

ESPAÇO **pedagógico**

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Ilmo Santos
REITOR

Telisa Furlanetto 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

Selina Maria Dal Moro
DIRETORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL DA UPFEDITORIA

José Gaston Hilgert
PRESIDENTE

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO **pedagógico**



Espaço Pedagóg.

Passo Fundo

v. 6

n. 2

p. 1-171

dez. 1999

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Telmo Marcon
EDITOR

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

APOIO TÉCNICO

Maria Emilse Lucatelli
EDITORIA DE TEXTO

Jocelene Trentini Rebeschini
REVISÃO DE EMENDAS

Laboratório de Publicidade
PRODUÇÃO DA CAPA

Charles Pimentel da Silva
EDITORAÇÃO E COMPOSIÇÃO ELETRÔNICA

Sandra Maria M. Vieira
NORMALIZAÇÃO

Tiragem: 500 exemplares

Preço do exemplar no Brasil e no exterior: R\$ 12,00

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 0(**)54 316-8374
99001-970 Passo Fundo - RS
E-mail: Ediupf@upf.tche.br

APRESENTAÇÃO

É com alegria que apresentamos o número 2 do volume 6 da revista *Espaço Pedagógico*, da Faculdade de Educação - Universidade de Passo Fundo. É gratificante poder apresentar uma revista que se propõe a ser um espaço de socialização de reflexões e pesquisas de temas e questões da área da educação. Neste número, temos a satisfação de apresentar também a nova configuração na estrutura da revista, trabalho resultante de todo um esforço coletivo que vem sendo feito no sentido de qualificar este instrumento de divulgação. O momento atual é, portanto, resultado de muito empenho e fruto de um amadurecimento acadêmico da própria Faculdade de Educação. Entre os fatores que contribuíram para esse processo, podemos destacar a qualificação dos profissionais, o apoio à pesquisa, a consolidação da pós-graduação através dos cursos de especialização e, mais recentemente, do mestrado em Educação e também da opção política da faculdade no sentido de assegurar a sua continuidade. O apoio da direção no sentido de apostar na revista como veículo de socialização do conhecimento é fundamental. A confluência desses fatores deu condições para reestruturar a revista, visando atender às novas demandas e necessidades.

A reestruturação da revista *Espaço Pedagógico* é fruto de um processo de discussão envolvendo os pesquisadores e os professores da faculdade. A idéia de uma reestruturação foi aceita e, nesse momento, estamos numa fase de transição com a incorporação de alguns elementos, e outros serão incorporados nos próximos números.

Uma das principais mudanças está na organização de sessões específicas: artigos, tradução, entrevista, pesquisas em andamento, resenhas e, a partir do próximo número, a sessão dissertações defendidas no mestrado em Educação. O objetivo proposto é de que cada número contenha, além dos artigos, pelo menos um texto traduzido, uma entrevista abordando temas da área da educação, algumas pesquisas em andamento, resenhas de textos fundamentais e as informações sobre as dissertações defendidas no mestrado (autor, título e resumo). Ao final de cada número, serão fornecidas as informações básicas para a elaboração de textos, bem como os prazos para o envio dos mesmos. Pretende-se, dessa forma, institucionalizar alguns procedimentos para dar conta das pro-

duções em andamento e/ou concluídas, tanto de pesquisadores da Universidade de Passo Fundo quanto de outras instituições. Além disso, a revista terá uma periodicidade semestral, sendo uma para o mês de junho (temático) e a outra para o mês de novembro (aberto). A revista terá também um sistema de assinatura anual, conforme instruções gerais fornecidas na parte final da revista. O primeiro número do ano 2000 será temático, *Educação e Dialética*, incluindo discussões teóricas e análises concretas com base nas categorias da própria dialética.

O presente número apresenta temas diversos na sessão de artigos podendo-se classificá-los em dois blocos. Um primeiro bloco concentra-se em questões políticas relativas à educação, iniciando com o artigo que trata da educação de jovens e adultos, texto da professora Jaqueline Moll; o segundo trata do papel do Estado na política, na economia e, especificamente, na educação no Brasil dos anos de 1930 a 1960, ou seja, do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* à primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, do professor Claudemir de Quadros. Nesse primeiro bloco, ainda se situa o texto que reconstrói a trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - Gespe, constituído basicamente por professores da rede municipal de Passo Fundo, elaborado por uma equipe sob a coordenação da professora Neusa Andreolla; na sequência, abordam-se a utopia e os desafios de uma educação cidadã, pela professora Márcia Angelita Dalla Lana Moreira. Finalmente, o texto da professora Mara Rúbia Bispo Orth e do professor André Baggio discute questões da orientação educacional no contexto de mudança de paradigmas. Num segundo bloco, são discutidas experiências e questões vinculadas ao ensino da matemática, texto das professoras Neiva Ignês Grando, Sandra Mara Marasini e Vera Jussara Lourenzi Mühl; da educação e informática, da professora Sandra Mara Marasini, o currículo numeralizado na escola infantil, texto da professora Analice Vieira Melo, e a geografia, ciência e ensino, das professoras Ana Maria Radaelli da Silva e Zélia Guareschi Fioreze.

Na sessão *tradução*, temos o artigo de Philippe Perrenoud "Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente", traduzido pelas professoras Maria Helena Camara Bastos e Clélia Guimarães com a revisão de Ellen Garber, abordando a ação docente. Nas suas reflexões, Perrenoud destaca dez aspectos fundamentais da profissão e da prática docente. O artigo instiga a uma reflexão crítica e positiva sobre a ação docente no contexto contemporâneo.

Na sessão *entrevista*, contamos com um trabalho inédito de Paulo Freire numa entrevista concedida ao professor Nedison Faria. Nunca é demais falar de Paulo Freire tanto como cidadão quanto como educador. Paulo Freire é um marco na educação brasileira e as suas reflexões críticas expressas na entrevista dão conta da sua forma de comunicar-se com as pessoas e ajudam a reviver um pouco do que foi e é esse educador.

Na sessão *pesquisas em andamento*, contamos com o texto do professor Nedison Faria, que analisa a sua participação num projeto de pesquisa. Dessa experiência podem-se destacar duas dimensões: o trabalho interdisciplinar envolvendo várias áreas do conhecimento e o trabalho coletivo. É uma pesquisa que está em andamento, mesmo

que alguns trabalhos já tenham sido concluídos, e aponta para um dos grandes desafios atuais da pesquisa que é a constituição de grupos.

Na sessão *resenhas*, contamos com o trabalho da professora Gilse Helena Magalhães Fortes, que resenhou o livro de Ester Buffa e Paolo Nosella, *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. É uma resenha crítica que contextualiza a obra e as questões fundamentais levantadas pelos autores com base nas pesquisas que desenvolveram.

Finalizando esta apresentação, agradecemos de modo especial aos autores aos membros do Conselho Editorial e aos demais que contribuíram direta ou indiretamente para que este número da revista se tornasse realidade. Como resultado desse esforço coletivo, podemos nos dar por satisfeitos e desejar a todos uma boa leitura e que os textos possam contribuir nas práticas educativas. Ao mesmo tempo, convidamos os educadores interessados para participarem dos próximos números da revista com seus artigos, pesquisas e reflexões. A revista *Espaço Pedagógico* pretende transformar-se cada vez mais num espaço plural e democrático de divulgação do conhecimento.

Prof. Telmo Marcon
Editor

SUMÁRIO

ARTIGOS

	Dos campos de ausência e dos espaços de silêncio: elementos para compreender o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil <i>Jaqueline Moll</i>	13
	A reconstrução de um caminho na busca de uma nova escola <i>Neusa Andreolla</i>	27
	Estado e educação no Brasil: do manifesto de 1932 à primeira LDB <i>Claudemir de Quadros</i>	39
	A educação cidadã e a utopia <i>Márcia Angelita Dalla Lana Moreira</i>	59
	Crise paradigmática na orientação educacional <i>Mara Rúbia Bispo Orth, André Baggio</i>	65
	Definição de princípios pedagógicos para o ensino de medidas espaciais <i>Neiva Ignês Grando, Sandra Mara Marasini, Vera Jussara Lourenzi Mühl</i>	73
	Informática na educação matemática? <i>Sandra Mara Marasini</i>	79
	Por um currículo numeralizado na escola infantil <i>Analice Vieira Melo</i>	83
	Geografia, ciência e ensino <i>Ana Maria Radaelli da Silva, Zélia Guareschi Fioreze</i>	91

TRADUÇÃO

Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente <i>Philippe Perrenoud</i>	105
--	-----

ENTREVISTA

Professor Paulo Freire e a questão da formação docente <i>Nedison Faria</i>	125
--	-----

PESQUISA EM ANDAMENTO

Formação educacional e investigação-ação <i>Nedison Faria</i>	141
--	-----

RESENHA

Sonho e negação: o debate educacional no Brasil <i>Gilse H. M. Fôrtes</i>	161
--	-----

ARTIGOS

DOS CAMPOS DE AUSÊNCIA E DOS ESPAÇOS DE SILÊNCIO

*elementos para compreender o ensino
fundamental de jovens
e adultos no Brasil*

Jaqueline Moll¹

INTRODUÇÃO

A pesar do considerável avanço em termos da ampliação da oferta de vagas para o ensino de 1º grau nas últimas décadas no Brasil (Unesco, 1985), essa não foi acompanhada pela democratização e qualificação das condições de trabalho no interior da escola. O aumento da capacidade de atendimento não se refletiu em mudanças no trabalho pedagógico realizado, reiterando o fracasso produzido no combate à suposta *irracionalidade* dos grupos populares.

