da utopia. O ideal de ordem social franciscana é a fraternidade. Traz uma nova dinâmica de constituição do elo social: a irmandade.

Falar de fraternidade faz deparar com a dificuldade de entendimento, como se o termo tivesse um conceito teórico e fixo, já codificado pela história. Gostaria que o sentido de fraternidade fosse vinculado com a essencialidade da vida franciscana. Ela é a *forma vitae* que expressa um jeito de presença, um caminhar junto na perspectiva da simplicidade e da pobreza,

produzindo uma relação não de domínio, mas de respeito; um relacionamento em que as coisas não se interpõem nem criam barreiras, mas deixam espaço para uma relação direta e franca, em que a pessoa se apercebe liberta e muito mais irmã.

Francisco de Assis viveu no século XIII, porém os elementos que sua experiência de vida oferece são válidos para as pessoas nos dias atuais. Conforme sua maneira de viver, a fraternidade é a atitude generosa diante do diferente, incluindo ilimitado cuidado e responsabilidade para com tudo o que existe e vive (pessoas, animais, plantas, minerais). Deve ser vivida com todas as suas conseqüências e tem, por isso, uma expressão prática concreta na partilha da vida e dos bens. A comunhão dos bens, utopia das primeiras comunidades cristãs, relatada em Atos dos Apóstolos (2, 42), tão desejada e buscada por Francisco de Assis, afirma-se no princípio de paternidade de Deus. Por isso, as relações entre as pessoas devem ser de profundo respeito, assumindo jeito de ternura e de solidariedade.

Da mesma maneira, a organização, na vida franciscana, estabelece-se sobre relações fraternas e não hierárquicas. Esse posicionamento a caracteriza como identidade que se expressa na forma peculiar de relações com as pessoas e com toda espécie de seres existentes.

A verdadeira fraternidade leva ao uso democrático do poder e dos bens. A autoridade não é exercida como poder que tiraniza, mas como serviço. A primeira regra dá as orientações para o uso do poder: “E nenhum será chamado *prior* (primeiro) todos se chamem irmãos ou frades menores”.

A conquista da fraternidade na utopia franciscana não constitui um plano para o futuro; é um compromisso cotidiano, uma prática diária em vista de uma realidade nova desejada e em processo de construção. O pensamento franciscano propõe uma luta incansável para tornar concreto o sonho de fraternidade. Por constituir uma opção de vida, não se apresenta como uma realidade perfeita e alcançada, mas deve continuar a ser seguida.

Francisco fez a experiência de posse dos bens e da perda absoluta, introduzindo um novo elemento na vida social da Idade Média: a pobreza, o saber repartir. Elemento complementar da fraternidade e segundo componente de sua utopia, Francisco concebeu a pobreza como uma postura pessoal de liberdade.

A utopia franciscana da pobreza consiste em renunciar livremente a toda espécie de apropriação para poder ser mais livre e colocar a própria vida a serviço dos irmãos. Francisco de Assis representa o ponto máximo dessa utopia de pobreza plena vivida em liberdade.

Para articular o sentido da pobreza, Cayota é um bom interlocutor ao afirmar que “o projeto de vida franciscana recolhe os anelos mais profundos do povo medieval. A igualdade, o trabalho solidário e servicial, a vida fraterna, a pobreza partilhada, a rejeição da riqueza alienante e do poder opressor; são valores que os franciscanos não vão inventar. Encontram-nos no povo... e os assumem para vivê-los simplesmente a partir de seu particular carisma” (1992, p.180).

Embora Francisco não tenha proposto mudanças à estrutura social de seu tempo, pode-se seguramente afirmar que seu

modo de vida contrastou com as relações econômicas e sociais que dariam base ao surgimento do capitalismo e que se contrastam frontalmente com a fraternidade. Essa proposta faz revisar a teoria e o exercício da propriedade e do poder; coloca em questão a vontade dominativa do ser humano como pessoa e como coletividade. Não se trata de uma proposta técnica, mas de um pressuposto ético e, certamente, de uma proposta incomum.

O alcance do sentido da pobreza se expressa também no modo de consciência de como sentimos e nos conectamos com as coisas. É deixar as coisas serem, saber respeitá-las, não colocá-las sob nosso domínio, deixando-as ser; renunciar ao direito de possuir para si, não se apoderar daquilo de que os outros possam necessitar.

Assim, a pobreza franciscana não é um exercício ascético. Ela tem um profundo significado social porque supõe partilhar a vida, colocar-se próximo e ao lado do pobre. Em sua relação social, Francisco de Assis não fugiu do contato com os ricos; eles são seus irmãos. Demonstrou, porém, dedicação especial aos pobres, para os quais não estendeu a mão do alto, mas se fez um igual. Foi para o meio deles, viveu com eles e como eles, partilhando angústias, dificuldades, trabalho. E os serviu com especial ternura.

A opção franciscana pelos pobres precisa reafirmar-se no mundo de desigualdade social em que vivemos. O espírito primitivo do movimento franciscano, como utopia, deve vir à tona e pode contribuir muito na busca de solução para os problemas contemporâneos, pois o franciscanismo conseguiu unir a fé sem limites a uma vida prática comprometida.

Outro componente contestatário que desmonta a ordem social vigente é a questão do trabalho.

É original a contribuição da utopia de Francisco de Assis no que se refere à profunda relação entre trabalho e pobreza. O significado social da pobreza, que supõe a partilha, relaciona-se em seu ponto de origem com o trabalho como forma de realização pessoal, de sobrevivência e de compromisso com os mais necessitados.

A proposta franciscana é o caminho da simplicidade e da humildade também no modo de laborar. Nas fraternidades, integravam-se letrados e leigos; constituíam uma fraternidade que pacificamente se impunha como contestatória ao regime, pois seu funcionamento abolia as classes sociais. Essa prática de trabalho e de pobreza, diferente da estabelecida nas relações de trabalho da sociedade medieval, impôs-se como um contraponto às relações sociais vigentes e desencadeou nova compreensão do trabalho e da pobreza a partir da própria Igreja.

Ainda hoje o franciscanismo tem uma resposta alternativa à visão sociocultural exploradora do meio ambiente: sem se colocar em oposição ao progresso, rejeita tanto a exploração do homem como a da natureza. Da mesma forma que na visão da fraternidade ou da pobreza, o trabalho é componente da utopia franciscana por constituir o mundo de relações que envolvem o ser humano concreto. É possível tornar-se real sem a exploração do homem ou da natureza, buscando o equilíbrio entre o trabalho e a dimensão sensível, lúdica e afetiva do ser humano.

O coroamento dos componentes anteriores da utopia franciscana expressa-se

pela perfeita alegria. A alegria provém da vivência do amor e realiza-se onde a pessoa é livre. A alegria perfeita ou a perfeita liberdade resultam do amor que não apenas suporta, mas aceita o próprio negativo (Boff, 1981).

A alegria franciscana expressa-se no convívio simples e jovial da vida concreta, no tecido das ações humildes e insignificantes do viver cotidiano, cuja fonte é a experiência espiritual. Assim, toda a literatura franciscana, desde as fontes documentais, é perpassada por um conteúdo de alegria, júbilo, felicidade e humanismo, e projeta-se como um facho de luz através dos séculos sobre o sofrimento da humanidade, a lembrar que existe remédio para a dor: o amor que liberta e torna feliz.

O ponto originário da utopia franciscana reside na pessoa. Em Francisco de Assis, existe uma percepção profunda de que em cada pessoa há o brilho de Deus, que nenhuma maldade pode apagar. Por isso, o tratamento entre os homens deve ser afável, de profundo respeito pela singularidade e liberdade de cada um.

Antes de elaborar uma filosofia própria, Francisco nutriu-se da experiência. Aqui, a teoria veio depois da prática e como colaboração dessa. A base que sustenta a dimensão humana do franciscanismo e que constitui o centro dessa proposta é, pois, a dignidade humana. A utopia gera uma antropologia, sendo que a antropologia franciscana está diretamente relacionada com sua teologia, na qual o outro é uma presença capaz de entrar em diálogo, em comunicação. Assentada na alteridade, a compreensão franciscana toma como ponto de partida a pessoa do outro, não se atendo à visão individualista do Eu do liberalismo.

Ao contrário, a pessoa é um ser em relação; rompendo o fluxo do anonimato pela tomada de consciência de si mesma, ela percebe e dá rumo e sentido à própria vida.

O conceito de *pessoa* faz com que a antropologia franciscana tenha um caráter eminentemente dinâmico, em que o ser humano se converte num contínuo vir-a-ser na perspectiva da vida prática; leva em conta as diversas relações vividas com o outro, com a comunidade, com Deus, com a natureza, com as coisas, com a história, como ser contextualizado e capaz de construir-se progressivamente. Trazendo em si a potencialidade de transformar-se, a pessoa pode desenvolver-se em sua plenitude e também mudar seu meio (Cayota, 1992).

Ao observar os elementos que constituem a utopia franciscana, percebem-se muitas lacunas presentes na vida do homem atual. Dentre os principais anseios contemporâneos, pode-se destacar a utopia da paz, que não significa passividade, mas a opção consciente da não-violência e da solidariedade.

A concepção de que a pessoa é um ser inacabado e que se situa no tempo e na história permite à antropologia franciscana contribuir para a realização e a felicidade das pessoas nos dias atuais. A utopia franciscana reclama uma nova antropologia para as pessoas que relembram valores como a afetividade, a sensibilidade e a alegria de viver. É uma antropologia que coloca o ser humano na perspectiva da esperança, na busca da plenitude não somente como ser individual, mas como ser de relações interpessoais, de diálogo e de comunhão.

Enquanto, em Thomas Morus, a utopia é um “não-lugar”, uma realidade não

conquistada, o pensamento franciscano sabe onde ela está, pois “a utopia franciscana é Francisco de Assis como concretização do ideal de Jesus de Nazaré e porque a utopia evangélica teve lugar, o utópico se converteu em realidade” (Merino, 1982). Por isso, segundo o pensamento franciscano, é correto afirmar que ela é possível, uma vez que, em sua origem no Evangelho, a utopia é uma realidade possível, é a concretização do projeto de Jesus de Nazaré (Mt. 5, 1-12).

Enraizada no Evangelho, a utopia franciscana nasce, como seu mestre, de um ideal que não encontrou lugar, “não havia lugar para ele” (Lc. 2, 6-7). E seus ensinamentos não tiveram recepção entre os entendidos e defensores da lei e do poder vigentes em Jerusalém. O poder colocou-se contra essa utopia para exterminá-la, como aconteceu em vários momentos da história da humanidade, em que utopias foram amordaçadas pelas instituições dominantes.

Embora de modo imperfeito, a utopia franciscana se concretizou e continua a realizar-se. Ela não necessita de um lugar geográfico nem é um estado de plenitude. Trata-se de um devir. Ela precisa somente de um lugar concreto como abrigo, uma moradia que se faz no coração de cada pessoa e, principalmente, em cada fraternidade franciscana.

A SISTEMATIZAÇÃO DA UTOPIA FRANCISCANA

Francisco de Assis jamais perdeu a paixão por seus projetos, e o grupo que se constituiu sob sua liderança sonhou coletivamente e fez do sonho uma realidade. Por isso, embora passados oito séculos, sua

intuição, como refere Desbonnets (1987), sobreviveu à instituição.

A continuidade do franciscanismo dependia, entretanto, da sistematização de sua doutrina. Retornando a Assis, onde começaram a pregar com a autorização da Cúria Romana, incapaz de pensar fora de suas categorias, Francisco e seus amigos depararam-se com várias dificuldades decorrentes da vida em mosteiros, incompatível com a filosofia que os guiava. Francisco escolheu, então, a vida de peregrino, de viandante.

Por exigência da instituição eclesial, fez escrever a *Regra*, que expressava o modo de vida por ele desejado. Contra a forma estamentada de sociedade, colocou a vida fraterna: como *frater*, tinha a responsabilidade de testemunho cristão. Os irmãos deviam evangelizar pelas obras, isto é, pelo modo de viver. Há que se entender que os seguidores de Francisco deviam criar uma organização para perpetuar os valores do mestre. Com efeito, depois que Francisco morreu, ninguém mais pôde se opor ao “empreendimento tentacular da instituição” (ibid.).

Boaventura, brilhante mestre da Universidade de Paris, tornou-se frade em 1243. Não conheceu o início da instituição e encontrou a ordem relativamente organizada. A ele coube completar o movimento que conduziu da intuição franciscana à absorção pela instituição. Essa passagem era inevitável para a sobrevivência da ordem. Não cabe julgamento sobre a maneira como os fatos conduziram à institucionalização do movimento franciscano; o que se pode ressaltar é que, perante outras ordens religiosas da época, que seguiam a vida monástica, separadas do mundo, o

movimento franciscano significou uma revolução de mentalidade e continuou peregrino e andante pelo mundo.

O pensamento filosófico tanto dos teólogos franciscanos Boaventura e Escoto quanto de Ockan, filósofo, e de R. Bacon, cientista, de orientações intelectuais diferentes, reconhece, em se tratando de franciscanismo, o mesmo ponto de origem: “uma experiência antes vivida que tematizada” (Merino, 1982). Esse pensamento dos mestres franciscanos seguido por outros, como o de Alexandre de Halles, possui a garantia de elaboração de um sistema antropológico humanista.

A teorização desse pensamento se conduziu pela preferência por pensadores e autores que os mestres franciscanos adotaram para a sistematização da doutrina. Seguindo a índole de Francisco de Assis, a ordem optou pela linha filosófico-teológica agostiniana.

A formação para a vida franciscana, conforme Salvador (1981), segue os postulados de um mestre não voltado para o conhecimento da verdade, mas para a prática do bem; um indivíduo não tanto da ciência, mas da experiência; um homem preocupado não com o conhecimento, mas com o amor. No que se refere às suas características pessoais, Francisco de Assis foi mais prático que teórico, mais intuitivo que intelectual. Nele predominam a sensibilidade sobre a razão e a bondade sobre a verdade. Ofereceu a experiência e a intuição sem menosprezar a doutrina teórica, mas sua prática e seu projeto de vida constituíram elementos preciosos para isso.

O humanismo, movimento de cunho aristocrático, teve sua origem na Itália no

século XIV. Constituiu um retorno à cultura clássica, especialmente pela leitura dos clássicos gregos e latinos. Essa concepção teve grande repercussão na arte expressa pelo Renascimento, cujo objetivo foi expressar o valor do homem em sua totalidade.

Em termos filosóficos, as acepções de humanismo são muito diversas e mesmo conflitantes. Não se considera, por exemplo, o mérito de julgamento quanto ao certo e errado. Da mesma maneira que na arte, buscou-se a redescoberta da civilização para a proposição de novos valores de vida. O risco do humanismo consistiu em visar ao futuro com base no passado (Manacorda, 1996). O período encontra sua síntese na antiga sentença de Protágoras: o homem é “a medida das coisas”.

Sob a influência cristã, o humanismo foi teorizado por Tomás de Aquino, cuja doutrina contém os elementos da concepção cristã-católica da vida. No entanto, desenvolveram-se paralelamente, até no pensamento cristão, acepções diferenciadas de humanismo. No dizer de Sciacca, “o renascimento de Platão e do neoplatonismo patrístico se põe sempre na linha de uma filosofia cristã, como é, por exemplo, a filosofia de um Santo Agostinho, ainda que diversa da concepção escolástica e antitética ao aristotelismo medieval” (1968, p.1).

O pensamento aristotélico-tomista teve prioridade na reflexão filosófico-teológica do catolicismo e ainda constitui a base filosófica doutrinária da Igreja Católica. Tem como contraparte atual uma das contribuições mais importantes para a teologia e a espiritualidade: a teologia da libertação.

O humanismo não é tema exclusivo da filosofia franciscana. O tratado da existência humana, ainda que sob as mais diferentes ideologias e apresentando soluções nem sempre convincentes, tem sido uma constante na filosofia ao longo da história. Por conseguinte, o tema antropológico continua sendo o centro de estudos de diversos sistemas filosóficos; o que o distingue são os pressupostos que constituem os focos referenciais e orientam a abordagem do tema.

Na literatura franciscana, é abundante a referência que se faz à pessoa, desde os escritos, considerados fontes franciscanas, aos estudos e elaboração posteriores, adequadas aos diferentes períodos históricos e às diversas culturas. Contudo, o que dá sentido ao humanismo franciscano não são os textos, senão uma identidade, consequência de uma maneira de ser. Trata-se de uma presença ligada à vida, à cordialidade, ao bem-querer. Dessa forma, a filosofia franciscana remete sempre à antropologia.

Por sua própria condição humana, a pessoa se depara com valores de produção, consumo, leis de mercado, competição que a modernidade deflagrou. Em face dessa cultura, a visão humanista franciscana propõe não o antagonismo, mas uma cultura solidária de convivência harmoniosa, uma visão antropológica libertadora.

O humanismo franciscano, mais do que uma doutrina, é um estilo de vida, um comportamento, um modo de tratar os outros; o mundo fundamentado num princípio que não é apenas um credo, mas uma fonte desencadeadora de vida, implicando uma crença, um princípio que orienta e que dá sentido à vida.

PROPOSTA EDUCATIVA

Algumas reflexões sobre pedagogia

Já se tornou usual tratar a pedagogia como uma ciência prática (Schmied-Kowarzik, 1988). Precisamente por isso, ela é reconhecida em todos os seus campos como a elaboração teórica das experiências práticas. Essa relação teórico-prática é fundamental para a pedagogia, que desencadeia, freqüentemente, propostas levantadas no plano metodológico, determinando procedimentos subseqüentes para o educador ou, ainda, direcionados para a formação de professores. Sem subestimar esses interesses, todos pertinentes à área da pedagogia, a questão pontual são os fundamentos filosóficos que pautam a práxis pedagógica.

Em todo o fazer educativo há uma concepção de homem, de mundo e de pedagogia. Em outras palavras, toda prática pedagógica é determinada por uma teoria educativa que, por sua vez, é tributária de uma concepção filosófica.

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 e da sociedade. A prática pedagógica fundamentada num posicionamento consciente da concepção filosófica da qual é tributária pode contribuir no processo de mudança social, numa reciprocidade dialética entre proposta e resposta, entre teoria e prática. Para isso, é importante que o posicionamento pedagógico tenha clareza de seu núcleo epistemológico conceitual.

Torna-se, dessa maneira, suficientemente claro que uma teoria pedagógica só pode construir-se com base em uma determinada cosmovisão. O ponto convergente entre a visão de mundo, de sociedade e a prática educativa são os procedimentos e as relações que se estabelecem. Nenhum tema se reduz ao que aparece na forma linguística que o expressa. Há sempre um sentido mais profundo, que é necessário explicitar. Assim, ao adentrarmos na compreensão da pedagogia franciscana, desvelamos o seu sentido e desvelamos, igualmente, o seu contrário, o que nos impõe uma opção que passa a exigir uma ação coerente com as tarefas apontadas pelo tema.

Uma pedagogia se torna específica pelos princípios que orientam seu projeto. A ação das escolas da Scalifra-ZN fundamenta-se na teologia cristã inspirada na espiritualidade franciscana. Há um fio condutor não de diretivas pedagógicas, mas de diretrizes fundamentais que orientam o seu pensar, a sua concepção de vida e de mundo. É uma ideologia que tem fundamento antropológicamente cristão.

As escolas franciscanas têm uma prática educativa experienciada no ensino vinculado à realidade ou, se quisermos afirmar de outro modo, da educação para a vida. Há uma intencionalidade educativa que perpassa a atividade pedagógica e que tem em vista ensinar a fazer, mas também ensinar a pensar, a querer e agir. Os alunos são desafiados não só a aprenderem o que determina o currículo, mas a irem além, incorporando novos conhecimentos e superando-se, motivados não pelo desafio competitivo, mas pela libertação pessoal, em vista de uma atuação consciente como pessoa.

O claro-escuro da história expressa a dialética dos fatos da vida e do fazer-se da história. Entretanto, existe uma consciência progressiva de que estamos no limiar de uma nova mudança do processo civilizatório. Em vista do conhecimento dessa realidade e para dar resposta às questões fundamentais da vida, o Plano de Educação das Escolas da Scalifra-ZN investe na formação humana para atualizar o processo pedagógico, propondo-se a criar espaço no ambiente escolar para refletir, compreender e transformar a realidade.

As fontes geradoras de valores estão na raiz existencial do homem. Na proposta educativa das escolas da Scalifra-ZN, “o educando é agente de sua educação, engaja-se com responsabilidade no processo educativo, é consciente de seu valor na sociedade e aprende a refletir, questionar e questionar-se”. A proposta das escolas franciscanas é de desenvolver um processo educativo com base na reflexão e na ação, acreditando na prática pedagógica que sensibiliza para o diálogo e para a busca da verdade.

Torna-se complexo pretender nomear os valores que compõem a grande riqueza da simbologia franciscana. Francisco não se cansava de elogiar as prerrogativas até do “irmão sol”, do “irmão fogo”. Na linguagem simbólica, o que conta é, antes de tudo, a experiência subjetiva da interpretação. Isso para afirmar que a pessoa, em sua complexidade, não é, em algum momento, individual e, em outro, social. Ela é a integração desses componentes em uma só expressão. Os valores situam-se entre o mundo da necessidade e o da liberdade. Qualquer tentativa de fixação conceitual ou definição fere sua natureza. O va-

lor pode ser discutido, não definido. Os valores não são como um objeto a ser exibido ou apreciado; eles existem para serem compartilhados. Nesse ponto, chegamos ao aspecto das relações, do social.

Na vertente desse pensar, encontra-se Francisco de Assis, cuja "pedagogia" não era fundada em princípios e normas, mas em ensinamentos de vida. Quando alguns irmãos lhe pediram para se dedicar ao estudo da teologia, a orientação dada por Francisco, conforme escreve São Boaventura, foi a seguinte: "Contanto que não estudem unicamente para saber como falar, mas para pôr em prática primeiro aquilo que tiverem aprendido e, depois de terem posto em prática, para ensinar aos outros aquilo que eles devem fazer" (L.G., cap.11).

Podem-se perceber facilmente as razões da opção dos estudiosos do franciscanismo pela linha de pensamento agostiniana, mais prática, mais comprometida com a promoção do bem e com a formação da vontade. Isso não significa subestimar o conhecimento científico, mesmo por reconhecer que constitui uma conquista do ser humano em seu processo histórico. O que se rejeita é o intelectualismo vazio, o saber pelo saber, que não contribui para a libertação e a humanização do homem.

Na visão atual, o VI Plano de Médio Prazo do setor de educação da Scalifra-ZN afirma que "a educação é fundamentada nos princípios evangélicos e sensibiliza a pessoa para o diálogo, a busca da verdade (...) em vista da transformação social" (1988, p.6).

Essa proposta abrange o ensino do conhecimento científico e a formação valorativa, tendo o compromisso de dar resposta às necessidades sociais da localidade

e o compromisso do respeito à vida. Propõe-se uma dinâmica de aprendizagem que envolva a produção conjunta, desenvolvendo a comunicação e a experiência grupal compartilhada. Os resultados de uma educação com tal proposta não se restringem ao espaço escolar. Serão evidenciados em situações além da sala de aula. Uma concepção pedagógica centrada nessa visão antropológica coloca ênfase na pessoa e nos valores, em que o essencial é educar para a vida, gerando a solidariedade.

Uma proposta educativa cuja visão antropológica afirma a gama de capacidades individuais e sociais da pessoa pode superar a pedagogia homogeneizante dirigida ao conhecimento e imposta por exigência de uma ordem social e de um sistema produtivo. Sobre esses princípios se sustentou a maioria dos projetos pedagógicos ao longo da história, os quais tratam a educação de forma homogênea ou com uma proclamada neutralidade que sempre traz uma opção escondida.

A educação como fato humano e, portanto, histórico envolve sempre uma orientação valórica em relação ao homem em sua experiência existencial. Reafirma-se, assim, na visão franciscana, uma pedagogia que integra reflexão e ação: a reflexão que provoca a ação e a ação que alimenta a reflexão. É esse um processo iterativo consciente e transformador.

Ao se considerar o ato pedagógico, o trabalho em equipe, adotado não apenas como metodologia, mas como princípio educativo, age-se eficazmente para superar a atitude individualista. Apóia-se em uma idéia educativa alerta à prática de exclusão dos menos capazes; vai-se além da dicotomia ensino-realidade, causadora, em grande

parte, do fracasso escolar. Há uma trajetória a ser percorrida pela conscientização, pois não se pode negar o valor da participação e a força de uma decisão de grupo.

A educação nunca é um ato individual; é uma tarefa ativa de pessoas que interagem e, na interação, aprendem e se educam. Descobre-se o jeito de pensar do outro; afirma-se o próprio pensar; escuta-se a opinião do outro; desperta-se o respeito pela posição diferente. O caminho da participação percorrido no aprendizado conjunto é o caminho da fraternidade.

A proposição de conteúdos de ensino não pode ser tratada com indiferença ou ser orientada por um livro didático ou um programa já existente. Selecionar objetivos e conteúdos de ensino é ato educativo e consciente do educador, que se submete à apreciação de seus alunos, ou melhor, com eles constrói um conteúdo programático assumido por todos com motivação e interesse. Dessa forma, será possível construir o saber compartilhado pelo compromisso despertado no educando que teve oportunidade de participar da escolha. Desse processo, conclui-se sobre a amplitude do conhecimento e a impossibilidade de abrangê-lo no todo. Compreende-se também o caráter provisório do conhecimento, em permanente construção.

Assim, o conhecimento, em sua mobilidade, e a aprendizagem, entendida como capacidade sociocultural, processam-se por meio da participação. Nesse sentido, aprendizagem não é apropriar-se de maior ou menor número de informações; é uma capacidade sociocultural, que exige reflexão e habilidade de compartilhar.

A condição básica para o aprendizado em grupo é o diálogo; a disposição para

o diálogo e, antes de tudo, o respeito a si mesmo e ao outro; respeito ao diferente; aceitar o pensar diferente e saber que se pode aprender com as diferenças do outro. “A prática dialógica não significa ausência de conflito” (Streck, 1994), pois sempre haverá divergência na educação.

Consciente da importância do diálogo para o desenvolvimento do educando, a proposta franciscana expressa sua crença em colaborar na educação da pessoa mais humana e feliz, por meio de um processo educativo que “promove o diálogo entre as pessoas, a ciência, a cultura e a fé” (Plano de Educação, p.6). A educação só é possível de ser concretizada no diálogo; ela é o encontro que solidariza a reflexão e a ação de seus agentes. Essa relação dialógica é horizontal, de forma que a confiança de uma pessoa na outra é consequência lógica; e quanto mais essa confiança se desenvolve, mais os agentes desse processo vão se sentindo comprometidos e assumem sua presença e ação no mundo.

Talvez esse seja um mundo sonhado, uma vez que mais se vivencia a competição, o jogo de uns contra os outros na disputa do ter e no poder. A atitude solidária torna a pessoa capaz de indignação diante da injustiça, da ignorância e da indiferença. É esse o primeiro passo que, no ambiente escolar, pode ser desenvolvido em gestos de apoio a uma causa comum, até no compromisso de cooperação em ações concretas em favor de pessoas reais, que têm um nome e um endereço. O exercício da solidariedade requer a compreensão da diversidade, tão difícil e tão necessária quando se quer construir um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão deste trabalho, destaca-se o grande valor do suporte teórico que inspira a ação educativa nas escolas franciscanas. Considerada uma utopia, a proposta franciscana continua sendo atual porque as marcas de sua espiritualidade, profundamente humana, ainda respondem às aspirações de hoje com palpitante atualidade.

A escola franciscana é um lugar que reflete em sua prática educativa a teorização do pensamento franciscano, explicitando os princípios orientadores da visão filosófica que se afirma na prática do bem; a visão antropológica na qual a pessoa é origem e fim da educação. O seu referencial educativo, necessariamente, alimenta-se da conexão que solidariza a reflexão e a ação de seus sujeitos. Não é uma escola que se estabiliza; não se encontra satisfeita com o estágio alcançado, mas coloca-se sempre em processo. Sua temática emerge do real da história, sempre em movimento.

Ao afirmar, em seu referencial teórico, a inserção na realidade, as escolas franciscanas assumem aproximar o conhecimento científico e o cotidiano. Os problemas, as inquietações e aspirações do ser humano devem constituir temas que viabilizem soluções e que dêem sentido e expressividade ao ensino em função da vida.

Com base na realidade em que se encontra inserida, trabalha para superar os problemas do contexto. Não é lugar onde se ensina; é lugar onde se aprende, se produz conhecimento, se estabelecem relações; é o lugar onde se compartilha, se vive a solidariedade, onde se fortalecem os laços, se faz intercâmbio de experiências dos

educadores entre si, dos educadores e educandos. Trabalha a razão e a emoção, considerando a pessoa uma gama de potencialidades que não são apenas intelectuais, mas lúdicas, artísticas e espirituais.

Desenvolve o pensamento capaz de ligar o que está separado e compartimentado. Respeita o *diverso* ao mesmo tempo em que reconhece o *uno* e procura discutir as interdependências. Destaca a educação voltada especialmente para dois indicadores: a esperança e a paz.

O ensino desenvolve-se por meio da prática reflexiva capaz de questionar o saber escolar, modelado e organizado conforme os padrões oficiais exigem. O saber, fruto do fazer humano, social e histórico, tem sentido quando comprometido com a reflexão, quando capacita a pessoa a apreender o sentido da existência e a pensar o cotidiano em suas implicações. Conceber a produção do saber como produção social, na qual todos têm direito de participar, não significa equalização das competências; significa, na visão franciscana, o reconhecimento de que todos têm competência e que as diferenças são enriquecedoras. O saber intelectual deve mergulhar no concreto, no real. O saber só tem sentido à medida que vai sendo renovado e envolve a dimensão coerente do agir. É condição para aprender a não ser impermeável a novas idéias, a dispor-se a aprender por si mesmo não apenas para tomar informações e acumular conteúdos. Só aprende quem compreende o sabor do que já possui e revela a riqueza de sua identidade.

Se a forma perfeita da existência humana é a liberdade vivida e convivida, a educação deve colocar-se a serviço da liber-

tação da pessoa. Diante da perda do significado da existência para muitas pessoas, a proposta franciscana oferece uma concepção de homem como um ser em constante configuração, que se educa *na e pela* convivência com o outro, mediante o que se humaniza.

As escolas mantidas pela Scalifra-ZN têm uma proposta filosófica inesgotável em termos de possibilidades educativas. No que se refere à pedagogia, constata-se uma teoria pouco definida e pouco abrangente no cotidiano e que merece ser clareada em sua fundamentação e aplicabilidade para que os componentes curriculares definam, com objetividade, os princípios dos quais é tributária.

Será pertinente refletir sobre a importância da filosofia franciscana no conjunto dos aspectos que definem a instituição escolar: levantar a discussão e posicionar-se pelos referenciais da filosofia franciscana que oferecem suporte para responder às questões educacionais determinadas pelo momento histórico atual. Especial atenção deve ser dada à formação dos docentes, para que tenham segurança de fazer frente ao discurso do ensino modelado pela ideologia da qualidade total, entre outros.

O pensamento franciscano marca uma das maiores obras da visão cristã. A educação envolvida nessa filosofia possibilita à pessoa projetar e realizar a sua história de vida. É preciso, enfim, deixar que a esperança seja vitoriosa, como afirma Thomas Morus em suas últimas palavras: "Confesso que, na República dos Utópicos, existe um grande número de disposições que eu desejaria ver em nossas cidades. Em meu pensamento, seria mais verdadeiro desejá-lo, do que esperá-lo".

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the theoretical-practical construction which characterizes the Franciscan pedagogy, considering the pedagogical needs of our society. The choice of the theme is justified by the historical trajectory of the educational work that the Franciscan Sisters have been doing, for almost two centuries in all educational levels. The Franciscan utopia is discussed with the purpose of recovering the utopic original meaning of Franciscanism; its systematization, as a philosophy of life, is examined. A quick trajectory through the XIX century is analysed; this is the period when it appeared and its educational proposition was implemented. As a conclusion, an educational proposition is introduced, following the Franciscan cosmovision, for today's world with emphasis on shaping values for the educational practice which has education for life as its fundamentals.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOFF, Leonardo; CAYOTA, Mário; CROCOLI, Aldir. *Francisco na ótica latino-americana*. Petrópolis: Sinfrajupe, 1991.
- CAMPANELLA, Tommaso. *A cidade do Sol*. Tradução por Aristides Lobo. São Paulo: Abril, v.12. p.239-285, 1973. (Coleção Os Pensadores)
- CAYOTA, Mario. *Semeando entre brumas: utopia franciscana e humanismo renascentista - uma alternativa para a conquista*. Trad. fr. José Carlos Corrêa Pedroso. Petrópolis: Cefepal, 1992.

- DESBONNETS, Théophile. *Da intuição à instituição*. Trad. fr. Hugo D. Baggio. Petrópolis: Cefepal, 1987.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. *As utopias medievais*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Trad. Caetano Lô Monaco. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MERINO, J. Antonio. *Humanismo franciscano: franciscanismo y mundo actual*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1982.
- MORUS, Thomas. *A utopia*. 3.ed. Trad. Ana Pereira de Melo Franco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.
- SALVADOR, Dom Frei Ângelo Domingos. *Formação para a vida franciscana*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia/Vozes/Cefepal, 1981.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SCIACCA, Michele Frederico. *História da filosofia: do humanismo a Kant*. v.2. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- SOBOTTKA, Emil Albert. Ação comunicativa e filosofia da libertação como utopia: uma análise comparativa de Jürgen Habermas e Enrique Dussel. *Revista Veritas*, Porto Alegre, v.42, n.1, p.13-34, mar. 1997.
- STRECK, Danilo Romeu. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes, 1994.

AS CONCEPÇÕES DE MARX E ENGELS SOBRE O FENÔMENO EDUCATIVO¹

Flávia Eloisa Caimi²

Este trabalho analisa algumas das principais concepções e proposições de Marx e Engels sobre o fenômeno educativo, com base no contexto político, social, econômico no qual são erigidas, em meados do século XIX. Embora os autores não tivessem a educação como objeto essencial de estudo, esboçaram algumas propostas acerca dessa problemática, pressionados pelas posições políticas assumidas no movimento comunista. Entre essas propostas, destacam-se a formação do homem onilateral; a união entre ensino e trabalho, representada pelo ensino politécnico, e aspectos da estrutura, gestão e dinâmica escolares, tais como gratuidade, obrigatoriedade e laicidade.

¹ Este artigo é fruto de reflexões desenvolvidas no mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, especialmente na disciplina Teorias da Educação, ministrada pelo prof. dr. Oswaldo Alonso Rays.

² Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História na Universidade de Passo Fundo e mestranda em Educação pela mesma universidade.

Aproximadamente 150 anos se passaram entre a formulação das proposições de Marx e Engels para o ensino e o contexto educacional que vivenciamos atualmente. Tal fato poderia nos levar a indagar sobre a validade de remontar ao pensamento desses autores sobre questões educacionais, afinal, que contribuições poderão trazer ao fenômeno educativo concepções de ensino formuladas em um contexto sociopolítico-econômico tão distinto e temporalmente tão longínquo?

A pergunta formulada toma como base uma premissa que é apenas parcialmente verdadeira. Embora sejam contextos diferentes, separados por um século e meio de história, período em que o avanço científico-tecnológico operacionalizou profundas transformações nas relações materiais, gerando possibilidades de uma existência humana mais confortável, o acesso a esses bens materiais e culturais não foi generalizado. Há situações nas quais persistem relações sociais de exploração e exclusão similares (em certo sentido, mais graves) às do século passado, atingindo amplas parcelas da humanidade neste final de milênio. Assim, refletir sobre o papel da escola e suas contribuições para a construção de uma sociedade que oportunize melhores condições de existência para todos, e não apenas para uma parcela da população, parece-nos um tema ainda atual.