Freire (1991) aponta, inclusive, uma relação antagonica entre os pólos *quantidade e qualidade* no atendimento escolar na medida em que a relativa democratiza-

ção não implicou a permanência e a qualificação da aprendizagem.

Dados recentes do MEC (1998) e do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano do Brasil (PNUD/Ipea/1997) apontam duas tendências importantes: a expansão da escolaridade média da população, que passou de dois anos de estudo em 1960 para cinco anos de estudo em 1990, e a progressiva queda das taxas de analfabetismo, que passou de 39,5% para 20,1% nas últimas quatro décadas. As mulheres também ampliaram, no período determinado, sua escolaridade média de 1,9 para 5,7 anos.

Apesar disso, o relatório reconhece um crescimento de escolaridade inferior ao esperado - considerando o ritmo de aumen-

¹ Jaqueline Moll, doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) e coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (Nupee-EJA) dessa universidade.

to da renda *per capita* no período, elemento que ratifica o aprofundamento da concentração da renda. Além do que, no aspecto específico do aumento da escolaridade média, é preciso ressaltar a inferioridade dos anos de estudos dos negros: enquanto brancos passaram de 2,7 para 5,9 anos os negros e *pardos* passaram, respectivamente, de 0,9 para 3,3 anos e de 1,1 para 3,6 anos.

Esses índices ilustram a propalada *democratização* do ensino fundamental, apontando alguns avanços, mas dizem muito pouco num país que tem a escolaridade fundamental obrigatória de oito anos. Além disso, seu generalismo, tão facilmente decantado nos discursos governamentais, é inexpressivo quando se pensa nos sujeitos concretos que compõem a estatística e, sobretudo, nas barreiras que no cotidiano se colocam entre eles e a possibilidade de acesso e permanência na escola.

A centralidade das preocupações governamentais de adequação de oferta educacional às demandas do mercado reflete-se claramente na preocupação com o atendimento de *ensino fundamental às faixas etárias mais jovens* (7 a 29 anos) da *população urbana*, expressas no Plano Nacional de Educação (MEC, 1998), encaminhado no início deste ano pelo Executivo ao Congresso Nacional, por força da nova LDB.

A matrícula inicial na escola fundamental regular (7 a 14 anos) demonstra um crescimento de 100% de 1970 a 1994: a matrícula, que em 1970 era de 15 894 627, chegou a 31 220 110 alunos em 1994, passando de 70,7% para 82,5% no meio urbano e decrescendo de 29,3% para 17,5% no meio rural.

A diminuição da matrícula no meio rural, em proporção inversa ao meio ur-

bano, relaciona-se diretamente ao papel crescente das cidades no quadro de “modernização conservadora” do país, através dos processos de industrialização e exportação, encadeados com a mecanização da lavoura e a manutenção da concentração fundiária.

As taxas de reprovação mantêm o desequilíbrio entre o acesso ao sistema de ensino e a permanência nele. Ainda gira em torno de 50% o percentual de alunos reprovados tanto na 1ª como na 2ª série do ensino fundamental, “reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba expulsando os alunos da escola”. (MEC, 1996, p.15)

O relatório governamental já referido (PNUD/Ipea) aponta como uma das consequências mais nefastas das elevadas taxas de repetência a acentuada *distorção idade/série* em todas as séries do ensino fundamental. Denomina como *dramático* o percentual de 63% de alunos desse ensino em idade superior à faixa etária correspondente em cada série. Por regiões, esse é um índice lamentável: Norte - 77,6%; Nordeste - 80,2%; Sudeste - 53,9%; Sul - 42,1% e Centro-Oeste - 64,2%. Somando-se a esse dado a média de oito anos para cursar três ou quatro séries, compõe-se uma *área gris* no ensino fundamental que depõe contra a “regularidade” que se tenta afirmar para a escola fundamental, cuja idade prioritária foi (re)definida entre os 7 e 14 anos – apesar de a Constituição Federal falar de *acesso a todos que não tiveram oportunidade na idade própria*.

Adultos, jovens e crianças das camadas populares navegam nas ondas de uma escola fundamental irregular e imprópria, na qual a exclusão se repõe como cate-

ria definidora na relação do Estado com a população. É uma forma do *exílio* que se recoloca para esses cidadãos através da exclusão da escolaridade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe-se a um olhar que permita vislumbrar políticas públicas de ensino fundamental, especificamente para grupos populacionais historicamente “exilados” de tal possibilidade.

Por meio da análise documental de propostas de ensino fundamental *para* jovens e adultos de secretarias estaduais de Educação (secretarias que colaboraram com a demanda apresentada através de correspondência), esta investigação aborda aspectos que as caracterizam através de seus enunciados, de seus princípios e de suas proposições.

O *campo de ausências* define a irregularidade e o caráter *pontual* com que esse tipo de ensino tem sido tratado pelas políticas governamentais, explicitando-se a escassez das possibilidades de acesso e de permanência nas trajetórias da escolaridade. Apesar dos avanços já constatados, o desenho pedagógico de tais propostas define-se por *espaços de silêncio* que reduzem suas possibilidades educativas por se constituírem independentemente das singularidades dos grupos sociais que pretendem atingir. Buscando a superação do maniqueísmo, que, por vezes, embota nossa capacidade de compreender o real em sua complexidade, buscou-se a explicitação de uma dialética de rupturas e reificações que, tal o movimento do pêndulo, avança e retrocede nos limites e aberturas engendradas nos movimentos e confrontos das proposições governamentais em relação às demandas *reais* da área.

POR OUTROS OLHARES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Um pouco da história desta problemática

Pensar o ensino fundamental para jovens e adultos no Brasil implica configurar um campo de ausências. A não-intencionalidade do “Estado” na inclusão no “universo letrado” de grande parte da população evidencia-se já nos primórdios da colonização portuguesa. Em meados do século XVIII, Freire (1989) localiza uma série de medidas vinculadas ao Pacto Colonial para a manutenção do monopólio comercial luso que explicitam tal intenção: alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil; alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil, e aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas, repreendendo a Câmara de Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras.

A garantia legal de *instituição primária a todos os cidadãos* expressa no art. 149 da Constituição de 1824 em nada modificou tal campo de ausências, pois, na virada para o século XX, cerca de 90% da população permanecia analfabeta. Ao longo do século XIX, os relatórios dos ministros imperiais responsáveis pela *pasta da Educação* apontam insistentemente para o caráter precário do ensino básico. A organização da República, sacudida já nos seus primeiros anos pelo movimento de otimismo pedagógico, manifestado pela ampliação quantitativa do sistema público de ensino, nada significou para o desmonte do caráter absolutamente elitista da educação nacional. As

reformas que buscaram o princípio da normatização e preocuparam-se com a precariedade do ensino fundamental nada produziram de concreto, pois, segundo Haddad (1987), “não havia dotação orçamentária vinculada que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz.”

Nas décadas de 1920 e 1930, as questões relativas à exclusão de grande parte da população do processo de educação fundamental (Lourenço Filho apud Dorneles, 1989) ganharam expressão pública. A *bandeira* do acesso ao ensino fundamental foi apropriada por diferentes segmentos da sociedade: a intelectualidade, que via no analfabetismo empecilho direto à modernização do país; o empresariado ascendente, que vislumbrava dificuldades com uma oferta tão desqualificada de mão-de-obra, e os educadores, que buscavam melhores condições de trabalho.

Nesse contexto, organizou-se, entre outros movimentos, o que Freire (1989) denomina como “higienista”, a *Liga Brasileira Contra o Analfabetismo*, que, mobilizando militares, católicos e cidadãos comuns advogava o *combate*, a *erradicação* dessa *erva daninha*, nefasta ao desenvolvimento nacional. Ganhou expressão a problemática da educação fundamental de adultos. A Constituição de 1934, pela primeira vez, apontou o dever do Estado para com o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo, inclusive, aos adultos.

Várias ações governamentais iriam, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, incidir nessa área: estabelece-se o encaminhamento de recursos; instalam-se serviços para organização de ações, articulações e mobilização da opinião pública; organizam-

se campanhas para *erradicação do analfabetismo*. A magnitude aparente, respaldada pelo afã nacionalista desenvolvimentista da época, não *conseguiu*, entretanto, articular ações *suficientemente* permanentes para o encaminhamento desse processo. Aliás, as características de assistematidade, descontinuidade e fragmentação (Moll e Barbosa, 1994) são *definidoras* da presença do Estado nesse *campo*; as *ausências* são escamoteadas por *ações* dessa natureza.

Na década de 1960, cerca de 50% da população permanecia analfabeta (considerando-se o critério utilizado pelo IBGE de que alfabetizado é quem sabe ler e escrever um bilhete simples, independentemente de seu tempo de estudos). Nessa época, a questão de *educação de jovens e adultos* conquistou, segundo Haddad (1987), um “modo próprio de pensar”, sobretudo pela explicitação da reprodução indevida das características da educação infantil e pela “busca intensa de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno” (Paiva, 1973). Paralelamente a esses esforços, houve no interior dos movimentos sociais, em pleno processo de organização, ações desencadeadas por entidades estudantis, sindicatos, organizações não governamentais para a educação de jovens e adultos, as quais estabeleceram interfaces com os governos populares e populistas da época.

A nova composição de forças no poder a partir do golpe de 1964, na perspectiva da criação das condições necessárias para o desenvolvimento capitalista - leia-se, necessidade de formação de mão-de-obra para a indústria em desenvolvimento -, levou a efeito a fundação do Mobral em 1967 e do ensino supletivo em 1971 (lei 5 692).

Além dos objetivos largamente desmistificados por Ferrari (1985, 1987), as ações do Mobral e do próprio ensino supletivo buscavam formas de reprimir “os movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida” (Haddad, 1987, p. 14). Circunscrito a processos de massificação do ensino, de transposição linear da estrutura da escola regular, de condensação de conteúdos, o ensino supletivo não atingiu a massa populacional como propalava, bem como o Mobral, por suas impropriedades pedagógicas (inclusive por sua característica de *campanha*) e intenções políticas reais, não alfabetizou a população jovem e adulta.

Consonante com os objetivos das elites ocupantes do poder no país, o ensino supletivo manteve suas características e a Fundação Educar veio substituir o Mobral na década de 1980. Ações esporádicas, como o projeto *Alfabetização e Cidadania* (Governo Collor – 1989/1992) assim como o discurso sustentado na consecução do *Plano Decenal da Educação para Todos* (Governo Itamar Franco – 1992-1993), reificam o lugar desse *campo de ausências*. A ação sistemática, continuada, profícua do Estado brasileiro (em suas diferentes instâncias) no campo da educação escolar fundamental de jovens e adultos, de fato, não se consolidou.

Escola & Adultos: incongruências e descompassos

Na tentativa de problematizar e (re)visitar o campo pesquisado, *educação fundamental de jovens e adultos*, propomos a avançar no corte transversal histó-

rico proposto e entender, para além e como parte das políticas públicas globais, a forma como a instituição escolar, na sua internalidade, constitui-se também como um *campo de ausências* pelo longo processo de exclusão ao qual submete os que conseguem acesso a ela.

Reconstituindo o contexto histórico para compreender o lugar da família e da criança nas sociedades industriais desde o fim do século XVI, Ariès (1981) apresenta a tese de que “a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles”. Em conjunto com outras instituições *estatais*, a escola engendrada a partir do século XVI seria decisiva para o processo de (re)ordenamento da vida social no contexto da organização do Estado moderno.

Esse “Estado” que se institui com o advento de uma administração unificada dos impostos, da segurança e da língua (Ortiz, 1992) advoga e procura constituir tanto uma “cultura universal” quanto um *ideal de homem*, aos quais todos (pobres, negros, mulheres, mouros) devem adequar-se. Para o sucesso desse processo de homogeneização, faz-se necessário aparar diferenças, desmontar dialetos, imprimir o universal no lugar do local e o geral no lugar do específico. Nessa perspectiva, o enclausuramento diagnosticado por Ariès para compreensão da gênese da escola faz sentido.

A separação do mundo do trabalho e da rua provocada pelo processo de escolarização fica bem caracterizada também nos estudos de Varela & Alvarez-Uria, para os quais “os colégios irão inaugurar uma nova

forma de socialização **que rompe** a relação existente entre **aprendizagem** e formação (...) contribuindo para **estabelecer** a ruptura que persiste na **atualidade** entre trabalho manual e intelectual” (1992, p.84). Inseridos, pelas demandas materiais da vida e pelo seu lugar na estrutura social no processo de trabalho, os jovens e adultos constituem-se como *populações dispare*s em relação ao projeto que institui/constitui a escola desde a sua gênese. Buscando adequar a sua lógica de funcionamento àquelas que *não tiveram acesso na idade própria*, a escola produziu transposições do *regular* para essa nova modalidade, implicitamente *irregular*, e, conseqüentemente, produziu massivos processos de exclusão. Diferenciando-se do *próprio* e do *regular*, a educação de jovens e adultos é historicamente transversalizada pelo tom da *impropriedade* e da *irregularidade*.

Realizando um diagnóstico do ensino supletivo no Brasil no período de 1971 a 1985, Haddad (1987) aponta mais reprovações do que aprovações nesse processo de escolarização, assinalando um índice de 24,17% de aprovações entre os inscritos nos “Exames Supletivos de Educação Geral no 1º Grau”. Na busca da compreensão desse processo, torna-se pertinente a análise da tradição pedagógica empirista (Becker, 1993) arraigada na prática escolar, que, por constituir-se pressupostamente desde o lugar de quem *tudo sabe* em direção a quem *nada sabe, silencia* e torna ausente o aluno.

Resgatando-se aspectos dos postulados freireanos, pode-se falar de uma prática costumeiramente vertical, preconceituosa, que nada vê nos adultos além de *dificuldades, carências, lacunas* de formação.

Parafraseando Santos (1995), pode-se falar no processo epistemicida a que têm sido submetidas as populações excluídas em nome da produção dos *universais* mencionados. A escola tem conseguido execrar valores, práticas, linguagens, saberes de ampla maioria da população em detrimento de concepções tomadas ideologicamente como verdadeiras, corretas e, portanto, passíveis de tal *universalidade*.

As incongruências e os descompasso entre escola e população adulta podem ser *olhados* com base nesses postulados, confirmando-se a perversidade intra-institucional da escola como um *campo de ausências*.

A questão curricular: o desenho da escola de jovens e adultos

As questões postas por Apple (1994) para repensar as relações entre ideologia e currículo adequam-se à tentativa de pensar essa trama de significados que constitui a “educação fundamental de jovens e adultos”: *Que tipo de conhecimento vale mais? E o conhecimento de quem vale mais?*

Definindo *currículo*, Forquin (1993) refere-se a “uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos”. Na definição desse *percurso educacional* que se engendra na organização dos currículos escolares, considerando-se as questões apresentadas por Apple (1994), evidencia-se um *processo epistemicida* que ignora, desvaloriza e reprime o universo de saberes dos grupos populares. Travestido pela re-

tórica da busca dos saberes universais, das homogeneizações, o discurso explicitado e dominante no terreno das práticas escolares do ensino fundamental de jovens e adultos é, sem dúvida, o da *adaptação* e da *utilidade momentânea* (Forquin, 1994).

Constituídas a partir das demandas concretas por qualificação de mão-de-obra, as iniciativas no campo de ensino fundamental de adultos explicitam, ao longo da história do país, as valorações relativas ao tipo e à origem social dos conhecimentos que veiculam: desde a adequação a uma gramática oficial que desconsidera a expressão de qualquer lógica nas falas e escritas não circunscritas a suas normas até o aligeiramento dos conteúdos das ciências exatas pelas supostas dificuldades cognitivas dos grupos populares. Os reducionismos, as adaptações e, por fim, as tecnificações que compõem, via de regra, o universo de proposições escolares para jovens e adultos dão conta “da decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia” (Aplle, 1994, p. 42).

Reduzir a articulação da escola de jovens e adultos com o mundo do trabalho e da cultura ao ensino de operações básicas para o ler, escrever e contar e ao ensino de técnicas instrumentalizadoras para determinados campos laborais explicita, na organização curricular dessa escola, as *ausências* acerca das possibilidades para compreensão global do mundo no qual se vive e do lugar que se ocupa nessa organização. Complementa esse *quadro de ausências* a constatação de Peixoto (1994) na análise do Projeto de Educação de Adul-

tos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (1992), de que as “Artes, a Filosofia e a Estética” não são cogitadas e sequer citadas, nem fazem parte da preocupação da proposta. Na aproximação que se estabelece entre escola fundamental e população jovem e adulta, são flagrantes os reducionismos do universo de significados socioculturais no qual esses sujeitos transitam, bem como o esvaziamento de saberes historicamente constituídos pela humanidade.

Se concordamos com Forquin de que toda a educação do tipo escolar supõe, sempre, “uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (Forquin, 1993, p. 14), é necessário perguntar:

- Sobre que aspectos de que culturas estão sendo selecionados os conteúdos para o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil?
- Que possibilidades de reelaboração estão sendo desenvolvidas nessa forma de educação?
- Que mediações, que traduções pedagógicas estão sendo efetuadas do conjunto de conhecimentos para o universo de jovens e adultos subescolarizados?
- Enfim, que tipo de conhecimento vale mais?
- O conhecimento de quem vale mais?

Nos espaços de silêncio que se estabelecem em relação ao universo de saberes dos grupos populares, manifesta-se também a perversidade da exclusão engendrada em nossa sociedade.

O FAZER PÚBLICO ESTATAL NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1990

O trabalho de investigação realizado produziu um recorte parcial da ação pública estatal no terreno do ensino fundamental de jovens e adultos desenvolvida em dez estados da Federação. De modo geral, recoloca-se a característica *esporadicidade*, verificada na análise feita por Moll & Barbosa (1994) no âmbito das políticas públicas municipais do Rio Grande do Sul nessa área, visto que os projetos analisados são propostos nas administrações em curso e, via de regra, sem um vínculo duradouro com o sistema público de ensino.