Em se tratando de educação, os dados relativos ao analfabetismo, à repetência e à evasão escolar revelam que a sociedade brasileira vivencia um verdadeiro *apartheid* cultural. É inegável que houve uma ampliação significativa no acesso à escola. Se, na década de 1950, o índice de

escolarização entre crianças de 7 a 14 anos era de 38%, no decênio de 1990 esse número se elevou para 86%. São estatísticas interessantes, mas que não revelam os bastidores do cenário educacional, onde o percentual de analfabetismo ainda é de 20% entre população com idade superior a 14 anos³, e as pesquisas evidenciam que apenas 39,2% das crianças concluem o ensino fundamental, levando, em média, doze anos para chegar à 8ª série⁴.

Diante desse quadro, o desafio colocado para Marx e Engels em meados do século XIX está na ordem do dia neste final de século XX: pensar uma escola que possa dar conta dos interesses e das necessidades das classes trabalhadoras. Na verdade, o desafio atualmente parece maior. Precisamos pensar também naquele exército de indivíduos excluídos do mundo do trabalho. Possivelmente, as respostas concretas a serem dadas hoje não sejam as mesmas, sob pena de instrumentalizarmos a teoria de modo a torná-la doutrina eternamente válida. Porém, resguardados os diferentes contextos, constatamos que os fundamentos epistemológicos e metodológicos marxianos têm inspirado diferentes proposições pedagógicas consideradas na atualidade como críticas⁵.

Nosso objetivo, neste estudo, é conhecer as principais concepções de Marx e Engels em matéria de educação e ensino, analisando-as no contexto social, econômico e educacional em que são erigidas em meados do século passado. Trata-se de uma sistematização de idéias, uma vez que nos colocamos o propósito de fazer uma leitura de autores que examinaram profundamente as obras de Marx e Engels e que, com base nelas, configuraram uma peda-

gogia marxiana⁶. Eventualmente, extraímos diretamente das obras de Marx e Engels citações que possam ilustrar a temática em questão.

O estudo do pensamento pedagógico marxiano é dificultado, conforme relata Nogueira, pelas “descontinuidades e ambigüidades do pensamento” e pela “ausência de análise a certas dimensões do problema, em particular a falta de respostas ao nível da aplicabilidade das propostas pedagógicas e de um maior desenvolvimento da questão dos conteúdos do ensino”⁷.

Na verdade, Marx e Engels chegaram a formular algumas proposições sobre o ensino, pressionados pelas exigências das circunstâncias históricas, ao fazerem a crítica às situações que o capitalismo havia criado e levantarem indicativos para a construção de um projeto alternativo de sociedade. Como sabemos, não eram pedagogos e jamais escreveram um texto dedicado exclusivamente à temática educacional.

Na impossibilidade de abordar todas as questões referentes à educação, elencamos algumas que, em nosso juízo, são centrais na produção de Marx e Engels. Inicialmente, discutiremos o contexto em que os autores estavam inseridos; após, apresentaremos as proposições sobre a formação do homem unilateral, a união ensino e trabalho, a estrutura e a dinâmica escolar. Finalmente, teceremos algumas considerações em torno das possibilidades históricas das idéias educacionais expressas no pensamento de Marx e Engels.

CENÁRIO SOCIOECONÔMICO-EDUCACIONAL DO SÉCULO XIX

Os trabalhos de Marx e Engels constituem a tentativa de dar uma resposta aos sérios problemas criados pela Revolução Industrial, especialmente na Inglaterra do século XIX. Não serão os primeiros a contestar as difíceis condições sociais impostas pela consolidação do modo de produção capitalista. Há que considerar toda a produção dos socialistas utópicos e dos anarquistas que, em certa medida, influenciaram o pensamento dos autores em questão.

O advento da Revolução Industrial assinala a passagem da produção baseada em relações com resquícios feudais para um tipo de produção em que o capital e o trabalho estão definitivamente separados, o que entendemos sob o conceito de *produção capitalista*. A principal transformação que se evidencia aqui é a substituição da ferramenta, até então uma extensão da mão humana, por mecanismos cada vez mais complexos, que vão gerar o aumento da produção, não mais definido pelos limites da resistência física do operário, mas pelas possibilidades da própria máquina.

Em linhas gerais, esse novo processo de produção pode ser caracterizado pelo estabelecimento de grandes unidades fabris, em que predomina a mais intensa divisão do trabalho; por um aumento sem precedentes da produção; pelo surgimento de um novo tipo de trabalhador, o operário, que trabalha em conjunto no interior das fábricas, realizando atividades fragmentadas, desconhecendo o processo de produção no qual está inserido; e, finalmente, pela exploração em larga escala do trabalho feminino e infantil.

A consolidação do capitalismo criou rígidos padrões de trabalho e instituiu condições desumanas de existência, conforme destaca Henderson:

As queixas mais sérias dos operários das fábricas e das minas referiam-se a excessivas horas de trabalho, salários baixos, multas, e ao sistema de permuta, segundo o qual os patrões pagavam em gênero e não em dinheiro. Os homens, as mulheres e as crianças trabalhavam doze horas ou mais por dia e estavam exaustos quando regressavam à casa. Visto a certos patrões interessar que as máquinas trabalhassem continuamente, introduziam-se turnos noturnos em algumas indústrias. O número de dias de trabalho no ano aumentava. Por vezes o domingo era dia de trabalho também, apesar dos protestos da Igreja⁸.

O recrutamento de mulheres e crianças para o trabalho foi favorecido pela mecanização das fábricas, uma vez que o uso da máquina dispensava a força muscular, exigindo maior flexibilidade dos membros, o que era oferecido pelo trabalho feminino e infantil. Não se recorreu a esse tipo de trabalhadores por necessidade de mão-de-obra, mas como estratégia dos fabricantes para reduzir custos de produção, tendo em vista os salários baixíssimos que eram pagos às crianças e mulheres. Além disso, o trabalho feminino e infantil permitia ao capitalista forçar para baixo o salário do adulto, em razão da abundante oferta de mão-de-obra no mercado⁹.

Esse contexto é ilustrado pelas palavras de Huberman:

Pagavam os menores salários possíveis. Buscavam o máximo da força de trabalho pelo mínimo necessário para pagá-las. Como mulheres e crianças podiam cuidar das máquinas e receber menos que os homens, deram-lhes trabalho, enquanto o homem ficava em casa, sem ocupação. A princípio, os donos das fábricas compravam o trabalho das crianças pobres nos orfanatos; mais tarde, como os salários do pai operário e da mãe operária não eram suficientes para manter a família, também as crianças que tinham casa foram obrigadas a trabalhar nas fábricas¹⁰.

É nesse contexto socioeconômico que Marx e Engels formulam proposições sobre a necessidade e a viabilidade de se construir um sistema educativo que promovesse a emancipação da classe trabalhadora e desenvolvesse a potencialidade humana na sua totalidade. Denunciam o caráter ideológico dos conteúdos do ensino transmitidos aos operários nas escolas criadas pela burguesia. Criticam o instrumentalismo dessas escolas que, segundo eles, nada mais fazem do que legitimar a divisão social e técnica do trabalho. Propõem-se o desafio de responder à pergunta: “Quais conhecimentos, que tipo de instrução convêm aos trabalhadores?”

Ambos tinham clareza sobre a incapacidade e a ausência de interesse da escola burguesa em oferecer um ensino que levasse em conta a realidade da criança trabalhadora e a instrumentalizasse para

a transformação dessa realidade. Nas palavras de Nogueira, “para Marx e Engels, a educação se coloca como um dos fatores em jogo na luta de classes. Trata-se de fornecer aos operários mediante um ensino concebido de outro modo - os elementos que lhes permitem estabelecer um controle real sobre as suas condições efetivas de trabalho”¹¹.

Tratava-se, em síntese, de desenvolver uma educação escolar que proporcionasse aos trabalhadores o acesso aos saberes necessários para superarem a divisão social e técnica do trabalho, assegurando-lhes o domínio sobre todo o processo de produção.

A FORMAÇÃO DO HOMEM ONILATERAL

Marx desenvolve, ao longo da sua obra, uma profunda reflexão sobre o trabalho, entendido na sua acepção positiva como *atividade vital humana* ou *manifestação pessoal do indivíduo*, identificando-se com a própria essência humana. Ocorre que, sob a égide do capitalismo e, conseqüentemente, da propriedade privada dos meios de produção, o trabalho assume um caráter de alienação, promovendo a unilateralidade do homem. Nas palavras de Marx,

o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão(...). Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; pro-

*duz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria e justamente na mesma proporção que produz bens*¹².

Na sociedade dividida em classes, proletários e capitalistas não se constituem como indivíduos, mas como membros de uma classe, sendo subsumidos por ela. Em tal sociedade, o homem só consegue desenvolver-se unilateralmente. Segundo a realidade, o homem é unilateral, mas, segundo a possibilidade, é onilateral. É com essa perspectiva do desenvolvimento completo, multilateral, das necessidades humanas e da capacidade de sua satisfação que Marx trabalha. Manacorda coloca a questão nos seguintes termos:

*A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade das capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em conseqüência da divisão do trabalho*¹³.

A preocupação com a formação do homem onilateral tem grandes implicações pedagógicas. Marx entendia que, para reintegrar a unilateralidade humana, impunha-se a exigência de unificar as estruturas das ciências com as da produção. Não desejava ele a extensão a todos de uma cultura tradicional, tal como era ministrada nas escolas criadas pelas classes dominantes; tampouco, via validade na permanência da formação dada às classes

produtivas, meramente prática, artesanal.

O homem onilateral só se efetivaria completamente, segundo a visão marxiana, após a revolução proletária, todavia o seu embrião poderia e deveria ser gestado nas condições reais de existência, ou seja, na sociedade capitalista.

UNIÃO ENSINO E TRABALHO

A união ensino e trabalho constitui-se no eixo central do pensamento pedagógico de Marx e Engels. O progresso tecnológico do século XIX e o estabelecimento da grande indústria promoveram significativas alterações nas relações de trabalho. Se, nos estágios capitalistas anteriores - cooperação simples e manufatura -, o trabalhador sofre, gradativamente, uma perda do controle sobre a produção, no sistema fabril esse fenômeno se radicaliza.

A descoberta de outras forças motrizes, principalmente o vapor, gera e dinamiza a mecanização da produção, impulsionando definitivamente a divisão do trabalho no interior da fábrica. Dicotomizam-se as relações de trabalho entre um pequeno grupo altamente especializado, composto por técnicos e engenheiros, e uma grande massa de operadores de máquinas e auxiliares, cuja função é exercida sem a exigência de qualquer conhecimento mais amplo sobre o processo de produção.

A maquinofatura aprofunda a separação entre o trabalho de concepção e o de execução no interior do sistema de produção; dicotomiza a relação teoria e prática, opõe trabalho intelectual e trabalho manual. Para Marx e Engels, essa divisão capitalista do trabalho que se opera no interior da fábrica, parcelando cada ofício em múl-

tiplas atividades, é o reflexo da divisão social do trabalho que se expressa na categorização das profissões no seio da sociedade, segundo os diferentes setores de produção - agricultura, indústria, comércio.

As proposições marxianas e engelsianas sobre a associação entre o ensino e o trabalho produtivo têm, pois, o sentido de apresentar uma alternativa educacional que possibilite a recuperação da integralidade do homem, comprometida pela divisão social do trabalho no sistema capitalista.

Em que consiste, efetivamente, essa proposição é o que procuraremos explicitar nesta parte do estudo. Em 1848, em o *Manifesto comunista*, são elencadas dez medidas que propõem a transição para a sociedade comunista. A décima proposição trata da educação nos seguintes termos: "Educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas. Abolição do trabalho infantil em fábricas do modo atual. Combinação de educação com produção industrial."¹⁴

Como podemos observar, Marx e Engels admitem o trabalho infantil, desde que sob condições condignas e combinado com a educação em escolas politécnicas. Em 1875, mais de duas décadas após a publicação do *Manifesto*, os autores declaravam:

A interdição geral do trabalho da criança é incompatível com a própria existência da grande indústria, ela nada mais é, portanto, que um desejo ingênuo e sem nenhum alcance. Sua realização - se isto fosse possível - seria reacionária, pois, desde que se garanta uma rigorosa regulamentação do

*tempo de trabalho segundo as faixas etárias, bem como outras medidas de proteção das crianças, o fato de combinar, desde tenra idade, o trabalho produtivo com a instrução constitui-se num dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual*¹⁵.

O autor concebe a necessidade do trabalho infantil como um fato irrefutável na sociedade capitalista e propõe um tipo de ensino que leve em conta as condições de existência da criança trabalhadora e, por meio dele, criem-se as condições para transformações sociais mais profundas.

Na interpretação de Nogueira (1993), Marx propõe “um ensino de caráter tecnológico, onde o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhe permitissem alcançar a compreensão crítica de sua experiência concreta de produzir na fábrica.”¹⁶ Essa concepção de ensino é sistematizada pela autora a partir de argumentos de ordem geral e argumentos de ordem pedagógica, como se explicita em sequência.

Argumentos de ordem geral: a união ensino e trabalho e, conseqüentemente, a maior instrução do trabalhador elevariam a produção e a produtividade, o que resultaria em maior tempo livre para todos. Esse tempo livre seria apropriado pelo trabalhador para o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais. Para Marx e Engels, apenas na sociedade socialista o homem poderia alcançar sua unilateralidade, pois, nas relações capitalistas de trabalho, todo aumento de produtividade resultaria sempre em mais-valia para o capitalista e nunca em “não-trabalho” ou em tempo livre para o trabalhador. Dadas as

limitações do próprio sistema vigente, a formação politécnica seria, na sociedade capitalista, um poderoso instrumento para dar impulso ao processo de emancipação das classes trabalhadoras; um mecanismo para o amadurecimento das condições que gestariam a revolução proletária. Marx acreditava que uma verdadeira formação tecnológica, que unisse teoria e prática, ciência e técnica, só se concretizaria quando o Estado fosse dirigido pelos trabalhadores, com base nos interesses da maioria e não apenas de uma elite¹⁷.

Argumentos de ordem pedagógica: para Marx, o ensino politécnico seria pedagogicamente mais adequado, porque possibilitaria à criança exercitar o corpo e a mente, ao passo que o ensino em dois turnos estimularia apenas a atividade mental, além do que tornaria mais monótona e cansativa a atividade escolar. Entendia o autor que uma criança que passa um período na escola e outro na fábrica aproveita tanto o ensino quanto aquela que passa o dia todo, apenas na escola, conforme expressa a seguinte passagem de *O capital*: “Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças de fábrica, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais”¹⁸.

Ainda que possam gerar polêmicas na atualidade, tais proposições devem ser entendidas na sua historicidade. Quando Marx propôs a formação politécnica, a absoluta maioria das crianças trabalhava em média 12 horas diárias, sem receber qualquer instrução. Ademais, a proposição da união ensino e trabalho não se restringe a um mero ensino profissionalizante, propos-

ta da burguesia capitalista; o que Marx concebia como ensino politécnico não era o adestramento técnico do trabalhador, com o fim de fazer frente às necessidades do capital. Manacorda revela que

(...) sua concepção de ensino tecnológico (...) exprime a exigência de fazer adquirir os conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais às várias profissões, isto é, de trabalhar - conforme a natureza - com o cérebro e as mãos, porque isto corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano¹⁹.

O princípio da união ensino e trabalho extrapola o âmbito pedagógico, constituindo-se numa tese política. É a fórmula pela qual Marx prevê a capacitação do trabalhador para derrubar as relações de exploração capitalistas. Pela apropriação do conhecimento técnico e científico pelo operário, alterar-se-iam as relações de poder no interior das fábricas e no próprio seio da sociedade.

O ensino tecnológico, concebido como união de teoria e prática, seria uma arma na mão do trabalhador para fazer desaparecer a divisão do trabalho e conquistar a plenitude do desenvolvimento humano.

SOBRE A ESTRUTURA E A DINÂMICA DO SISTEMA ESCOLAR

Sobre a forma concreta como se estruturaria o ensino politécnico, Marx e Engels ofereceram apenas indicações esparsas ao longo de suas obras. Possivelmente, esse ensino deveria acontecer em escolas onde os alunos-produtores receberiam um aprendizado teórico e prático. Sua produção serviria para manter, em parte, os gastos da escola. A rotatividade dos alunos em todos os postos, tanto de concepção quanto de execução do trabalho, garantiria a formação integral, prepararia o trabalhador para a apropriação de todo o processo produtivo nas fábricas, rompendo com a separação histórica entre trabalho mental e trabalho manual.

Para o momento histórico em que o ensino politécnico foi concebido, os alunos seriam divididos em categorias segundo a idade, a saber: dos nove aos doze anos, teriam duas horas diárias de trabalho; dos treze aos quinze anos, quatro horas; dos dezesseis aos dezessete anos, seis horas diárias, com interrupção de, no mínimo, uma hora para refeição e recreação na última categoria.

Além da preocupação com a formação do trabalhador para a sociedade futura, Marx revela uma outra preocupação, mais urgente talvez, que é a luta pela regulamentação das condições do trabalho infantil. Assim, fez sugestões práticas quanto à redução da jornada de trabalho, proibição do trabalho noturno e das atividades infantis em ramos industriais nocivos à saúde da criança.

A respeito do programa curricular do novo ensino, observamos a combinação de três dimensões: a *educação mental*, a *educação corporal* e a *educação tecnológica*. Tratava-se de um ensino não apenas livresco, tampouco orientado somente para a prática, mas unificador da ciência natural e da ciência humana, que permitiria uma compreensão geral do mundo natural e humano.

A *educação mental* ou ensino intelectual deveria garantir a apropriação do conhecimento universal por meio das letras, ciências, cálculos, literatura, história, etc.

Na *educação corporal*, buscar-se-ia a instrumentalização do trabalhador para enfrentar os danos causados à saúde pelo trabalho repetitivo e mecânico das fábricas. Pela atividade física, a criança trabalhadora poderia reencontrar ou manter o seu vigor físico²⁰.

A *educação tecnológica* possibilitaria ao trabalhador o acesso às bases científicas da produção, combinado ao manejo dos instrumentos elementares à produção. Nas palavras de Nogueira,

*o que Marx pretende é dotar o trabalhador de meios para que ele compreenda e avalie a sua atividade produtiva ou, em outras palavras, fazer com que os princípios científicos e tecnológicos subjacentes ao funcionamento das técnicas não escapem à compreensão dos seus utilizadores. Deste modo, seria facultado aos operários aproveitar da experiência prática obtida no trabalho para adquirir uma formação teórica profunda*²¹.

Observa-se a insistência de Marx na necessidade de aliar a educação tecnoló-

gica ao ensino intelectual, de modo a garantir ao trabalhador o domínio sobre o processo de produção. Não se trata, pois, de um mero treinamento técnico sobre o manejo das máquinas, tampouco de um adestramento gestual.

Uma das questões mais polêmicas e surpreendentes do pensamento pedagógico marxiano trata da função social da escola. Nesse aspecto, observamos desencontros ideológicos entre Engels e Marx: o primeiro defendia um ensino geral, que fosse significativo para as classes trabalhadoras, no qual os conteúdos científicos, naturais, sociais e artísticos fossem trabalhados numa perspectiva política, possibilitando o desvendamento do fetichismo presente nas relações sociais; Marx, ao contrário, propunha um ensino escolar desvinculado de qualquer natureza ideológica, entendendo que a educação política deveria acontecer fora da escola e desaprovando a inclusão de disciplinas no currículo escolar que dessem margem a múltiplas interpretações, como está demonstrado neste fragmento da ata de uma reunião do Conselho Geral, datada de 1869:

*Nas escolas elementares, e ainda mais nas escolas superiores, não se deve aceitar disciplinas que admitam interpretações de partido ou de classe. Só se deve ensinar nas escolas matérias tais como a gramática, as ciências naturais. Regras gramaticais não mudam, sejam elas ensinadas por um conservador clerical ou por um ateu. Matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas*²².

Para os leitores do marxismo acostumados a associar ao pensamento de Marx um ensino política e ideologicamente engajado, causam espanto tais afirmações. Mais uma vez, precisamos nos remeter ao contexto da época para tentar entender suas posições, embora o autor não nos ofereça muitos elementos.

O conjunto do pensamento marxiano demonstra a impossibilidade de impu-tarmos-lhe uma visão ingênua sobre o tema. Possivelmente, a postura de Marx sobre uma suposta neutralidade da escola deva-se a fatores estratégicos. Considerando a excessiva ingerência da Igreja e do Estado na estrutura escolar, talvez Marx tenha pensado em evitar, por meio da neutralidade dos conteúdos, a veiculação da ideologia burguesa nas escolas dos trabalhadores. Além disso, se, para Marx, a estrutura escolar deveria garantir a aquisição objetiva do saber, por meio de um ensino rigoroso de noções e técnicas, seria preciso excluir, efetivamente, a propaganda, a panfletagem e a militância apaixonada. Concordemos ou não com essa proposta, o fato é que Marx recusava toda a interferência político-ideológica na escola, não importando qual a origem.

A escola que Marx propõe é um espaço de disciplina, de rigor. É o *reino da necessidade* e não o *reino da liberdade*. Nesse sentido, o autor combate as proposições de escola ativa, espontânea, baseada no jogo, denunciando-a como atividade “infantilmente estúpida, que torna estúpida as mentes infantis.”²³

Assim, tudo indica que a opção marxiana pela escola neutra revela a confiança que o autor depositava no movimento operário ao considerá-lo apto para assumir

a condução da educação política da classe operária. A escola poderia preocupar-se exclusivamente com a formação científica e tecnológica, uma vez que a educação política aconteceria pelo contato da criança com a experiência do mundo dos adultos e, especialmente, pela participação na organização do movimento dos trabalhadores.

EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO, OBRIGATÓRIO, GRATUITO E LAICO

No século XIX, começaram a ser tematizados os princípios oriundos das revoluções burguesas que, em matéria de educação, podem ser sintetizados nos seguintes pontos: direito de todos à instrução; dever do Estado em oferecê-la gratuitamente; obrigatoriedade de os pais submeterem seus filhos ao sistema de ensino; igualdade dos dois sexos perante a escola; laicidade do ensino.

Essas questões foram ampla e profundamente discutidas pelos socialistas, sobretudo durante os congressos da Internacional dos Trabalhadores, realizados entre 1866 e 1869²⁴. Durante os três primeiros congressos, os debates foram calorosos, pautando-se muito mais pelos desacordos do que pelo consenso em torno das questões acima mencionadas.

As principais divergências ocorreram em torno da obrigatoriedade e do caráter público da escola. Parte dos congressistas, representados pelo pensamento de Proudhon, posicionava-se contra o ensino público, obrigatório e gratuito, argumentando que, sob a ingerência do Estado, a escola não constituiria um instrumento em favor do proletariado e que esse não teria capacidade, tampouco interesse, em oferecer à

classe trabalhadora uma educação que lhe fosse conveniente.

Nesse sentido, os proudhonianos defendem o ensino sob responsabilidade dos pais e não obrigatório, uma vez que há famílias que não podem prescindir da renda obtida por meio do trabalho dos filhos. Quanto à gratuidade, admitem que apenas os pais sem recursos possam usufruí-la. Finalmente, sobre o caráter público do ensino, argumentam que a educação é muito importante para ser confiada ao Estado, uma vez que, com isso, acabaria impondo a todos os mesmos valores: os da classe dominante.

Marx compartilha o ceticismo dos proudhonianos quanto à capacidade de o Estado capitalista organizar e gerir o sistema escolar em favor da classe operária, todavia procura conciliar essa concepção com a convicção de que a instrução é um dever do Estado. Propõe, então, uma fórmula restritiva na gestão do ensino público: que a escola seja financiada pelo Estado, mas não gerenciada por ele. Segundo palavras do próprio Marx, “o ensino pode ser estatal, sem que se encontre sob o controle do governo.”²⁵ Nessa perspectiva, o governo limitar-se-ia a oferecer as condições materiais e a inspeção, mas à sociedade civil, por meio de órgãos locais, é que caberia a gestão do ensino. Os próprios trabalhadores se organizariam para definir as diretrizes do ensino, estabelecer critérios para o recrutamento de professores, elaboração dos programas escolares, etc.

A gratuidade foi fervorosamente defendida por Marx para o ensino elementar. Quanto ao *ensino superior* (entenda-se secundário), não deveria ser pago pelo Estado, uma vez que era usufruído apenas pelas elites.

A obrigatoriedade do ensino é outro ponto a ser reivindicado por Marx, sob a alegação de que a generalização da educação é um interesse de toda a sociedade; assim se ficasse ao encargo dos pais, esse objetivo tardaria muito a se efetivar. Sensibilizado pelas difíceis condições de vida dos trabalhadores, Marx propôs uma espécie de indenização escolar em que o Estado forneceria às famílias um auxílio extra para suprir a falta do salário da criança, enquanto essa estivesse estudando. Assim, a obrigatoriedade se cumpriria sem tornar-se um peso insuportável para as famílias²⁶.

E, para concluir este item, trataremos da laicidade do ensino. Marx e Engels condenaram com veemência o caráter do ensino da época, predominantemente confessional. Sua crítica ao Estado estende-se para a Igreja, vista pelos autores como um obstáculo para a superação da sociedade de exploração. Denunciavam o caráter ideológico da Igreja e o seu papel de encobrimento das relações de dominação vigentes. Marx defende o confisco dos bens da Igreja e a sua partilha entre os trabalhadores. Engels, mais moderado, propõe a retirada da subvenção dada às escolas privadas, admitindo o seu funcionamento, desde que às próprias custas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocadas as questões que constituem o eixo central do pensamento pedagógico de Marx e Engels, tentemos refletir sobre suas contribuições para a escola tal como está estruturada hoje.

Parece-nos que uma das grandes lições a serem tiradas do debate educacio-

nal promovido por Marx e Engels é a necessidade de se pensar e de se fazer proposições para a escola em função de um projeto político e social mais amplo. Não podemos conceber a escola fora de sua historicidade, mas, sim, entendê-la articulada com a realidade, posto que não é uma instituição natural, neutra. Temos que superar o olhar acrítico, ir além da leitura crítico-reprodutivista e, por meio dos pressupostos da teoria educacional crítica, pensar numa escola que vá além da ampliação do número de vagas e que contribua qualitativamente para o desenvolvimento da unilateralidade humana.

Dessa questão decorre outra, de igual importância, que trata do “método pedagógico marxiano”, ou seja, das possibilidades de fazer emergir do antigo o novo. São significativas as palavras do próprio Marx a esse respeito: “Por um lado é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes”.²⁷

Se, por um lado, Marx refuta qualquer pessimismo político-educacional, por outro, percebe que as transformações necessárias não virão pela evolução natural das condições sociais ou pelo determinismo econômico. O que faz emergir o novo é a luta política dos trabalhadores pelo acesso ao controle do processo produtivo. É esse princípio que está na base de sua proposição educativa, daí a qualificação de suas idéias pedagógicas como *tese política*.

Se, na atualidade, dada a complexidade do sistema produtivo, o ensino poli-

técnico é um ideal falacioso, outros mecanismos poderiam ser criados para transpor os limites impostos pela dicotomia concepção-execução. O que importa hoje não são as respostas dadas por Marx há um século e meio atrás, mas os princípios político-pedagógicos dos quais se apropriou para encontrar tais respostas.

ABSTRACT

This work analyzes some of the main conceptions and propositions of Marx and Engels about the educational phenomenon, based on the political, social and economic context where they are set up in the mid nineteenth century. Although the authors did not have education as an essential object of study, they sketched some proposals about this issue, since they were pressured by the political positions taken in the communist movement. Among these proposals one points out the shaping of a unilateral man, the union between teaching and work represented by polytechnical teaching and structure aspects, management and school dynamics, such as free tuition, obligatoriness and laisance.

NOTAS

- ³ O IBGE classifica no nível da alfabetização completa todos aqueles que têm instrução superior às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Em 1990, esse nível representava 45,9% da população com 15 anos ou mais.
- ⁴ Conforme dados do censo demográfico de 1991, promovido pelo IBGE, publicados no *Almanaque Abril*. São Paulo: Abril, 1995, p.151-152.
- ⁵ Podemos citar, entre outros, Henri Giroux, Peter McLaren, Dermeval Saviani.
- ⁶ Este estudo está fundamentado em duas obras principais: MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996 e NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- ⁷ NOGUEIRA (1993). Op. cit., p. 206.
- ⁸ HENDERSON, W.O. *A Revolução Industrial*. São Paulo: Verbo/Editora da USP, 1979, p. 128.
- ⁹ Essa realidade foi retratada com enorme sensibilidade no filme *Daens, um grito de justiça*. Trata-se de um filme baseado na história real de um grupo de operários belgas, que sofreu os horrores da exploração capitalista em meados do século passado.
- ¹⁰ HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 18. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 190.
- ¹¹ NOGUEIRA (1993). Op. cit., p. 115.
- ¹² MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Portugal: Edições 70, 1984, p. 157.
- ¹³ MANACORDA (1996). Op. cit., p. 81.
- ¹⁴ MARX, K. e ENGELS, F. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 45.
- ¹⁵ K. MARX e F. ENGELS apud NOGUEIRA (1993). Op. cit., p. 111.
- ¹⁶ NOGUEIRA (1993). Op. cit., p. 115.
- ¹⁷ Uma experiência tão polêmica quanto interessante, contemplando os princípios pedagógicos marxianos, foi desenvolvida por Anton S. Makarenko, na União Soviética, nos anos posteriores à Revolução de 1917. Este trabalho está minuciosamente exposto na obra do próprio autor, intitulada *Poema pedagógico*. Uma síntese dessa experiência pode ser encontrada em RAYS, Oswaldo Alonso. A pedagogia da rigidez libertária: o paradoxo formativo em Makarenko. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 18, n. 2, 1992, p. 81-130.
- ¹⁸ MARX apud NOGUEIRA (1993). Op. cit., p. 130.
- ¹⁹ MANACORDA (1996). Op. cit., p. 95.
- ²⁰ Nesse aspecto, Marx é influenciado pelo movimento de criação dos primeiros sistemas de exercícios ginásticos, no século XIX.
- ²¹ NOGUEIRA (1993). Op. cit., p. 174.
- ²² K. MARX e F. ENGELS apud NOGUEIRA (1993). Op. cit., p. 159.
- ²³ MANACORDA (1996). Op. cit., p. 106.
- ²⁴ Nesse período, realizaram-se os seguintes congressos: Genebra (1866), Lausanne (1867), Bruxelas (1868) e Basileia (1869).
- ²⁵ K. MARX e F. ENGELS apud NOGUEIRA (1993). Op. cit., p. 185.
- ²⁶ É interessante observar que essa é uma prática acolhida por inúmeras administrações municipais atualmente, cujo objetivo é garantir a frequência à escola de crianças economicamente desprivilegiadas.
- ²⁷ K. Marx e F. Engels apud MANACORDA (1996). Op. cit., p. 88.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMANAQUE ABRIL. São Paulo: Abril, 1995.
- HENDERSON, W. O. *A Revolução Industrial*. São Paulo: Verbo/Editora da USP, 1979.
- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 18. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, K e ENGELS, F. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Portugal: Edições 70, 1984.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- RAY, Oswaldo Alonso. A pedagogia da rigidez libertária: o paradoxo formativo em Makarenko. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 18, n. 2, 1992, p. 81-130.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA tomando partido¹

Claudemir de Quadros²

Este texto aborda, comparativamente, os aspectos gerais de duas concepções que oferecem o arcabouço teórico para as opções metodológicas no âmbito educacional, quais sejam, o idealismo e as correntes liberais e o materialismo dialético, com vistas a identificar os seus principais fundamentos e as decorrências resultantes para a prática pedagógica. Por outro lado, representa uma tomada de partido pública e explícita do autor diante das opções possíveis.

¹ Trabalho apresentado na disciplina de Teoria e Sistematização do Ensino do curso de mestrado em Educação da UPF.

² Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS.

INTRODUÇÃO

À primeira vista, para o leitor que já dispõe de um relativo grau de conhecimento sobre as questões vinculadas ao âmbito educacional, o presente texto pode parecer relativamente incipiente. Já, para aquele que tem um grau de intimidade um pouco menor ou que está iniciando estudos na área da educação, o texto tem, ao menos potencialmente, a utilidade de apontar, mesmo que de forma genérica, alguns conceitos básicos muito usuais na discussão que envolve os educadores e as suas opções metodológicas. Assim, trata-se de um texto exploratório.

Além de oferecer uma visão panorâmica sobre as duas principais vertentes que oferecem os fundamentos teóricos básicos para as tendências pedagógicas existentes, o idealismo e as correntes liberais e o materialismo dialético, proponho-me a tomar partido, pública e explicitamente, por uma delas.

NADA SE FAZ SEM TEORIA

As ações humanas estão enraizadas e/ou são norteadas por concepções e noções que se baseiam em valores, em atitudes, em comportamentos e em éticas e que oferecem sentido ao dia-a-dia das pessoas, ou seja, a teoria tem o potencial de oferecer uma forma de entendimento para a compreensão da existência, em termos de significados, bem como um direcionamento para a ação. Nas palavras de Luckesi (1991), "ela [a teoria] estabelece um quadro organizado e coerente de visão de mundo sustentando, conseqüentemente, uma proposição organizada e coerente para o agir."

Logo, não é possível, de forma alguma, considerar a teoria como uma mera abstração que se realiza fora da realidade. Ao contrário, a teoria, que é permeada por concepções filosóficas delineadoras da sua construção, oferece a possibilidade concreta de nortear a vida humana em todos os seus momentos e em todos os seus processos.

Genericamente, são duas as principais vertentes que oferecem os fundamentos teóricos básicos das inúmeras tendências pedagógicas existentes, quais sejam, o idealismo e as correntes liberais e o materialismo dialético.

1. O idealismo e as correntes liberais

O idealismo define-se como a teoria segundo a qual o mais importante nas ações humanas são as idéias, realizáveis ou não. O traço básico do idealismo é tomar como ponto de partida o sujeito, a consciência, ou a subjetividade, residindo a sua essência numa teoria do conhecimento pela qual se põe em dúvida a possibilidade de conhecer a realidade e, a partir daí, se as coisas reais são cognoscíveis, já que, para o idealismo, o ser é dado na consciência.

Disso decorre, *grosso modo*, que o pensamento - a idéia - é anterior à natureza e que a realidade concreta existe tão somente no pensamento dos homens, não havendo coisas reais, independentes da consciência, ou seja, "essa concepção de mundo pensa e age ... com base em valores absolutos que, conseqüentemente, permanecem constantes para sempre, congelando o agir humano-social em sua estrutura ideativa. Para o idealismo filosófico, a base do desenvolvimento social deve, pois, ser buscada na consciência dos homens, não no seu ser social; tampouco

deve ser buscada no desenvolvimento de bens materiais" (Rays, 1997, p.150).

Já os ideais liberais remontam ao século XVIII, quando a burguesia³ buscava consolidar-se como classe social e participar do processo decisório em contraposição à nobreza feudal e ao clero, até então hegemônicos no contexto do antigo regime. O liberalismo, que se constitui numa ideologia⁴, assenta-se sobre cinco pilares básicos, a saber, o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia, os quais estão estreitamente ligados de forma que a não-realização de um implica a impossibilidade da realização dos demais.

O *individualismo* é o princípio que considera o indivíduo como sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos e pressupõe que o indivíduo, e não a organização social, é o único responsável pelo seu sucesso ou insucesso social. Nesse sentido, a função do governo restringe-se a garantir e defender os direitos individuais naturais, permitindo a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos.

O segundo princípio do liberalismo, a *liberdade*, está profundamente associado ao individualismo na medida em que pleiteia, antes de tudo, a liberdade individual, econômica, intelectual, religiosa e política; a liberdade é condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais. Esse princípio presume que um indivíduo seja tão livre quanto os demais para atingir uma posição social vantajosa em virtude de seus talentos.