Situando-se no universo de propostas analisadas, a permanência do *campo de ausências* em tensão com algumas rupturas que podem instaurar um novo *estado de coisas*, propõem-se três tópicos no sentido da categorização dos achados da pesquisa:

- a) a reflexão acerca do campo semântico que define esta área;
- b) a análise da incorporação de referenciais teóricos contemporâneos e sua ressonância para as proposições curriculares das propostas e
- c) a explicitação de questões que emergem dos *espaços de silêncio*.

Reflexos do passado: definindo o campo semântico/político

“Combater o analfabetismo é dever de honra de todo o brasileiro”.

“(…) se esforçar para que, ao comemorar o primeiro centenário de sua Independência Política possa a Nação Brasileira proclamar livres do Analfabetismo as suas cidades e vilas”.

Esses excertos dos discursos e do Estatuto da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo no início do século XX apontam para uma visão focalista que isola o analfabetismo do contexto social excludente que o produz, culpabilizando os sujeitos analfabetos. As expressões *combate* e *erradicação* ainda se encontram em pauta em alguns projetos analisados, explicitando um descompasso histórico com o entendimento do analfabetismo como parte de uma exclusão que é econômica, política, cultural, laboral, social.

Em um dos programas, o próprio título revela tal uso: “Combate ao Analfabetismo e Educação de Jovens e Adultos”. Em outro, essa expressão aparece em descompasso, inclusive, com o postulado que tenta ordenar essa demanda na perspectiva do ensino regular, pois, ao mesmo tempo em que sugere a necessidade de uma política para a educação básica regular também para jovens e adultos, propõe a *erradicação do analfabetismo no país*.

Nessa perspectiva, aparece, em alguns programas, a concepção dos adultos como sujeitos com *carências próprias dos que não frequentaram a escola*; explicita-se uma visão genérica e homogeneizada da classe trabalhadora como se todos esses sujeitos tivessem as mesmas característi-

cas, dificuldades e problemas. Aparece, ainda, em um dos programas, como objetivo central a preocupação de *eleva culturalmente a população*, demonstrando o preconceito presente nas formulações pedagógicas para as classes trabalhadoras.

Na perspectiva de uma possível superação desses discursos, é preciso (des)cristalizar a visão que se tem desses sujeitos. De um lado, a idéia de *carência* é profundamente escamoteadora da assimetria social que exclui a maioria, elitizando possibilidades e espaços sociais; de outro, a visão homogênea da *classe trabalhadora*, com um nível de cultura que *precisa ser elevado*, provocam a necessidade de incluir-se em um possível entendimento da vida desses sujeitos categorias que os apreendam em suas singularidades e especificidades em termos de gênero, raça, etnia, religião...

Definindo o campo semântico/político no qual se insere tal temática, reiteram-se, na quase-totalidade dos programas analisados, as expressões *ensino supletivo*, *modalidade supletiva*, *seção de suplência de ensino básico*. Legitimado institucionalmente no período mais rigoroso da ditadura militar, o ensino supletivo expressou a preocupação reinante com o preparo de mão-de-obra e, ao mesmo tempo, o anteparo de que o regime necessitava para mascarar o seu descomprometimento com as aspirações de ascensão social da classe trabalhadora. Criada a ilusão das oportunidades escolares para todos, era possível, de *forma menos violenta*, abafar reivindicações sociais. A manutenção dessa expressão, contextualizada e criticada em apenas um programa analisado, dá conta da necessidade, ainda presente, de problematizar historicizadamente os movimentos e os

meandros da educação escolar no Brasil. A manutenção da expressão e da forma *supletiva* na nova LDB (lei 9 394/96) reitera tal perspectiva.

Por outro lado, nessa dialética de reificações e rupturas, a quase-totalidade dos programas analisados (com exceção de apenas um) supera o caráter das *campanhas*, buscando instaurar-se com alternativas para escolaridade em séries iniciais por um tempo mínimo de três anos. Essa visão de maior prazo apresenta-se como avanço em termos de proposições políticas para o ensino fundamental de jovens e adultos. Há, ainda, a explicitação do compromisso da escola para com um problema em relação ao qual ela é parcialmente responsável: "(...) é preocupante o processo de produção do analfabetismo pelo próprio aparelho escolar, na medida em que o ensino regular, ao mesmo tempo em que não apresenta ofertas compatíveis com a demanda, também tem promovido a expulsão - pela inadequação teórico-metodológica - daqueles que nela ingressam". A idéia de *evasão escolar* aparece substituída (explicitamente) pela idéia de exclusão, expulsão. Tais elementos demonstram avanços em relação aos ideários liberais acerca das dificuldades individuais desses alunos.

Reflexões do presente: perspectivas teóricas e proposições práticas - pólos a serem problematizados

De maneira geral, os programas indicam assimilação da *metodologia participativa na linha freireana*. Citado vastamente na maior parte das propostas, Paulo Freire aparece incorporado como referên-

cia pedagógica primeira. Colocações da seguinte ordem “toda a atividade pedagógica admite uma visão de homem e de mundo, ou seja, homem/mundo constituindo um devir, uma contínua evolução, que subentende necessidades contínuas de ajustamento e aprimoramento” (Paulo Freire apud Programa de Educação de Jovens e Adultos) aparecem em vários programas, constituindo um universo de significados que envolvem o sujeito, suas relações com o mundo, suas possibilidades de *inserção consciente no mundo*. Tais referências a Paulo Freire são seguidas pelas referências aos estudos de Emília Ferreiro (psicogênese da língua escrita) e de Jean Piaget (pressupostos da aprendizagem). Numa das propostas, há referência à pedagogia histórico-crítica. *Buscando conhecimentos científicos que explicam a realidade*, muitas propostas demonstram, inclusive em longas preleções sobre as diferentes áreas de conhecimento, a incorporação de um referencial teórico denso, que se explicita em longas citações e em referências bibliográficas numerosas e bastante atualizadas.

Contudo, por maior qualidade que detenham tais proposições teóricas, as propostas curriculares/metodológicas, via de regra, produzem uma ruptura em relação a esse corpo conceitual: ou assimilam deformadamente aspectos que *congelam* os autores, *metodologizando-os* (é o caso específico do uso das idéias de Paulo Freire); ou arrolam listagens de conteúdos - leia-se *componentes curriculares* ou proposta curricular - que expressam uma visão cristalizada da vida social e pouco permeável às trocas e (re)significações com os educandos. Há, juntamente com um discurso de

problematização política dos conteúdos, um *aspecto epistemicida* na medida em que, nas diferentes propostas analisadas, identificam-se os mesmos conteúdos (re)arranjados e, ao mesmo tempo, distribuídos *asépticamente* por áreas de conhecimento (leia-se *disciplinas*).

O conhecimento *corporificado* nos currículos dos programas propostos pelos governos estaduais para o ensino fundamental de jovens e adultos expressa um suposto saber universal que não é o saber das classes populares. Algumas proposições aproximam, por exemplo, na área dos Estudos Sociais, a história pessoal da história nacional e, logo a seguir, apresentam um processo avaliativo que verificará através de prova ou exame do acúmulo para correção de *possíveis disfunções*.

É preciso perguntar: de que acúmulo se trata? Quais seriam as possíveis disfunções na relação entre a história nacional e as histórias pessoais?

Discutindo currículo e cultura, Forquin (1993) chama a atenção para o recorte da cultura que o processo educativo necessariamente faz. Aponta esse recorte como “objeto de uma aprovação social e que constitui de qualquer modo sua ‘versão autorizada’, sua face legítima”. Quem produz esse recorte? Quem autoriza a versão que será traduzida pedagogicamente na sala de aula?

Esses sujeitos da educação fundamental de jovens e adultos, que aparecem homogeneizados nos diagnósticos dos diferentes programas, não são possíveis interlocutores na medida em que os *pacotes de conteúdos* já estão previamente pensados pelas equipes pedagógicas do sistema público de ensino.

Apesar disso, cabe problematizar tais aspectos na mesma medida em que os programas evidenciaram um referencial capaz de desmontar (teoricamente) a fixidez pela qual a educação de adultos era apresentada, por exemplo, pensando a escola como produto de fracasso e propondo os alunos como sujeitos de sua aprendizagem. Os *espaços de silêncio* podem desfazer-se na medida mesma dessa problematização.

Dos espaços de silêncio: como entender o dito pelo que não está dito

As características de fragmentação, esporadicidade, assistemática e descontinuidade apontam para *silêncios estruturais* na perspectiva do acesso e da permanência nos programas de educação fundamental de jovens e adultos. Metade dos programas analisados oferece as séries iniciais (1ª à 4ª série) em condições diferenciadas: com listagem própria de conteúdos, em três anos, três etapas ou três níveis, contudo a possibilidade de continuidade no processo de escolarização permanece no ensino supletivo. Essa fragmentação aponta a não-perspectiva desse grau de ensino em sua totalidade: concentram-se os esforços nas séries iniciais apesar da evidência, pelas inúmeras análises, de que poucos prosseguirão ou concluirão.

Os programas não estabelecem, em sua maioria, relação com a rede regular de ensino; alguns até funcionam nos prédios das escolas, com professores do quadro de carreira, mas não têm duração limitada e não integram a escola no seu cotidiano (os alunos não são da escola, mas do programa). O mencionado acúmulo de experiên-

cias e saberes produzidos no âmbito dos movimentos sociais, assim como experiências e saberes dos alunos, é absolutamente ignorado pelos programas. A característica de *endogenia escolar* produz uma ruptura com outros espaços sociais que poderiam ser co-partícipes deste trabalho (sindicatos, empresas, associações de bairro, movimentos pastorais, movimentos estudantis).

A ausência das áreas de artes e educação física (incluídas em apenas um dos programas) aponta uma visão limitada do processo proposto. A negação tanto da relação com o corpo quanto do conjunto de possibilidades constituídas pela expressão cênica, plástica e musical tributária, no caso específico do ensino fundamental de jovens e adultos, de uma perspectiva utilitarista (Forquin, 1993; Peixoto, 1994), busca reduzir a um conjunto de habilidades técnicas as possibilidades desta população. A repetição dos rituais da escola *regular*, ao lado de um discurso que advoga a necessidade de uma escola diferenciada, demonstra a força de uma lógica de funcionamento que inclui: número determinado de horas de trabalho escolar, provas ou exames regulares para aferição do conhecimento ou *para aferição de mudança de comportamento*, ensino de conteúdos linearmente transpostos da escola *regular* (há o caso de um estado que enviou como programa para adultos o mesmo material trabalhado nas escolas regulares, sem nenhum acréscimo ou ressalva). A *ossatura rígida* da qual fala Arroyo (1997) repete-se nas proposições para o ensino fundamental de jovens e adultos, mesmo que as propostas mantenham-se à margem da escola dita *regular*.

Não há nenhum diagnóstico relativo aos programas estaduais anteriores

nessa área; as referências históricas referem-se aos programas propostos pelo governo federal (Mobral, Fundação Educar), tampouco menciona-se a preocupação com avaliações posteriores de caráter geral das propostas. O caráter de descontinuidade reitera-se, nesse aspecto, pela própria negação do passado.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A histórica ausência do Estado no campo do ensino fundamental de jovens e adultos, ora pela inexistência, ora pela desarticulação ou esporadicidade ou assistemática de ações e programas, explicita a ausência de intenção política na direção da superação do analfabetismo e da subescolarização. A amplitude dessa problemática exige que a contextualizemos no conjunto das exclusões, dos *exílios* que caracterizam nossa sociedade: a exclusão da escola obedece, de certa forma, à mesma lógica de funcionamento que elitiza os espaços sociais e os bens econômicos. Contudo, tal proposição não advoga a imobilidade da escola, pois, na mesma medida em que essa instituição legitima e reproduz práticas socioculturais carcomidas e excludentes, também pode constituir práticas e possibilidades socioculturais de inclusão.

Nesse sentido, os programas propostos apontam uma dialética de rupturas e reificações, pois instituem formas emancipatórias de abordar o jovem e o adulto em seus processos de aprendizagem e, contraditoriamente, mantêm práticas epistemizadas que negam o universo de significados desses sujeitos pelo silêncio que lhes impõem. O reconhecimento de alteridades no

campo da linguagem, das artes, dos saberes e a superação da lógica escolar homogeneizadora podem ser elementos engendrados de formas educativas diferenciadas para os jovens e os adultos. As lições apreendidas no movimento da vida dos grupos populares (na sua forma de organização, nas interfaces que estabelecem, nas suas formas de expressão e significação do mundo) podem ser valiosas para o reordenamento da prática educativa na perspectiva de outros currículos e de qualidades pedagógicas diferenciadas.

Romper com a lógica tradicional da escola, bem como enfrentar as exigências impostas pelo capitalismo para a escolarização de jovens e adultos, retomando velhas questões filosóficas acerca do tipo de homem e de sociedade que se quer, podem apresentar-se como elementos desconstituidores e, ao mesmo tempo, constituidores de novas perspectivas nesse campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APLLE, Michael W. *Repensando ideologia e currículo*. Currículo, cultura e sociedade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. Fracasso, sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-26.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DORNELES, Beatriz Vargas. *Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*. Porto Alegre, 1986. Dissertação (Mestrado) - Ufrgs.
- _____. *Analfabetismo no Brasil: tendências seculares e avanços recentes - resultados preliminares*.

- res. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (5), 35-49, fev. 1985.
- FERRARI, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 12(2). 81-96, jul./dez. 1987.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola & cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez / Brasília: Inep, 1989.
- HADDAD, Sérgio. *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: Inep/Reduc, 1987.
- _____. *Educação de adultos: perspectivas atuais*. Porto Alegre: PPGED/Faced-Ufrgs, 1992 (palestra)
- MOLL, Jaqueline; BARBOSA, Maria Carmen. *Ensino fundamental para jovens e adultos do Rio Grande do Sul: a ausência e a desconexão das políticas públicas municipais*. Texto apresentado na 17ª Reunião da Anped. Caxambu, 1994.
- MOLL, Jaqueline. *Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre* (Porto Alegre). Porto Alegre, 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Ufrgs.
- ORTIZ, Renato. *Românticos e folcloristas: cultura popular*. São Paulo: Olho D'Água, 1992.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Universidade, ciência e utopia no novo século*. Aula Magna da Ufrgs, 22 mar. 1995.
- VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Pannônica, 6(68-96), 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

A RECONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO NA BUSCA DE UMA NOVA ESCOLA

Neusa Andreolla¹

O projeto *Educação Formal e Periferia*, ora em desenvolvimento, foi elaborado por nós, professoras integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - Gespe, que, desde 1991, realizamos estudos e pesquisas a respeito de nossas práticas pedagógicas com o objetivo de redimensioná-las, buscando coletivamente a superação do senso comum pedagógico e a efetivação de uma pedagogia condizente com as necessidades das escolas de periferia onde trabalhamos.²

Durante esses anos de atuação, desenvolvemos uma metodologia de trabalho inspirada nos princípios da *praxis pedagógica*, entendida como a construção, des-

construção e reconstrução da prática, produto de um processo permanente de ação-reflexão. Fizemos, portanto, da prática pedagógica o nosso objeto de investigação e estudo. O cotidiano da escola e, mais especificamente, da sala de aula passou a ser observado e registrado sistematicamente, o que nos permitiu a construção de novos conhecimentos acerca do processo pedagógico, em uma perspectiva distinta daquela em desenvolvimento nos cursos de formação inicial de professores.

Uma das críticas mais freqüentes aos cursos destinados a preparar docentes é a de que a teoria é trabalhada de forma desvinculada da prática e vice-versa. Essa

¹ Componente do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - Gespe - e da Equipe de Coordenação do projeto *Educação Formal e Periferia: pela melhoria da ação docente nas escolas públicas municipais de Passo Fundo/RS*. Professora da rede pública estadual e municipal de ensino.

dicotomia entre teoria e prática, geralmente, tem levado à formação de professores despreparados para o enfrentamento dos problemas decorrentes da complexa realidade, principalmente das escolas de periferia. Não são raras as vezes em que esses profissionais, ao chegarem à escola, são assaltados pelo medo, pela angústia e insegurança ao constatarem que os ideais de escola e de aluno configurados durante tais cursos não condizem com a realidade encontrada.

Nesse sentido, temos constatado que um processo de formação em serviço pode auxiliar o professor a exercer sua autonomia profissional. Acreditamos que uma das formas de garantir essa formação pode ser através da pesquisa, realizada pelo próprio professor em seu trabalho de sala de aula. Quando o professor decide observar a sua prática, pensar sobre ela, assumindo o distanciamento necessário à sua transformação, passa a se sentir sujeito do processo pedagógico, estabelecendo mais facilmente uma relação de prazer, amizade e confiança com seus alunos, o que favorece o clima de sala de aula e, conseqüentemente, contribui para uma melhor aprendizagem.

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

O caminho trilhado nesses oito anos pelo Gespe possibilitou a construção de alguns princípios básicos que nortearam o seu trabalho. São eles: a opção política como princípio de fortalecimento e permanência do Gespe, o grupo como um espaço de produção coletiva de conhecimentos e a relação teoria-prática como opção metodológica. Esses princípios já estavam em germen em 1991, no trabalho realizado com cerca de cem professores da rede municipal de Passo Fundo, denominado "I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora", e serviram de base para elaboração do projeto que está sendo desenvolvido junto a novos grupos de professores.³

Pôr em ação um projeto elaborado a partir de princípios forjados em determinadas condições, em um contexto constituído por sujeitos que não participaram da sua construção, não seria tarefa fácil. A própria forma de organização dos novos grupos nos dava indícios de que o trabalho não reproduziria o caminho percorrido pelo Gespe, nem era essa a nossa intenção. Claro estava que, não sendo a história a mesma, os resultados também poderiam ser diferentes. Nessas condições, dar início aos trabalhos configurou um grande desafio para o Gespe. Mas foi o desejo de vermos aumentar o número de professores que repensam a escola e buscam a sua transformação que nos motivou a assumir essa tarefa.

O presente artigo pretende tratar mais especificamente dos princípios construídos ao longo da trajetória do Gespe e registrar o modo como tais elementos norteadores estão sendo recriados junto aos novos grupos de professores. Queremos, com isso, sistematizar o conhecimento pro-

duzido nesse processo, garantindo, assim, a permanência dessa história, bem como um momento de reflexão sobre ela.