O terceiro elemento fundamental da doutrina liberal é a *propriedade*, entendida como direito natural e imprescritível do indivíduo e que deve, por isso, ser protegida pelo governo. Considera a propriedade

como uma retribuição ao talento e, como uns são mais talentosos que outros, admite a divisão da sociedade em classes.

O princípio da *igualdade* não implica igualdade de condições materiais, já que os homens não são iguais em talentos e capacidades; logo, como os homens não são individualmente iguais, é impossível querer que sejam socialmente iguais. A igualdade proposta é a igualdade formal, a igualdade diante da legislação. A doutrina liberal reconhece as desigualdades sociais e o direito que os indivíduos mais talentosos têm de ser materialmente recompensados, ou seja, há uma tendência espontânea e natural à desigualdade entre os homens que é, em princípio, contrabalançada pelo estabelecimento de regras jurídicas que permitam a cada indivíduo disputar as melhores posições, sem privilégios. A igualdade jurídica legitima a desigualdade social.

Como corolário dos princípios da doutrina liberal, aparece a *democracia*, que consiste, genericamente, no igual direito de todos de participarem do governo por meio de representantes de sua própria escolha, tendo em vista que cada indivíduo, agindo livremente, é capaz de buscar seus interesses próprios e, via de regra, os de toda a sociedade.

Tendo por fundamento esses princípios, a pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por finalidade preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais, razão pela qual os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe por meio do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural escamoteia a realidade das diferenças de clas-

ses, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades⁵, não considera a desigualdade de condições nem que as oportunidades são muito mais condicionadas socialmente e menos pelo esforço individual.

Nessa postura, infere-se, portanto, que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações; logo, devem posicionar-se na estrutura ocupacional das sociedades conforme as suas potencialidades e sua motivação. Assim, “a educação escolar não terá como objetivo a eliminação das diferenças entre os homens, mas a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por elas” (Cunha, 1997, p.21).

Como decorrência desses fundamentos, a pedagogia liberal assume traços particulares que conformam e oferecem suporte ao seu corpo teórico de maneira muito explícita:

A finalidade da educação é o cultivo individual, o desenvolvimento das aptidões individuais que preparam o indivíduo para ocupar um lugar na organização social. Cada indivíduo é dotado de uma natureza humana única, universal, que independe da estrutura social. O processo educativo visa despertar a essência humana contida em cada um, desabrochar a natureza individual. Assim, a sociedade depende do aperfeiçoamento individual e cabe à educação

promovê-lo. (...) A atividade educativa visa, portanto, à humanização do educando para a compreensão da cultura da sociedade por meio da auto-reflexão e autocompreensão de seu papel social. O social é entendido como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade a fim de inserir-se de maneira positiva no meio já dado, jamais questionado. Há uma preponderância do cultural sobre o social, ou melhor, a ênfase no cultural procura esconder as realidades sociais (Libâneo, 1986, p.65).

O conhecimento, nessa perspectiva, “reside numa noção de objetividade e distanciamento que torna as questões a respeito da produção e legitimação de sua forma e conteúdo irrelevantes. Conseqüentemente, apóia uma noção de saber que ignora que os fatos têm que ser mediados, que eles nunca são acessíveis em seu imediatismo” (Giroux, 1986, p.234).

Os conceitos não falam por si mesmos e escondem implicações que não são vistas a partir da superfície. Assim, para desvelar e elucidar todos os conceitos subjacentes à pedagogia liberal, é preciso um esforço de compreensão teórica e, sobretudo, uma postura crítica. É preciso, pois, desvelar a realidade. Para tanto, é mister

redefinir a natureza da teorização educacional, conforme existe atualmente. Em seu lugar, terá que construir uma visão de teoria que integre os construtos artificiais que separam as disciplinas acadêmicas.

Terá que se inspirar em uma estrutura mais dialética do conhecimento, a fim de estabelecer um centro teórico de gravidade que forneça uma análise abrangente do que realmente são a natureza e a conduta da educação. Assim, ... tal teoria será política e social. ... Os teóricos educacionais, e, mais precisamente, uma teoria da educação para a cidadania, terão que combinar crítica histórica, reflexão crítica e ação social (Giroux, 1986, p.251).

Nesse sentido, com auxílio de Cunha (1977), algumas considerações sobre a pedagogia liberal podem ser traçadas da seguinte maneira:

a) ao reduzir a formação escolar ao processo de adaptação do indivíduo à sociedade vigente, sem questioná-la, e ao enfatizar o cultivo individual e a integração social como decorrente do desenvolvimento da natureza humana, a pedagogia liberal não possibilita iluminar a significação social e histórica da educação. Como contraponto a essa posição, é preciso ter presente que os homens são resultado de relações sociais concretas e objetivas, uma vez que “a cultura ... nem está inserida na natureza individual nem se encontra somente na tradição cultural; ela é expressão das contradições e das lutas concretas engendradas pelas relações entre as classes sociais” (Libâneo, 1986, p.66). Enfim, a relação pedagógica, embora tenha suas especificidades, não se dissocia das condições concretas de vida e do social e, portanto, a ação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre;

b) a ênfase no desenvolvimento das capacidades mentais e no treino do raciocínio favorece os que já dispõem de uma experiência prévia e aumenta a discriminação social, porque priva os demais de usufruírem oportunidades de adquirir conhecimentos sistematizados. Como os conteúdos escolares não existem desligados das classes sociais e como esses conteúdos e disciplinas são familiares à classe dominante e às camadas médias, para as outras classes, a experiência escolar assume contornos de conflito e gera uma escolarização desigual⁶, como identifica Cunha:

Quando as crianças oriundas das classes dominantes e das camadas médias vão à escola, têm no ensino um prolongamento da primeira socialização. Entretanto, para os filhos dos trabalhadores, a experiência escolar é algo traumatizante. A disciplina, o significado das palavras, o vocabulário, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento, etc., são percebidos como uma arbitrariedade imposta, contrariando toda a sua primeira socialização. O resultado, em termos puramente escolares, é a progressão natural, esperada, das crianças da classe dominante e das camadas médias através das séries da escola enquanto que os filhos dos trabalhadores repetem a mesma série várias vezes, abandonam os estudos e passam a ser confinados em turmas especiais de (ir)recuperação (Cunha, 1977, p.121).

c) por fim, o princípio de desenvolvimento harmônico da individualidade, em consonância com as expectativas da sociedade, remete à concepção de uma sociedade organizada em classes sociais na qual o lugar dos indivíduos já está previamente definido, cabendo, assim, à educação garantir os mecanismos de dominação e reprodução social, de acordo com os valores dominantes e limitando “a ação educativa à transmissão passiva da cultura existente. O papel fundamental do trabalho educativo formal é, portanto, o de transmitir às gerações os valores, as habilidades, os hábitos e os conteúdos da ciência que a classe dominante considera indispensáveis para a formação dos educandos e manutenção da ordem existente” (Rays, 1997, p.153).

2. O materialismo

O materialismo⁷, que oferece os sustentáculos da pedagogia progressista⁸, baseia-se, por sua vez, numa análise crítica das realidades sociais e de suas inter-relações com as finalidades e implicações sociopolíticas da educação, concebendo a educação como um processo de humanização dos homens inserido no contexto das relações sociais. Para tanto, parte da análise crítica das realidades sociais sustentando as finalidades sociopolíticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das camadas populares. Assim, a diretriz básica que permeia a pedagogia progressista é o caráter de classe da educação, que é sempre política:

O ensino está sempre ligado à política, ao aparelho político e, por isso, às estruturas fundamentais dos grandes meios de produção ... A burguesia não o reconhece [o caráter político

da educação], não pode reconhecê-lo. De fato, o apolitismo do ensino, a proclamação de uma escola mantendo-se fora da política, não é senão uma hipocrisia destinada a lograr as massas ... Não são os marxistas que politizam a escola, esta já está politizada e de um lado a outro. Eles põem em evidência essa politização cuidadosamente escondida até então, a fim de poder ser compreendida, discutida e modificada (Snyders, 1978, p.359).

A educação, portanto, não se constitui apenas num processo de formação cultural; é, antes de tudo, um fenômeno social, uma vez que “nenhuma prática educacional é independente dos contextos social, econômico e institucional nos quais a escolarização acontece. Ao contrário, eles sugerem que a escolarização deve sempre ser analisada como um processo cultural e histórico, no qual grupos seletos são posicionados dentro de relações assimétricas de poder com base em agrupamentos específicos de raça, classe e gênero” (McLaren, 1997, p.195).

Aí está o principal ponto de oposição entre a pedagogia liberal e a pedagogia progressista, pois, enquanto a primeira sustenta que existe uma permeabilidade entre as classes sociais, tornando possível a passagem de uma classe para outra mediante a adaptação cultural pela escola, a segunda assume que o antagonismo de classe resulta na dominação, cabendo à educação contribuir para a transformação das relações de classe. O objetivo da pedagogia progressista é a elucidação, o esclarecimento e a explicação da realidade, condição essencial para a emancipação.

A *conditio sine qua non* para a elucidação e para a emancipação é, porém, a subversão das relações sociais alienantes e uma pedagogia que não “aceite o estado de coisas existente, ... por uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência. A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa” (Suchodolski, 1984, p.118).

Ainda, que pressuponha que “o ser humano e toda a realidade [sejam] concebidos como em constante desenvolvimento; a atividade humana consiste em uma atividade socioistórica e material, ou seja, a produção material do homem torna-se a base de sua cultura, de seu pensamento e de suas representações naturais, sociais e cultural mais amplas” (Rays, 1997, p.155).

Nesses termos, a prática social coletiva é o fundamento básico do desenvolvimento histórico, que se faz pela progressiva tomada de consciência da necessidade de superação das formas de relações sociais opressoras. Como essa consciência não surge espontaneamente, a educação atua para superar essas relações em direção a um projeto de transformação da sociedade. Entendida assim, para a pedagogia progressista, a educação tem uma missão histórica muito clara e específica: contribuir para a transformação da sociedade, para a emancipação humana e para a libertação da opressão de classe, em que consciência social, reação societária e intervenção na realidade sejam os elementos norteadores.

Pelo materialismo, é possível romper com a ilusão idealista de que as idéias são os fatores determinantes da realidade e aprender que as idéias não constituem um mundo autônomo, mas mantêm estreitas e íntimas relações com a maneira como os homens desenvolvem a produção material e as relações de produção, como explicita Snyders (1978):

O que os homens dizem de si mesmos, o que crêem sobre si mesmos e também o que cada um pensa do outro é marcado por um erro fundamental; por isso, não há qualquer esperança de progredir, deixando a espontaneidade percorrer, em todos os sentidos, esta sucessão de miragens: a consciência imagina-se uma coisa diferente da consciência da prática existente, uma coisa diferente de um produto social; imagina que ela é que determina a vida, ao passo que a realidade é o contrário e que, em última análise, os homens vão buscar as idéias às condições materiais em que se funda a sua situação de classe.

TOMANDO PARTIDO

Do exposto até aqui, é possível inferir que as concepções pedagógicas liberais e progressistas, que têm fundamentos teóricos diferenciados têm, também, projetos de sociedade, de homens e metas opostas. Uma, a liberal, se propõe a repassar conhecimentos prontos e acabados e não contesta a forma de organização social, mantendo, assim, as relações estabelecidas. A outra, a progressista, contesta as relações

entre poder e conhecimento e sustenta que as escolas e o conhecimento devem ser locais de transformação social e emancipação.

Mas, afinal, que transformação social é essa? Quais são as suas implicações? Por que nunca chega a sua hora?

As respostas podem ser tão variadas quanto forem os interlocutores. Porém, entre aqueles que desejam a transformação, as linhas básicas parecem ser consensuais: transformação social e humana na linha da justiça e da equidade, de resistência à injustiça e ao verticalismo do poder e à "sujeição ao valor econômico, decréscimo de liberdade das pessoas e dos grupos, fome e condições subumanas de vida, deterioração do meio ambiente natural, manipulação das massas por governos e por grupos particulares. Então, neste contexto, ao falar de transformação, estou pensando em mudanças didático-pedagógicas ... que sejam aptas a contribuir para a transformação da sociedade mal constituída que temos" (Gandin, 1988, p.12).

Nesse sentido, fica explícito que a visão tradicional da instrução de sala de aula e aprendizado como um processo neutro, anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto não se adapta aos propósitos de uma escolarização que conteste ativamente as relações existentes de poder e privilégio numa perspectiva transformadora do futuro. Para isso, não há outra saída senão tomar partido, como sugere McLaren: "O desenvolvimento de uma consciência crítica incipiente por parte dos estudantes deve ser seguida da sua transformação em ação social, através da participação e engajamento públicos" (McLaren, 1997, p.265).

Entendida assim, a educação deve ser guiada por um modelo teórico que

inclua uma teoria da totalidade, uma definição de cultura e poder e uma compreensão melhor das contradições e mediações que estão por baixo da superfície da teoria e da prática educacionais. (...) É desnecessário dizer que esses elementos teóricos se tornam significativos apenas na medida em que estejam ligados a um comprometimento firme com o desenvolvimento da justiça econômica e política nas escolas, bem como na ordem social maior (Giroux, 1986, p.262).

Este é o meu partido, o partido dos que reconhecem o poder emancipador da escola e do conhecimento e se propõem atuar na realidade, no sentido da transformação social, tendo em vista a formação de cidadãos educados, críticos e comprometidos firmemente para o agir, mesmo que isso tenha uma raiz utópica no sentido de que

promover, na escola, o tipo de educação favorável ao desenvolvimento do poder e do saber popular apresentam-se como experiências utópicas. De certa forma são irrealizáveis, pois o contexto desfavorável pode dificultar e até impedir sua evolução. Mas o projeto que essas experiências representam pode ser profundamente revolucionário, na medida em que denuncia as contradições inerentes às estruturas e anuncia sua superação. Neste sentido, estas experiências utópicas se tornam impor-

tantes, pois nos ajudam a descobrir em que direção a luta deve continuar (Fleuri, 1991, p.100).

Mas não se engane! A educação, por si só, é incapaz de reestruturar ou modificar a estrutura de classes da sociedade capitalista. Transformar a sociedade implica, necessariamente, subverter, de modo radical, a ordem social e econômica estabelecida.

ABSTRACT

This text approaches comparatively the general aspects of two conceptions which offer the theoretical framework for the methodological options in the educational ambit, which are: idealism and the liberal currents, and dialectical materialism, aiming at identifying its main fundamentals and the consequent result to the pedagogical practice. On the other hand, it represents the public and explicit siding of the author when facing possible options.

NOTAS

- ³ Até o aparecimento do marxismo, o termo *burguesia* era empregado para designar a classe média mercantil, os comerciantes de qualquer país ou os habitantes das cidades na França que gozavam de direitos políticos. A teoria marxista da luta de classes deu-lhe novo significado, passando a identificar os proprietários dos meios de produção, dentro do modo de produção capitalista. Cfe. *Dicionário de ciências sociais*, 1987, p.130.
- ⁴ De modo um tanto quanto genérico, *ideologia* pode ser entendida como um conjunto de convicções e conceitos, concretos e normativos, que pretende explicar fenômenos sociais complexos com o objetivo de orientar e simplificar as escolhas sociopolíticas que se apresentam a indivíduos e grupos. Cfe. *Dicionário de Ciências Sociais*, 1987, p.570.
- ⁵ Para McLaren, "um mito dos mais perigosos é o das oportunidades iguais, que afirma que o sistema educacional é o glorioso fator gerador de igualdade da nossa sociedade livre. O sucesso pode ser alcançado pela inteligência, trabalho árduo e criatividade. Como muitos outros mitos, este faz parte da nos-

sa vida diária, mesmo que sua falsidade tenha sido continuamente comprovada." McLaren, 1997, p.245.

- ⁶ Além dessa situação de conflito identificada por Cunha, é preciso referir que a escolarização parcial das crianças da classe trabalhadora decorre, também, de outros determinantes, como a entrada tardia na escola, a intensa evasão, a elevada taxa de reprovação, a inexistência de escolas em número suficiente e a situação de fome.
- ⁷ Por *materialismo* entende-se uma ciência das leis gerais e básicas da estrutura e do desenvolvimento da sociedade humana como um todo, das forças decisivas do processo histórico e do lugar do homem na sociedade e na história, para o qual as relações sociais não podem ser compreendidas apenas pela evolução do espírito humano, mas, sim, pelas relações de produção e reprodução da vida social e material. Cfe. *Dicionário de ciências sociais*, 1987, p.728.
- ⁸ Neste texto, pedagogia progressista é sinônimo de pedagogia crítica, ou pedagogia radical, ou pedagogia emancipatória, que, segundo McLaren, é aquela que "examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante. A pedagogia crítica apresenta uma variedade de contradições importantes à análise positivista, não-histórica e despolitizada utilizada por críticos liberais e conservadores da escolarização" (McLaren, 1997, p.191).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Rio de Janeiro: FGV, 1987.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo: Cortez/UFMG, 1991.
- GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LIBÂNEO, João Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*.

- São Paulo: Cortez, 1991.
- McLAREN, Peter. *A vida nas escolas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.*
- RAYS, Oswaldo Alonso. Uma alternativa epistemológica para a pedagogia crítica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, Ediupf, v. 4, n. 1, 1997, p.147-160.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa: Moraes, 1978.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.* Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

EDUCAÇÃO E BOM SENSO¹

Irene Skorupski Saraiva²

O presente trabalho tematiza sobre o que é necessário para ser um bom professor. O candidato deverá estar atento ao contexto, eternamente em mudanças, ao aluno, com seus interesses, necessidades e subjetividades; exercer uma ação metodológica eficaz; dominar os conteúdos que serão abordados; manter uma atuação política coerente com a sua visão de humanidade e entender o bastante de psicologia para aceitar que, às vezes, tudo isso é pouco e não surte o resultado desejado.

¹ Trabalho apresentado na disciplina de Teoria e Sistematização do Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS

² Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação; mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade de Passo Fundo.

INTRODUÇÃO

O homem não nasce pronto, feito. Ele se faz nas relações com os outros homens e com o meio em que vive. (Selina Dal Moro, 1998)

Ao ouvir essas palavras no encerramento de um encontro de professores estaduais para estudo dos Parâmetros Referenciais de Currículo (PRC), no qual se havia trabalhado a educação de jovens e adultos, senti algumas conexões neuronais acontecendo. Tive um vislumbre...

De repente, todos aqueles conhecimentos que giravam esparsos no meu cérebro, advindos de várias atividades diferentes da vida profissional se juntaram como que num conhecimento único. Num segundo, ficou clara a relação entre as leituras e discussões realizadas no semestre passado e neste, na disciplina Teoria e Sistematização do Ensino, e as várias tarefas que enfrento no momento atual: a formação de professores no curso de Pedagogia - Séries Iniciais; a formação em serviço de professores, através da Extensão (PRC - Projeto Alfabetização Solidária e Alfabetização e Cidadania / Piá 2000) e por meio dos projetos de pesquisa, como A Teoria e a Prática no Cotidiano dos Professores e o próprio projeto de pesquisa do curso de mestrado. Diante da verdade das palavras ditas pela professora Selina, pareceu-me muito simples desenvolver este trabalho, que pretendo expor talvez não da forma mais acadêmica, mas, pelo menos, organizada.

Centrarei minha atenção na educação de jovens e adultos que, presentemente, é nosso alvo de interesse.

O CENÁRIO

o mundo em que vivemos

A ação consciente do homem permitiu as transformações materiais, sociais e éticas pelas quais a humanidade passou em sua evolução. O homem, pensando, agindo, voltando a pensar sobre a sua ação para voltar à prática, conseguiu arrancar da terra tudo o que enxergamos à nossa volta e que denominamos de *progresso*. Conseguiu, também, transformar-se, educar-se, criar as religiões, as artes, as organizações sociais e políticas que regem a sua própria vida, para o seu bem e para o seu mal. A união entre a teoria e a prática permitiu que tudo isso acontecesse.

O tipo de sociedade na qual se vive hoje é marcadamente capitalista e dividida em classes sociais que se reproduzem intra e interpaíses. Há uma classe que domina os meios de produção e, portanto, o capital, a qual, para continuar como classe, precisa dominar também o conhecimento; e outra, a dominada, à qual cabe executar as decisões da primeira. Essa divisão de tarefas da humanidade se reproduz nas dicotomias trabalho intelectual e braçal ou manual, o saber e o fazer, a teoria e a prática, e é altamente prejudicial e injusta, pelo menos para a classe espoliada de bens culturais e materiais.

A escola é uma instituição capaz de reverter esse quadro, quando dá acesso ao conhecimento às pessoas de classes menos favorecidas. A respeito, Jurjo Torres Santomé faz uma crítica à instituição escolar por sua ineficiência, dizendo textualmente:

Se há uma crítica comum e reiterada ao longo da história das instituições educacionais é o de que elas selecionam, organizam e trabalham com conteúdos culturais pouco relevantes, de forma nada motivadora para os alunos e alunas e, portanto, com risco de perder o contato com a realidade na qual se encontram. Nesses modelos, as situações e problemas da vida cotidiana, as preocupações pessoais, costumam ficar à margem dos conteúdos e processos educativos, fora das paredes das salas de aula e das escolas (1996, p.58).

Poucas críticas são tão precisas, econômicas e antigas.

Para modificar esse estado de coisas, são sugeridas várias estratégias didáticas ao longo do século. Todas giram em torno de três argumentos principais:

- a) maior inter-relação entre as diferentes disciplinas ou matérias (interdisciplinaridade);
- b) atenção aos aspectos psicológicos do aprendiz, principalmente aos cognitivos e afetivos;
- c) necessidade de considerar-se a comunidade em que a escola se integra, bem como de estudar outras comunidades, uma vez que fazemos parte de uma "aldeia global".

São tentativas mais ou menos felizes, mais ou menos eficazes, de superação da fragmentação existente no sistema educacional, que tem sua raiz nos modelos políticos que promovem a dominação de algumas pessoas sobre outras. São tentati-

vas, também, de estabelecer vínculos com a realidade dos educandos, de tornar o saber escolar parte integrante da vida das pessoas.

Deixando de lado importantes considerações sobre o assunto, fixamo-nos em alguns aspectos que consideramos essenciais.

Não se pode esquecer que a escola educa para além dos conteúdos curriculares e que contribui, em muito, na construção de maneiras de pensar, atuar, perceber e falar acerca da realidade. É dentro da escola que aprendemos a interpretar e valorizar a realidade; nela, são formadas as atitudes com relação ao mundo que nos rodeia, incluídas aí tanto as relações ecológicas quanto as relações sociais. Devemos estar conscientes também de que educar é uma ação política. Essa idéia se choca com a aparente neutralidade da escola, que sempre favoreceu o *status quo*.

Estudar hoje, entretanto, é diferente do que foi estudar no início deste século. As exigências são outras e prendem-se essencialmente ao tempo e à diversidade de conhecimentos.

No início do século, quando os bondes ainda eram puxados por burros e os jornais chegavam com meses de atraso às cidades do interior, ler era importante, mas não era um ato tão exigente quanto nos dias atuais.

Vivemos num mundo em movimento. Tudo se modifica com muita rapidez, e até as palavras são móveis nos letrados, nos visores, nos filmes. É preciso ler com rapidez e variados tipos de textos. O volume de informações que nos chega diariamente pelo correio é enorme. Se lêssemos tudo e devagar, como se fazia no início do

século, passaríamos o dia só lendo a correspondência que nos chega pela manhã.

As exigências em termos de escrita também são diferentes. Antigamente, escreviam-se missivas e documentos. Hoje, até pedidos de emprego exigem preenchimento de formulários. Em vez de "penas" para escrever, hoje digitamos. Não precisamos de fórmulas feitas, boa letra e correção ortográfica, mas de rapidez em compor textos diversificados e objetivos.

Antes, o saber escolar era imutável, repassado, e deveria ser suficiente para o desempenho do cidadão por toda a sua vida. Depois da descoberta da lei da relatividade, o que temos de fazer é aprender a aprender, porque informações novas e, às vezes, contraditórias, surgem diariamente.

A concepção de escola e de aula mudou com a passagem crescente da economia rural, baseada na agricultura e pecuária, para a economia urbana, centralizada na indústria e no comércio. A escola teve de ajustar-se às novas exigências do mercado e iniciar a domesticação para as fábricas e lojas pelo cumprimento de horários e tarefas rotineiras.

Para que o fazer pedagógico cumpra com suas finalidades nesse cenário de novas mudanças nas relações sociais, econômicas e ecológicas, o professor precisa ficar atento às novas necessidades de quem aprende, ao seu fazer pedagógico e, mais, à sua ação política.

OS PROTAGONISTAS

O professor

O professor vive as duas condições: de opressor e de oprimido. É opressor quando é antidemocrático, quando não olha

para a realidade e para as necessidades dos alunos, quando ameaça, castiga, pune pela nota os atos de liberdade. É oprimido por sua condição social e quando não pensa; quando age executando o que outros pensaram, repassando conteúdos sem finalidade prática, textos densos de ideologia, quando é acrítico.

Para sair desse círculo vicioso, o professor deve, antes de tudo, olhar a própria prática; deve analisá-la criticamente, procurando observar para que lado ela é útil. Isso implica o posicionamento político, implica a percepção de um mundo diferente, em que os homens, todos, possam ser donos do seu tempo, do seu destino, vivendo em comunhão e colaboração. Não é necessário que se reproduzam as condições atuais de injustiça social, mas pode-se melhorar o mundo em que se vive. Ele deve procurar o currículo do bom senso, que é capaz de formular, apesar de já andar desacreditando de si mesmo por dar ouvidos ao que os outros dizem.

O professor precisa recuperar a confiança em si, percebendo-se como alguém capaz de exercer bem o seu papel, com conhecimentos e experiência bastante para fazê-lo, e utilizando a própria cabeça para pensar. Afinal, ele exerce uma atividade intelectual e precisa conscientizar-se da importância de seu trabalho. Ele auxilia na formação da personalidade da criança, do jovem e do adulto. Ele é o modelo de comportamento de muitos alunos e, por isso, tem de decidir que tipo de homem quer formar, com que valores, com que características... para que tipo de sociedade.

O aluno

No processo de "humanização" ou "hominização" do homem, isto é, na procura das pessoas por algo que as identifique com o restante da humanidade, ou, pelo menos, com o ideal de humanidade que imaginamos, o homem coloca o conhecimento como meta, já que este é inerente ao gênero humano, constituído por seres racionais. A aquisição desse conhecimento inicia-se pelo processo de alfabetização.

A educação de adultos tem sido esquecida pelas políticas educacionais do país. No rateio dos recursos, é sempre a última a receber alguma coisa e a primeira lembrada no caso de cortes orçamentários. É uma educação que denuncia as falhas do sistema educacional brasileiro, pois sempre sobram analfabetos que, tendo passado por escola, ou não, não aprenderam os rudimentos da escrita. Como falha, procura-se evitar e/ou esconder.

É uma educação pobre para pobres. Quem são os adultos analfabetos?

O analfabetismo é quase sempre ligado ao fator econômico. Porque é pobre, o homem precisa antes trabalhar que estudar; mora longe de escolas e cidades, não tem material de leitura, motivação - ou necessidade - pela atividade que é obrigado a desempenhar. Se estudou, provavelmente, pouco aprendeu, e desistiu da escola por ver que aqueles ensinamentos escolares não seriam úteis em sua vida. É empurrado por preconceitos para a sua condição de pária e, muitas vezes, não sai mais dela.

É a faxineira, o peão de estância, o sem-terra, o biscateiro, o ronda, enfim, aquele que faz os serviços mais pesados, sujos e malremunerados, tanto nas cidades

como no campo. Quando conquista os "direitos" trabalhistas, o emprego desaparece. Alguns há que enfrentam a fadiga após um dia de trabalho cansativo e malpago; mal-alimentados, mas, movidos pela vontade de uma vida melhor, vão para a escola. Se moram no interior, provavelmente, com sorte, beneficiar-se-ão de algum curso de alfabetização que não lhes certifica nada, só lhes dá algum conhecimento. Se moram na cidade, talvez encontrem, próximo às suas casas, um curso que dê acesso ao supletivo, por meio do qual poderão dar continuidade aos estudos.

São todas as pessoas que ficam na dependência de alguma campanha realizada por órgãos públicos ou ONGs. Seus professores não são preparados para esse trabalho já que não existem disciplinas ou terminalidades que contemplem a especificidade desse tipo de educação. Muitas vezes são *educadores comunitários*, isto é, professores leigos. As escolas são as mais pobres porque situadas na zona rural ou bairros. Às vezes, nem são escolas, mas clubes, residências particulares, canteiros de obras ou nas indústrias onde os operários trabalham. Já vimos locais de funcionamento tão precários que os alunos se sentavam em bancos coletivos, escrevendo no colo, à luz de um lampião que balançava com o vento (não havia portas ou janelas), com quadro-de-giz minúsculo e em péssimo estado. O currículo desses cursos fica limitado ao conhecimento, muitas vezes deficiente, da professora e aos limites estreitos daquilo que ela considera essencial. Em alguns casos, o material escrito limita-se a uma cartilha infantil, desatualizada, que sobrou na escola.

A esses alunos não se oferecem noções básicas de organização, cooperativismo e administração, mas um treinamento mínimo para o trabalho, como técnicas agrícolas, mecânica ou corte e costura.

É imperativo repensar e atualizar esse tipo de educação. Especialmente a educação de adultos tem a ver com a população adulta em geral. Fala-se tanto na educação continuada. Como podemos considerá-la sob o aspecto limitante só de alfabetização ou de educação básica? Como considerá-la fora da instituição escolar? Não é a escola o local onde se educa? Também a educação não precisa ficar limitada à escola, mas pode e deve utilizar-se de todas as instituições sociais, como bibliotecas, museus, meios de comunicação de massa, teatros, cinemas...

O adulto que educa adulto também precisa de educação permanente a fim de rever-se em sua prática, de atualizar-se de melhorar a sua ação educativa.

A metodologia

A expressão *relações com os outros homens*, das palavras da professora Selina, aponta para ações metodológicas que tenham por princípios a interação e o diálogo. O educador Lev Vygotsky reafirma esses princípios nas palavras: "O desenvolvimento cognitivo do ser humano não é autônomo, está intimamente relacionado ao contexto histórico e ao ambiente sócio-cultural" (1991, p. 142).

Paulo Freire (1979) confirma a assertiva dizendo: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão", e defende, ainda, a dialogicidade como fator primordial nessa

interação. O homem, se educado no sentido de ser social, tem a fala como elemento importante nesse processo. Os linguistas nos alertam com relação a isso desde a década de 1930, lembrando que a fala organiza o pensamento e, por consequência, a própria vida das pessoas, além de desenvolver o raciocínio pelo domínio do vocabulário e pelas relações que permite estabelecer, promovendo a troca de conhecimento. Por todos esses motivos, a fala é importante. Fazer um adulto falar não é fácil, pois implica processos subjetivos, o problema da auto-imagem, o medo do erro e do ridículo, a própria situação de dominado... Reverter esse processo é uma das tarefas mais importantes do professor e supõe um trabalho persistente.

É importante também que o fazer pedagógico seja democrático. O professor que planeja participativamente com seus alunos tende a privilegiar o interesse desses, tornando o ato pedagógico eficaz, pois com motivação há aprendizagem.

A palavra, como símbolo, tem um papel fundamental na vida humana, no seu desenvolvimento psíquico, porque torna os homens capazes de evocar e trabalhar mentalmente com objetos ausentes. Torna possível a existência de uma outra realidade, virtual e simbólica.

O leitor da palavra se transforma por meio da linguagem escrita, que só é válida se tomada em determinado contexto e num determinado tempo.

Diante do exposto, percebemos quanto o referencial de Paulo Freire e de Álvaro Vieira Pinto, dois brasileiros que pensaram a educação de adultos na década de 1960, continua atual. Por isso, vale a pena revisita-los. Ambos enfatizam a necessida-

de de uma leitura crítica de mundo, que Freire explicita desta forma: “[o homem] quanto mais refletir sobre a realidade, sobre uma situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire apud Braggio, 1992). E vai além, sugerindo que sejam levantadas as problemáticas da realidade por meio de temas geradores, que serão, assim, instrumentos poderosos no processo educacional.

Por muito tempo, Paulo Freire foi o único educador brasileiro a orientar a educação de adultos, ainda que indexado pela revolução de 64. Com o passar do tempo e a divulgação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky, seu método de alfabetização caiu em descrédito por recomendar um procedimento mecânico no processo de ensino das primeiras letras. Em defesa do autor, temos a dizer que ele lançou mão do que havia de melhor em sua época, o método da palavração, pelo qual uma palavra significativa para os alfabetizandos era decomposta em famílias silábicas; essas, reagrupadas, davam origem a novas palavras.

Atualmente, na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, dá-se preferência a uma metodologia que alfabetize pela produção de textos. Esses não são formulados como uma transcrição da fala, mas como, de fato, uma representação visual da linguagem, que, para existir, precisa do suporte de palavras, as quais, por sua vez, são constituídas por letras. O suporte teórico atual é a concepção sociopsicolingüística/interacionista da educação. Por trás dessas idéias, encontramos a lingüística, com importante contribuição, e as idéias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, com mais relevo, entre outros.

A sociedade deve oferecer oportunidades para que os homens desenvolvam o seu pensamento, e a escola é o *locus* adequado onde isso deve se concretizar. Essa deve estar atenta para as questões do cotidiano, pois é na vivência que as pessoas buscam as respostas para os seus problemas; deve antecipar as habilidades cognitivas que serão necessárias ao bom trânsito de seus alunos nas diversas facetas da vida moderna, tanto no âmbito doméstico como no sociopolítico ou no do trabalho, independentemente de viverem na zona rural ou urbana.

Também as atitudes e os valores são importantes nesse contexto, principalmente os relacionadas à sua auto-imagem e à sua sociabilidade. Comunicar-se com segurança deve ser um dos objetivos do trabalho escolar que mais contribuirão nesse sentido. Nesse ponto, são importantes os aspectos teóricos levantados por Vygotsky, Luria e Yudo-vich e Hickman. Esse último adotou um enfoque metodológico funcional e atualizado, ideal, portanto, para o homem descrito.

Pinto aponta (1982) um fator importante para que a educação, de maneira geral, efetive-se com êxito: a capacitação do educador. Diz, textualmente:

A capacitação docente do educador se faz por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc...; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o de-

bate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates.

E conclui: “A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é sobretudo a consciência de sua natureza inclusa como saber” (idem).

O professor Oswaldo Alonso Rays, em seu texto “Para uma didática escolar crítica”, chama atenção para o compromisso político do ideário e da prática pedagógica para que, por meio da educação, possa-se lutar contra as injustiças das sociedades capitalistas de tendência neoliberal. Empenha-se em mostrar a necessidade de uma didática escolar crítica que auxilie na compreensão não só dos processos psicológicos envolvidos na educação, mas, também, dos condicionantes sociais dessa, constituintes da dimensão histórico-crítica do ato educativo.

Diz o autor textualmente: “Em contraposição à dimensão meramente instrumental, ou seja, à dimensão não crítica da didática escolar, desprovida de senso histórico, a didática escolar crítica entende que todo ato educativo tem especificidade própria e varia conforme as circunstâncias do contexto histórico em que o mesmo ocorre” (Rays, 1997, p. 80).

Para que isso aconteça, é necessário que os procedimentos de ensino não ocultem e não evitem as contradições sociais que existem no processo educativo, propondo-se que se adote o *método da contradi-*

ção, o qual se constitui no núcleo principal da dialética. Essa ação didática deve ser coerente e coesa, unindo o ato político e o ato pedagógico de forma integrada. O professor Rays arrola vinte notas para a construção da didática escolar crítica, com as quais concordamos plenamente e apontamos como básicas para o desenvolvimento de um trabalho docente eficaz e comprometido com a mudança social.