A OPÇÃO POLÍTICA COMO PRINCÍPIO DE FORTALECIMENTO E PERMANÊNCIA DO GESPE

O Gespe foi formado em 1991 por iniciativa de algumas professoras municipais que, no ano anterior, haviam participado de grupos de estudos organizados pela Secretaria Municipal de Educação - SME - tendo em vista promover discussões referentes à escola, as quais sentiram a necessidade de continuar se encontrando para o aprofundamento desses estudos.

A motivação para a constituição do grupo não foi somente o fato de as professoras quererem compartilhar suas práticas pedagógicas, mas, acima de tudo, a necessidade de realizarem estudos buscando fundamentá-las. Havia, nessas professoras, um forte compromisso com o trabalho pedagógico, aliado a uma postura política de crítica ao sistema social vigente, que as motivava a buscar mudanças em sua ação pedagógica. Para elas, estaria no acesso à teoria a possibilidade de desenvolver a competência necessária para o exercício do trabalho docente.

O compromisso pedagógico, a postura política e o anseio pelo estudo também foram os critérios levados em consideração no momento em que novas professoras foram convidadas a fazer parte do grupo.⁴ À medida, porém, que o processo foi avançando, o grupo foi se dando conta de que a teoria, por si só, não possibilitaria as mudan-

ças almejadas, as quais somente seriam possíveis a partir de um constante confronto entre as teorias e a prática que vinha sendo realizada pelos professores. A partir dessa constatação, todo o seu trabalho passou por uma reestruturação. O conhecimento teórico acumulado não seria mais o seu ponto de partida, e, sim, a prática pedagógica.

Essa nova perspectiva epistemológica, de considerar a prática como elemento fundamental na produção/reconstrução do conhecimento, fez com que se tornasse mais explícito no Gespe o seu compromisso com a transformação social. Ao voltarmos nosso olhar para a prática, para as escolas de periferia, deparamo-nos, dentre outras coisas, com a situação de miséria e exclusão social a que estão submetidas as crianças e os adolescentes dessas escolas. Isso reforçou em nós o anseio de construção de uma pedagogia que superasse o caráter reprodutivo da organização do trabalho na escola e contribuísse para a superação das injustiças econômicas, políticas e sociais reinantes na sociedade. Esse compromisso com a transformação social caracteriza o que o grupo denomina a sua *opção política*.

A *opção política* significa, em concordância com a definição dada por Gutiérrez, “tomar partido frente à realidade social, é não ficar indiferente ante a justiça atropelada, a liberdade infringida, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado. Tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum, é opção política, é o fazer político” (1988, p. 44-45).

Foi essa opção que passou a orientar nossas ações e a constituir um impor-

tante fator de manutenção do Gespe ao longo desses anos. Podemos dizer que, se o que nos aglutinou foi principalmente o desejo de estudar, hoje o que nos mantém participando é, além da produção teórica, a opção política.⁵ Isso não significa que ela já esteja definitivamente conquistada; ao contrário, a opção política é constantemente reconstruída, reatualizada em nosso grupo. À medida que as crises se instalam, sentimo-nos impelidas a reavaliar o processo e a retomar a utopia de construção de uma nova organização escolar e de novas relações pedagógicas, reafirmando, assim, essa opção política e mantendo sua conquista contínua como um desafio.

Permanecer atuando como professora em escola de periferia urbana faz parte dessa opção pela construção de uma nova ordem social, conforme se expressa no seguinte depoimento: *Agora vai pra seis anos que eu estou lá na escola. E teve momentos que eu pensei em sair. Em situações críticas, momentos difíceis que surgiram, eu pensei em sair. Mas eu acho que é porque eu não tinha muita segurança por isso eu vacilava[...]. E hoje eu vejo diferente. Eu vejo que eu tenho muito o que fazer lá ainda. E que eu posso contribuir bastante.* (Claudia, relatório de 1998)

Da mesma forma que o Gespe, os novos grupos de professores também foram formados em função do desejo das professoras de estudarem e aprofundarem conhecimentos. Foi essa expectativa em relação ao estudo que as motivou a se inscreverem no projeto, conforme consta nas respostas dadas à pergunta "Por que optou por participar do Projeto?", contida na ficha de inscrição: *Para estudar, ler, discutir, e resolver minhas dúvidas pedagógicas;*

Para ampliar conhecimentos; Para enriquecimento pessoal; Para me atualizar; Por gostar de ler e estudar.

Essa importância dada ao estudo foi mais uma vez reforçada pelas professoras no seminário de avaliação realizado no final de 1998: *É do nosso interesse continuar e não devemos dispensar jamais a oportunidade de estudar, ampliar nossos conhecimentos e repensar nossa prática pedagógica; Sugerimos continuar os debates as sínteses de cada grupo (...). Palestras com especialistas nos temas propostos; Que o assessoramento através de palestras se realize com mais frequência; Continuar com leituras, trazer palestrante, filmes, documentários (...)*

Pudemos perceber, entretanto, nas avaliações, alguns indícios de que muitas participantes estão superando a idéia inicial segundo a qual a teoria, por ela mesma, traz satisfação e é capaz de transformar a prática ao reconhecerem a importância do grupo e do confronto constante entre teoria e prática para que as mudanças desejadas ocorram. Após responderem afirmativamente à questão sobre se o projeto teria correspondido às suas expectativas, algumas professoras salientaram a relevância de vários momentos, tais como: *o estudo em grupo, o repensar a prática, as oportunidades de trocas e discussão a respeito da prática, fundamentada teoricamente, de lançar um olhar sobre nós mesmas, [...] refletir a prática através de estratégias variadas.* Enfatizaram a importância do projeto *pela possibilidade de compartilhar situações semelhantes com outras colegas, sentindo que não estamos sozinhas, e pela possibilidade de trabalhar com o*

“olhar”, o que as levou a perceber que *observar e registrar (...) permite uma melhor compreensão do que acontece na escola.*⁶

Queremos que os novos grupos, assim como aconteceu com o Gespe, avancem mais nesse sentido, procurando transformar o desejo pelo estudo numa opção política capaz de promover mudanças na escola. Sabemos, entretanto, que a opção política não pode ser ensinada; ela é um ato subjetivo, dependente das concepções de mundo de cada sujeito. Podemos intervir, desafiar, porém jamais ensiná-la.

Assim, deparamo-nos com as seguintes questões: como a nossa proposta vai desestabilizar a expectativa inicial dos professores no sentido de garantir a sua adesão a uma proposta de trabalho que repercute junto à prática, visando à transformação da escola? Qual é o papel da coordenação e da assessoria nessa tarefa? São questões que, certamente, perpassarão as reflexões do grupo responsável por esse processo durante todo o seu desenvolvimento.

O GRUPO COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS

Somos um grupo de professoras, em sua maioria, pertencentes à rede pública municipal e, portanto, atuando em escolas de periferia urbana. Estamos todas ligadas por nossas práticas pedagógicas, que constantemente nos questionam, nos desestruturam e nos impõem necessidades de mudanças. No grupo, fazemos a leitura das observações dessas práticas e as tematizamos através da discussão e do estudo teórico. O conhecimento produzido nesse es-

paço nos auxilia a resistir às dificuldades que se interpõem na realização do nosso trabalho. Muitas são as situações - sobrecarga e multiplicidade de atividades, baixos salários, jornada de três turnos, desmandos políticos - que, via de regra, impossibilitariam o processo reflexivo sobre a nossa prática. Mas, no grupo, a produção coletiva, a mútua ajuda, a análise do contexto adverso permitem vivenciar uma satisfação que nos faz voltar à sessão seguinte.

Durante a trajetória do Gespe, algumas professoras dele se afastaram, enquanto outras a ele se integraram, mas o grupo, como resultado da opção política de suas integrantes e da proposta de trabalho que desenvolve, jamais deixou de ser esse espaço de produção coletiva de conhecimentos sobre o ensino nas escolas de periferia. Isso contribuiu para a sobrevivência do Gespe mesmo quando as condições estruturais não eram favoráveis ou quando surgiram conflitos no seu próprio interior.

Além de ser um espaço coletivo de produção de conhecimentos, o Gespe constitui-se também em um espaço de desvelamento do professor e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica. Nele se revelam os limites e as contradições de sua ação profissional. Mas, acima de tudo, o grupo é o suporte para o enfrentamento e superação desses limites e contradições. É no grupo que encontramos forças para continuar caminhando na busca de uma pedagogia que contemple o desejo e a utopia de termos uma escola capaz de garantir a todos os alunos, sem exceção, a construção do saber necessário ao exercício de sua cidadania.

Buscando ampliar esse trabalho, foram formados, a partir do projeto *Educa-*

ção Formal e Periferia, novos grupos de professores. Tais grupos, entretanto, não representam uma extensão do Gespe. Embora a metodologia que está sendo utilizada seja a que foi por ele construída, o trabalho desenvolvido nesses grupos é, em muitas coisas, novo e diferente, como são novas e diferentes as professoras que os compõem.

Uma dessas diferenças se deve ao modo como os grupos foram organizados, ou seja, enquanto o Gespe foi formado por um certo grau de afinidade entre os participantes, os novos grupos foram reunidos ao acaso. Não havia um objetivo específico em um ou outro grupo que motivasse os professores a optar por esse ou aquele grupo; todos tinham em comum o fato de terem se inscrito no projeto. A sua divisão em diferentes grupos obedeceu a critérios meramente estruturais, tais como número máximo de vinte professores por grupo e turnos disponíveis do professor. Uma outra diferença está na frequência das sessões de estudos: enquanto o Gespe realiza uma sessão de estudos por semana, os novos grupos realizam uma por mês. Dessa forma, os professores enfrentam maiores dificuldades em estabelecerem um vínculo mais profundo entre si, condição necessária para o fortalecimento do espaço coletivo.

Os novos grupos, portanto, não apresentam, ainda, o caráter de *grupo* expresso pelo Gespe. Nesse sentido, questionamo-nos: como desenvolver uma metodologia que tem por base o trabalho coletivo do grupo num espaço onde o grupo ainda não se estabeleceu como tal? O que levaria o professor a ultrapassar a barreira do interesse individual e a se inserir num trabalho coletivo? Como garantir esse salto qua-

litativo nos novos grupos contando apenas com uma sessão de estudo mensal? Tais questões também deverão ser enfrentadas pelo grupo responsável pelo desenvolvimento do projeto.

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia a partir da qual o Gespe trabalha e produz conhecimentos sobre a escola de periferia é denominada *metodologia da praxis*. Trata-se de uma forma de conduzir a ação que,

por um lado, inspira o como devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar, por outro, encontra na teoria sócio-filosófica do Materialismo Histórico seu fundamento e sua justificativa. [...] Tendo como objetivo um ideal desejado, a utopia, a metodologia da praxis opera a transformação, na medida em que gera condições, para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz (Benincá et. al., 1994, p.17 - grifo do autor).

Nesse sentido, a *praxis* é entendida como relação teoria-prática, que assume a prática como o ponto de partida de toda e qualquer teorização acerca do processo pedagógico. Hurtado ressalta a importância desse momento:

...ainda que o ponto de partida não possa oferecer um conhecimento da realidade e de suas leis a um nível de informação e interpretação ver-

dadeiramente teórico, se constitui, a nosso ver, no primeiro (e talvez elementar) passo do espiral dialético; é pois o início do processo de teorização e isto é justamente o que nos permite teorizar a partir da prática, e não sobre ela. (1993, p.51 - grifo do autor).

É por considerar a prática como ponto de partida que a observação e a memória⁷ passam a ter papel de destaque em todo o processo metodológico proposto pelo Gespe. As memórias contendo a observação da prática desenvolvida pelo professor são lidas nas sessões de estudos. Temos observado que esse recurso tem proporcionado a fala de todos os participantes durante as sessões, mesmo daqueles que possuem receio de se expor em público.

Após a leitura das memórias, procuramos fazer uma síntese do seu conteúdo, com base no levantamento dos pontos comuns e/ou significativos, os quais denominamos *indicativos*. A partir disso e por entendermos que o dado empírico não fala por si, mas precisa ser compreendido a partir de sua aproximação com a(s) teoria(s), trabalhamos com a construção ascendente de escalas analíticas. À medida que o processo de reflexão vai se distanciando do empírico e se aproximando das teorias, vão sendo criadas novas escalas de análise; na primeira escala, são elaborados os indicativos, extraídos dos próprios registros e ainda muito atrelados à empiria; na segunda, são constituídos os *indicadores*, que se diferenciam dos indicativos por serem mais abrangentes e por aglutinarem um certo número de indicativos, já representando uma primeira tentativa de aproximação teórica; na terceira escala, o conjunto dos dados é confrontado com categorias

analíticas extraídas da(s) teoria(s) que orienta(m) o processo. O uso de categorias analíticas possibilita a elaboração de sínteses provisórias acerca do objeto em estudo, o que comporia a quarta escala de análise.

Cabe ressaltar aqui que o distanciamento do empírico e a aproximação com a teoria constituem o processo de análise do dado, não significando, porém, que a sua síntese seja o ponto final do processo de teorização. Há um momento em que procedemos à viagem inversa, conforme a opção metodológica assumida por Marx (1983). Nesse momento, tais sínteses são confrontadas com novas práticas registradas, permitindo tanto o questionamento do real como a indagação sobre a procedência ou pertinência dos conhecimentos produzidos.

À medida que vamos desenvolvendo esse processo metodológico, vamos construindo conhecimentos acerca da escola de periferia, a qual foi reconstruída em nossa trajetória, como nosso objeto de estudo. Esse conhecimento, por sua própria natureza, não é, de forma alguma, tido como definitivo; ele traz a marca do provisório, do inacabado, sendo passível de ser transformado ou, até mesmo, refutado no decorrer do trabalho uma vez que, no confronto constante com nossa prática, vão se revelando, aos poucos, facetas antes não mostradas e que nos obrigam a reavaliar constantemente nossas afirmações.

Esses conhecimentos vão sendo sistematicamente registrados através dos relatórios elaborados após cada sessão de estudos. Posteriormente, são ordenados e sistematizados em forma de textos, os quais são publicados e/ou apresentados em congressos ou seminários dos quais temos participado.

No trabalho que está sendo realizado junto aos novos grupos, temos procurado seguir essa mesma metodologia. O processo de reflexão teórica desencadeado nesses grupos parte da observação e registro da prática pedagógica dos próprios professores envolvidos no projeto. Foi assim que se chegou à elaboração dos indicativos e, posteriormente, dos indicadores que estão sendo atualmente aprofundados.

Ao trabalhar nos novos grupos com a teorização dos dados empíricos trazidos pelos professores, optamos por iniciar analisando, com base neles, as diferentes concepções que podem estar norteando o nosso olhar sobre a escola e seus sujeitos.⁸ A opção pelo trabalho com o olhar se fez necessária por entendermos ser ele um condicionante básico da pesquisa. A nossa proposta metodológica parte da observação e, dependendo do modo como olhamos o contexto escolar, podemos produzir compreensões diferentes sobre ele.

Sabendo que o nosso olhar não é neutro, mas carregado de intenções, acreditamos que, para compreender melhor as relações que se estabelecem na escola, é preciso complexificar as concepções que condicionam o nosso olhar. Para tanto, buscamos aprofundamento em diferentes teorias que, muitas vezes, perpassam tais concepções.

Como esse trabalho não se dava de modo isolado da prática, mas era impulsionado pelas observações trazidas pelos professores, as sessões de estudos dos novos grupos exigiram da Equipe de Coordenação e de Assessoria uma intervenção mais qualificada no sentido de não só ter uma clara compreensão das teorias que estavam sendo trabalhadas como também capacidade

de fazer as conexões entre essas e a prática relatada.

Essa forma de intervenção junto aos grupos de professores, aliada à adesão à metodologia proposta e ao grau de exigência teórica demonstrados pelos professores, constituiu-se num desafio gerador de angústia e, ao mesmo tempo, contribuiu para o enriquecimento da equipe.

Os depoimentos a seguir documentam esse momento vivido pela Equipe de Coordenação:

Desde o primeiro encontro percebemos o bom nível de adesão dos grupos. A expectativa era grande em relação ao projeto. Isso gerava um compromisso cada vez maior da Equipe de Coordenação (memória de Rosane, 27/10/98).

O fato dos professores, na sua grande maioria virem para os encontros preparados e com um bom nível de exigência, ao mesmo tempo que redobrava a responsabilidade em nós, por outro lado, nos dava mais vontade de ir em frente, ou seja, fazer um trabalho de qualidade na coordenação e assessoria (memória de Cláudia, 27/10/98). Essa exigência de ter que prestar assessoria aos grupos obrigou-me a encarar com mais profundidade os textos e os temas trabalhados nos grupos. Percebo que avancei teoricamente neste ano muito mais que todos os outros anos (...) (memória de Neusa, 27/10/98).

Diante de sua opção metodológica por aliar teoria e prática, a Equipe de Coordenação entendeu que, apesar das dificuldades em aprofundar as questões emergentes nos grupos professores, a assessoria aos novos grupos não poderia ser buscada em pessoas de fora, alheias ao processo e des-

comprometidas com a metodologia da prática, conforme se verifica no depoimento de uma das coordenadoras:

...mas aí eu comecei a pensar: além da Adriana e do pe. Elli, quem é que tem condições de fazer essa mediação? Analisando encontros a que fui, palestras, tudo que já tinha vivenciado, eu senti essa dificuldade assim das pessoas: ou elas vêm com o trabalho pronto, encaminham aquilo e jogam para que nunca haja o debate. O que significa isso? Não lidar com as informações do grupo [...] Então, eu comecei a me dar conta... chamar quem? De fora? (fala de Rosane, na reunião da Coordenação do dia 3/11/1998).

Essa dificuldade em contar com uma assessoria externa ao projeto tem origem, entre outros fatores, no fato de o conhecimento produzido academicamente ser um conhecimento especializado e a prática, sendo um objeto muito complexo, multifacetado, não poder ser apreendida na sua totalidade por um recorte teórico específico, mas compreendida com base em confrontos entre diversas abordagens teóricas - tarefa não aceita por muitos acadêmicos adeptos da especialidade.