O mesmo autor, em outro texto, “Acepção e função da aula no mundo contemporâneo”, traz, resumidamente, uma proposta de princípios que consideramos de máxima importância para esse trabalho de conscientização política, alguns dos quais já adotamos em nossa metodologia de trabalho. Por sua relevância, transcrevemos aqui:

- a) educação política, pedagógica e científica dos alunos;
- b) preocupação com a qualidade do conhecimento científico, que é transformado em saber escolar pelo fazer pedagógico;
- c) estabelecimento de vínculos correlacionais entre o saber escolar, a vida social e áreas de conhecimentos afins;
- d) reprodução crítica do conhecimento e criação de condições reais para a reelaboração pessoal do mesmo;
- e) assimilação crítica do saber sistematizado pelos currículos escolares;
- f) consolidação e aprimoramento do saber escolar trabalhado dentro e fora da sala de aula;

- g) desenvolvimento de habilidades e hábitos que promovam o surgimento de atitudes crítico-criativas sobre o mundo escolar e o mundo social, com vistas à formação do pensamento-ação independente;
- h) entendimento do aluno como sujeito biofísico, psíquico e social;
- i) provocação da mediação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento, a troca de essências atitudinais, conhecimentos e convicções, bem como a interpenetração entre o saber cotidiano (saber-doxa) e o saber científico (saber-episteme);
- j) aplicação de conhecimentos, habilidades e convicções na resolução de problemas postos pela realidade escolar e pela realidade social;
- l) desafio permanente às estruturas cognitivas dos alunos e, enfim, respeito às diferenças individuais (incluindo aí a história sociocultural do aluno) e ao coletivo da sala de aula.

As considerações sobre a metodologia adequada ao trabalho com jovens e adultos ficam aqui incompletas, pois dela estão ausentes alguns aspectos relativos aos conhecimentos de lingüística e psicologia, principalmente. Outros se encontram, de forma indireta, relacionados na proposta transcrita acima, mas o que se quer, realmente, é evidenciar a necessidade de um olhar mais amplo sobre o homem que se quer formar. Os objetivos que visam

à formação do homem devem transcender a nossa visão, até agora limitada aos conteúdos escolares. Se conduzirmos nossa ação no sentido de despertar nele uma visão crítica de mundo, essa o conduzirá a uma ação mais afetiva sobre seu próprio destino e, em consequência, da sociedade em que vive.

CONCLUSÃO

Como é complicada a função do professor!

Ele deve trabalhar com um olho na realidade e outro no aluno, fazendo o vínculo entre o real e o interesse de cada um para que a aprendizagem se efetive. Não podemos nos esquecer do aspecto cognitivo do seu trabalho, procurando, ao mesmo tempo em que esse desenvolve o raciocínio e as habilidades comunicativas, dotá-lo dos conhecimentos necessários para o bom desempenho num mundo em mudança.

Há de se ter todo um cuidado com o aspecto político das relações, aspecto esse esquecido por tanto tempo em nossas salas de aula e tão importante para que alcancemos um mundo melhor, mais justo.

Como pano de fundo de todas essas preocupações pedagógicas que envolvem os aspectos científicos e políticos da questão, não podemos esquecer que estão as subjetividades dos sujeitos da aprendizagem: alunos e professor.

Isso quer dizer que de nada valem todos esses conhecimentos teóricos se não conseguirmos efetivá-los na prática, por uma intervenção que trabalhe bem os aspectos psicológicos que estão imbricados com essa questão. Entram aí processos que fogem ao alcance do professor porque cada

ser é um somatório de experiências diversas que vão se acumulando ao longo do tempo. Apesar disso, ele sabe que é o responsável pela empatia que deve se estabelecer nessa relação. Se não houver uma certa cumplicidade entre professor e cada um dos alunos, também a aprendizagem não acontece. E nesse aspecto todos os alunos reagem da mesma forma, não importa se adultos ou crianças.

ABSTRACT

This work approaches subjects about what is necessary to be a good teacher. The applicant must be attentive to the eternally changing context, to the student with his or her interests, needs and subjectivities. The applicant must also exercise an efficacious methodological action, master the contents which are approached, keep a political actuation coherent with its vision of humanity, and understand enough about psychology in order to accept that, sometimes, all this is little and does not work out the expected result.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGGIO, Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1982.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Para a construção de uma didática escolar crítica, In: Vidya, v. 16, n. 28, julho/ dezembro de 1997.
- _____. Acepção e função da aula no mundo contemporâneo. In: MARCON, Telmo (Org.). *Educação e universidade: práxis e emancipação*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado*. 1996.
- VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole...[et al.] (Org.); tradução: José Cipolla Neto... [et al.] – 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

uma relação necessária?¹

*Susana Klajn*²

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o tema *informática na educação*, dando particular ênfase às questões ligadas ao papel do professor e às formas como a escola vem se informatizando.

¹ Trabalho apresentado na disciplina Educação e Informática.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF, Passo Fundo, RS.

A revolução que o aparecimento do microcomputador causou e tem causado nos últimos anos, em diferentes setores da sociedade, não poderia deixar de tocar com a mesma intensidade e velocidade a educação. Porém, a introdução da informática na educação brasileira ainda é um processo muito incipiente e, em muitos casos, retardado pelos altos custos que envolvem os projetos de informatização do ensino, que quase sempre contrastam com a crítica disponibilidade de recursos destinados à educação pública.

Ainda que os governos estadual e federal estejam começando a dar os primeiros passos para definir estratégias de modernização da educação brasileira, formar especialistas, direcionar investimentos, implantar laboratórios de informática em escolas públicas pólo, etc., a verdade alarmante é que, com raríssimas exceções, os educadores não estão preparados para introduzir o computador nas escolas. É fundamental que reflexões como as que se pretende realizar neste trabalho sejam difundidas e que a escola que pretende assumir um trabalho concreto em informática educativa o faça através de um projeto cuidadosamente elaborado, com base em análises científicas, e não simplesmente pelo desejo de atrair um maior número de alunos na matrícula.

Alguns autores admitem que os problemas da escola nascem na sociedade e que, portanto, os grandes problemas da educação são de natureza política. É por isso que Vitale (1991) e Cysneiros (1991) não acreditam nos computadores como a solução milagrosa para os problemas educacionais. Tal postura, no entanto, não implica, segundo esses autores, rejeitar o uso do computador.

Neste artigo, examinaremos alguns dos temas mais importantes que envolvem a dualística da informática aliada à educação.

O interesse em introduzir a informática educativa nas escolas pode surgir de diferentes formas. O governo federal, através do Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, desenvolvido em regime de parceria entre o MEC e os governos estaduais e municipais, firmou acordos para que cem mil microcomputadores sejam distribuídos nas 27 unidades da Federação, beneficiando cerca de seis mil escolas, o que corresponde a 13,4% do universo de 44,8 mil escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio. Por meio desse programa, as autoridades pretendem iniciar um processo de universalização do uso das tecnologias de ponta no sistema público de ensino.

Por outro lado, a própria direção da escola pode suscitar os primeiros movimentos de investimento em informática educativa, em função de preocupações como a melhoria na qualidade de ensino, a renovação da filosofia da escola, a necessidade de se atualizar em relação à concorrência, etc. Nesse caso, a pressão de pais e alunos no processo de informatização da escola é, também, um fator importante.

Em outros casos, o interesse em introduzir novas tecnologias em sala de aula é motivado por um ou mais educadores que, por contato ou experiência pessoal, vêem como vantajosa a utilização da informática em suas disciplinas.

Finalmente, pode ocorrer também que, por intermédio da Associação de Pais e Mestres - APM, ou do próprio Conselho Escolar, tome-se a iniciativa de colocar o aluno em contato com o computador.

Cysneiros (1991) procura justificar a grande demanda da população que busca dominar o computador na visão de pais de alunos que associam o uso do computador a melhores oportunidades de emprego para seus filhos e à facilidade que ele proporciona no cálculo de grandes volumes de dados presentes na escola.

Uma vez constatado o interesse em informatizar a escola, qual é o primeiro passo a ser seguido?

Quem vai participar do planejamento inicial, da escolha do *hardware* e do *software*?

Quem será envolvido no treinamento e na utilização dos computadores?

Quem ficará responsável pela avaliação dessa introdução e como ela será feita?

Onde e como os computadores serão utilizados na escola?

Todas essas questões são importantes e, por isso, não podem ser ignoradas ou respondidas vagamente.

FORMAS DE PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE INFORMATIZAÇÃO DO ENSINO

Classicamente, a reação mais adequada e imediata consiste em fazer um planejamento a médio e a longo prazos, levando em conta as necessidades da escola. Existem três abordagens distintas neste planejamento: a descentralizada, a centralizada e a participativa.

Na abordagem descentralizada, o planejamento é setorial e não chega a en-

volver a escola como um todo; ocorre quando a direção da escola não chega a assumir o processo de interesse gerado por pessoas a ela externas. Embora pareça ser mais “democrático”, por dar maior autonomia aos usuários (professores e alunos) e por permitir maior flexibilidade na escolha dos programas e equipamentos de modo a torná-los adequados às necessidades individuais, o planejamento descentralizado pode resultar em sérios insucessos se não conseguir motivar todos os participantes. Um fracasso setorial, por exemplo, pode comprometer todo o programa; além disso, pode ocorrer duplicação desnecessária de esforços. São comuns, também, problemas devido à falta de padronização de treinamento, equipamento, programas de computador e outros.

Na abordagem centralizada, ao contrário, o topo da hierarquia decisória assume o processo de planejamento e definição, geralmente de cima para baixo. A coordenação, a operação e a avaliação são feitas por um órgão central, com ou sem participação dos usuários finais. Essa abordagem tem como vantagem a uniformização curricular, a centralização das atividades de formação, escolha de material, biblioteca de programas, fornecimento de assessoria, especialização de equipamentos. A sua maior desvantagem além daquelas comuns a todo processo decisório centralizado, é o perigo de alienação ou resistência dos professores, alunos e pais, provocadas pela falta de participação ou envolvimento no processo desde o início.

Parece-nos claro que a abordagem participativa no planejamento da informatização escolar é a que reúne maiores condições de sucesso. No seu modelo típico, é

formada uma comissão mista, com administradores, professores, funcionários, pedagogos e pais, para definir os rumos e alguns detalhes importantes do processo. Essa abordagem proporciona apoio e participação continuada de todas as pessoas envolvidas, confere caráter de multidisciplinaridade ao planejamento e tem maiores chances de orientar efetivamente a filosofia e o processo de informatização.

VISÃO DO PROFESSOR

Vitale (1991) discute a integração da informática à prática pedagógica, abordando aspectos como a consideração do computador e da linguagem de programação como objetos de conhecimento. Para o autor, o computador pode criar espaços transdisciplinares e definir uma rede de relações e de significações entre as diferentes disciplinas escolares e de temas e linhas de pesquisa a longo prazo na sala de aula.

Embora o entusiasmo inicial pela introdução da informática educativa seja grande para as pessoas envolvidas, na realidade, muitos professores, pais e alunos sentem-se temerosos em relação aos computadores, podendo oferecer sérias resistências à sua adoção no ambiente escolar.

É dos professores que pode vir a maior oposição: o computador levanta uma série de conflitos em relação ao modelo tradicional de ensino em classes, conflitos esses que a maioria dos professores não está apta a solucionar. A mudança na estrutura tradicional do processo ensino-aprendizagem ou do sistema usado pelo professor na transmissão de informações, a atenção individualizada, a exploração ilimitada proporcionada pela Internet, provo-

cam, obrigatoriamente, alterações disciplinares na classe e no papel da autoridade política e educacional do professor, que muitos não querem aceitar.

Finalmente, muitos professores têm medo de serem “substituídos” pelo computador, ou de perderem seus lugares para professores mais jovens e mais afinados com as mudanças provocadas pelo processo de informatização da escola. As pressões que anunciam que todos os professores deverão se submeter ao aprendizado e à utilização da nova tecnologia são contraproducentes: é necessário que seja oferecida uma oportunidade individual de adaptação às novas tecnologias a cada professor. É importante desmistificar o temor de que “computação é muito difícil de se aprender”, para se evitar sentimentos de inferioridade e rejeição em relação à máquina.

A preocupação com a formação dos professores está presente em vários autores: Cysneiros (1991) discute algumas especificidades e problemas relativos à formação de professores na área dos mitos que envolvem a interação professor-computador na informática educativa; Valente (1988), ao tratar da questão do adulto frente ao computador, indica pistas sobre as implicações de seu estudo para o processo de treinamento de professores na área; Moura (1977) chama a atenção para os efeitos do computador, que, segundo ele, implica um “novo papel do mestre”, considerando as relações educacionais que surgem na sociedade contemporânea.

Segundo Brandão, “o problema que se apresenta para a maioria dos professores, que durante o curso de formação não teve nenhuma experiência com computador e tampouco o utiliza nas atividades que

desenvolve, é, portanto, entender como o computador pode ser útil na sua vida e saber orientar-se na escolha responsável de seu uso" (1994, p.27).

A ansiedade inicial provocada pela necessidade que os professores sentem de dominar o computador precisa ser suplantada.

Para que o professor possa formar sua "cidadania tecnológica", é preciso discutir os medos e preconceitos, reconhecer sua competência como espectador/informatizador e pôr em foco essa pessoa social que gosta de informática educativa e o profissional-professor, que pode levar essa competência para a sala de aula como apoio à atividade didática.

Somente reconhecendo os vícios de origem, os mitos, e refletindo com profundidade sobre os questionamentos iniciais deste trabalho, será possível reverter o peso das experiências frustradas. É imprescindível a evolução do educador e da escola, pois já não constituem o único espaço onde se processa o conhecimento.

A despeito da evolução que atinge tanto o educador quanto a escola, as discussões referentes à informática educativa continuam atreladas a conteúdos ou à utilização de meios como veículos de determinados conteúdos, quando a discussão deveria centrar-se sobre como a utilização do laboratório de informática influencia na forma de aprender e na transformação das relações na escola e da escola com a sociedade.

Apesar do atraso e das resistências de muitos setores, é inevitável que a escola inicie o seu processo de implantação da informática na educação, posto que o fato já constitui elemento de cobrança por parte da comunidade estudantil.

A princípio, para a implantação da informática, a escola considera apenas investimentos com os equipamentos (mesas, cadeiras, condicionadores de ar, rede elétrica, rede lógica, etc.). As decisões, geralmente, reservam-se ao âmbito da comissão e não chegam a ser discutidas anteriormente, nem com professores, nem com profissionais da área de informática.

A grande decisão resume-se em implantar o laboratório; o que fazer com ele é uma decisão *a posteriori*. Aqui se iniciam os problemas da interação da informática com a educação, ou seja, as decisões que são tomadas por uma comissão vão influenciar o trabalho dos professores em sala de aula, que sequer sabem manejar o equipamento, sequer sabem qual é a relação dos computadores com o que desenvolvem em suas disciplinas.

A implantação do laboratório de informática na escola deve, primeiramente, ser fruto de uma discussão pedagógica que aborde questões relacionadas ao tipo de ensino que se deseja obter, os programas a serem utilizados frente à visão de homem que a escola pretende formar e sua vinculação com o projeto político-pedagógico. Mas é somente a partir do que for definido como perfil de aluno e das metodologias pedagógicas a serem utilizadas que se poderá planejar, por exemplo, o tipo de *software* e o *lay-out* do laboratório a ser instalado.

Também nos parece básica e relevante a tomada de algumas medidas:

- a) inicialmente, formar um "grupo de interesse" em computação dentro da escola;
- b) o grupo de interesse deverá selecionar e criticar algumas aplicações educacionais interessan-

tes para cada disciplina em que será envolvido o uso "de instrumentos para consciência da sua *viabilidade, validade e oportunidade* no processo ensino-aprendizagem" (Brandão, 1994);

- c) realização de cursos de extensão, treinamentos para experimentação de novas linguagens;
- d) liberação de horários para o(s) curso(s) durante o expediente normal dos professores;
- e) o instrutor responsável pelo curso deverá assumir uma atividade de apoio, enfatizando a cooperação com as necessidades e interesses de cada participante;
- f) finalmente, para uma experiência mais profunda em técnicas de programação, desenvolvimento e utilização de aplicativos educacionais, o ambiente ideal para esse aprendizado é a formação de um centro de pesquisa na própria escola.

Como gerenciar todos esses problemas políticos e pessoais? Cada escola é um caso diferente por ter sua história particular de interesse no computador e pelas características próprias da administração e do corpo docente. Entretanto, as novas tecnologias da informação precisam ser aproveitadas pela educação para que se prepare o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo da evolução humana.

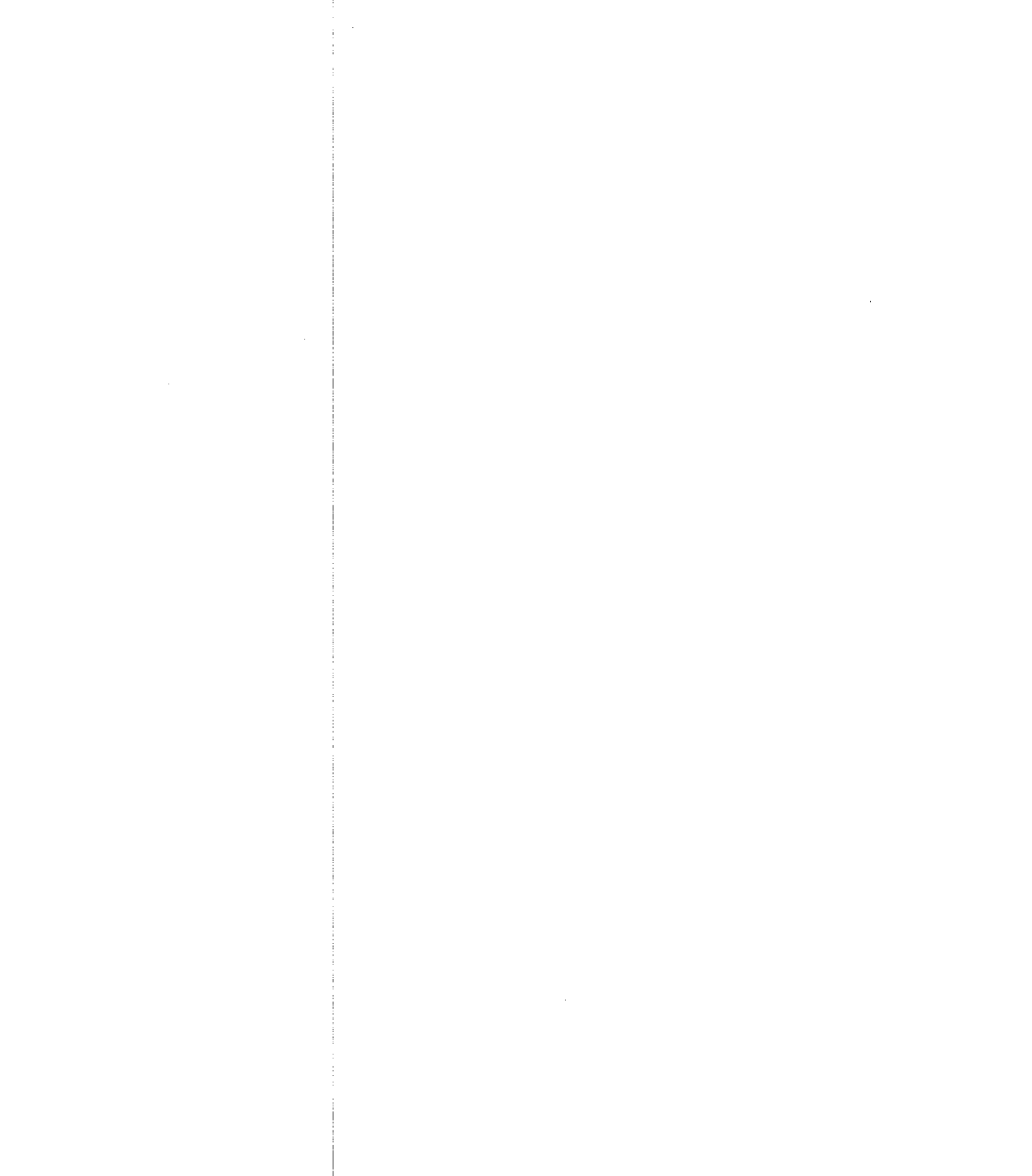
ABSTRACT

The present work presents reflections on the theme "computer science in education", placing special emphasis on the subjects linked to the teacher's role and to the way in which the school is getting computerized.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, F. J. *Educação e informática: os computadores na escola*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 19).
- BRANDÃO, E. J. R. *Informática e educação: uma difícil aliança*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, 1994.
- CYSNEIROS, Paulo G. Aspectos sociológicos da informática educativa. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 20(102/103), p. 45-48, set.dez. 1991.
- DOWBOR, L. *Os novos espaços do conhecimento*. jun., 1994. <http://www.psicnet.com.br/laulau.htm>.
- DURLI, Z. Metatecnologia e educação. *Espaços da Escola*. Ijuí: Editora Unijuí, ano 4, n. 26, p. 58-66, out.dez. 1997.
- GUIMARÃES, A. M.; OLIVEIRA, C. C.; MENEZES, E. I. & MOREIRA, M. Produção e avaliação de software educativo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte(6), p. 411-44, dez., 1987.
- MONTEIRO, E. B., GOMES, F. R. dos S. Informática & educação. *Tecnologia Educacional*, v. 22 (110/111), p. 42-49, jan.abr. 1993.

- MOURA, T. A implantação da tecnologia computacional na escola: uma abordagem filosófica. *Revista Reflexão*, PUC Camp, v. II, n. 8, p. 611-25, dez. 1977.
- PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação. <http://www.proinfo@seed.mec.gov.br>
- SABBATINI, R. M. E. *O uso de micro-computadores individuais no ensino: avaliação e perspectivas*. Interface, 1(3), p. 34-37, 1983.
- VALENTE, Ann B. Como o computador é dominado pelo adulto. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, (65), p. 30-37, maio 1988.
- VITALE, B. Computador na escola: um brinquedo a mais? *Ciência Hoje*, 13(77), p. 19-25, out.nov. 1991.



ANÁLISE E PROPOSTAS PARA O ENSINO DE FÍSICA NA HABILITAÇÃO DE MAGISTÉRIO ENSINO MÉDIO

Renato Heineck¹

Este trabalho visa refletir sobre o ensino de física no contexto das escolas e nos cursos de formação de professores. Apresenta algumas alternativas de superação daqueles que podem ser considerados como aspectos dificultadores de uma formação eficaz, ou de um produtivo ensino de física. Descreve, como proposta de ação, a experiência realizada no Laboratório de Física da Universidade de Passo Fundo, RS, que cria e constrói aparelhos destinados a evidenciar fenômenos físicos, trabalho realizado com professores das escolas das redes de ensino municipal, estadual e particular, para que renovem ou revejam suas metodologias de ensino, aproximando-se das realidades educacionais de seus alunos; desse modo, a física pode passar a ter sentido para eles e ser vista como algo prático presente no seu cotidiano, não apenas preenchendo o espaço de uma disciplina no currículo.

Palavras-chave: ensino de física, formação de professores, pesquisa-ensino.

¹ Professor Titular da área de Física do Instituto de Ciências Exatas e Geociências da Universidade de Passo Fundo; mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

INTRODUÇÃO

A *acomodação* do capital é o motivo central das transformações histórico-político-sociais do mundo ocidental ocorridas nos últimos tempos, havendo a perspectiva de que passe a englobar o mundo inteiro no século XXI. Embora se deva ter isso bem claro, é difícil compreender tais mudanças se não se presta atenção a elas. Assim, é preciso entender que a sociedade em que se vive hoje é, essencialmente, uma sociedade de consumo, a qual, além de enriquecer alguns em detrimento de outros, contribui cada vez mais para um processo de avanços tecnológicos que aliena as pessoas de sua espontaneidade e de seu potencial criativo.

Nesse contexto, questiona-se: qual é o papel da escola nesta sociedade em que se percebe um crescente processo de dessensibilização, em que os valores do consumismo são impostos como valores reais e como realização pessoal? Onde fica o jovem, com seus anseios, suas aspirações, diante de um quadro em que tudo fica reduzido ao nível de mercadoria e em que tudo que está fora do mercado é utópico?

Conforme Japiassu (1991), no modelo de escola tradicional que ainda se apresenta, “o educador que se limita a transmitir um programa de ensino ou que procura adaptar a inteligência do educando aos códigos ou modelos preestabelecidos do saber e não faz de seu ensino um meio de favorecer e desenvolver a reflexão do educando, só é educador por eufemismo” (1991, p.45).

Para se pensar a escola hoje, deve-se, então, levar em conta tudo isso, ainda mais que se agravam progressivamente as

condições de vida, de tal forma que, ao não contemplar a realidade do aluno, ela o leva a se excluir do processo ensino-aprendizagem. O educador, por sua vez, sente-se desmotivado e incapacitado para buscar a atualização e o aprofundamento pedagógico, o que, muitas vezes, o faz até abandonar o ideal de mestre.

Quanto ao professor de que essa sociedade necessita, deve-se, antes, ver uma escola influenciada pela concentração de rendas, divisão de classes, política do descaso e outros. Logo, um professor que atenda a essa sociedade tem de estar comprometido com a transformação social a fim de que as injustiças não sejam reproduzidas no ambiente escolar e de que os saberes por ela proporcionados apontem para sua superação.

O professor ensina algo a alguém na instituição social escola, que se insere numa organização ideológica, administrativa e pedagógica, com suas normas, currículos, horários e outros aspectos que norteiam o ser escola e, por consequência, o trabalho do professor. Assim, o seu trabalho não é neutro, nem apolítico. No ensino de física, de modo particular, faz-se necessária uma reflexão sobre a escola e a disciplina na forma como é trabalhada, num processo em que o professor se apresenta como elemento chave para uma eficiente aprendizagem.

É fundamental que se discutam, na escola, questões como fumo, álcool, meio ambiente, economia e tantos outros. Entretanto, a metodologia de ensino adotada na abordagem desses assuntos só será eficiente se tiver como base os métodos de investigação, partindo de dados concretos colhi-

dos pelos alunos. É dessa forma que se deve proceder no ensino da física, desenvolvendo nos jovens a capacidade de analisar os problemas de sua vida com eficiência, de modo que possam chegar a decisões o mais acertadas possíveis.

Portanto, a preocupação com o ensino de física torna-se a cada dia mais evidente, à medida que a observação empírica da escola e a atuação dos seus professores demonstram que a prática docente, paralelamente ao conhecimento teórico, incorpora os saberes advindos da vivência dos professores e dos alunos. Nesse contexto, surgem alguns questionamentos: Por que e para que ensinar física? Quais são as concepções dessa ciência e que implicações têm elas no seu ensino? Quais são as metodologias empregadas pelos professores de ciências-física? Que instrumentos pedagógicos esses possuem para tal ensino?

Num país como o Brasil, em desenvolvimento e onde o grande desafio não é só garantir acesso à escola, mas manter os alunos nela, dever-se-ão privilegiar e priorizar objetivamente conteúdos que possibilitem ao cidadão a não-manipulação via discursos por parte da classe dominante. E a física, aqui, ganha sentido se estudada, vivida e incorporada pelo aluno nos fenômenos que vê, constata e manipula no seu dia-a-dia.

A FÍSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

A física é uma disciplina curricular com valoração média por parte dos alunos, conforme pode ser observado a partir de testes² de sondagem aplicados no início do

ano escolar. Seu ensino tem sido, ainda, um fator de discriminação e eliminação de grande parte dos alunos, o que, por si só, distorce ainda mais o pouco valor que o aluno dá à instituição escola.

O valor utilitário da física, como disciplina escolar, está associado às razões que a colocam como instrumento para a vida, para o trabalho e para as outras ciências, manifestando-se pelas diferentes situações reais observadas e através da construção de modelos que possibilitam interpretá-las. Portanto, é essencialmente atividade humana, produto do fazer humano; por isso, é um produto do grupo social, cujo valor utilitário é também cultural.

Assim, saber física implica saber interpretar os fenômenos da natureza, isto é, como professor, implica proporcionar ao homem recursos de tecnologia para, a partir daí, situá-lo na contemporaneidade, preparando-o para melhores condições de vida e para o exercício da cidadania. Isso permite dizer que a física escolar tem um valor utilitário e um valor formativo, presentes permanentemente nas propostas curriculares.

O ENSINO DA FÍSICA

Sobre o ensino da física, as questões que direcionam a prática docente consistem em saber *por que* ensinar e *o que* ensinar. Tais questões estão relacionadas com as concepções de natureza ideológica que permeiam o fazer da escola e do professor; o como ensinar relaciona-se com as concepções e ações metodológicas do professor.

Na rotina do ensino de física, conforme Frota Pessoa (1984), é comum que se confundam dois aspectos relacionados com o trabalho mental do aluno no aprender: de um lado, pensar, analisar e armar raciocínios; de outro, aplicar modelos e fórmulas para resolver problemas.

O aluno, para interpretar as coisas ou o mundo, “constrói e desenvolve” um esquema ou modelo de agir altamente coerente, envolve os “recursos metodológicos da indução e da dedução”. Esse esquema mental é dinâmico, ou seja, está sempre crescendo, “autocorrigindo-se sob o influxo de novas percepções”. Portanto, à medida que a criança cresce, “amplia-se seu universo e, com ele, seu modelo interpretativo, o qual, evidentemente, inclui imprecisões e erros” (Pessoa 1984, p.128).

Muitos alunos, por exemplo, não dirão que vestiram uma blusa de lã porque ela é um bom isolante térmico e, assim, impede que o corpo humano ceda calor para o meio ambiente; dirão, sim, que vestiram a blusa de lã porque ela é mais quente e estão com frio, exemplo esse citado por Mortimer (1983, p.10). Portanto, a palavra *calor* tem um significado na cultura do senso comum com o qual o professor deve saber lidar. Ainda, na escola, diz-se aos estudantes que “o copo fica molhado porque nele se condensa o vapor de água, o qual, embora invisível, existe no ar” (Pessoa 1984, p.129). Tais noções, por serem mais abstratas para eles, são rejeitadas por seu modelo de mundo, ficando na memória apenas alguns resquícios isolados da noção para uso escolar.

A própria situação de ensino é, antes de tudo, educadora; logo, deve ser uma situação de encontro, de diálogo, em que

professor e aluno se colocam como seres humanos. Essa relação, então, não é neutra, nem impessoal, caracterizando-se pela intersubjetividade³ por ser aberta. Portanto, o como ensinar ciência decorre das relações que o professor possa fazer entre seu conhecimento a respeito da cognição do aluno e da sua prática social.

Quanto à aprendizagem, não se deve menosprezar aquela adquirida na vida, pois é também eficiente, não só porque brota da motivação natural, mas porque se realiza em um ciclo de indução-dedução, partindo da primeira. A vida oferece casos concretos que a mente humana vai generalizando para, a partir deles, construir princípios indutivamente. Por esse caminho, a concepção das coisas amplia-se de modo coerente e natural, permitindo ampliações cada vez mais seguras a casos novos dedutivamente.

Na verdade, o ciclo se repete de forma que as primeiras generalizações a que os fatos nos levam (indução), embora ainda toscas, permitem aplicações a novas situações concretas (dedução) que enriquecem nossa experiência e concepção, a qual passa a ser eficiente na interpretação e previsão de fenômenos (nova concepção). Essa interação não termina nunca, por isso, o saber tende a se ampliar.

Na escola, entretanto, algumas aulas são dadas apenas visando ao desenvolvimento da matéria, a uma maneira de manter ordem e atenção na classe, pouco se investigando sobre os modelos cognitivos existentes na mente dos alunos e como irão interagir com o que se está dizendo. E, para que haja aprendizagem genuína, é necessário que o aluno construa o entendimento do assunto com base no núcleo

conceitual preexistente. Veja-se, para ilustrar, o exemplo do copo, citado anteriormente por Pessoa, quando é necessário, primeiro, verificar o conceito que os alunos têm sobre o fato, interrogando-os via método dos problemas. Quando eles fornecem sua explicação sobre o fato de o copo transpirar, faz-se o confronto dessa com fatos que a desmentem, ou seja, o copo também ficará molhado mesmo sem água e contendo gelo, ou quando posto vazio no congelador da geladeira. Isso os levará a refazerem a explicação ingênua, deixando uma lacuna para a entrada do modelo conceitual do mundo científico.

Nesse processo, deve-se cuidar para não suprimir essas concepções alternativas, sob pena de o senso comum deixar de expressar a linguagem cotidiana, como se o que sabem fosse irreal e inútil. Esse é o modo mais abrangente de compartilhar significados, permitindo a comunicação entre vários grupos especializados dentro de uma mesma linguagem. A respeito, uma questão que se coloca aos alunos do curso de formação de professores do ensino médio é como cada um vê o ensino de física.

Buscando contribuir com referência à questão, aqui se explicitam algumas idéias sobre como se deve ensinar física, dando-se especial atenção à ação intencional exercida pelo professor que pretende desenvolver a disciplina em qualquer nível de ensino, seja no ensino fundamental, seja no médio, ou no ensino superior.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Considerando toda a problemática explicitada, a formação do professor merece atenção redobrada para que não se in-

corra nos erros de formação acadêmica, deixando-se de levar em conta aspectos relevantes, tais como metodologias aplicáveis, condições existentes nas escolas e outros. O profissional do ensino formado nas instituições de ensino superior deve ter consciência de seus direitos e deveres, ser comprometido com a transformação social, integrado com a organização escolar e sua ação pedagógica, compreendendo seus vínculos com a prática social. Esse professor, se envolvido com o ensino de física, deve estar atento às estratégias de ensino-aprendizagem que excluem as idéias prévias dos estudantes como bases marginais ao processo de ensino. Usando o “conflito cognitivo”, o destino das idéias dos estudantes é o “resultado da superação da contradição entre idéias conflitantes”, isto é, o professor deve adotar estratégias baseadas em “analogias, nas quais os resultados das idéias iniciais serão integrados a uma idéia mais poderosa”, conforme afirma Mortimer (1994, p.9).

“O processo adaptativo é aquele no qual os esquemas conceituais dos aprendizes são progressivamente reconstruídos de maneira a concordarem com um conjunto de experiências e idéias cada vez mais amplo” (Driver apud Mortimer, 1989, p.9). De acordo com esse tipo de visão, “concepções conflitantes não podem ser simultaneamente plausíveis para uma pessoa” (idem, ib.).

O professor que trabalha com o ensino de física tem condições de reconhecer a gênese das idéias, ligando seus estágios mais avançados aos mais elementares. Segundo Fodor (1983), “....as lógicas tornam-se cada vez mais fortes no sentido de que cada lógica ulterior contém a lógica

anterior como uma de suas partes". Piaget, referindo-se a uma afirmação de Fodor, concorda com essa caracterização dizendo que "o que é perfeitamente exato é a idéia de que toda a estrutura se converte em subconjunto de uma estrutura mais rica" (apud Mortimer, 1994 p.10). Isso, segundo Mortimer, não deixa clara a idéia de senso comum.

Essa característica do sujeito epistêmico piagetiano⁴ não prevalece na vida cotidiana. Por exemplo, não soaria bem ouvir uma pessoa afirmar que "o dia inicia com o fato de que a Terra está se movendo de oeste para leste, indo ao encontro dos raios solares". As pessoas dirão apenas que o dia inicia porque o Sol *nasce* no leste e se *põe* no oeste. Há, portanto, uma noção de movimento, cabendo ao professor saber lidar com isso.

Portanto, o ensino de física via métodos experimentais, por meio de materiais alternativos que podem ser construídos pelos próprios alunos, permite que esse tipo de linguagem seja expresso por eles sem que o professor interfira na sua explanação. Ele deve deixar que o diálogo ocorra, valorizando, inclusive, suas exposições, independentemente de não usarem uma linguagem cientificamente correta.

É nesse espaço aberto a indagações que se deve colocar o ensino de física como um campo de conhecimento vasto e amplo, que exige respostas que não sejam apenas conjecturas de intelectuais, mas que tenham o cotidiano da sala de aula como ponto de chegada e de saída. Tais respostas não são fáceis, nem estáticas, muito menos imutáveis; dependem, sim, do momento histórico, político, econômico e social em que se vive; da concepção de ho-

mem e de mundo que se tem e que explica o significado desse campo de conhecimento.

Quase nunca a ciência foi posta em questão; ao contrário, a ignorância era parte dos males, de forma que só a ciência podia resolver todos os problemas. As ciências, porém, não se impõem por si só, não devem se constituir na verdade única. Pára hoje a suspeita sobre o desenvolvimento científico e, como tal, devemos nos preocupar com a idéia vigente de que o ensino da ciência seja o ensino de "verdades" sem falhas. Nessa forma de pensar, cabe ao aluno apenas memorizar, mesmo que não tenha eliminado as dificuldades já estabelecidas no início de seu aprendizado sobre determinado tema. No âmbito do trabalho docente, os saberes pedagógicos necessitam, então, ser considerados de forma integrada com a realidade do aluno. Dessa forma, a prática docente, ao lado do conhecimento teórico, pode incorporar os saberes advindos da vivência dos professores e dos alunos.

Refletindo sobre a física como ciência escolar engajada na sociedade, percebe-se que é progressiva a diminuição do acesso ao mundo tal como é, em virtude do aumento significativo do contato virtual criado pelos sistemas de comunicação, o que se dá em falas informais com colegas, em falas do professor, até em imagens da televisão, que nos fazem ver o que até ontem era inacreditável. Esse processo invadiu nossas casas, nossos pensamentos, nossas relações com o ambiente, nossa cultura, alterando radicalmente o que cabe à escola fazer. Diante disso, como é possível fazer ciência hoje na escola, no sentido do ensino-aprendizagem? Sabe-se que

qualquer proposta que se faça tem de levar em conta a sociedade em transformação, seus erros, conflitos ou contradições.

De concreto, poder-se-ia verificar os aspectos pedagógicos existentes *versus* ensino de física na formação de professores. Durante essa formação, percebem-se dois tipos de relações mediadas pelo saber entre professor e aluno: na primeira, considera-se o professor com suas concepções científicas aceitas pela comunidade científica e, na segunda, o aluno com suas concepções prévias. Em cada uma dessas relações, vislumbra-se como resultado um tipo particular de aluno.

Segundo Ausubel (1981), a aprendizagem ocorre quando novos significados são adquiridos e atribuídos pelo aprendiz, através de um processo de interiorização de novas idéias, com conceitos ou proposições relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva. Aquele aluno que, após o contato com as aulas, permanece com as mesmas concepções prévias ou com poucas mudanças advindas do processo ensino-aprendizagem é resultado de um ensino caracterizado pela transmissão-recepção, no qual ele é considerado como uma “tábula rasa”, que deve aprender conteúdos como um corpo de conhecimentos prontos, verdadeiros, inquestionáveis, imutáveis. A isso Freire (1997) denomina de *educação bancária*, por conceber que o professor deposita informações na “cabeça vazia” do aluno. Dessa forma, o professor é o único agente ativo, “fala quase todo o tempo”, “passa”, ou “dá” conteúdos a alunos comportados, silenciosos, que devem, passivamente, internalizá-los. Isso se traduz pela passagem dos apontamentos do professor para o caderno do aluno, sem que esse es-

tabeleça relações com os conhecimentos que já possui, pois o processo é mecânico.

Snyders (1978) salienta que existe a ambição pedagógica de que os alunos tenham acesso a conteúdos verdadeiros, compreendidos e analisados nas relações afetivas, pois eles não devem aprender pela simples internalização de significados recebidos de fora. “A aprendizagem passa por um processo próprio de distribuição de significados que resultem da interação de novas idéias com as que já existem na sua estrutura cognitiva” (p.145). Continuando, o autor diz: “A história das Ciências é a história da eliminação do erro, quer dizer, a substituição por um novo erro, cada vez menos absurdo. A verdade não é nem pode ser esgotada”. E, ainda, “não é um avanço simples, unilinear, mas uma seqüência de modificações e de crises” (idem, p.332).

Outro tipo de aluno que pode resultar dessa relação professor-aluno é aquele que alcança uma mudança conceitual, cuja concepção prévia, normalmente errônea em termos científicos, é substituída ou transformada em idéia cientificamente aceita. Nesse caso, vale questionar: será que os alunos chegam à sala de aula com idéias prévias sobre fenômenos e conceitos científicos distintas daquelas que a escola pretende ensinar?

À substituição de crenças e idéias prévias por idéias possíveis de serem demonstradas chama-se *mudanças conceituais*. Isso pode ocorrer em razão do contato com idéias de outras pessoas, ou pela reorganização das idéias já existentes desafiadas pelas concepções externas ou do próprio pensamento, quando não é anulada a concepção prévia do aluno. Snyders (1978) afirma que a verdade, quando con-

firmada, não toma direção contrária à vida do aluno. Portanto, além da necessária reflexão epistemológica que os professores de física devem fazer para trabalhar os conceitos científicos a serem desenvolvidos, precisam esses, ainda, exercer o papel de agentes motivadores, orientadores e, principalmente, pesquisadores.

Com esse perfil, poderão entender e identificar as concepções prévias dos alunos e, em função dessas, planejar, desenvolver, aplicar e avaliar as atividades de ensino, de forma a promoverem conflitos nos educandos, o que lhes possibilitará construir e utilizar os conhecimentos científicos. Conforme diz Giroux (1983), “esse situar dialético, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente”.

É necessário salientar que os meios para tal são a efetiva mensagem dos processos de ensino: o que se transmite em sala de aula não é o que se diz, se declara ou se ouve, mas o que se induz o aluno a fazer. Para o estudo da física como ciência integrante de um todo, social, cultural e político, é necessário um estudo mais profundo do que somente atividades, técnicas, regras, procedimentos e conceitos. É fundamental proporcionar meios para que os alunos vivenciem os processos básicos que levam à produção do conhecimento científico, submetendo-os a constantes avaliações, aperfeiçoamentos e complementos.

Ao contrário do conhecimento espontâneo, o conhecimento científico só se elabora intencionalmente e de forma consciente na relação sujeito e objeto do conhecimento. O professor, como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento,

deve orientar e proporcionar experimentos, dar informações, questionar e fazer-explicar. Assim, a essência do ensino estará voltada para a compreensão.

Definindo como zona de desenvolvimento proximal as funções que não amadureceram ainda, mas que estão em maturação, Vygotsky (1983) delinea o futuro imediato dos alunos. Essa zona é definida pelo autor como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real (que se costuma determinar pelas soluções independentes de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pelas soluções de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes)” (1998, p.112).

Conhecendo a zona de desenvolvimento proximal do aluno, o professor preparado poderá fazer perguntas que irão provocar desequilíbrio na estrutura cognitiva, fazendo-o avançar na nova reelaboração. O professor que *faz-explica* provoca a internalização, detectando se está havendo, no intrapsicológico, a reestruturação de relações que ocorreu no interpsicológico. O aluno deve, então, expor com suas palavras o seu cotidiano, generalizando suas idéias.

O processo que os alunos fazem de relacionar o espontâneo com o científico, que se quer que eles aprendam, exige que quem ensina tenha compreensão dos diferentes significados que os alunos possam ter sobre determinado assunto. Isso ocorre quando o aluno compartilha do mesmo nível de profundidade de um conceito que o interlocutor; caso contrário, haverá desentendimentos.

O aluno pode *pensar* sobre determinado assunto, porém não consegue expres-

sar isso em palavras, o que se explica pelo fato de os pensamentos não terem sempre um equivalente imediato em palavras. Para que se compartilhem significados, deve haver compreensão nas relações interpessoais, cabendo ao professor estar atento aos erros e equívocos dos alunos.

Há outros aspectos teóricos complementares para que melhor se compreenda o processo ensino-aprendizagem, entre os quais se cita o papel das disciplinas escolares. Para o desenvolvimento cognitivo, as relações entre atividade e consciência, atividade grupal *versus* atividade compartilhada são mais atuais no campo da zona de desenvolvimento proximal. Se o cérebro armazena e reproduz experiências anteriores, então adapta o mundo à sua volta sem grande esforço; para tal, deve lançar mão da combinação criativa de elementos já acumulados no cérebro de forma a adaptá-los à nova situação. É dessa forma que surge a atividade criativa, nascida da realidade e não da imaginação.

Para Vygotsky (1998, p.45), o processo de imaginação criativa tem essa complexidade, pois não nasce como uma luz que se acende no cérebro: ela surge de experiências prévias já contidas nele, fruto de percepções internas e externas. A atividade criativa se completa pela cristalização da imagem em forma externa e, para tal, é importante que se levem os alunos a desenvolverem a capacidade de enfrentar o novo, o desconhecido. Portanto, a atividade criativa depende da riqueza que foi a experiência prévia armazenada no cérebro.

Devemos levar em conta, ainda, que conteúdos e métodos estão inter-relacionados; que os métodos dialéticos que favorecem o desenvolvimento mental são os que

levam o aluno a pensar; são, enfim, os que o levam a começar um processo por meio de ações externas, compartilhadas, as quais irão, pela internalização, transformar-se em ações mentais. Isso confirma a existência da zona de desenvolvimento proximal, cujo ponto de partida é o elemento sensorial, que, por sua vez, deve ser ultrapassado, levando o aluno a generalizações.

Paralelamente a isso, sugere-se o uso do material concreto, com o qual se tornam possíveis os processos que conduzem a abstrações e generalizações, isto é, passar do pensamento concreto ao pensamento lógico, que é conceitual. O sentido e o significado dos conteúdos são importantes e devem ser apreendidos, e isso o material concreto possibilita ao remeter a conceituações abstratas, não se esgotando em si.

É preciso ter em mente que, para ir além da simples informação, o recurso visual precisa desempenhar uma função psicológica no processo de aprendizagem. E qual é essa função? Segundo Leontiev (apud Moysés, 1998, p.47), “é a do aluno captar a essência do fenômeno estudado, podendo, assim, inferir suas leis e peculiaridades, generalizando-as”.

UMA PROPOSTA

Levando em conta essas reflexões, os professores do Departamento de Física da Universidade de Passo Fundo passaram a desenvolver um projeto que se aproxima da realidade dos professores quanto às suas ações nessa linha de trabalho. Para tal, no Laboratório de Física, em parceria com os docentes das escolas de formação de professores, montam-se *kits* compostos de

materiais de baixo custo, como canos PVC, lâmpadas queimadas, tampas de vidro, canetas esferográficas gastas, madeiras, parafusos e outros, com os quais é possível simular em sala de aula acontecimentos científicos do cotidiano. A tarefa desses professores, representantes das escolas das redes de ensino municipal e estadual de Passo Fundo e região, é a de, em suas comunidades escolares, com alunos, pais, representantes comerciais, direção, coordenação e colaboradores, coletarem os materiais alternativos preestabelecidos e designados pelo departamento, entregando-os à equipe da universidade a fim de que sejam construídos tais conjuntos.

No desenvolvimento do trabalho, participam dois professores por escola, os quais recebem informações pedagógicas e metodológicas sobre o uso dos aparelhos construídos, como balanças, dinamômetros, circuito elétrico, densímetro e outros, que passam a fazer parte do laboratório de suas escolas. Esse ciclo dura cerca de um ano e meio, sempre com trocas de informações entre os professores da universidade e os das escolas, que avaliam em cada encontro a aplicabilidade dos *kits* por eles já trabalhados. Aos poucos, pode-se montar um rico laboratório de ensino de física, cujos aparelhos podem ser manuseados pelos alunos.

Essa forma de trabalho está sendo de muita valia, o que se comprova pelo número de professores que têm solicitado a participação nesses encontros, para que possam também levar para as suas escolas os materiais. Se, na escola, existem mais de dois professores na área, os que estão desenvolvendo a atividade na universidade ficam responsáveis por repassar para os

demais todas as informações e metodologias a fim de que seja difundida a proposta, aplicada e avaliada por um número maior de docentes.

Ressalta-se, nesse sentido, que essa iniciativa constitui uma alternativa que se pode adotar para evitar o eufemismo referido por Japiassu no início do texto, com aulas desenvolvidas de modo prático, com experimentos a partir de materiais alternativos, nas quais os alunos, sob orientação do professor, constroem *kits* experimentais com boa precisão, não alterando, assim, a análise dos fenômenos. Tal procedimento, que tem a participação dos alunos desde a sua montagem, como elementos agentes e participativos, pode torná-los cientistas tanto na ciência normal como na ciência de revolução.

Na ciência de revolução⁵, o aluno, possuidor de suas concepções alternativas, apresenta estágios que, em razão das anomalias surgidas no experimento, elevam o seu nível de consciência pela problematização e discussão das respostas individuais. Nesse estágio, o professor é apenas um mediador dos debates e não um crítico. Tais anomalias têm como finalidade criar sensações de desconforto e insatisfação, as quais não encontram respostas cientificamente aceitas em suas concepções prévias.

Abalada sua crença e havendo o desconforto, instala-se o estado de crise, momento em que surge um novo conjunto de idéias, advindo da discussão e criatividade do debate decorrente e intermediado pelo professor, “que estará procedendo como cientista, tentando converter outros a um novo paradigma”, conforme afirma Zylbersztajn (1991, p.59).

Na ciência normal⁶, novas concepções tornam-se aceitáveis porque, ao final da revolução conceitual, surge o estágio de articulação entre os conceitos apreendidos. Se o objetivo da ciência normal não é produzir novidades e se o fracasso antecipado é considerado como pessoal, então por que dedicar trabalho a criar anomalias para, logo em seguida, procurar resolvê-las? Isso serve, no entanto, para aumentar o alcance e a precisão dos paradigmas.

CONCLUSÃO

Para concluir, parte-se da afirmação de Freire, que afirma: "...a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindilo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar" (1997, p.95). Isso, de certo modo, confirma o fato de que os saberes pedagógico-didáticos devem ser comparados e integrados à realidade, para que alunos e professores possam processar uma lógica participativa (interacionista⁷), desenvolvendo um ensino de ciências com o sentido de compreender, interpretando o mundo que os cerca.

Portanto, há necessidade de introduzir o conceito estímulo-resposta de forma triangular e não apenas o estímulo associado, pois inclui o psicológico ou externo; externo no sentido de o aluno atribuir seu significado ao associá-lo a sua vida real. O processo de internalização dos conceitos científicos pode ocorrer, também, por meio das relações sociais que os experimentos proporcionam. Valorizando o conhecimen-

to extra-escolar ou conhecimento prévio, que é adquirido pelo aprendizado não sistematizado juntamente com o aprendizado experimental, pode-se elevar o desenvolvimento real, "aquele que o aluno consegue resolver sem auxílio", e o nível de desenvolvimento potencial, "o que encontra soluções sob orientação de um adulto ou em colaboração com colegas ao que se chama de *nível de desenvolvimento proximal*", conforme Vygotsky (1998, p. 110), fazendo brotar os conhecimentos ainda em maturação. Disso surge a formação de conceitos, confrontados no nível dos conhecimentos espontâneos e dos científicos. Para tal, realiza-se o processo de relacionar os conceitos espontâneos que os alunos trazem com os científicos, que são sistematizados pela escola.

É necessário destacar que as aulas desenvolvidas em laboratório não se devem resumir à utilização de aparelhos. Todo o nosso cotidiano é permeado de *laboratórios*. Na escola, podem-se simular, por meio de aparelhos, situações reais, transformando a sala de aula num ambiente em que se "supõe liberdade de ação e de pensamento de um espaço próprio onde as pessoas podem obter e movimentar-se dentro de um processo dinâmico" (Paviani, 1986, p.10). É nesse enfoque que as aulas experimentais permitem confrontar as concepções trazidas pelos alunos com aquelas desejadas pelos professores, a fim de que possam ser demonstradas as concepções cientificamente e aceitas pela comunidade científica, sem que, com isso, as idéias prévias dos alunos sejam desmerecidas, mas analisadas no sentido da comprovação dos fenômenos físicos.

ABSTRACT

This work aims at reflecting about the teaching of physics in the school context and in the courses of teachers' shaping. It presents some alternatives to overcome some aspects which make an efficacious shaping or a productive teaching of physics. It describes, as an action proposal, the experiment done in the physics lab of the Passo Fundo University, RS, which designs and builds devices in order to evidence physical phenomena, a work done with the teachers of the municipal, state and private teaching networks so that the teachers may renew or revise their teaching methodology, approaching the educational realities of their students. In this way physics can start having a meaning to them and be regarded as something and practical, present in their routine, and not just something that fills the space of a field of study in their curriculum.

NOTAS

- ² Testes aplicados no início do ano escolar que buscam diagnosticar conhecimentos adquiridos em anos anteriores e que darão sustentação ao ensino da física no ano em curso.
- ³ Leva constantemente à criação, manutenção e mudança no senso que as pessoas constroem de si mesmas a partir da atividade dialógica que está em cena (Valsiner, 1997, p.5).
- ⁴ Sujeito que conhece. Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento, nem como do simples registro de percepções. Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive (Multirio - Empresa Municipal de Multimídia Ltda., 1999, p.1).
- ⁵ Ciência que, mesmo sendo incapaz de resolver, de imediato, todos os problemas pelo antigo paradigma, oferecerá promessas de solução de problemas novos. Essa ciência encontra resistência na sua aplicabilidade, porém, ao alcançar sucesso, irá atrair adeptos, tornando-a dominante (Zylibersztajn 1991, p.52).
- ⁶ Em geral, é aprendizagem tática e não por regras específicas. Para Khun, é a "aprendizagem conservadora que é conduzida por paradigma dominante. É modelagem das soluções de novos problemas de acordo com os previamente encontrados" (Zylibersztajn, 1991, p.53).

- ⁷ É a construção de seus conhecimentos por meio de sua interação com o meio, com as pessoas, com seu modo de agir, pensar, sentir (Davis C. & Oliveira Z., 1993, p.36).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981.
- DRIVER, R. Student's conceptions and learning of science. *International Journal of Science Education*, p.481-490. In: MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Anais da 3ª Escola de Verão*. Serra Negra, São Paulo, 1994.
- FODOR, J. Da impossibilidade de aquisição de estruturas mais poderosas. In: MORTIMER, E. F. Texto: Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos? *Anais da 3ª Escola de Verão da Prática de Ensino de Física*. Serra Negra, SP, 10 a 15 de outubro de 1994.
- FREIRE, Paulo. *Fazer escola conhecendo a vida*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GARNIER, Catherine, BEDNARZ Nadine & ULANOV, Kaya Urina. *Após Vigotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. Teoria crítica e racionalidade na educação. In: *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, 1986.
- HEWSON, P.W. & THORLEY, R. The conditions of conceptual change in the

preocupação de buscar uma síntese relacional entre as exigências individuais e as da sociedade (comunista).

Suchodolski faz a historicização da pedagogia da essência e da pedagogia da existência, do ponto de vista da filosofia e da filosofia da educação, não se preocupando em discutir as decorrências metodológicas e didáticas no âmbito da educação escolarizada. A pedagogia é tomada pelo autor no sentido de filosofia da educação, daí a reflexão sistematizada e metódica que faz das variantes de ambas as pedagogias. Com essa reflexão sistemática e metódica das pedagogias da essência e das pedagogias da existência, o autor realiza uma síntese concreta - tal sua capacidade de condensação - da história do pensamento filosófico-pedagógico, contada em pequenos capítulos e de qualidade sem precedente. Suchodolski tem a competência de transformar os capítulos do livro em verdadeiros "episódios pedagógicos, onde o 'episódio de hoje' tem continuidade lógico-crítica no 'episódio de amanhã'". É, em verdade, um "seriado pedagógico", no bom sentido da expressão, da história do pensamento filosófico-pedagógico da educação.

Se Manacorda realiza, como destaquei linhas atrás, um estudo em que focaliza a história social e pedagógica no âmbito da sociedade civil, preocupando-se ao mesmo tempo, ainda que de forma não intensa, com questões referentes à metodologia didática, o mesmo não acontece com Suchodolski, cujo eixo de sua análise está precisamente na crítica filosófica - cuja crítica política está subjacente - às variantes pedagógicas das duas grandes concepções filosófico-pedagógicas que toma como objeto de estudo. No entanto, também

Suchodolski, com a delimitação que estabeleceu para sua pesquisa, vai se preocupar com a superação das proposições liberais e burguesas para a educação, quando se propõe a ir além da conciliação da pedagogia da essência e da pedagogia da existência.

Estamos, pois, diante de outro educador que acredita na força da educação escolarizada para a plena formação e realização do homem e que, a exemplo de Manacorda, vê na instrução politécnica elementos teórico-práticos para uma formação adequada às novas condições de vida social e econômica. Para tanto, Suchodolski põe ao lado da formação politécnica a necessidade da formação social, em razão de que "...na sociedade do futuro cada profissão será revestida de caráter social e cada cidadão tornar-se-á membro responsável da democracia" (p.121).

A exemplo de Manacorda, Suchodolski também se preocupa em projetar para a educação um ideário político-pedagógico que seja materializado por meio de um tratamento histórico-crítico.

Nosso próximo autor, Anibal Ponce, escreveu sua história da educação na década de 1930, mais precisamente em 1937. Trata-se, pois, de estudo elaborado em momento histórico que difere daquele em que se deram as elaborações de Manacorda (final da década de 1970) e de Suchodolski (década de 1960). No entanto, geograficamente, Ponce estava bem próximo de nossa sociedade e de nossa educação, por se tratar de um autor argentino que reflete sobre a educação numa época em que a América Latina passa por sérias transformações políticas e sociais, em que o populismo e o nacionalismo dos governan-

tes (alguns ditadores) comandam a ordem social e política e se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, visando aos interesses da minoria da população.

A exemplo de Manacorda e de Suchodolski, estamos, também, diante das idéias de um marxista que promove uma síntese dos problemas histórico-educacionais, fornecendo, sem muitos detalhes, uma visão geral da história da educação.

A história da educação de Ponce pode ser considerada como uma "história política da educação", na qual a categoria "sociedade política" perpassa todo o seu estudo. É uma história da educação diretamente relacionada à problemática político-ideológica da educação das diversas sociedades e das diferentes épocas.

Ponce tem como critério interpretativo para escrever sua história da educação a realidade socioeconômica e política e as conseqüentes lutas de classes que se desenvolveram a partir da sociedade primitiva até a primeira metade do nosso século. Como todo marxista ortodoxo, é um crítico radical, com posições claramente definidas, da exploração do trabalho e da educação do homem pelo poderio público e econômico sob o controle das classes dominantes. Em síntese, o autor realiza um estudo sobre a história da educação sob o ponto de vista da luta de classes.

Assim como Suchodolski, Ponce não apresenta espaço específico para a introdução e para a conclusão de seu livro, o que não impede o leitor de identificar as finalidades e a tese defendida ao longo da obra⁶.

A historiografia realizada por Ponce é diferente daquela escrita por Manacorda e por Suchodolski, uma vez que centra sua

atenção especificamente nas lutas de classes e nos modos de produção das sociedades classistas. O pensamento socialista de Marx (e notadamente o *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels) é sua fonte de inspiração na crítica que faz aos sistemas educacionais dos períodos históricos analisados.

Ponce deixa claro em seu texto que a educação, em toda a sua história, sempre esteve a serviço das classes dominantes, assim como fica clara sua descrença na educação como meio para transformar a sociedade. Essa posição é explicitada em seu estudo na seguinte passagem: "A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, sua educação e as suas idéias. Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama, e se essa afirmação parece ter sido desmentida alguma vez pelos fatos é porque, freqüentemente, a palavra dos teóricos oculta, conscientemente ou não, as exigências da classe que representam" (p.165).

Essa tese desenvolvida por Ponce ao longo de sua análise crítica sobre a história da educação o faz entender a escola, assim como Althusser o fará posteriormente, como um aparelho ideológico do Estado, o que o leva a depositar pouca confiança na educação escolar: "Enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração, e o corpo de mestres e de professores continuará sendo um regimento que, como os outros, defende os interesses do Estado" (p.178).

Essa assertiva nos leva a inferir da análise de Ponce que, numa sociedade ca-

pitalista (como a nossa, por exemplo), a escola não tem outra função a não ser a de reproduzir a ideologia da classe dominante. A saída para as escolas dos sistemas capitalistas somente ocorrerá a partir do momento em que inexistir a diferença entre explorador e explorados. Insiste, pois, o autor em que somente por meio de uma revolução concreta e não de simples reformas poder-se-á superar a educação classista. Essa particularidade do pensamento político de Ponce sobre a educação e o contexto ideológico veiculado pela escola (parece que, para o autor, não há saída para as escolas dos países capitalistas) o fazem escrever uma história da educação diferente daquela realizada por Manacorda e da análise que Suchodolski faz do pensamento pedagógico.

Como a instituição escolar não se constitui, para Ponce, num instrumento de resistência do proletariado na luta contra a educação e a cultura burguesas, impostas pelo poder dominante, não me resta outra alternativa a não ser a de entender o pensamento de Ponce como próximo das análises que os educadores crítico-reprodutivistas fazem da educação escolarizada.

Estamos, pois, diante de três educadores marxistas que, apesar de em alguns momentos se contraporem e se complementarem, oferecem-nos os elementos necessários para o entendimento crítico do atual sistema educacional. No fundo, vamos encontrar, subjacente às suas análises e teses, preocupações semelhantes no que se refere aos aspectos históricos, econômicos, políticos, filosóficos e pedagógicos da educação, em razão de terem como ponto de chegada a minimização das injustiças

sociais provocadas pelas sociedades capitalistas.

Nesse sentido, Manacorda e Suchodolski são mais prudentes que Ponce no que se refere às possibilidades de “socialismo puro”. Suchodolski, por exemplo, chega a falar que, na “sociedade do futuro, cada cidadão tornar-se-á membro responsável da democracia”. Eu diria, *grosso modo*, que Manacorda e Suchodolski estão mais preocupados, nos textos resenhados, com a formação do homem emancipado e com a cidadania crítica desse, do que com fazer a revolução social e política. Aníbal Ponce, por sua vez, reduz sua preocupação à necessidade da revolução proletária. Daí a preocupação de Ponce, ao “contar” sua história da educação, em não se descuidar, nos diferentes períodos históricos que analisa, das relações entre educação e modos de produção, entre o pensamento pedagógico (de políticos, filósofos, psicólogos e educadores) e as transformações sociais provocadas pelas grandes rupturas revolucionárias.

Com esses comentários, não estou querendo afirmar que Manacorda e Suchodolski não estejam preocupados com a educação e a luta de classes e que Ponce se descuida do pensamento filosófico-pedagógico das classes dominantes e com as questões internas do processo de escolarização. Estou querendo afirmar, sim, que as posições dos autores sobre o mundo social e o mundo educacional - que não se constituem em “mundos estranhos” para ambos -, apesar de suas posições marxistas diante do fato educacional, os levam a delimitações diferentes sobre o tema em questão. Essas delimitações e, em certo sentido, o horizonte que projetam para a escola, le-

vam-nos a conclusões que se complementam para um entendimento correto sobre a história da educação.

Por essas razões, as análises que esses autores fazem do pensamento político-pedagógico que engendraram a história da educação merecem atenção especial por parte dos educadores e por todos aqueles que se interessam pela educação.

NOTAS

- ³ Refiro-me aos livros de Dermeval Saviani, principalmente, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, notadamente a segunda edição, pp.5-15; *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. As teses defendidas nesses livros, mesmo conhecedor das críticas que as mesmas têm recebido nos últimos anos, me permitiram, também, promover uma "tentativa" de classificação dos autores, no que se refere às suas posições político-pedagógicas em relação à educação e suas conexões com a sociedade.
- ⁴ O Egito é reconhecido unanimemente, diz Manacorda, como "... o berço da civilização e da cultura" (p.10).
- ⁵ Nesse ponto, não concordo com a auto-avaliação do autor. Concordaria se ele assim se expressasse: não falar de pedagogia com ares *openas* pedagógicos. Mas isso é secundário diante da fascinante história da educação contada por Manacorda.
- ⁶ A tradução, o prefácio e algumas notas de rodapé efetuadas por José Severo Camargo Pereira preenchem algumas lacunas explicativas que constam da concisa história da educação sistematizada por Ponce.

EPISTEMOLOGIA PÓS-MODERNA E A EDUCAÇÃO¹

Vilmar Alves Pereira²

O debate sobre a temática enunciada nos remete a uma série de questões, entre os quais, em primeiro lugar, existe a pós-modernidade e em que consiste? Que parâmetros se utilizam para medi-la? E os princípios da modernidade, por acaso, tornaram-se obsoletos?

Estamos cientes de que a problemática iniciada não se esgota numa simples resenha, até porque a própria condição de *pós* não se encontra bem definida. O trabalho que estamos realizando visa remeter-nos a uma questão fundamental levantada na disciplina de Epistemologia das Ciências

Sociais: quais são os limites e as possibilidades da discussão sobre pós-modernidade para a ciência?

O intuito inicial desta abordagem pretende seguir o seguinte itinerário: num primeiro momento, elencar os princípios que deram coesão e afirmação ao pensamento moderno; num segundo, a partir da obra *Vinho velho em pipa nova*, de Astor Antônio Diehl, mapear o conceito de *pós-modernidade*; num terceiro, demonstrar as possíveis implicações desse enfoque para a educação.

¹ Resenha da obra do professor dr. DIEHL, Astor Antônio, titular da cadeira de Epistemologia nas Ciências Sociais do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, *Vinho velho em pipa nova*. Passo Fundo: Editupf, 1997.

² Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo - RS.

ELEMENTOS FUNDANTES DA MODERNIDADE

Chama-se *modernidade* à fase considerada madura da cultura ocidental européia, iniciada no século XVII, com o nascimento dos métodos experimentais das ciências modernas, e coroada no século XVIII, com a proclamação da razão como princípio fundante do social. A ordem social moderna passa a ser vista como alicerçada unicamente nos critérios da razão, do *logos* explicador da cultura, que, sob suas diferentes formas, impõe-se a incumbência de administrá-la e de julgá-la. Qualquer ação econômica, política ou moral que ocorra na sociedade moderna tem que ser avaliada e legitimada à luz dos critérios logocêntricos.

Sob o império da razão, a modernidade empenhou-se na construção teórico-prática de uma nova ordem social, na qual os anteriores princípios ordenadores da cultura, originários e fundantes de uma concepção teocrática da sociedade, tiveram que ser destronados. O pressuposto para essa subversão da origem social foi a liberdade de pensamento e a confiança absoluta na força emancipadora das luzes da razão. Declarou-se que, até então, os homens tinham vivido sob uma condição de menores de idade e que, desde então, teriam conquistado a maioridade. “A modernidade é, portanto, o período da história ocidental européia em que os homens se declaram em plena posse dos seus direitos de maioridade, tendo unicamente a sua própria razão como guia e juiz” (Cunha, 1992, p. 183).

Falar de modernidade é falar de maioridade da razão. Sabemos que, eco-

nomicamente, essa maioridade racional assumiu a forma de industrialismo; política e intelectualmente, a forma assumida foi a do iluminismo. Sob esses dois vetores, a razão instalou seu trono, de onde dirige com soberania os destinos do Ocidente. Eis o projeto moderno. Por acaso isso tudo chegou ao fim ou ainda sobrevive? Se morreu, já alcançamos o *pós*? Pensamos que é algo complicado ter certezas nesse momento, no entanto entendemos que o momento atual precisa ser estudado considerando-se todo o projeto moderno; só assim, poderemos perceber se chegamos ao limite daquilo que manifestamos ser o *moderno*.

O QUE ALGUNS CRÍTICOS POSTULAM COMO PÓS-MODERNO

A postura do autor de *Vinho velho*, com a qual concordamos, é a seguinte: “O que podemos entender por pós-moderno, não significa transmoderno nem antimoderno... a questão gira muito mais em torno das formas de resgate das estruturas especificamente modernas” (Diehl, 1997, p.19).

Para demonstrar essas formas de resgate das estruturas modernas, o autor faz um estudo histórico do termo com o intuito de mapear a grande questão do trabalho: limites e possibilidades da episteme pós-moderna.

Deixaremos de lado a reconstrução histórica sobre pós-modernidade. Nosso objetivo, neste momento, é mapear o que alguns autores entendem por *pós-moderno* e o que postula a teoria do fim da histó-

ria. Pensamos que nessa demonstração aparecerão os limites e avanços dessa epistemologia.

Uma das constatações *a priori* à afirmação sobre a possibilidade do pós é a constatação de que vivemos numa situação caracterizada como “espírito de época”, de intransparência teórica e, conseqüentemente, de crise. Tal crise o autor identifica nas postulações de Weber, quando se refere à modernidade como construtora daquilo que chama a *jaula de ferro*:

O que se passou com a idéia e a prática da modernidade na trajetória assinalada amplia a suspeita de que, a partir de algum ponto do caminho, a razão - o sujeito pensante, convertido em autor soberano da história, terminou construindo uma jaula de ferro, destinada a aprisionar a sociedade, o indivíduo, o próprio pensamento, deslocando com isso, para um segundo plano os perigosos impulsos brotados da crítica, da diversidade e da troca inseparável com a história (Weber apud Diehl, 1997, p.34).

É de fundamental importância partir da crítica à objetivação dos princípios modernos para demonstrar seus limites. A razão, que pretendia, além de indicar o novo *locus* ao homem moderno, ser o elemento principal da sua auto-afirmação, demonstra a sua fraqueza “tomando o bonde errado da história”.

Ora, se o homem moderno pecou por atribuir muita responsabilidade ao sujeito cognoscente, se o antropocentrismo e o logocentrismo não nos levaram à realização de todas as nossas utopias, que outros

elementos contribuem para a identificação da suposta crise dos princípios modernos?

Para o autor em estudo, são vários os aspectos que mapeiam essa situação existencial:

Vivemos num clima de frustrações intelectuais e sociais pois as revoluções otimizistas, aquelas que projetavam uma solução para o futuro, não aconteceram. Isso gera um pessimismo em relação ao futuro... Em segundo lugar o clima é de fragmentação da ordem estabelecida... Ela é o resultado dos processos de modernização... Daí a expressão de Berman: “Tudo o que é sólido desmancha no ar”. Os antigos conceitos não dão conta da realidade e desconfiamos profundamente dos novos; a tendência básica é um retorno ao indivíduo, sendo este o terceiro elemento. Busca-se aquilo que é efêmero; há um retorno e uma ressurreição dos bruxos e de todo e qualquer misticismo. Há uma emersão de todo e qualquer grupo; retorna-se com exagero ao indivíduo; Há também nesse quadro uma carência de projetos que tenham implícita a perspectiva de mudança social (Diehl, 1997, p.7)

Se a intransparência teórica é um fato inegável, se a projeção de futuro não está mais sendo pensada, se a queda do muro de Berlim significa, simultaneamente, a queda de inúmeros princípios, se o homem contemporâneo perdeu a visão sistêmica, qual deve ser a nossa posição?

Estamos cientes de que a nossa posição diante das constatações referidas é a de continuar indagando. Essa indagação, sem dúvida, é o que nos permitirá afirmar a existência ou não da pós-modernidade. Para tanto, procederemos, agora com base na obra de Diehl, da seguinte forma: veremos o que concebem por *pós-moderno* alguns pensadores como Lyotard, Derrida, Baudrillard e, posteriormente, a crítica que Habermas faz à concepção de Lyotard.

ALGUNS ELEMENTOS IDENTIFICADOS NO DISCURSO DE LYOTARD

Uma das primeiras constatações desse pensador é de que foram perdidos os mitos de unidade postulados pela modernidade. Num segundo momento, o autor faz questão de salientar que tal constatação não deve estar carregada do sentimento de perda; pelo contrário, reconhece a dissolução das unidades como fenômeno positivo, como uma nova chance. Isso significa “que o fim de cada grande narrativa gera uma multiplicidade específica e possui um heterogêneo e autônomo jogo de linguagem no seu lado inverso”(Diehl, 1997, p.54).

Em Lyotard, o processo não se apresenta como fragmentação, mas como um novo ganho, que indica uma nova perspectiva. O autor fundamenta essa posição na teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein para a representação de sua teoria pós-moderna. Vejamos: “As formas diferenciadas de vida, saberes e ações, são tomadas como jogos de linguagem, cuja consistência constitui a própria sociedade, o privilegiado agora não é a uniformidade, mas o jogo concorrencial. Por outro lado os jogos

de linguagem são incomensuráveis entre si, sendo sempre possível, por isso a descoberta de novos movimentos e jogos”(Diehl, 1997, p.54).

Para o autor de *Vinho velho em pipa nova*, a concepção de Lyotard mostra-se como uma posição exemplar, uma vez que traz ao centro da discussão posições de bases sustentáveis contra a tendência uniformizante da ciência moderna. Em Lyotard, o pluralismo pós-moderno tem um sentido positivo e crítico, pois possui as categorias necessárias para explicar a realidade.

Seu pluralismo pós-moderno contrapõe-se também à posição de Habermas. Para Lyotard, uma ética discursiva cuja palavra-chave é o consenso deve encaminhar-se, necessariamente, à pluralidade radical; defende, assim, contrariamente, o dissenso. Para ele, o consenso é um princípio de determinados jogos de linguagem; assim, elevá-lo a um metaprincípio implicaria colocá-lo muito próximo das estratégias de totalização.

Em suma, a proposição de Lyotard é seguir um viés diferente daqueles firmados na totalização e uniformização moderna. Para ele, o novo saber deve ser orientado pela instabilidade e pela descontinuidade. Lyotard afirma o pós-moderno não como antimoderno, nem como transmoderno, mas como a radicalização dos princípios modernos em seu interior.

ALGUNS ASPECTOS DO PENSAMENTO DE JACQUES DERRIDA

Derrida entra no debate pós-moderno e traz grande contribuição, principalmente na crítica que realiza aos que se empenharam em fazer narrativas apocalípticas. A preocupação que encontramos neste autor, segundo a obra aqui estudada, consiste num esforço para demonstrar os equívocos dessas narrativas. Para Derrida,

a idéia de revelação do apocalipse é ambivalente, pois difunde a verdade e simultaneamente, significa a morte, e isso duplamente: o fim é o antecedente necessário do desvelar... A própria verdade se então viesse seria mortal; com ela, tudo chegaria ao fim, ela suspenderia a história, o movimento, a vida. A verdade significou, irrecusavelmente, uma espécie de morte teimosa (Diehl, 1997, p.61).

Em Derrida, assistimos a uma destruição do discurso apocalíptico e à idéia de uma falsa pretensão de verdade. Aqui, em nome da verdade, certamente cairíamos numa aporia (algo similar a um *beco sem saída*).

ALGUNS ELEMENTOS DO PENSAMENTO DE BAUDRILLARD

Um outro pensador que a obra em estudo menciona e que faz parte de nossa temática é Baudrillard. Para esse, o pós-moderno é um valor de limite, o pós-moderno se encolheu ao valor zero. Segundo ele, “de qualquer forma, há muito deixamos

atrás de nós todas as reais possibilidades de despedida e chegamos a um estágio final, em um contínuo inconsciente... Conforme o pensador, vivemos na *hypertilie*, o que significa que vivemos no outro lado do fim e de todas as possibilidades do fim” (Diehl, 1997, p.62).

Para Baudrillard, vivemos hoje as antigas contraposições, assim como saímos totalmente dos tempos de certeza, quando existiam os projetos com começos, meios e fins. “Se todas as contraposições são viáveis e todas as ações são conseqüentes, então elas não mudam a situação, somente as ratificam potencializando-as... Pois tudo já aconteceu (sem que algo tivesse acontecido)” (Diehl, 1997, p.63).

Percebemos claramente nesse autor um pessimismo carregado de um sabor amargo, de perda de possibilidade de toda e qualquer reconstrução sem que saibamos o seu fim. Isso vai levá-lo a ampliar nosso debate trazendo em Baudrillard o diagnóstico do fim da história (*Posthistoire*), que é originalmente concebido por Gehlen, que propõe que a história já passou. Segundo esses pensadores, “não existe mais um horizonte aberto, nem existirão mais inovações; o que crescerá, isso sim, são formas de pensamento para prover massas humanas. Todo o resto é ilusão, é epigonal; as forças impulsoras são a variante institucional-técnica, e as forças espirituais, são apenas, e ainda mero teatro” (Diehl, 1997, p.65).

Segundo Diehl, a posição desse autor é difícil de ser sustentada (a crítica que realiza contra o socialismo), pois é ilusório o fato de Baudrillard entender os homens com um impulso para alcançar a diferença. E mais, sua crítica ao socialismo foi puramente narcisista e considerou um

mero veículo que possibilitou atualidade ao seu diagnóstico da *Posthistoire*; parece que ele, em seu diagnóstico, não concebe nada de novo e afirma que nada poderia ser superado.

Com base na análise do pensamento desses pensadores, principalmente de Baudrillard, gostaríamos de afirmar, com o intuito de deixar bem claro, que a pós-modernidade não pretende ter uma fundamentação pessimista, mas quer, por outro lado, encontrar em suas postulações um diagnóstico positivo. Pensamos que o próprio entendimento da corrente como a radicalização dos princípios modernos - o que leva a uma abertura de um pluralismo que abre perspectiva à aceitação do novo, fugindo das totalidades escravizantes - é um fundamento positivo para a corrente pós-moderna.

Um debate interessante em *Vinho velho* ocorre entre a postura de Habermas e a de Lyotard, como já mencionamos. Pensamos que os dois filósofos avançam no sentido de demonstração dos limites e possibilidades das epistemes moderna e pós-moderna.

De antemão, é bom salientar que Habermas discorda da posição de Lyotard (do entendimento do *pós* como abertura para múltiplos elementos novos). É diante dessa postura que ele propõe o seu projeto da razão comunicativa. Para ele,

a crítica da razão feita pelo pós-modernismo é contraditória. Isso porque buscaria resgatar a subjetividade, como também tentaram Nietzsche, Heidegger, Derrida e Foucault sem, no entanto, encontrá-la, pois esses estariam sempre girando em torno do mesmo círculo,

que se tornou o domínio externo da filosofia da subjetividade e cuja única saída seria a passagem para o paradigma da razão comunicativa, ou seja, do outro lado do círculo (Habermas apud Diehl, 1997, p.78).

Habermas identifica nas posturas pós-modernas uma grande intransparência, percepção que lhe dá credibilidade para criticar tais posturas. Como defensor do projeto moderno, ele expõe algumas questões que são fundamentais nesse debate: A perspectiva do futuro pós-moderno pode ser aprendida antes mesmo de uma recuperação do projeto dos modernos? Isso não passaria, na verdade, muito mais de uma questão de etiqueta intelectual? Se o pós-moderno é o radical, então esse dificilmente pode ser considerado como continuidade do projeto dos modernos (Diehl, 1977, p.79).

Na análise criteriosa de Habermas, torna-se evidente a sua crítica. Ele entende que há elementos e problemas que passem despercebidos para Lyotard (unilateralidade).

Podemos perceber, nesse embate, que onde Habermas fala em comunicação e consenso Lyotard percebe a totalização. Segundo Diehl, para ambos, existem diferenças essenciais no entendimento da razão: para o primeiro, essas diferenças são verdadeiramente inteligíveis quando a intermediação surge, ao passo que, para o segundo, é exatamente nesse ponto que há entendimento determinado pela razão.

A questão, segundo Diehl, não consiste em jogar uma corrente contra a outra, mas em considerar os problemas internos que estão presentes nelas.

Podemos afirmar, então, com base nesses questionamentos, que a querela

estabelecida entre esses dois pensadores demonstra que as formas particulares reivindicam, também elas, uma universalidade, só que dessa vez no nível micro. O que Habermas pretende com a linguagem Lyotard pretende com a aceitação do pluralismo, e essa busca de aceitação consiste na afirmação de uma verdade universalizada na esfera micro.

A TENTATIVA DE ESBOÇO E DE ENTENDIMENTO DO MOMENTO ATUAL

O autor em estudo lança uma tentativa de esboço da situação atual no capítulo intitulado “O momento suportável; diagnóstico ou autópsia dos modernos”. Nele, o esforço consiste na busca de um entendimento a respeito dos dois paradigmas em estudo, principalmente do moderno.

O nosso entendimento da proposição do autor consiste na percepção de que não chegamos ao momento de fazer a autópsia dos modernos (pois esses não estão mortos), mas é momento, sim, de estabelecer um diagnóstico sobre seus pressupostos: “Compreender os modernos significa, primeiramente, debruçar-se e focalizar a sua trajetória histórica” (Diehl, 1997, p.110).

Outra questão que, para nós, fica clara é a seguinte: se a história vive a desilusão das revoluções otimistas, se o mundo se apresenta como fragmentado, qual é a importância de continuarmos estudando os modernos? Sem dúvida, é porque não estão mortos nem superados. Não é comum falarmos tanto assim dos mortos; falamos, sim, daquilo que continua fazendo parte das discussões de fundo da nossa realidade. Entendemos, com isso, que o

discurso do pós está imbuído dos princípios modernos, os quais apenas tomaram nova forma no cosmos desorganizado e continuam dando validade como tentativa de explicação da nossa realidade: “A virulência da crítica e os impulsos pós-modernos ainda não conseguiram apontar para o fim dos modernos, mesmo porque, no pós-moderno, encontramos a tentativa de realização da velha ansiedade moderna de compreensão do mundo” (Diehl, 1997, p.114).

Eis-nos diante da necessidade de, urgentemente, fazermos um diagnóstico moderno; isso porque entendemos que vale a pena compreender os modernos como vivos. Contrariamente a isso, segundo Diehl, perderemos a afirmação de *telos* e chegaremos ao fim do horizonte: “Portanto, se movermos o foco sobre os modernos como algo do passado - algo já deixado atrás de nós -, então faremos nada mais do que a autópsia e aí somente será possível vislumbrar o horizonte do seu fim” (Diehl, 1997, p.116).

Questionando-se sobre a base da postulação dos princípios modernos, o autor indica que é o sucesso da razão instrumental positiva no progresso dos modernos, os quais tomaram um viés diferente daqueles almejados, indicando, assim, uma grande mudança paradigmática.

É interessante frisar aqui uma outra consideração que o autor em estudo faz. Segundo ele, “o processo de modernização esteve acompanhado desde o seu começo por crises de orientação sob formas diferentes” (Diehl, 1997, p.118). Consideramos essa afirmação como um elemento típico dos modernos. Se é moderno, não é velho; então, a crise é um elemento que contribui para o surgimento do novo. Assim, o vinho

velho é colocado em pipa nova; é uma nova roupagem que não significa a morte dos modernos.

Segundo Diehl, é o projeto dos modernos que assegura os próprios modernos em movimento. Isso não encobre, de maneira alguma, a possibilidade de fazermos, ao invés de sua autópsia, uma cirurgia e buscarmos, por meio de uma leitura de seus princípios, um novo *locus* para o desenvolvimento histórico moderno.

Estamos num momento de “redefinição” dos parâmetros do entendimento da história... Precisamos entender que o limite da pós-modernidade está na modernidade, isso pela não-concretização de seus ideais... Dessa forma, não significa que devamos negá-la, mas buscar entendê-la... Eis uma tarefa que exige uma postura no sentido de o estudante, de o professor de universidade fazer, realmente, epistemologia...

ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE PARA A EDUCAÇÃO

O fenômeno educativo, na conjuntura atual, passa a merecer grande atenção como uma das possibilidades de resgate da integridade do ser humano. Essa atenção especial se dá mediante a constatação de que não possuímos nenhuma “receita” que demonstre qual é a melhor educação que realmente promove o homem. Diante disso, assistimos a um quadro de grande angústia: educadores, psicólogos e pais de famílias almejam a qualquer custo uma resposta para a situação atual; muitos chegam a escrever inúmeras páginas sobre o paradigma emergente. O momento nos

desperta a seguinte problemática como estudantes da ciência da educação: devemos buscar soluções com base na simples caracterização do momento atual ou devemos nos reportar à sua origem?

A postura que iremos defender aqui consiste no entendimento de que a origem dessa situação de crise está na má interpretação e na forma como foram objetivados os princípios modernos.

Se estamos lembrados, no início deste texto, elencamos algumas características da modernidade dentro do contexto do século XVIII, principalmente do iluminismo. Dentre elas, salientamos: a liberdade, a valorização do indivíduo e a emancipação do sujeito racional. Esses princípios foram incorporados pelas mais diversas tendências pedagógicas, como, por exemplo, a Escola Nova (a pedagogia burguesa com tendência liberal), o modelo positivista e a própria tendência marxista.

Onde está, então, o erro daqueles que tanto desejavam a integridade do ser? Pensamos que o equívoco consiste na forma como essas teorias foram sendo implantadas. Vejamos o caso, por exemplo, do conceito de *liberdade*. Esse conceito é um dos grandes objetivos da educação da época, que não pretendia mais continuar “castrando” com métodos antiquados a espontaneidade do aluno. E a individualidade: qual é a educação que não almeja trabalhar as individualidades para não rotular seus educandos? E a emancipação? Um aluno emancipado que participa do processo educativo continua sendo um dos grandes anseios em nossos dias.

Voltamos a afirmar que a ciência da educação não está carente de projetos, mas carente de *interpretação* dos projetos. Dian-

te disso, o projeto moderno se apresenta como uma das grandes opções de resgate da integridade do ser humano. Então, por que não deu certo? Por que as práticas pedagógicas motivadas pelo espírito do modelo capitalista radicalizaram os conceitos da *modernidade* e se equivocaram quando falaram da liberdade, do indivíduo, da razão emancipadora do ser.

Precisamos, com urgência, voltar aos modernos antes de postularmos o pós-moderno na educação e demais esferas; porque, se entendermos por *pós* a manifestação das fragmentações e exacerbações auridas do contexto atual, as quais já mencionamos no decorrer deste texto e que não apresentam uma proposta que possua consistência, pensamos, que, dessa forma, ninguém gostaria de ser caracterizado como integrante dessa corrente.

A ciência da educação deve demonstrar a sua pretensão de validade a partir de uma proposta que transcenda meras aparências efêmeras e que aponte para o entendimento de um ser humano íntegro. Dessa forma, assim como alguns teóricos, acreditamos que a modernidade está inacabada e que possui em seu bojo elementos que possibilitam um novo *locus* ao homem contemporâneo.

Não gostaríamos de encerrar o nosso enfoque sem antes citarmos uma frase externada no século XVIII, que salienta a possibilidade de equívocos na interpretação dos conceitos modernos. Pensamos que foi esse o erro de muitos pedagogos que não tinham clareza sobre seus fundamentos: "Se a liberdade consistisse em fazer o que se quer, homem algum seria livre" (Rousseau, 1762, capa da obra *Emile e Sophie* ou *Os solitários*).

Considerando a célebre frase de Rousseau, depositamos nossa crença numa educação firmada sobre as bases do pensamento moderno. E voltando ao *Vinho velho*, percebemos que mudou de pipa, no entanto não o conhecemos bem para poderemos tomá-lo. Será que a pipa nova (a da pós-modernidade) não contém a cicuta que matou Sócrates? Queremos tomar o bom vinho e voltarmos aos princípios modernos com esse intuito. Dessa maneira, poderemos estar começando a fazer ciência da educação.

BIBLIOGRAFIA

- CUNHA, José Auri. *Iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual, 1992.
- DIEHL, Astor Antônio. *Vinho velho em pipa nova. Passo Fundo: Ediupf, 1997*
- JORNAL PIONEIRO. *Cultura historiográfica*. p.7.1997.
- Bibliografia complementar
- GUIARDELLI, Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p.127-176.
- KAPLAN, E. Ann. *Mal-estar no pós-modernismo*. Teorias e práticas (Org. e trad. Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- LYOTARD, J.F. *O pós-moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

MULTICULTURALISMO CRÍTICO¹

Rosani Sgari Szilagyi²

INTRODUÇÃO

Ao iniciar essa fala, ressalto que a mesma tem a marca indelével do “tempo de uma mulher” que, independentemente de ser medieval, moderna ou pós-moderna, tenta, cuidadosa e combativamente, “agendar o tempo e a atualidade, as exigências e o espírito de época ao seu tempo e relógio interno”, à sua subjetividade, ao seu *self* e identidade, à sua estrutura, funcionamento e dinâmica de personalidade. Para Ramos (1989), “o conflito entre o indivíduo e os sistemas sociais projetados é permanente e inevitável, e só pode ser eliminado pela morte do ser humano ou por sua paralisia, mediante exagerada adaptação às condições sociais exteriores”(p.100).

Essa solidariedade pessoal não é casual, fruto de “guerrilhas” internas e externas; tornou-se um imperativo dos elementos contingentes de minha identidade humana e feminina; daquelas contingências que McLaren chama de *suscetíveis à construção* e daquelas que denomina *enraizadas ou marcadas*.

Não se trata de construir uma narrativa mestra de identidade autoral (segundo palavras do autor), e, sim, de manejar (nas minhas palavras) a insubordinada, rebelde e amiga – “ansiedade”, que, enlouquecida com a insistência da “mãe globalizante”, não aceita de forma passiva a inclusão de uma irmã “virtual” que, embora requintada, é chata porque insiste em me desconectar da realidade e habitar um es-

¹ Resenha da obra de McLaren, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Rad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997. Trabalho apresentado na disciplina de Teorias da Educação, do curso de mestrado em Educação da UPF.

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS.

paço histórico extraterrestre, sem considerar nossas realidades.

Penso que o clamor do autor no que diz respeito ao...“expressar-se, mas expressar-se bem e, com um efeito pedagógico máximo” (p.22), é tanto quanto adequado, confortante; incita o leitor a focalizar seus sentimentos e percepções, sua reflexão e análise, e a verbalizá-los com um volume maior. É como se a leitura permitisse aumentar o volume do rádio (interno), ser ouvida, criticada e, finalmente, incluída no contexto como personagem ativo e não passivo.

Agradam-me a idéia e o sentimento com relação ao autor de “parentesco intelectual” prefaciada por Paulo Freire: aceitar as dessemelhanças e os descompassos. Não subjugar as pessoas à mesmice. Confesso que encontrei naquele instante de leitura um lugar à mesa. Por outro lado, pus-me a pensar em... “Mas é no encontro pessoal em que os discursos se vão completando, que se confirma o “parentesco intelectual” (p.11) e desejei ardentemente promover encontros pessoais.

Peter McLaren é considerado um dos maiores expoentes da pedagogia crítica na atualidade e, muito embora seja de origem canadense, nascido na cidade de Toronto, em 1948, na década de 1980 foi viver nos Estados Unidos, o que lhe possibilitou contato e experiência com diversas escolas públicas da periferia; foi também lá que ele experimentou a aproximação com as diversas nacionalidades, por meio dos imigrantes. Essas vivências parecem ter contribuído para o lançamento da pedra fundamental de sua teoria, pois, segundo Gadotti, “ele aprendeu com os imigrantes que não é mais possível separar o Primeiro do Terceiro Mundo” (p.13).

Com relação ao autor, devo confessar que as suas qualidades requerem justiça na apreciação. Trata-se de um expoente, está na vanguarda do cenário americano e das Américas; possui uma fantástica coordenação de idéias e um conhecimento que todo estudante deseja construir, conquistar e possuir; desperta para o desejo do desenvolvimento da cognição.

Sob essa mesma força, apresenta, no transcorrer da obra, um vocabulário que a classe trabalhadora educacional brasileira desiste de entender, nem tanto por uma resistência psíquica fragilizada, mas pelo excesso de requinte no discurso.

Assinala o autor essa percepção sob o prisma de que

a pedagogia crítica não trabalha em direção ao final grandioso de uma história mundial ideologicamente compreendida, mas, em vez disso, busca elucidar o indefinido e explorar outros modelos de sociabilidade e organizações sociais. Ao fazê-lo a pedagogia crítica tem sido acusada, com frequência, de inacessível aos professores comuns. Trinh T. Minh-há(1991) desenvolve um alerta preciso contra tais pedidos por linguagens acessíveis. Ela escreve que “a resistência à linguagem complexa da teoria pode reinstituir o senso comum como uma alternativa à teoria – isto é, pode conduzir a uma nova ditadura de um nativismo pré-teórico no qual a experiência supostamente fala por si só”(p.97-98).

Seria errôneo não apreciar essa elucidação, pois ela amplia horizontes e novas

percepções, como a idéia de que o multiculturalismo crítico pretende estar protegido das mil e uma oportunidades de distorção. Penetrar ou adentrar na pedagogia crítica requer do principiante uma resistência crítico-pedagógica, determinação, vontade e opção.

Aristóteles considera a retórica, em relação a outras disciplinas, como um “ramo de estudos dialéticos e também éticos”. Chama a atenção sobre a relação entre o poder da palavra. O reconhecimento do caráter ambíguo da linguagem é, para Ramos(1989), tão antigo quanto os gregos:

Platão e Aristóteles não foram os únicos sábios gregos conscientes do fenômeno da política cognitiva. Na Grécia o alcance e o impacto sociais dessa política puderam ser mantidos sob o controle dos usos e costumes predominantes, e do processo educativo ocorrido nos grupos formais e informais, em que os gregos aprendiam os deveres da cidadania. A filosofia e a educação sistemática também serviram como forças de compensação, contra a proliferação da política cognitiva (Ramos, p.89).

Partindo do princípio de que a política cognitiva é a moeda psicológica corrente da sociedade centrada no mercado, é de se prever que a cultura seja destruída. Assim, é perfeitamente compreensível a preocupação do autor com relação aos elementos de sua própria teoria, ou seja, da teoria multiculturalista.

É sempre bom lembrar que o livro foi escrito para educadores progressistas, sendo, portanto, eletivo. Gadotti, quando

da apresentação da obra, fidedignamente alerta: “Nesse livro, o autor destaca o papel significativo que um multiculturalismo crítico pode jogar na construção das políticas educacionais dos próximos anos. Nisso ele abre um campo de pesquisa, de reflexão e de atuação para os educadores brasileiros ainda pouco acostumados a debater essas temáticas no seu cotidiano” (p.17).

Plenamente consciente dessas limitações do nosso cotidiano, a presente resenha crítica se propõe a contribuir na reflexão e debate dessas temáticas, a promover e estimular este campo de pesquisa e a sensibilizar os educadores para a inserção na pedagogia crítica. Nesse sentido, até mesmo os subtítulos dos capítulos sofreram alterações.

Conversar com McLaren como leitora viajante é ser convidada a repensar e orientar intervenções sociais mais justas, reconhecer sua própria natureza, identificar novos cenários, agenciar novos papéis dentro e fora do espaço acadêmico. Nesse contexto, constrói-se a presente resenha.

A OBRA E O CONTEXTO

Desafios para uma educação de esquerda graças ao golpe retumbante da direita

Os dilemas em torno da globalização do capital e as implicações dessa globalização para a produção de subjetividade e identidade refletidos por McLaren encontram, na visão dele, eco e sustentação nos objetivos da democracia capitalista: performatividade e poder. As fontes utilizadas com eficácia pelo autor dão sentido e profundidade à sua análise com relação ao fenôme-

no da globalização. Sua expressão é relevante quando se refere à “McDonaldização de todo lugar” (p.24). Significa dizer, no meu entendimento, que a mesma não é sinônimo de experiência global coletiva, nem é sinônimo de avanços coletivos. É fruto da eficiente obediência aos princípios do liberalismo econômico clássico.

Atrevo-me a complementar dizendo que a Nova Ordem chegou de mansinho; gradativa e progressivamente, o capitalismo implantou ideologias cujos sustentáculos se parecem aos do polvo marinho. Entra em todas as casas, lares, famílias provocando uma verdadeira epidemia.

O caráter psicologicamente disfuncional da estrutura e ideologia dominante é percebido pelos estudiosos; o que parece despercebido é o choque que tudo isso produz sobre a vida total do cidadão. Até mesmo os psicólogos (categoria na qual me incluo) parecem focalizar inadequadamente a sua atenção sobre o atendimento da necessidade de personalização dos cidadãos no contexto. Valho-me, nesta reflexão, de Ramos, quando diz que “a nossa é uma era de remendagem psicológica”(1989, p. 56).

McLaren estimula esse tipo de reflexão à medida que fala que “o poder capitalista unifica-se globalmente por meio da política do medo”.

Na perspectiva de minhas percepções, captar o papel da esquerda e dos psicólogos nesse movimento “comportamentalista”, em que a política do medo está estabelecida, não é tarefa simples.

O custo psíquico é alto e atemorizador: estresse físico, mental e emocional; sentimento de perda permanente; tênues, frágeis e obscurecidos sentimentos de ganho e uma impotência imponente, todos

provocadores de estratégias redundantes, automatizadas, pouco criativas e ineficazes. Até mesmo dessas condições humanas a direita se fez parasita e sugou energia para contra-atacar.

No seguimento desta análise pessoal, incluo o autor quando destaca: “Parece-me que a direita desferiu um golpe retumbante contra a esquerda ao tirar proveito de sérios erros que os esquerdistas têm acumulado, em nome da libertação e da justiça social, ao longo das duas últimas décadas”(p.35).

Complementando, acrescento à análise dois aspectos: o primeiro está relacionado com o título que adaptei ao primeiro capítulo do autor. Trata-se de olhar o lado positivo do golpe. Ao senti-lo, a esquerda, um tanto adormecida e torpe, percebeu, pós-golpe, retumbante, que precisava educar-se; dimensionou novos desafios. O segundo aspecto é a idéia de que até mesmo o conceito de sanidade mental foi inteligentemente explorado pelo capitalismo global: quando útil, transforma-se num instrumento ideológico disfarçado; confere significado às organizações formais, apoiando-se numa concepção de sistema demasiado holístico. Dessa forma, também a psicologia pode rotular a esquerda e conferir à direita certificado de saúde mental.

Nesse sentido, para o autor, entre os muitos desafios para uma educação de esquerda - e de psicólogos (eu acrescentaria) - está o de perceber qual é o cenário apropriado para desmistificar esse quadro, qual é a *metacomunicação* mais propícia para desmascarar as correntes discursivas e as identidades subjetivas que se traduzem na forma de trabalho produtivo. Pergunto: que epistemologias de base estamos construindo

do? Como construir uma pedagogia crítica baseada na luta anticapitalista, anti-racista, anti-sexista como bem define o autor? McLaren sugere: "...Articulações de novas epistemologias, novas epistemes de resistência tanto na prática da teoria quanto na teoria da prática. Alistar nossas pedagogias a serviço de pessoas pobres, despossuídas e oprimidas. Significa interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade" (p.52).

Penso que existem muitas interrogações estéreis dentro da esquerda e, por consequência, muitas explicações que não resultam em qualquer tipo novo de prática. Muitas vezes, um questionamento apenas socioeconômico é insuficiente. Não seria melhor perguntar o que acontece aos cidadãos de esquerda que os impede de poderem reconhecer as funções da direita? Parece-me que as dificuldades em reconhecer que muitas discussões são rigidamente mecanicistas impedem a esquerda de perceber suas próprias contradições.

McLaren nos diz que, dentre algumas formas do multiculturalismo, o multiculturalismo liberal de esquerda talvez esteja equivocado ao estabelecer um *pedigree* político aos seus, reduzindo-o a aspectos pessoais. Observemos:

É claro que eu não estou argumentando contra a importância da experiência na formação da identidade política, mas, em vez disso, estou apontando que ela tem se tornado a nova autorização para a legitimação da validade incontestável e do trânsito político dos argumentos próprios de uma pessoa. Isto tem resultado, com fre-

quência em uma forma de elitismo acadêmico (p.122).

Concordo com McLaren, cuja observação é providente. Eu diria que também essa brecha a direita explora com categoria. A tendência em estigmatizar ou rotular pessoas é uma tendência perigosa porque, na prática, pode tornar-se de tal forma opressora, ainda que não sensacionalista, que, como o multiculturalismo conservador, passa a analisar o contexto e a dar nome às pessoas, às coisas e às ações como se delas não fizesse parte.

Nesse momento, inconscientemente, estão todos, esquerda, pedagogos, críticos e demais identidades, agenciando espaços à direita, à elite cultural branca, ao multiculturalismo conservador e a quem quer que seja, a ocupar, desproporcional e irracionalmente, as posições de poder.

Não tenho dúvida de que a realidade requer novas epistemologias, que não se transformem em poderosos sistemas epistemológicos a ponto de restringirem e influenciarem os cidadãos por meio de políticas cognitivas cujo conhecimento é manipulado, pois consiste, segundo Ramos (1989), "no uso consciente ou inconsciente de uma linguagem distorcida, cuja finalidade é levar as pessoas a interpretarem a realidade em termos adequados aos interesses dos agentes diretos e/ou indiretos de tal distorção" (p.87).

Quem sabe possamos todos investigar as consequências políticas e psicológicas do domínio da racionalidade instrumental sobre as sociedades modernas e pós-modernas e realizar, constantemente, junto ao autor e do mesmo modo que o autor, um exame crítico mais profundo do desenvolvimento capitalista, que impõe sérios

limites à livre-comunicação entre os seres humanos, por mais conscientes que esses possam estar ou acreditar ser.

RESISTINDO E TRANSFORMANDO

Dissolver o significado de democracia e liberdade nos ricos aforismos das manchetes de campanhas eleitorais ou em liquidações dos *shopping centers* urbanos é, segundo o autor, a estonteante forma que o capitalismo encontrou para apresentar a democracia ao público. Faz-nos crer que o capitalismo retirou-a de seu lugar de destaque e colocou-a em todos os planos, o que equivale a dizer em nenhum plano. Esvaziou-se. Para McLaren, “deparamo-nos com um ataque crescente à inteligência humana desenvolvido pelos arquitetos da cultura de massa, uma dependência crescente de estratégias sociais manufaturadas pelos meios de comunicação de massa para construir significado e atingir consenso sobre questões morais, e sobre o fortalecimento” (p.58).

Talvez essa atitude se enquadre naquilo que Ramos (1989, p. 52) denomina de *síndrome comportamentalista*: “É uma disposição socialmente condicionada, que afeta a vida das pessoas quando estas confundem as regras e normas de sua conduta como um todo... ela é a ofuscação do senso pessoal de critérios adequados de modo geral à conduta humana, tonou-se uma característica básica das sociedades industriais contemporâneas.”

Essa característica, na minha avaliação, um tanto incorporada na sociedade pós-moderna, parece constituir-se num dos ossos duros de roer do pós-modernismo de resistência e do próprio culturalismo crítico que

se pretende social e histórico.

Enfatizo que, se o multiculturalismo não é, simplesmente, uma questão de atitude ou estado de espírito e pretende conquistar o respeito e o olhar de todos sobre as diferenças problematizando a diversidade e promovendo o debate sobre si própria, sobre a pedagogia e sobre a transformação social, também deve atentar para as mais variadas interpretações a seu respeito e possíveis construções epistemológicas.

Nesse sentido, o autor o faz com veemência quando refere que “a teoria social pós-moderna tem denunciado corretamente que carecemos de um vocabulário ou epistemologia que seja capaz de revelar o mundo empiricamente traduzível e precisamente mapeável, e que a experiência e a razão não podem ser explicadas fora das produções sociais de inteligibilidade” (p.61).

Para McLaren, o pós-modernismo de resistência, ao considerar o nível macropolítico da organização estrutural tanto quanto o micropolítico de manifestações de opressão, preocupa-se com uma pedagogia multicultural que contemple especificidades: raça, classe, gênero, orientação sexual, de tal modo que oriente o desenvolvimento de um currículo para a liberdade e libertação.

O autor assinala para as limitações de um multiculturalismo (perversões subreptícias da democracia e do capitalismo) que permitem o esvaziamento de toda a identidade racial ou étnica e constituem o “desnudamento cultural” conforme a crítica do pós-modernismo. “Cidadãos e cidadãs são convidados a se esvaziarem de toda a identidade racial ou étnica”(p.72).

A criação de identidades formais dá

a ilusão de identidades e apaga a diferença. McLaren e todo o pós-modernismo de resistência argumentam que as pessoas precisam repensar as relações entre identidade e diferença. Essa não é “obviedade cultural”, tal como negro *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano; em vez disso, as diferenças são construções históricas e culturais. A luta por uma sociedade multicultural implica a aceitação intercultural das complexidades dessas relações.

Em ato contínuo, alerta-nos o autor de que é na complexidade dessas relações que encontramos a totalidade. Sem tiranizá-la, é preciso mantê-la a fim de que a diferença seja compreendida como contradição social; do contrário, pode atender à manutenção de regimes opressores, devendo então ser rejeitada. Negociar a partir de múltiplos interesses exige, por si só, um pensamento totalizante, “...uma concepção pluralista de justiça, política, ética e estética”(p.84).

Para os pós-modernistas de resistência (McLaren em especial), a educação multicultural oferece essa possibilidade. Interroga o local (raças, classe e gênero dos alunos e alunas) sem perder de vista a sociedade maior na qual estão inseridos. Nada é marginalmente conectado, e, sim, compreendido de forma relacional. Essa prática permite que o educador entenda as intenções subjetivas, reconheça os discursos internalizados e organize visões de futuro.

É importante salientar o *como* o autor propõe às educadoras formas de abordar ou mediar o real: colocar-se do lado de fora dos remanescentes das línguas, dos vocabulários, dos espaços lingüísticos. De-

vem, igualmente, perceber como se articula o poder nas relações de classe, raça e gênero (as detentoras individuais de saber *versus* alunos desprovidos de identidade e subjetividade).

Para o autor, é preciso descobrir novos ritmos, novos compassos, e acessar uma pedagogia que possibilite encarar a infertilidade da cultura pós-moderna, empregando um discurso e um conjunto de intervenções sociais nas práticas culturais que desmistifiquem patologias num espaço narrativo em que cada qual possa fazer história.

AGENCIANDO OPOSIÇÃO AQUI E AGORA por um multiculturalismo crítico nosso

Ao ler este capítulo, visualizei leituras do Brasil e deparei-me com autores como Silvio Romero, Manoel Bonfim e Euclides da Cunha. Somos sabedores de que, dentre os três autores, apenas Manoel Bonfim se contrapôs claramente às teorias raciais, o que resultou numa concepção de povo mais abrangente com relação aos demais. Vale a pena recordar que a espinha dorsal de Silvio Romero é que as diferenças raciais acabam justificando a inferioridade do brasileiro, em virtude de sua própria natureza. Euclides da Cunha acreditava no domínio dos povos superiores (fortes) e no desaparecimento dos mais fracos; ou pela miscigenação, em que predominaria a raça branca superior, ou pela força da civilização, constituir-se-ia um povo brasileiro superior. Bonfim, absorvido pela cultura ou por um multiculturalismo conservador, partilha o senso comum de que as diferenças

são entendidas como parte da natureza das coisas; parecia natural que brancos fossem melhores que negros ou mestiços.

Com efeito, esse terror branco que o autor denuncia nos Estados Unidos também é real no Brasil. Ler a obra como se isso ocorresse fora daqui seria uma atitude cômoda e acrítica. Da mesma forma, a leitura chamou-me a atenção para a “posição monodiomática” (nas palavras do autor). Vejo-a adotada em nosso país, especialmente no meio acadêmico, quando se faz do inglês a língua oficial para um concurso de mestrado ou doutorado ou como língua extra-oficial, como “acesso ao conhecimento e à produção deste”. Cria-se quase que um caminho unilateral, que poderia ser igualado à percepção do autor: o sistema educacional é direcionado para determinar a população, elitizando-o.

Penso também sobre os autores que tenho lido e sobre lideranças do meio político, artístico e acadêmico que, como o autor, não são de origem americana, mas acabam por residir, viver e trabalhar nos Estados Unidos. A reflexão não é um questionamento daquilo que os Estados Unidos possam oferecer, e, sim, uma tentativa de entendimento dessa interação, dos discursos e práticas de todos, observando, é claro, minhas limitações no trato da questão.

Ao discorrer sobre o autor no que tange ao prestígio das línguas ocidentais sobre as línguas não ocidentais, novamente penso no prestígio de algumas línguas ocidentais, ou especialmente da língua ocidental inglesa sobre as demais línguas ocidentais. Transfiro a pergunta do autor para esta peculiaridade nacional: “Será ela (a língua inglesa) a única capaz de captar a verdade como uma essência?”

Gostaria de desenvolver uma perspectiva epistemológica que privilegie a lógica de construção de narrativa de causa-efeito de McLaren, no que diz respeito às línguas, entendendo que o multiculturalismo crítico e de resistência propicie também uma “agenda política de transformação” nelas, sem ter de permanecer com a sensação de que tudo isso faz parte de uma ordem social maior. Sob o ponto de vista psicológico, arrisco-me a inferir que expressões do tipo *OK*, *soft* e outras tantas usadas em nosso português ensinam, muitas vezes, a dificuldade que temos em dizer que “determinado professor” (por exemplo) não corresponde às nossas expectativas; então, parece ser mais fácil dizer que suas aulas são *soft*, o que, traduzido, significaria, *leves, pouco exigentes*. Fica a minha curiosidade: que reais sentimentos e percepções escondem essas expressões, que não são nem mesmo aportuguesadas, mas que estão incluídas em nosso dia-a-dia?

Segundo o autor, “...a língua ajuda a constituir a experiência ao oferecer uma estrutura de inteligibilidade ou um instrumento mediador por meio do qual as experiências possam ser compreendidas” (p.127). Devemos, então, perguntar-nos: que experiência estamos constituindo e quais são os efeitos dessa experiência? Com que representações lidamos? Quais são os *significantes* e seus significados? Anseio por um currículo multiculturalista crítico que ajude a encontrar essas respostas questionando as diferenças, que não devem ser vistas com um determinismo absoluto de intratáveis.

Oportuno é o chamamento reflexivo de McLaren às educadoras quando refere que “...elas precisam examinar criticamen-

te o desenvolvimento de discursos e práticas pedagógicas *que demonizam os Outros* que são diferentes (ao transformá-los em ausentes e perturbados/as)” (p.135). Parece-me que isso é como se as coisas todas se passassem num contexto social onde esse sujeito (professor) é sempre o diretor da peça; controla o conteúdo, cenas e cenário, pessoas que compõem os personagens da peça e faz referências aos movimentos, enredo e história da peça sempre do lado de fora; admite e demite pessoas e papéis; tira-as da cena e devolve-as à cena.

Nesse prisma, podemos abordar o autor com relação à questão da cultura branca. Para ele, essa cultura “...arrega a si própria o direito de representar todos os outros grupos étnicos”(p.137). Comparativamente, a sensação é semelhante também à do diretor da peça: o poder lhe atribui a possibilidade de arrogar a si próprio o direito de intervir sobre todas as significações (enredo), narrativas (conteúdo), significantes (atores) e significados (resultado/produção final).

Enquadrar, portanto, as políticas de resistência multicultural no contexto significa manejar dificuldades. Muito embora o autor as pontue com veemência e fluidez, elas provocam em mim sentimentos de otimismo e preocupação. Que a pedagogia crítica precisa desenvolver uma visão não reducionista da ordem social, concordo; que o campo social está sempre aberto e que nos cabe explorar todas as suas possibilidades (fissuras, lacunas e silêncios nas palavras do autor), também concordo. Que é preciso desconstruir o social por meio de uma consciência intersubjetiva reflexiva (batizada por Paulo Freire como *conscientização*) e que a mesma pode constituir o

início de uma *práxis* revolucionária, estou, também, de acordo; que precisamos construir novas narrativas, “narrativas de fronteiras”, construir espaços de possibilidade e capacitação, amarrar nossas identidades a formas práticas discursivas e emancipar lado a lado com mudanças nas condições materiais e sociais, também estou de acordo. Da mesma forma, são verdadeiros a idéia e o sentimento de que uma consciência lugar-comum não é o suficiente.

Minhas incertezas residem na busca de educadores em assumirem espaços sociais e lutas que tragam em seu bojo “receitas”; sobre comportamentos e atitudes não abertos à renovação e às mudanças; sobre opções já realizadas, irreversíveis e transparentes nas políticas de resistência pessoal; residem, também, sobre as duas grandes categorias que mobilizam o motor humano: vontade e disponibilidade.

Comungo com o autor em que, certamente, a reforma curricular se constitui num grande espaço de mudanças se esse espaço for realmente assumido e não simplesmente preenchido. O encorajamento para a multiplicidade de vozes e a criação de uma pedagogia dialógica são, para o autor e para mim, primordiais. As pessoas verão a si e aos outros como sujeitos e não como objetos, partícipes ativos da história. Essa intervenção social é um tanto quanto nobre, urgente.

As idéias sobre identidades de fronteira apresentadas por McLaren estimulam e, ao mesmo tempo, roubam “tesão intelectual” (pelo menos para mim), quando refere que essas identidades de fronteira são produzidas em “cenários de “instabilidade oculta”, resultam em um “labirinto de significados”[...] É um mundo onde

identidade e subjetividade crítica dependem do processo de tradução de uma profusão de significados culturais que se intersectam (p.148).

Mais adiante, explicita dizendo aos leitores que "...uma identidade de fronteira não é apenas uma identidade anticapitalista e contra-hegemônica, mas é também criticamente utópica. É uma identidade que transforma o peso do conhecimento em um escândalo de esperança"(p.151).

Gostaria, ainda, de fazer uma referência, neste capítulo, à questão da utopia que o autor levanta, chamando-a de *provisória* e entendida por ele como uma antecipação do futuro por intermédio de práticas e exercícios de solidariedade e comunidade. Parafraseando-o, a sua visão de utopia exige que as pessoas adquiram controle da produção de significado, mas em um sentido pós-nacionalista.

A reflexão que eu faço é a seguinte: se, para o autor, identidades de fronteira constituem uma violação corajosa da normalidade, do decoro burguês e de todos os ritos opressores; se essa não é simplesmente uma prática lunática de negociação e tradução cultural; se é preciso identificar fronteiras linguísticas, espaciais, ideológicas e geográficas não apenas e tão-somente protestando pedagogicamente, quais são as intervenções que devem ser executadas aqui e agora?

Causa-me certa ansiedade não o sonhar, mas a idéia de utopia como algo imaginário, muito distante e quase que pós-moderno.

Olhando para mim, percebo-me no aqui e agora; percebo-me como possibilidade real de intervenções e de mudanças já. Não me rotulem de "ativista". A histó-

ria clama por minha participação. Dela, como possibilidade, quero fazer parte. Nesses momentos, eu a desejo sob uma perspectiva concreta, etc., ações que requerem mais atitudes e comportamentos do que palavras.

DISPUTAS DE FRONTEIRAS

NARRATIVAS MULTICULTURAIS

minhas, tuas, vossas e nossas histórias:
o sim às vozes!

Este capítulo é especialmente típico dos dias atuais. McLaren inicia dizendo, mais uma vez e pela última vez (por se tratar do último capítulo), que "vivemos em tempos perigosos": oligopólios, banqueiros internacionais, modismos, alienação, marginalização, consumismo, pobreza, miséria, capitalismo, etc. O autor tece, com inteligência, com conhecimento, voracidade e ansiedade (espero não estar projetando), verdadeiras teias intelectuais; desvenda tramas, conduz o leitor por muitos caminhos e sinaliza para os perigos de todos os caminhos. Sua narrativa política é contagiante. Apesar de seu manifesto constante para os tempos perigosos e ameaçadores em que vivemos, sinaliza para a transformação destes tempos.

McLaren, ao enunciar que "traduzir uma experiência em uma história talvez seja o ato mais fundamental da compreensão humana"(p.168), fez ressurgir em mim profundo sentimento de alegria. Foi um momento singular no transcorrer da leitura da obra, porque sentimentos, percepções, angústias, incertezas e questionamentos pessoais encontraram, durante alguns instantes, precioso "pouso".

Quero crer que o *aqui e agora* é uma

experiência em uma história; quero crer que o *aqui e agora* não é uma narrativa ideologicamente discursiva; quero crer, conforme pressupõe Foucault (apud McLaren), em “uma concepção engajada da subjetividade humana” (p.176).

Não tenho a pretensão de instaurar neste momento todo o arcabouço conceitual de *narrativas* do autor. Apenas prego importante salientar algumas considerações uma vez que as incorporei nos parágrafos introdutórios ao capítulo.

A idéia que tem o autor com relação à narrativa é a de que essas estão interligadas à idéia de “novos tempos”. Ele se posiciona afirmando:

Esses novos tempos espelham as histórias que contamos para nós mesmos, sobre nós mesmos, histórias que dão forma tanto ao êxtase quanto ao terror do nosso mundo, que adoecem nossos valores, deslocam nossas certezas e, ainda assim, estranhamente nos dão esperança, inspiração e estrutura para os nossos insights. Não podemos escapar das narrativas, mas acredito que podemos resistir a elas e transformá-las (p.162).

Compactuo com o autor no sentido de que precisamos ter capacidade de ler criticamente as narrativas *que já estão nos lendo*. Aliás, diga-se de passagem, uma capacidade *brutal* para fazê-lo, porque afinal, como cita o autor, “...não sabemos se as narrativas falam nossas pessoas ou nós somos falados através de narrativas” (p.162-3).

O mesmo propósito do autor estende-se para as práticas pedagógicas: necessitamos “delinear provisoriamente algu-

mas práticas narrativas novas em Pedagogia” (p.165). Avançando com o autor e enfatizando suas palavras: “Em vez de lamentar a perda das formas pré-modernas de subjetividade narrativa, eu acredito que faz um sentido político maior viver na realidade narrativa do presente, encorajar a subversão de formas de subjetividade estratificadas [...] e lutar contra formas atuais de subjetificação que impedem nossa experimentação com novas formas narrativas de desejo e modos de estar-no-mundo” (p.177).

Mais do que verdadeira, sua expressão é certa. Numa expressão pessoal nada acadêmica, mas muito atual, eu diria “moeu”. Como foi salutar ouvir isso! Na mesma dimensão, o autor conclama o leitor para as *subjetividades* dos cidadãos que têm sido mediadas por novos aparelhos eletrônicos. Como diz o autor, “aparelhos pós-modernos eletrônicos como a televisão, o rádio, o filme e o computador, de forma que a ênfase na interpretação tem aberto espaço para um *eu* simulado e socialmente integrado por meio das políticas de consumo” (p.187).

Na perspectiva de McLaren, é possível atravessar fronteiras culturais. Para isso, é preciso *negociar* identidades novas e híbridas por meio de práticas sociais emancipatórias, tudo isso tanto na esfera pública quanto na privada. Todo imperialismo autoritário e consumidor está sujeito a mudanças.

Identidades híbridas entendidas, segundo o autor, como o narrar de sua identidade, que o estudante que desejar fazê-lo e que esteja fora das identidades de mercado e das políticas de consumo possa, assim mesmo, encontrar “...um espaço

cuja identidade individual encontre significado em expressões coletivas e solidariedade com os *outros* culturais” (p.191). Nessa passagem, encontrei lugar à mesa. Essa posição significa, para mim, a preocupação com a libertação e a justiça social em pessoa; significa “aceitar” o outro incondicionalmente; colocar-se no lugar do outro, ou, ainda, segundo Carl Rogers, exercer *empatia*; significa, ainda, investir afetivamente na experiência humana.

Ao refletir sobre tudo aquilo que acabo de escrever, especialmente sobre esse capítulo, vejo como possibilidade real a efetivação de um mutirão de educadoras e educadores cuja meta seja, como pronuncia McLaren, “detonar o método pedagógico dominante com o intuito de criar cenários culturais em que subjetividades contra-hegemônicas possam ser construídas” (p.201). Não se trata, na minha visão, de um mutirão direcionado a uma “faxina” pedagógica, cujas atitudes, comportamentos, conhecimentos e produções construídas ao longo de nossa história se transformem em lixo. Jogar fora aquilo de que não gostamos e o que não toleramos não me parece ser uma alternativa transformadora. Também não estamos à procura de bodes expiatórios. Trata-se de reconstruir recursos internos, pessoais e coletivos que nos possibilitem sustentar as contradições, suportar as ambivalências, as ansiedades, as incertezas e transformar. Seria quase, segundo McLaren, uma “narratologia crítica” que, muito além de provocar desordem, será estratégica e uma “prática de esperança”.

CONCLUSÃO

Um tanto familiarizada com o autor, encerro a presente resenha crítica, pedagógica e emocionalmente sensibilizada, para muitas vozes: vozes vocálicas, vozes escritas, silenciosas, moderadas e gritantes; vozes agudas e graves, suaves e grosseiras; vozes felizes e infelizes, bem-amadas, pouco amadas e mal-amadas; vozes amargas, oprimidas e opressoras; vozes cantantes, livres e dosadas; vozes de esquerda e de direita; vozes de tradicionais e progressistas; vozes masculinas e femininas, humanas e desumanas, pobres e ricas; vozes de pais e filhos, de líderes e liderados, de velhos, de jovens e crianças; vozes de alunos e alunas.

McLaren sensibilizou-me a alma e o ouvido de tal forma que também minhas pedras e pérolas reassumiram o seu lugar em minha voz. Ela continuará tendo o seu espaço dentro e fora de mim.

ESCOLA CRÍTICA E POLÍTICA CULTURAL¹

Miriam Mattos²

Os debates em torno das questões educacionais e suas implicações sociais têm avançado nos últimos anos, adquirindo maior amplitude e possibilidade de transformação social desde que ultrapassaram a fase de interpretações reducionistas e alcançaram um patamar de análise mais complexo, ou seja, desde o momento em que, a partir da crítica, começaram a brotar as primeiras propostas.

Na década de 1970, a escola passou a ser alvo de duras acusações por parte de uma corrente de pensadores chamada *crítico-reprodutivista*. Desses estudos, surgiram valiosas análises sobre o papel da

escola como reprodutora do sistema social, que desmascararam os mecanismos pelos quais a mesma contribui para manter um quadro de injustiça e desigualdade social. No entanto, apesar de ter deixado um importante legado, essa tendência acabou por gerar um pessimismo tão grande entre os educadores que resultou em apatia, desesperança e falta de perspectivas.

Após esse período de críticas arrasadoras, entretanto, alguns autores começaram a lançar um novo olhar sobre a escola, partindo de uma ótica dialética que permitiu novas abordagens, isto é, perceberam que, dentro da escola, existe um confron-

¹ Resenha da obra de GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992, 104p. Trabalho apresentado na disciplina de Teorias da Educação, do curso de mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

² Psicóloga do Centro Especializado de Assistência ao Educando – Ceae – da 6ª Delegacia Regional de Saúde; mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS.

to de forças permanente em que tanto a classe dominante quanto a classe dominada buscam expressão e espaço.

Tal visão tem sido fundamental para mobilizar os educadores no sentido de fazê-los assumir papel ativo no cenário educacional, conscientes das “amarras” que os sufocam, mas também das forças de resistência que esse produz. É uma concepção que tem sido defendida por diversos estudiosos, dos quais se destaca Henry Giroux, com sua proposta de pedagogia radical como forma de política cultural.

Giroux é um norte-americano que escreve sobre a situação da escola pública nos EUA, tendo publicado, entre outros, o livro *Critical schooling and cultural politics*, em 1987, que foi editado no Brasil sob o título *Escola crítica e política cultural*. Trata-se de um estudo acessível, embora profundo, que descreve o contexto da educação em seus múltiplos aspectos, dos quais se salientam aqui os mais significativos.

O objetivo do autor é explicitado logo de início, quando diz: “Quero defender o ponto de vista de que os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural” (p.8).

No primeiro capítulo, aborda o papel do educador, contextualizando a situação do trabalho docente na escola pública. Denuncia a proletarianização do magistério, a perda de poder para os especialistas e o fato de o professor ter se tornado um mero executor de programas educacionais preconcebidos.

A origem desse processo estaria no desenvolvimento das ciências sociais, con-

forme o modelo positivista das ciências naturais, que gerou um modo de enfrentamento dos problemas sociais e econômicos que favorece os interesses corporativos liberais. Daí surge o uso da racionalidade técnica dentro da escola, que preconiza a padronização do conhecimento e leva à desvalorização do trabalho intelectual crítico. Os professores passaram a ser treinados por especialistas, por meio de métodos behavioristas, e a escola passou a ser administrada conforme a teoria organizacional de gerenciamento de negócios. Foram implantados os princípios da eficiência, hierarquia, controle e burocratização, que impedem a efetiva participação dos docentes e que fundamentam uma concepção pedagógica falsa, na qual “todos os alunos podem aprender a partir dos mesmos materiais, pedagogias e formas de avaliação” (p.19).

Contra-pondo-se a essa desqualificação do magistério, Giroux propõe que os professores sejam considerados intelectuais, ou seja, capazes de definir os propósitos e as condições de escolarização; de questionar e reformular as condições econômicas e ideológicas que os impedem de assumir uma postura transformadora e de considerar a teoria educacional como um discurso político pelo qual se pode gerar espaço para a luta contra a subordinação social.

Buscando uma definição para *intellectual*, o autor recorre às concepções de Gramsci, estudioso que investiga a função social dos intelectuais na sociedade e destrói o mito da neutralidade, esclarecendo sua natureza política. Partindo das quatro categorias de intelectuais propostas por Gramsci, Giroux entende que os educadores podem atuar como:

- a) intelectuais transformadores quando tornam a atividade pedagógica mais política, transformando a escola num espaço de reflexão crítica em que os alunos se apropriam do conhecimento para mudar suas condições de vida, de tal forma que à linguagem da crítica una-se a linguagem da possibilidade;
- b) intelectuais críticos quando realizam a denúncia do sistema escolar como reproduzidor da ideologia dominante, mas não se engajam num projeto social, mantendo-se distantes, em prol da “neutralidade científica”;
- c) intelectuais adaptados quando, mesmo sem terem consciência disso, sustentam a ideologia dominante, respaldados numa falsa objetividade científica;
- d) intelectuais hegemônicos quando, conscientemente, assumem uma liderança intelectual que fornece subsídios para a classe dominante manter o *status quo*.

Detendo-se na situação do educador como intelectual transformador, Giroux aponta a tensão em que o mesmo se encontra, pelo fato de questionar e de se opor à sua própria instituição, e sugere que é justamente nesse campo de conflito que pode surgir o discurso da crítica e da possibilidade, que se constitui por meio de duas posturas: a postura do questionamento das formas contraditórias que o poder assume na escola, da relação entre linguagem e poder nos diversos níveis de escolarização e da relação entre as culturas populares e as formas dominantes de escolarização, e

a postura de engajamento, no sentido de assumir compromisso com projetos sociais transformadores.

A linguagem da possibilidade existe quando é vivida concretamente dentro e fora da sala de aula, legitimando e debatendo a cultura popular e proporcionando novas experiências aos estudantes. O autor enfatiza a necessidade de uma pedagogia emancipatória que fortaleça alunos e professores na luta por uma sociedade democrática.

No segundo capítulo, Giroux decompõe o discurso conservador e o discurso liberal sobre educação, justificando a pedagogia radical como alternativa para a prática educacional. Examinando as interpretações feitas pelos conservadores e pelos radicais, o autor conclui que ambos simplificaram o cotidiano escolar com base na teoria reprodutiva, desconhecendo seu caráter dialético.

Os teóricos radicais são os que julgam a escola um instrumento da classe dominante, porém não avançam no sentido de sugerir alternativas, simplesmente porque não vêem alternativa alguma. Estabelecem, assim, uma lógica derrotista que acaba por confirmar a dominação. O que não percebem é que o discurso existente na escola não é hegemônico, ao contrário, apresenta contradições e conflitos que possibilitam o surgimento de ações transformadoras. A essa falta de hegemonia Giroux chamou de *polifonia de vozes*.

Os conservadores, por outro lado, entendem que a escola deve realmente transmitir o conhecimento objetivo, cujo valor e conteúdo são preestabelecidos, sem a participação do professor e do aluno, o que, na verdade, constitui uma violência

simbólica exercida sobre ambos. Por trás de um aparente respeito às culturas diferentes e da defesa do igualitarismo, nega-se a existência de relações sociais assimétricas. Os conservadores expressam um pensamento positivo e um otimismo que legitimam “uma visão falsa e especialmente ‘feliz’ da civilização ocidental” (p.67).

Já o discurso liberal pode ser compreendido considerando-se três tendências básicas que concebem a prática educacional:

- a) a ideologia da privação cultural, pela qual a educação visa compensar ou enriquecer os estudantes, uma vez que suas experiências e sua cultura são desprivilegiadas;
- b) a pedagogia das relações cordiais, que sustenta a necessidade de manter os alunos felizes, mesmo que isso signifique rebaixar o nível de ensino;
- c) a pedagogia centrada na criança, que se fundamenta numa psicologia individualizante, em que o professor usa de amor e empatia para promover o autocontrole e as relações harmoniosas.

Giroux entende que tanto as teorias conservadoras quanto as liberais constituem discursos educacionais dominantes porque separam a cultura das relações de poder, ignorando o papel da escola como reprodutora da ideologia da opressão e sendo incapazes de reconhecer a resistência dos professores e alunos.

Feita a crítica dessas teorias, o autor apresenta sua proposta de pedagogia radical como forma de política cultural,

apoiando-se nas idéias de Bakhtin e Paulo Freire. De Bakhtin extrai subsídios para a “análise de como as pessoas concebem valores e operam a partir de diferentes níveis de discurso” (p.81), destacando o significado pedagógico do diálogo crítico. Em Paulo Freire, encontra “uma visão de linguagem e de cultura na qual o diálogo e o significado estão fortemente unidos a um projeto social que enfatiza o primado político” (p.81).

A pedagogia da política cultural de Giroux compreende a escola com base em uma visão dialética, pela qual, concomitantemente, incorpora-se a ideologia e abre-se espaço para a contestação. Para que seja transformadora, essa pedagogia deve investigar:

- a) o discurso da produção, observando as condições de trabalho do professor, decorrentes de forças estruturais externas à escola e que interferem no seu dia-a-dia;
- b) o discurso da análise de texto, procurando esclarecer no material curricular suas contradições, lacunas, política interna, etc.;
- c) o discurso das culturas vividas, examinando como os indivíduos dão significado à experiência vivida a partir da escuta da voz da escola, do estudante e do professor. A voz do professor, especialmente, tanto pode marginalizar quanto contribuir para a emancipação social dos estudantes, o que comprova o caráter político da prática educacional e a necessidade de questioná-la permanentemente quanto ao seu projeto social.

Em síntese, Giroux defende a possibilidade de se desenvolver uma teoria crítica da estrutura e da ação que viabilize uma linguagem educacional radical e de oposição em favor da escola pública democrática, proposta que interessa sob vários aspectos a qualquer leitor preocupado com a educação.

Inicialmente, desmistifica a educação pública americana a tal ponto que a situação descrita se aproxima da vivida pela escola pública brasileira, o que permite que nos reconheçamos no texto em vários momentos e que o aproveitemos naquilo que é compatível para a análise de nossa realidade.

O estudo sobre as consequências causadas pela pedagogia gerencial esclarece muito sobre o contexto educacional que vivenciamos, seja como alunos, seja como professores. A relação feita entre a atividade dos especialistas e a proletarianização do magistério também é de grande importância para nós, psicólogos escolares, que estamos cada vez mais investidos desse papel diante de pais, alunos e professores.

A estratégia fundamental da obra, que consiste em considerar o professor como intelectual, é a maior contribuição de Giroux, pois permite reestruturar o trabalho docente, revitalizando-o. Ao reafirmar em todo o texto a dimensão política da educação, o autor está resgatando e dignificando o valor da escola e dos educadores, atitude fundamental nos dias de hoje, em que o conformismo e o sentimento de impotência imobilizam muitos professores. Embora não negue o compromisso da escola com a ideologia dominante, aponta espaços de luta, localizando também, fora da escola, elementos que podem fortalecê-la, tais como os movimentos sociais.

Também é oportuna a avaliação das pedagogias liberais que ainda estão presentes na prática pedagógica, servindo-nos de alerta frente a propostas aparentemente igualitárias e democráticas. Nesse sentido, a crítica ao pensamento positivo nos ajuda a compreender as implicações sociológicas do mesmo em outras áreas, como, por exemplo, nos livros de auto-ajuda de conteúdo eminentemente individualista e apolítico, que têm ampla divulgação atualmente.

Cabe, ainda, apontar que a escolha da expressão *linguagem da possibilidade* mostra-se extremamente rica porque *linguagem* supõe troca, diálogo, posicionamento, ou seja, uma “via de mão dupla”, para não dizer dialética. E a palavra *possibilidade* sugere que essa pedagogia é possível, mas que não está feita, pronta, definida, ou seja, o autor oferece esperança e ânimo, mas também instiga e desafia.

Num texto coerente com sua proposta democrática, Giroux evita a linguagem sexista, assumindo abertamente sua postura política, escrevendo na primeira pessoa e expondo suas emoções quando manifesta sua energia, sua coragem, sua preocupação social. Enfim, parece se aproximar muito de sua concepção de um educador transformador.

Portanto, é inegável a contribuição deste livro para o estudo das teorias da educação, despertando no leitor o desejo de conhecer outras publicações do mesmo autor.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

TRADIÇÃO, HONRA, DISCIPLINA E EXCELÊNCIA¹

Álida Isabel Dal Vesco²
Silvana Alba Scortegagna³

Este texto pretende trabalhar questões da educação com enfoque na teoria e sistematização do ensino que, na prática, se apresentam no filme *Sociedade dos poetas mortos*. Após a descrição do roteiro do filme, pretende-se analisar os enfoques históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos mais representativos da evolução do pensamento educacional na sua condição político-econômica. Objetiva-se, ainda, discutir sobre questões como elementos teórico-metodológicos, currículo, concepção de aula, relação professor-aluno, para uma melhor compreensão crítica da prática pedagógica.

A obra literária *Sociedade dos poetas mortos* (*Dead poets society*) foi publicada em setembro de 1989 nos Estados Unidos. Como obra cinematográfica, foi dirigida por Peter Weir e estrelada por Robin Williams, que recebeu o Oscar de melhor roteiro original e ganhou o Nastro D'Argento na Itália.

O roteiro do filme provocou, em todos os países um forte impacto nas relações entre pais e filhos e entre professores e alunos ao abordar uma concepção de aula que corresponde à educação tradicional, retratando os cem anos de uma forte tradição autoritária (1859/1959). A educação

¹ Um ponto de vista pedagógico sobre o filme *Sociedade dos poetas mortos*.

² Mestranda em Educação no curso de mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

³ Professora do Departamento de Psicologia na Universidade de Passo Fundo; mestranda em Educação no curso de mestrado em Educação da UPF.

tradicional é bem caracterizada já nas cenas iniciais. A manutenção do poder econômico, político, social e educacional pelos que detêm o conhecimento é extremamente defendida e valorizada.

Num processo de continuidade e ruptura do conhecimento, aparece um novo método de ensino pelo qual o professor desperta em seus alunos uma nova forma de vida: *Carpe diem*. É uma concepção que busca resgatar a essência do ser humano como ser pensante, sujeito de si mesmo. Nesse paradigma, os conteúdos não valem por si mesmos, mas ganham relevância quando referidos à prática social mais ampla.

No transcorrer deste estudo, examinaremos a evolução do pensamento pedagógico e suas implicações para a sistematização do ensino. Vejamos, pois, como ocorre esse processo no desenvolvimento do filme.

As cenas iniciais retratam um cerimonial para o ingresso de alunos na Academia Welton, quando são erguidos vários estandartes, entre eles, o da "tradição".

Desde 1859, a Academia Welton era considerada a melhor escola preparatória para a universidade dos Estados Unidos, cujos ensinamentos se consolidam de geração em geração. No primeiro ano, formaram-se cinco estudantes, no último foram 51. O sr. Nolan é o diretor e, juntamente com os acadêmicos, durante a cerimônia, expõe os quatro princípios básicos da instituição: *tradição, honra, disciplina, excelência*. Anuncia também que, em razão de o professor de inglês ter se aposentado, os alunos terão um novo professor: John Keating. Esse professor havia se formado na Academia Welton e, por vários anos, le-

cionara na escola Chester de Londres. No encerramento da solenidade, pais e alunos cumprimentam o sr. Nolan, relembram os tempos em que seus outros filhos lá estiveram, especialmente os pais de Todd e Neil. Depois, despedem-se dos filhos.

Aparecem cenas da escola e, numa delas, Neil Perry e Todd Anderson, companheiros de quarto. Os alunos ingressam em seus aposentos, fazem apresentações e pretendem formar um grupo de estudo: Stephen Meeks, Todd Anderson, Charlie Dalton, Knox Overstreet e Neil. Meeks é ótimo em latim. Cameron quer participar: sua especialidade é bajular. Todd Anderson quase não fala, é irmão de Jeffrey Anderson, orador da turma "Aluno de Mérito Nacional." Todos relembram os quatro princípios básicos: *tramóia, horror, decadência, excremento*. Bem-vindo ao *Infernoton*.

Estão todos no quarto quando a porta se abre; é o pai de Neil que entra e pede ao filho que largue o anuário da escola por ter atividades extracurriculares demais. Neil tenta argumentar, mas seu pai, asperamente, fala-lhe que está lá para se formar em medicina e que até lá não deve contestá-lo. Diz, ainda, que isso significa muito para sua mãe e vai embora. Os amigos perguntam a Neil: "Por que ele não deixa você fazer o que quer?" Estimulam Neil a enfrentá-lo, e ele responde: "Como vocês enfrentam os seus pais?", e acrescenta que largará o anuário. Um colega diz que são todos idiotas, referindo-se aos pais, querendo impressionar Nolan.

A paisagem é bonita, os pássaros voam em bando, os sinos tocam.

Os alunos vão ao laboratório. Repetem em voz alta palavras em latim *Agrico-*

lam, Agricola... Estudam trigonometria. Precisam entregar vários trabalhos e relatórios.

O sr. Keating entra em aula assobiando, circula pela sala, chama os alunos para irem à sala ao lado; eles estranham, mas acabam acompanhando-o. Exclama: "Oh! capitão, meu capitão!" Pergunta se sabem de que obra é. Ninguém responde. Segue, então, dizendo: "É de um poema de Walt Whitman sobre A. Lincon". Diz que podem chamá-lo de sr. Keating ou, se mais ousados, "Oh! capitão, meu capitão!" Pede a Pitts que leia a primeira estrofe do poema "As virgens" para aproveitarem o tempo. Todos riem.

*Colham enquanto podem seus
botões de rosa.*

A velhice vem voando.

E esta flor hoje viçosa.

Amanhã estará murchando.

O professor repete as primeiras estrofes do poema e conclui com a expressão *carpe diem*. Meeks a traduz: "Aproveitem o dia." O sr. Keating segue expondo que um dia todos morreremos. Observa os retratos expostos na parede e faz comparativos entre eles e os alunos presentes, entre a sua jovialidade e a dos da fotografia, que agora são adubo para flores. Pede-lhes que escutem bem o que ele tem a lhes dizer e sussurra: *carpe diem*, "aproveitem o dia, rapazes; tornem suas vidas extraordinárias."

Os alunos comentam sobre a aula: "foi estranho", "diferente", "assustador." Encontram-se no banho e combinam estudar juntos.

Knox Overstreet vai jantar com a família Danburrys e se encanta com Chris Noel. Ao voltar para o internato, conta aos amigos que o jantar foi péssimo porque

conhecera a garota mais bonita de sua vida - Chris -, nas que está praticamente noiva de Chet, "um gorila", o que, para ele, é uma tragédia.

Na aula, o sr. Keating pede para Perry ler sobre "Entendendo a poesia", do sr. J.E. Pritchard, PhD. Quando termina, diz: "Excremento", é o que pensa do autor. Solicita aos alunos que arranquem toda a introdução; os alunos relutam, parecem não entender, mas encorajam-se e o fazem. "Não é Bíblia", diz, "não irão para o inferno." Nesse momento, outro professor interrompe a aula, mas sai em seguida, desculpando-se. Continua o sr. Keating: "Vocês aprenderão a pensar por si próprios, aprenderão a saborear palavras e linguagens, o que quer que lhes digam... palavras e idéias podem mudar o mundo." Faz suposições do que um e outro podem pensar, assinala que são diferentes. Pede aos alunos que se aproximem, abaixa-se entre eles e diz: "Não se lê e escreve poesia por ser bonitinha... mas, sim, porque somos membros da raça humana." Acrescenta que é a paixão que nos mantém vivos e questiona através de um verso: "O que há de bom na vida? Que você está aqui e que existe vida e identidade... que o poderoso jogo continua e você pode contribuir com um verso."

No refeitório, depois da oração, o sr. Keating conversa com outro professor e esclarece que não quer tornar seus alunos artistas, apenas "livres-pensadores". O professor questiona esse objetivo lembrando que os alunos têm apenas 17 anos. O sr. Keating assinala o teor irônico da observação e recebe como resposta não ter nenhum valor cínico, e, sim, realista. Terminam através de versos: "Mostre-me o coração livre de sonhos tolos e lhe mostra-

rei um homem feliz”, ao que responde o sr. Keating: “Só nos sonhos ser livre o homem poderá, sempre foi assim e assim sempre será”, de sua autoria.

Os estudantes descobrem o anuário do sr. Keating, em que aparece como membro da Sociedade dos Poetas Mortos. Perguntam-lhe do que se trata, e ele diz que a administração atual não aprovaria. Explica: um grupo de rapazes se reunia na caverna indígena à noite, onde liam poemas de Thoreau, Whitman, Shelley e até seus próprios poemas. “Os poetas mortos se dedicavam a sugar a essência da vida. Eram românticos, não uma fraternidade grega. Não apenas líamos poesia, ela fluía como mel. Espíritos se elevavam, mulheres desmaiavam... Deuses eram criados.”

Neil convida os outros a irem à caverna. Eles relutam, mas depois acabam concordando; estudam o trajeto do percurso em aula. À noite, saem em direção à caverna levando o livro de reuniões da Sociedade dos Poetas Mortos. Neil faz a abertura tradicional da reunião lendo Thoreau:

*Fui à floresta porque queria
viver profundamente e sugar
a essência da vida!
Eliminar tudo o que não era
vida. E não, ao morrer,
Descobrir que não vivi.*

Contam histórias, poemas, lêem o livro.

Sobre o amor, Charlie Dalton lê Abraham Cowley: “Ensina-me o amor”.

Neil lê Alfred Lord Tennyson:

*Venham amigos
Não é tarde para procurar um
mundo mais novo
Minha meta é navegar além do*

pôr-do-sol

*Embora não tenhamos a força
que antigamente movia o céu
e terra*

*O que nós somos, nós somos.
Uma boa índole e corações he-
róicos*

*Enfraquecidos pelo tempo mas
fortes na vontade... de lutar,
procurar, achar, e não ceder.*

Cantam poesias, tocam tambor, dançam em círculos como índios, saem da caverna, voltam ao internato.

Na aula do professor Keating, a questão é: “Com que propósito se desenvolveu a linguagem?” Anderson nada responde e é indagado sobre se é um homem ou uma ameba. Neil responde: “Comunicar”. “Não!” responde o professor, “cantar mulheres”. Todos riem. Falam de Shakespeare como alguém interessante; o professor interpreta de forma criativa vários personagens famosos e os poemas de Shakespeare. Todos riem. O sr. Keating sobe sobre a mesa, para lembrar que sempre podem ver as coisas de modo diferente. Convida os alunos a subirem também.

*Quando pensam que sabem
algo, olhem de outra maneira.
Mesmo que pareça tolo ou er-
rado, devem tentar.
Não considerem só o que o
autor pensa.*

*Considerem o que vocês pen-
sam.*

*Tentem achar sua própria voz.
Quanto mais demorarem para
começar... mais improvável
será que achem.*

Dizia Thoreau: “A maioria dos homens vive em silêncio desespero. Não se resignem, libertem-se.”

Todos os alunos sobem à mesa. Ao sair, o professor Keating solicita, além dos ensaios, um poema de cada um.

A paisagem é bonita, os alunos remam, esgrimam, dançam músicas da época, divertem-se.

De volta aos aposentos, Neil entra eufórico e conta a Anderson que vai tentar o papel principal na peça *O sonho de uma noite de verão*. Quer ser ator, independentemente da vontade e concordância de seu pai. Anderson o questiona, e Neil entristece, perguntando-lhe de que lado o amigo está e se não pode curtir a idéia pelo menos por algum tempo. Depois, Neil arranca das mãos de Anderson um papel contendo um esboço de um poema. Correm pelo quarto, sobem pelas camas, fazem brincadeiras, tocam instrumentos, gritam.

Knox sai de bicicleta, há um belo cenário e uma bonita melodia. Vê Chris com seu namorado ensaiando na banda, dançando; fica chateado.

No campo de futebol do internato, ao som de uma música, o sr. Keating distribui pequenos folhetos contendo pensamentos aos alunos. Eles lêem em voz alta ao chutarem a bola. Entre esses, está: "Vivo para ser um regente da vida, não um escravo".

Neil consegue o papel principal na peça. Está eufórico. Vai interpretar Puck. Necessita de uma carta de autorização do pai para o sr. Nolan. Escreve-a e assina.

Anderson exercita em voz alta no quarto o seu poema. Parece não gostar.

Em aula, Knox lê o poema "À Chris", que aborda o tema do amor. O professor Keating chama Anderson a sair de sua "penúria", estimula-o, instiga-o, diz que há algo dentro dele que vale muito. Escreve

no quadro: "Eu emito... meu bárbaro grito... sobre os telhados do mundo."

Convida Anderson a gritar, e o faz gritar alto. "Como homem e não como rato".

Anderson produz um poema e emociona a todos. O professor Keating pede que ele não se esqueça disso.

Jogam futebol; a música ao fundo é orquestrada; divertem-se. Levantam o sr. Keating sobre os ombros.

Encontram-se na caverna e tentam fumar cachimbo. Charles Dalton toca uma bonita melodia - de sua autoria - no saxofone. Todos aplaudem. Knox diz ter que fazer algo quanto à Chris e voltam ao internato para ligar para ela. Pelo telefone, Chris convida Knox para uma festa na casa de seu namorado. Knox festeja, seus amigos estranham, e ele responde que o importante "...é que ela pensou em mim".

No pátio, o sr. Keating convida os alunos para andarem, circularem em marcha; ele os fica observando. Ao mesmo tempo, pronuncia em voz alta com todos: "Não sei, mas ouvi dizer que fazer poesia é ter poder". O sr. Nolan os observa pela janela. Segue o professor Keating interpretando o modo de andar de cada um e diz que todos começam com seu próprio passo. "O sr. Pitts, calmamente, sabia que chegaria lá. O sr. Cameron pensou: 'está certo'? Talvez esteja ou talvez não. O sr. Overstreet, conduzido por uma força mais primitiva..." É um exercício que mostra os perigos da conformidade, a dificuldade de manter as próprias crenças diante dos outros. Diz que todos precisam de aceitação, mas que suas crenças são únicas, mesmo que outros as achem estranhas ou medíocres. Termina dizendo que cada um deve achar seu pró-

prio passo, o seu próprio jeito, a sua própria direção. “Senhores, o pátio é de vocês!”

É noite. Neil encontra Anderson, que está visivelmente chateado. É seu aniversário e seus pais lhe deram um presente igual ao do ano passado - um conjunto de escritório. Neil diz que talvez tenham achado que precisava de outro. Todd responde: “Vai ver nem pensaram em nada.” Neil acha que pode estar subestimando o valor do presente e faz uma analogia com objetos aerodinâmicos, sugerindo que ele queira voar. Anderson joga com satisfação o presente abaixo. Divertem-se. Neil, comicamente, refere ao amigo que não se preocupe, pois, no próximo ano, receberá novamente como presente outro conjunto igual.

Encontram-se na caverna. Charles Dalton leva duas garotas, compõe poemas e anuncia que de agora em diante será “Nuwanda”.

Knox vai à festa de Chris. Acaba bebendo uísque e fica alterado. À sua volta, há vários casais que se beijam. Olha para Chris, *carpe diem*. Beija Chris, acaba apanhando de Chet, seu namorado.

Na caverna, as meninas perguntam se eles não sentem falta de mulheres. Respondem que sim. Então, Charles Dalton conta que publicou um artigo na revista da escola em nome da Sociedade dos Poetas Mortos, pedindo que admitissem garotas na escola Welton para não se masturbarem mais. Conseguiu isso porque é revisor dos textos e inseriu o artigo em nome de Nuwanda. Todos contestam, ficam assustados e inquietos. Isso pode trazer encrência.

O conselho da escola faz uma reunião com todos os alunos a fim de encontrar o responsável pelo artigo “profano, não au-

torizado”. Na ocasião, Charles Dalton faz uma piada publicamente e é descoberto. É conduzido à sala do sr. Nolan para ser punido. Conta em voz alta enquanto apanha com um instrumento de madeira. Não é expulso, mas deve entregar todos os membros da Sociedade dos Poetas Mortos e pedir desculpas para ser perdoado.

O sr. Keating é alertado pelo sr. Nolan sobre a utilização de métodos heterodoxos. Durante a conversa, surgem falas como:

Sr. Keating: “Educar é ensinar a pensar sozinho”.

Sr. Nolan: “De jeito nenhum! Tradição, John... Disciplina... Deve prepará-los para a faculdade que o resto virá por si.”

O sr. Keating conversa com Charles Dalton e o grupo. Diz ter agido estupidamente. Ele o questiona sobre o *carpe diem* e o sugar a essência da vida. Recebe como resposta que sugar a essência não significa cometer erros. “Tem hora certa para ousadia e para cautela. O homem sábio entende isso. Ser expulso não é ousado, é estúpido.”

Neil frequenta o teatro.

Ao retornar à escola, encontra seu pai nos aposentos. Com austeridade, seu pai o repreende. Neil tenta explicar, diz só ter conceito “A”, mas não é ouvido. Seu pai exige que saia da peça, diz ter feito muitos sacrifícios para colocá-lo naquela escola e que ele não irá desapontá-lo. Neil concorda.

Neil procura o sr. Keating e explica-lhe a situação. Diz que seu pai planeja sua vida, mas nunca lhe pergunta o que ele quer. O professor o aconselha a falar sobre os seus sentimentos pelo teatro com seu pai, mostrar-se como é, “que não é um criado”.

Knox procura Chris na escola; ela tenta se afastar dele, mas ele a segue até a sala de aula, entrega-lhe flores e soletra um poema publicamente. Ao voltar para a escola, seus colegas lhe perguntam o que ela disse, e ele responde: "Nada, mas eu li."

O sr. Keating encontra Neil e pergunta-lhe sobre a conversa com seu pai. Sem jeito, Neil responde que seu pai não gostou muito da idéia, mas vai deixá-lo representar.

Na noite da estréia da peça, Chris vai até o internato procurar Knox. Os dois vão junto ao teatro.

Neil percebe a presença de seu pai na platéia. Segue representando na peça até o final. É muito aplaudido e elogiado. Ambos, pai e filho, saem juntos do teatro, e Neil é levado à casa dos pais.

Em casa, seu pai anuncia sua saída da Escola Welton para o colégio militar. "Vai cursar a Harvard e ser médico", diz o pai. Neil olha para a mãe, que nada diz, e comenta: "São mais dez anos. É uma vida." O pai lhe responde: "Não seja dramático! Parece que vai para a cadeia! Não entende. Eu nem sonhava ter tais oportunidades... e você não vai perdê-las!" Neil levanta-se e diz que precisa lhe dizer o que sente. Seu pai se enfurece, a mãe se levanta, e ele se aquieta. Vão todos se deitar. O pai alinha seus chinelos lado a lado ao deitar. Neil, em seu quarto, coloca a coroa que usou no teatro, desce as escadas e suicida-se com uma arma de fogo no escritório do pai. Ele o encontra.

Na escola, todos recebem a notícia. Os amigos de Neil caminham pela neve e Todd, seu companheiro de quarto, corre aos prantos, grita. Para ele, "o pai de Neil é culpado."

Na sala de aula, sozinho, o sr. Keating encontra na classe de Neil "Cinco séculos de verso" e lê:

*Fui à floresta porque queria
viver profundamente e sugar
a essência da vida!*

*Eliminar tudo o que não era
vida...*

*E não, ao morrer, descobrir
que não vivi.*

Chora.

É realizada a cerimônia religiosa. O sr. Nolan refere a morte trágica de Neil e diz que, a pedido da família, irá investigar profundamente o caso. Espera a colaboração de todos.

O grupo se reúne e Nuwanda acusa Cameron de traição; acha que ele contará tudo para o sr. Nolan. "Eles precisam de um bode expiatório, pois acontecimentos assim podem fechar uma escola". Cameron entra na sala e responsabiliza o sr. Keating, o Capitão, pela morte de Neil, dizendo: "Ele que se ferre... Não podem salvar o sr. Keating, mas podem salvar suas vidas". Nuwanda dá um murro no rosto de Cameron e acaba sendo expulso da escola.

A direção da escola e os pais dos alunos fazem um documento responsabilizando o professor Keating pelos acontecimentos: a criação do clube Sociedade dos Poetas Mortos e a morte de Neil. Os alunos: Richard Cameron, Gerard Pitts, Stephen Meeks Jr., Knox Overstreet e Todd Anderson são obrigados a assiná-lo.

Pela janela, o sr. Keating acena amistosamente despedindo-se de seu amigo e colega professor que caminha pela neve, soletrando palavras em latim com os demais educadores.

Em sala de aula, o sr. Nolan, que substitui o sr. Keating, pede aos alunos que abram o livro no texto de Pritchard. Eles esclarecem que não estudaram o realismo e que todos arrancaram essa parte. O sr. Nolan empresta o seu próprio livro, e um aluno inicia a leitura. Enquanto isso, o sr. Keating entra em sala para buscar seus pertences. Anderson levanta-se e conta-lhe que foram obrigados a assinar o documento. É ameaçado pelo sr. Nolan de ser expulso. Pouco a pouco, os alunos vão se levantando, sobem sobre suas classes, um a um, e chamam: "Oh! capitão, meu capitão!" O sr. Nolan, enfurecido, ordena-lhes que se sentem, mas não é atendido. O sr. Keating agradece.

Com essa descrição dos pontos centrais do filme, retratamos a seguir como entendemos as questões educacionais manifestadas pelo enredo.

O cenário inicial do filme retrata todo um contexto nacional conservador, autoritário e opressivo. A bandeira "Tradição" é erguida. Há momentos de lembranças familiares e educacionais, e a inexistência de mudanças é motivo de orgulho e de exemplo a ser seguido. A Escola Welton é considerada a melhor escola preparatória para o caminho das universidades. Os seus quatro princípios básicos - tradição, honra, disciplina e excelência - denotam sua identidade pedagógica. O regime de internato escolar também é produto da época vigente.

A educação, em cada fase da evolução histórica, é sempre, segundo Vieira Pinto (1984), um produto cultural da sociedade; reflete os interesses daqueles que têm a direção da comunidade. "O tipo de homem que cada espécie de educação visa

formar é variável com a respectiva constituição social. (...) o tipo de homem que cada sociedade deseja formar é aquele que serve para desenvolver ao máximo as potencialidades econômicas e culturais dessa forma social"(p.77).

Conforme Kenski, na sociedade tradicional, a escola era o *locus* privilegiado do saber; o professor era a principal fonte de onde emanava todo o conhecimento que as novas gerações precisavam adquirir para viver bem socialmente. A escola era a instituição responsável pela transmissão da memória social e cultural; o conhecimento era centralizado na pessoa do professor, considerado como um "capital" profissional. Esse capital de saberes do mestre aos seus discípulos dava-se em um processo de comunicação vertical e unidirecional, ou seja, o professor fala e os alunos escutam. A transmissão era basicamente oral, e o que interessava era a reprodução fiel do texto. "A escola tradicional, principal templo do saber, era o lugar do silêncio e da rígida disciplina. Nada de conversa, nada de troca, a não ser no espaço limitado do recreio..."(1997:141).

Os alunos reproduziam o saber repetindo em voz alta palavras em latim *agricolam, agricola*. Em Torres (1994), a repetição equivale a dizer que não há espaço genuíno para a expressão e a discussão, para o intercâmbio. A reprodução do conhecimento aparece como verdade absoluta sem refletir sobre o seu significado, fragmentando teoria e prática. Os educandos recebem ensinamentos desprovidos de interesse quanto à sua utilização. Na sala de aula tradicional, o professor passa o conteúdo de maneira textual e linear; é um elemento autoritário e incontestável.

Esse pensar pedagógico toma o educando como ignorante, desconsiderando a prática social do homem; supõe o aluno como um mero objeto da educação, não reconhecendo a dignidade de sujeito, de consciência autônoma; a educação é entendida como uma simples transferência de conhecimentos. Espera-se, diz Giroux, “que professores e alunos sejam consumidores passivos, ou transmissores de conhecimento, ao invés de negociadores do mundo nos quais trabalham e agem. Entranhada nessas relações pedagógicas, está uma série de mensagens do currículo oculto, que em seu corpo de conhecimentos e relações sociais não examinados concretiza e legitima a impotência humana” (1986, p. 235).

Segundo Saviani (1995), na pedagogia tradicional, as iniciativas cabiam somente ao professor razoavelmente preparado; as escolas eram organizadas em forma de classes, e nas quais o professor explanava as lições e os alunos seguiam os exercícios de forma atenta e disciplinada. O papel da escola era difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e, logicamente, sistematizá-los. Essa concepção é observada quando os alunos repetem palavras em latim e desenvolvem seus estudos e trabalhos regidos pela submissão, alienação e obediência aos pedidos dos professores, ficando, dessa forma, privados de sua essência, num mundo repetitivo e inautêntico que os despersonaliza.

Vieira Pinto define esse estado num sentido histórico e social:

... a alienação se refere ao estado do indivíduo, ou da comunidade, que não retira de si mesma, de seus fundamen-

tos objetivos, os motivos, os determinantes (as matrizes) com que constitui sua consciência, e sim os recebe passivamente de fora, de outros indivíduos ou comunidades (para os quais são válidos), e se comporta de acordo com esses motivos e determinantes como se fossem seus. Neste sentido é que o indivíduo ou a comunidade perdem sua essência. (...) perdem por isso a condição, a dignidade antropológica, existencial, de sujeitos de si, tornando-se objetos de outro (1984, p. 52).

Para Torres (1994), no modelo pedagógico correspondente à educação tradicional, há a reprodução num círculo vicioso, de transmissão/acumulação de conhecimentos. Na concepção tradicional, a organização do currículo visa somente à lógica interna das disciplinas; não se responde a importantes necessidades e interesses do aluno em termos socioculturais, econômicos e participativos.

Uma concepção ampla de currículo encontramos em Torres:

... conteúdos e objetivos, assim como métodos e critérios de avaliação, não se limitando à instrução, abrangendo as relações de aprendizagens sociais... incluindo: as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos como os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros; os conteúdos dos planos e programas de estudo assim como os demais materiais curricula-

res e dos trabalhos de aula; os procedimentos utilizados para ensinar e aprender; a organização do espaço ocupado; o clima gerado; e o conhecimento construído resultante da interação entre todos esses elementos (1994, p. 14-15).

De acordo com Sacristán (1995), o conceito de *currículo* tem acepções que cobrem realidades diferenciadas que se projetam em formas de analisar e entender a prática, a partir das quais se dá sentido às estratégias e políticas para modificar a realidade. Assim, currículo não é uma declaração de áreas e temas, mas a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos adquirem como resultado da escolarização.

Em Saviani (1995), um conceito abrangente de currículo envolve organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares, ou seja, uma escola funcionando, desempenhando a função que lhe é própria.

Já, para McLaren (1997), o currículo representa “a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente”. Assim, na perspectiva dos teóricos críticos da educação, o currículo é muito mais que um programa de estudos, que um texto utilizado em sala de aula ou que a linguagem de um curso.

A Academia Welton é considerada a melhor escola preparatória para a universidade dos Estados Unidos, cujos ensinamentos se consolidam de geração em geração. O conhecimento é fixo, imutável, sua forma e pressupostos normativos são universalizados. Esse contexto retrata, no

filme, uma concepção de currículo tradicional, restrito às questões das disciplinas, ao professor como detentor do saber e à aula concebida como reprodutora de conteúdos programáticos preestabelecidos.

Com a chegada do sr. Keating, ocorre uma ruptura no modelo vigente. Suas atitudes revelam uma postura mais crítica, possibilitando aos alunos questionamentos, criações, discernimentos, com o objetivo de reassegurar novas concepções do saber. Nesse sentido, aparece a questão da educação, que ultrapassa as paredes de uma sala de aula convencional. Os alunos aprendem a refletir no pátio; são inquiridos, estimulados a ter seus próprios posicionamentos, suas próprias idéias. Aliado a esse movimento de crescimento e descoberta, surgem as reuniões dos estudantes na caverna. No filme, a caverna representa um lugar fecundo onde cada um dos que pertencem à Sociedade dos Poetas Mortos desenvolve sua criatividade, buscando atingir autonomia e maturidade.

Perguntamos: em que resultaria esse processo dinâmico indagativo? Para Pimenta (1996), por meio da investigação, entendida como aplicação imediata do conhecimento, o homem transforma a educação, que, por sua vez, transforma o homem e o processo de investigação. A educação é móvel, é prática social histórica que se transforma pela ação dos homens em relação. O objetivo da prática investigativa é a produção de saberes. Como prática social humana, a educação é um fenômeno móvel, inacabado, histórico, que não pode ser compreendido na sua integridade, mas dialeticamente, isto é, ela é transformada pelo sujeito, que, por sua vez também se transforma por ela na sua prática social.

É uma ciência prática que tem por objeto de pesquisa a educação como prática social histórica. O objetivo final dessa prática social é a humanização dos homens.

A ciência da educação, de acordo com Simon citado por McLaren, refere-se à integração na prática de certos planos e conteúdos do currículo, técnicas e estratégias de sala de aula e avaliação, propósitos e métodos. Esses aspectos da prática educacional estão juntos na realidade das salas de aula e organizam uma visão de como o trabalho de um educador, num contexto institucional, especifica uma versão particular de que conhecimento é de maior relevância: "...o que significa saber algo, e como nós podemos construir representações de nós mesmos, dos outros, e de nosso ambiente físico e social. Em outras palavras, falar sobre pedagogia é falar simultaneamente sobre os detalhes do que os estudantes e outros podem fazer juntos e sobre a política cultural que tais práticas apóiam. Nesta perspectiva, não podemos falar sobre práticas de ensino sem falar sobre política" (1997, p. 193).

Na perspectiva da didática escolar crítica, de acordo com Rays,

... a aula é um momento de encontro e de ruptura entre o cotidiano do aluno e o contexto social concreto, entre tudo aquilo que o aluno já conhece e tudo aquilo que ele ainda não conhece e que pode provocar seu crescimento e seu entendimento do mundo em que vive. É, por assim dizer, a busca de caminhos novos para a superação dos caminhos vigentes, apesar do atual processo de escolarização apresentar limites

quanto as possibilidades de formação completa do ser humano (1998, p.3).

A aula assim preconizada cumpre sua verdadeira função na questão educativa, superando uma concepção de ensino reprodutivo e passando a ser um processo relacional entre o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural. Esse processo comporta uma análise historicizada do conhecimento sistematizado, relacionando o pólo teórico, o pensamento e o pólo prático, a realidade concreta. "A aula, na acepção crítica é um momento de reelaboração e apropriação do conhecimento científico que envolve dialeticamente professor-aluno" (Rays, 1998).

De acordo com Pimenta (1996), as situações de ensino que tradicionalmente constituem preocupação da didática são aquelas que se processam em sala de aula nas escolas. Tomando esse local como especial para as atividades de ensino, é importante considerá-lo nas suas múltiplas determinações. Assim, a aula ultrapassa os limites de uma sala, com determinantes que a superam, bem como é determinada pelo que está fora dela, nela atuando as experiências de cada participante. A aula é, pois, um pequeno universo no qual estão presentes as ambigüidades sociais. Ela não é uma verdade que pode ser apreendida em si e generalizável para outras. Temos que considerar a situação de ensino em sua dialeticidade.

No desmonte da sociedade tradicional, o professor Keating faz comparativos entre o antigo e o atual, ressaltando o aspecto do tempo que, quando apenas se repete, torna-se empobrecedor. Diz: "Vocês aprenderão a pensar por si próprios,

aprenderão a saborear palavras e linguagens, o que quer que lhes digam... palavras e idéias podem mudar o mundo". Esclarece que quer tornar os alunos "livres-pensadores", para que eles possam sugar a essência da vida.

Conforme Torres, a educação escolar deve possibilitar o ensino das capacidades e habilidades cognitivas, tais como raciocínio, auto-aprendizagem, pensamento autônomo e crítico; a percepção e resolução de problemas; a criatividade; a metacognição; o aprender a pensar, a aprender, a estudar, a ensinar, a recuperar o conhecimento e o aprender a aplicar o que foi aprendido. "Uma revolução profunda das práticas intra-escolares precisa de apoio e de estímulo, a partir de uma nova compreensão social da linguagem e de seus usos, e da comunicação humana no sentido amplo" (1994, p. 78).

Em McLaren (1997), os professores, para os teóricos educacionais críticos, devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder; usar sua função no desenvolvimento de pessoas críticas e ativas, priorizando os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos para melhor compreenderem a tarefa da escolarização contemporânea; superar definitivamente a visão tradicional da instrução de sala de aula e do aprendizado como um processo neutro.

O filme, nesse sentido, retrata a preocupação do professor Keating em atingir seus alunos adolescentes; utiliza linguagem clara e relativa para a problemática de indefinição desse período; é poético e incentivador do pensamento imaginativo no sentido da atividade criativa propulsora de crescimento.

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 sócio cultural 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 pedagógico-crítica (Rays, 1998, p. 51-52).

Em síntese, a tarefa fundamental do educador num processo interacional é de criar possibilidades concretas que estimulem, no educando, questionamentos, criações e apropriação do conhecimento. Essa relação de ensino-aprendizagem deve promover o surgimento de atitudes críticas, de significado sobre o mundo social, político e educacional. Assim, a educação escolar deve contribuir no desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, como um pensamento autônomo e crítico, uma percepção para resolução de problemas, colocando em prática o que foi aprendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- KENSKY, V.M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I.A.P. (Org.) *Didática: o ensino e suas relações*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

- LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GUIRALDELLI, P. Jr. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, Curitiba: UFPR, 1997.
- McLAREN, P. *A vida nas escolas*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PIMENTA, S.G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S.G. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- RAYS, O. A. Acepção e função da aula no mundo contemporâneo. In: MARCON, T. (Org.). *Coletânea de textos sobre educação e ensino*. No prelo. Ediupf, 1998.
- _____. Psicologia histórico-cultural e didática escolar crítica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.5,n.1,1998.
- SACRISTÁN, J.G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes,1995.
- SAVIANI, D. *A pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas, Autores Associados, 1995.
- _____. *A escola e democracia*. 30. ed. Campinas, Autores Associados, 1995.
- TORRES, R.M. *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas, Papirus, 1994.
- VIEIRA PINTO, A. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1984.

1. The first part of the document is a list of names and their corresponding dates of birth. The names are listed in a single column, and the dates are listed in a single column to the right of the names. The names are: John Doe, Jane Doe, and John Doe. The dates are: 1990, 1991, and 1992.

RETRATO DELICADO DO BRASIL E DA ALMA HUMANA *Central do Brasil*¹

Gilse H.M. Fortes²

Com o tema da busca de identidade, o filme é um retrato delicado e contundente do Brasil e da alma humana. De um Brasil estruturado sobre capitais especulativos, oficialismo e megalópole, Walter Salles Jr. redesenha a partir da rua, da Central, um outro universo que, de tão ao lado, muitas vezes ignoramos e, certamente, a “economia nacional” já esqueceu. Nessa viagem, os anônimos atores do dia-a-dia, seu endurecimento e sua inusitada e profunda humanidade apontam a busca apaixonada e esperançosa como um motor que rompe com o esperado.

Os personagens centrais, Dora e Josué, modificam-se pelo encontro, não harmonioso e aguado, mas conflituoso e intenso de duas esferas de visão. A desesperança com o mundo posto e explicado, talvez não por acaso uma professora já de idade e aposentada, e a esperança que não quer se entregar e acredita, um menino só. Aliás, em diálogo recorrente sobre o pai de Josué, na verdade, confrontam-se duas imagens do povo brasileiro: Dora, afirmando que o pai é um bêbado, um vagabundo, e Josué, teimosamente dizendo nome e sobrenome e que seu pai é um

¹ Resenha sobre o filme *Central do Brasil*, de Walter Salles Jr. Trabalho apresentado na disciplina de Cultura e Educação Brasileira: Leituras do Brasil, do curso de mestrado em Educação da UPF.

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS

marceneiro de mão cheia que constrói móveis, etc.

Vários elementos da cultura brasileira aparecem compondo o pano de fundo do enredo. A religiosidade aparece na *Central* na figura de um pastor “de plantão”, com a Bíblia em punho, e na capelinha com altar e imagem de santa. Nos nomes dos personagens da família de Josué, todos bíblicos, do Antigo Testamento. Na casa de Dora, na imagem religiosa e já desgastada na parede. No caminho, na figura do caminhoneiro “de religião”; na viagem com os romeiros e no ritual da romaria do padre Cícero. O analfabetismo e a carta, como constância em todo o filme, contrastando com a telemática que, “achamos”, dominam nos lembrando de um outro e mesmo Brasil. A bebida aparece em Dora, no caminhoneiro, na fala-carta dos anônimos. A violência urbana no modo de vida, de transporte, de moradia ou não-moradia da grande cidade. A violência de urbanização na uniformidade arquitetônica absoluta da cidade nova com as casas que ainda chamamos de BNH. E a lógica perversa explícita na sequência do roubo do *walk-man*, onde um pequeno objeto de contrabando, obedecendo à “lei” do meio, vale uma vida, apagada friamente pelo burocrata da repressão de plantão; a situação dos menores e a conexão com a venda de órgãos por máfias especializadas.

Ainda na cultura, é importante registrar a visão não folclorizante do Nordeste assumida pelo filme, sem forçar sotaque, sem tomadas esperadas. Um filme de estrada e viagem real, não turístico, como estamos acostumados a ver nas produções de TV e de cinema. É um povo de alma simples e fê profunda que toma a tela, não a pasteurização e fetichização do folclore e do turismo.

É uma viagem para dentro do Brasil e de nós mesmos. Sai-se do cinema modificado, com a alma impactada diante da sutileza e profundidade do filme que, com seus *travellings* e *closes*, nos fala do Brasil e de nós. O *travelling* nos mostrando que a vida passa, e o *close* nos lembrando de nossa própria presença pela presença do outro. O impacto não de imagens mirabolantes e de truques pirotécnicos, mas de uma linguagem cinematográfica gestada com maestria por técnicos e atores apaixonados pelo projeto. Uma imagem feita com a racionalidade e a lucidez de um cineasta que, em seu terceiro longa - *A grande arte* (1991), *Terra estrangeira* (1995) -, não intenta despertar emoção barata; faz um filme pensado para que a humanidade e a delicada esperança possam tocar o espectador. Também não é um filme de denúncia, mas suas imagens gritam uma realidade e ao mesmo tempo uma possibilidade humana de modificação. O mundo não está posto e acabado. A própria gênese do filme atesta. A idéia nasceu da correspondência entre Krajcberg e Socorro Nobre, presidiária que por acaso encontrou numa revista uma reportagem sobre o artista Krajcberg, ficou sensibilizada pelo seu trabalho em defesa da natureza e escreveu-lhe uma carta. Dois mundos tão díspares em diálogo. Dois personagens tão afastados se encontram pela carta, modificando trajetórias.

Aliás, o acaso merece uma observação especial e vem contribuir com a idéia de modificação. Walter soube na casa de Krajcberg sobre as cartas que este trocava com Socorro. Primeiro realizou um documentário com Socorro ainda na prisão. Depois a idéia do filme começou a tomar o corpo e a alma do cineasta, como ele pró-

prio ressaltou. Ao acordar em uma manhã, a estrutura do *Central do Brasil* já estava toda em sua cabeça. Até o próprio financiamento tem o acaso; com o roteiro já escrito por Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein, foi perguntado se não inscreveria o roteiro no concurso de cem anos de cinema do Sundance Festival. A organização havia instituído um prêmio para cinco roteiros que seriam escolhidos entre dois mil candidatos. Faltava, então, uma semana para esgotar o prazo de inscrição, não havia tempo de o roteiro ser traduzido para o inglês, conforme exigência do concurso. Mandou em português mesmo três dias antes de esgotar o prazo. Duas semanas depois, recebeu um telefonema avisando-o de que seu roteiro tinha sido um dos escolhidos “apesar da ousadia de ter sido o único a enviar em língua original”. Casualmente um dos membros do júri falava espanhol e gostou muito do que leu. Teria um prazo de duas semanas para reapresentá-lo traduzido. Ganhou incentivo do Sundance Festival, em um concurso de roteiros, “quando o cinema brasileiro é criticado no exterior justamente por causa da má qualidade dos roteiros”. Quando na pré-produção do filme, buscava um ator mirim para viver o papel de Josué. Após mais de mil testes sem se decidir, “foi encontrado” por Vinícius no aeroporto, com detalhes já divulgados amplamente. São acasos captados por almas sensíveis e abertas. Na pluralidade da produção cinematográfica brasileira pós-*era Collor*, acredito que é o filme mais revelador e instigante. Talvez o melhor filme brasileiro dos últimos tempos, quando houve boas produções.

Voltando ao tema da busca de identidade. Vê-se em Dora uma mulher amar-

gurada, fechada emocionalmente como forma de sobrevivência na realidade hostil. Durante a viagem, vai-se transformando, despertando sentimentos que viviam nela sem expressão. Abre-se aos poucos como um casulo, rompendo a casca do embrutecimento de tantos anos. Quando escreve a sua própria carta no final do filme, é um personagem revelado, alterado pelos sentimentos que retornam em relação à sua própria infância, pais, memórias. É a mesma Dora, porém mais humanizada. Nas palavras de Walter: “é a sua redenção”. Após a morte trágica da mãe, Josué segue em busca do pai, de sua raiz ausente. O personagem vai-se desvendando na sua relação com Dora, este *outro* que inicialmente ele nega. Mais tarde, chega a trocar o nome diante do irmão, se esconde no Geraldo para ficar com ela. Entretanto, Dora, absolutamente lúcida e solidária, resolve partir deixando-o ali, no lugar que ele ansiosamente buscou.

Podemos discutir se é este o caminho do Brasil. Será que a saída é o retorno? Será que não há nada de humanamente sustentável e coletivamente possível nos grandes centros urbanos? Mas essa seria uma outra discussão que, creio, o filme não propõe. O cenário desértico e violentamente seriado - BNH - do final nos coloca mais uma busca humana do que uma saída social.

A primeira vez que assisti ao filme foi em uma sessão das 14 horas na Casa de Cultura Mário Quintana, sala repleta, já era o vencedor do Festival de Berlim. Posteriormente, com outros prêmios alcançados, virou uma prazerosa obrigação nacional. Durante o filme, me emocionava a cada tomada e carta ditada, as esperanças de encontros, a dor suprema da busca no

rosto tranqüilo, no sorriso. As lágrimas nublavam o olhar na cena da saída de Dora. Quando resolve retornar sozinha, coloca frente ao quadro de Ana e José as duas cartas, como depositando duas esperanças de encontro agora eternamente adiado. São várias as seqüências que tocaram profundamente os sentimentos. Quando sai da sala, naquela tarde de outono, já não era só eu, carregava comigo aquilo tudo junto; o mundo foi ganhando outros significados, as ruas, os transeuntes, as vozes... Decidi naquele momento que meus alunos teriam de ter também a oportunidade humanizadora de assistir ao filme.

Ainda era outono quando fui com eles. O processo se repetiu; como me sensibilizava aquela história, aqueles gestos. Os alunos, pelos comentários posteriores, tiveram sensações semelhantes. Mas acharam o final muito triste, na verdade não era

um final com Dora casando com o caminhoneiro e Josué sendo adotado, como numa novela ou num *Você decide*. O filme nos dá a sensação de vários finais porque também nos dá a sensação de vários recomeços, é múltiplo. Ver os alunos assistindo ao filme, sabendo cada história de vida, eles também em busca, foi uma sensação ímpar. Nas conversas em aula, o Brasil ressurgia.

A terceira vez que assisti ao filme foi nesta última quinta-feira, em plena primavera, com as colegas do curso de mestrado em Educação. Já era uma sensação assimilada; tornou-se delicada e esperançosa muito mais do que dominada pelo elemento trágico das vezes anteriores. Creio que finalmente sintonizei com a delicadeza e profundidade do filme, deixando que a possibilidade alegre a alma e tome mais conta do coração que o sofrimento.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

A revista *Espaço Pedagógico* publica trabalhos originais resultantes de estudos, pesquisas, experiências e resenhas críticas de temas sobre a educação. Publica, também, em reedição, trabalhos relevantes ligados a aspectos da educação desde que, para isso, haja prévia autorização do autor.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à aprovação do Conselho Editorial da Faed, ou a outros consultores designados por ele, conforme a especificidade do tema, e ao atendimento das condições específicas abaixo:

1. Os originais devem ter a extensão máxima de 12 páginas, digitadas num editor de texto do ambiente Windows, utilizando papel carta (21,59 cm x 27,94 cm, o espaço simples e fonte Times New Roman -12 pt). Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificativa prévia.
2. Os artigos devem conter, sucessivamente: a) título; b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es); c) resumo em português (antecedendo ao texto) com, no máximo, 250 palavras; d) dados principais da metodologia: introdução (constando o objetivo do trabalho), desenvolvimento e conclusão; e) quando possível, resumo em inglês (*abstract*), no final, antes das referências bibliográficas.
3. As ilustrações deverão ser numeradas de acordo com a ordem em que aparecem no texto. Fotografias, figuras ou gráficos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se tiverem condições de fiel reprodução e deverão ser identificados por algarismos arábicos. Quadros e tabelas devem ser identificados por algarismos romanos.
4. Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividade que desempenha e instituição a que está vinculado.
5. Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou de forma fotocopiada, deve ser anexada cópia da folha de rosto da publicação original.
6. O Conselho Editorial poderá sugerir ao autor alterações do original. Esse original será aceito quando tiver o visto do Conselho Editorial. Os trabalhos não aprovados por este não serão devolvidos.
7. Todo o trabalho entregue para publicação deverá conter a data e ser assinado pelo autor. No caso de mais de um autor, deverá ser indicado o responsável pela publicação.
8. Trabalho elaborado por aluno deverá ser visado por um professor da área de especificação.
9. Deverão ser enviadas duas vias impressas do trabalho para a Coordenadoria de Editoração da revista, na Faculdade de Educação - UPF, com o respectivo disquete.
10. Referências bibliográficas, citações e notas devem ser feitas com base nas normas da ABNT em vigor.

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.