Outra questão vinculada a essa diz respeito ao fato de que a assessoria, para um projeto com o caráter que temos buscado explicitar até o presente momento, não é somente aquela que tenha condições de abordar tópicos pontuais de estudo (como disciplina, alfabetização, políticas educacionais, etc.), mas, principalmente, a que possa compreender os momentos necessários à formação dos sujeitos, os seus conflitos, as situações perante as quais deve

intervir ou permitir que o próprio grupo ou sujeito encontre alternativas que lhe possibilitem superar a condição na qual se encontra. Temos dito que essa é a assessoria do processo, fundamental para que as pessoas que o estão vivenciando tenham clareza de que não se encontram à deriva em um espaço que, por sua própria peculiaridade, gera instabilidade e medos.

Foi por isso que, em razão da impossibilidade de os assessores vinculados ao projeto estarem presentes em todas as sessões dos novos grupos, a própria Equipe de Coordenação assumiu a responsabilidade de não só coordenar os novos grupos como também de assessorá-los. Isso acabou gerando uma certa tensão nas integrantes da equipe, expressa nos relatos que seguem:

No final de 97, quando decidi colocar meu nome à disposição do grupo para a coordenação do projeto, tinha na cabeça apenas uma idealização do que seria propriamente o trabalho. Ao iniciarmos em abril com os grupos, dei-me conta que a tarefa seria bem mais complexa, pois teria que aliar coordenação com assessoria. O conflito resultante dessa necessidade acompanhou-me a cada novo bloco de encontros (memória de Rosane, 27/10/98).

No decorrer da preparação para cada encontro com professores dos novos grupos, passei a constatar as lacunas que tenho. Vários foram os momentos de crise e dificuldades que senti e que, às vezes, ainda sinto [...]. Houve momentos em que a crise, os conflitos pareciam ser bem maiores que os avanços (memória de Cláudia, 27/10/98).

Antes mesmo de iniciar o trabalho

com os novos grupos, fiquei apreensiva com a possibilidade de ter que assessorar os grupos. [...] Foram momentos muito sofridos de medo e nervosismo (memória de Neusa, 27/10/98).

Frente à constatação de que as condições idealizadas no momento da elaboração do projeto não coincidiam com as condições reais para a sua execução, a Equipe de Coordenação, juntamente com a Assessoria e o Gespe, procurou avaliar o processo e buscar alternativas para o enfrentamento das dificuldades que estavam sendo encontradas. A partir disso, houve modificação na dinâmica dos trabalhos que vinham sendo realizados tanto pela Equipe de Coordenação e Assessoria quanto pelo Gespe.

A Equipe de Coordenação optou por reservar um tempo das horas dedicadas ao projeto para a leitura e discussão dos textos; algumas vezes, a leitura era individual, em outras, coletiva. Nos momentos de maior aprofundamento teórico e de avaliação e planejamento dos trabalhos, a equipe contava com a presença da professora Adriana Dickel, que, por não poder estar presente em todos os momentos das sessões dos grupos, optou por desempenhar uma assessoria mais direta junto à Equipe de Coordenação. A sua presença nesses momentos foi fundamental para assegurar o trabalho da equipe junto aos novos grupos.

Em determinados momentos, porém, a assessoria optou por se afastar da equipe, afastamento esse estrategicamente positivo para que a Equipe de Coordenação começasse a criar a independência e autonomia necessárias à condição de su-

jeito. A assessoria servia como suporte, mas cada coordenadora precisava de um espaço individual para o exercício de seu pensamento, de sua capacidade de reflexão acerca das questões que estavam em cena nos novos grupos de professores. A equipe foi, então, lançando mão de mecanismos criados para atender a esse conjunto de necessidades que se impunham, tais como estudos individuais, registros individuais, reelaborações das sessões e discussões coletivas.

Tais mecanismos é que garantiram a autonomia da equipe na reflexão, na elaboração das relações que se faziam necessárias a cada sessão de estudo. Saber os momentos de intervir e os momentos em que tinha de se afastar para deixar que o grupo assumisse a direção dos trabalhos foi uma tarefa nem sempre levada em conta pelo assessor e, muitas vezes, não aceita pelo grupo, mas que, no nosso trabalho, revelou-se extremamente valiosa, mesmo quando o afastamento da assessoria produzia momentos de sofrimento e revolta. Pelo exercício da autonomia, percebemos que condições são necessárias para tornar os outros com quem nos relacionamos também autônomos.

O desenvolvimento do projeto repercutiu também no interior do Gespe - autor da proposta do projeto - uma vez que lhe impôs uma revisão de sua conduta tanto em relação à sua intervenção junto aos novos grupos quanto em relação ao seu próprio trabalho.

Mesmo impossibilitado de acompanhar o andamento integral do projeto, o Gespe contribuiu nas reflexões e nos estudos desenvolvidos pela Equipe de Coordenação. Entretanto, diante das questões que

estão emergindo nos novos grupos, o grupo está sendo desafiado a avançar na sua própria trajetória, uma vez que é desse avanço que depende a sua possibilidade de neles intervir, dando suporte aos seus trabalhos. Cabe a ele assumir esse desafio e avançar no aprofundamento de suas temáticas, garantindo, assim, também, o avanço dos novos grupos.

O percurso feito até o momento tem servido para reafirmar que não há um caminho predeterminado, pronto, quando se quer realizar um processo coletivo, participativo e em constante avaliação, um verdadeiro processo de práxis. O caminho vai sendo construído aos poucos, vai se fazendo e refazendo no confronto constante entre o que se faz e o que se deseja alcançar. Buscamos uma pedagogia competente para as escolas de periferia: esse é o objetivo comum que nos move. Orientados por nossos princípios básicos, pela opção política, pelo grupo e metodologia da práxis, construiremos trilhas e mais trilhas, se preciso for, para atingi-lo. Mas, para isso, precisamos da adesão de outros professores que, como nós, estão insatisfeitos com a escola que aí está e estão dispostos a lutar por sua transformação. Por isso, vemos sentido nesse projeto.

Que o anseio de nossa colega, seja o anseio de todas nós:

Estou nessa porque tenho utopias, acredito nas mudanças, sei mais do que nunca da necessidade desta formação em serviço e até por uma opção política. O trabalho faz parte de mim, é essencial para me sentir gente e ele tem que ser carregado de significados, ou seja, fazer sentido (memória de Cláudia, 27/10/98).

NOTAS

- ² O desenvolvimento do projeto *Educação Formal e Periferia* deve-se a um convênio de mútua colaboração entre a Universidade de Passo Fundo e a Secretaria Municipal de Educação e conta com o apoio financeiro da Fundação W. K. Kellogg. Seus trabalhos, iniciados em abril de 1998 e com previsão de encerramento para abril de 2001, estão sob a coordenação de uma equipe composta por três professoras provenientes do Gespe, Rosane Colussi, Claudia Maria de A. Valiati e Neusa Andreolla, cedidas para esse fim pela Prefeitura Municipal de Passo Fundo, e por uma professora da UPF, Adriana Dickel. Assessoram esse processo, além das professoras citadas, o prof. pe. Elli Benincá e a prof.^a. Selina Maria Dal Moro.
- ³ O Projeto *Educação Formal e Periferia* conta atualmente com cem novos professores, divididos em cinco grupos (Horizonte, Travessia, Trajetória e Construção, Desafio e Escola Municipal Benoni Rosado), os quais realizam sessões de estudos mensais na sede da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, com exceção do grupo da Escola Municipal Benoni Rosado, que promove suas reuniões na própria escola.
- ⁴ A incorporação de novas integrantes ocorreu mediante a necessidade de o grupo desenvolver, junto a cerca de cem professores municipais, o "I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora". O registro e a análise dessa história podem ser encontrados em Dickel (1996).
- ⁵ Nesses oito anos de atuação, o grupo já produziu e publicou diversos textos. Alguns deles: *Anais do I Seminário da Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica*, Indicativos para Elaboração de uma Proposta Pedagógica (Benincá et al., 1994), *A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador* (Andreolla et al., 1995).
- ⁶ Esses registros e os que os precedem foram extraídos do *Relatório do Seminário de Avaliação* do dia 20 nov. 1998.
- ⁷ A memória constitui-se num registro da observação da prática aliado a uma tentativa de reflexão do professor frente a essa prática observada.
- ⁸ A respeito do trabalho sobre o "olhar", ver o texto elaborado por Cláudia M. de A. Valiati, *Escola de periferia: um olhar em construção*, neste caderno.

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

ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

do manifesto de 1932 à primeira LDB

Claudemir de Quadros¹

*Os acontecimentos são vaga-lumes
nas noites brasileiras; brilham,
mas não aclaram.*

Fernand Braudel

O período entre 1930 e 1964 foi marcado, no Brasil, por profundas mudanças estruturais nas áreas econômica, política, social e por importantes discussões educacionais. A partir de 1930, o país buscou se inserir nos parâmetros do mundo moderno, industrializado e urbanizado. Esse processo aconteceu sob a égide de um regime político marcado pela ação de um Estado nacional centralizado e autoritário, baseado no populismo e no nacional-desenvolvimentismo, que definiu os rumos de um modelo de educação que tinha como meta servir de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento capitalista. Neste texto, resultante de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se oferecer subsídios para a compreensão do período.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS.

INTRODUÇÃO

Na história do desenvolvimento da sociedade brasileira, o período compreendido entre os anos de 1930 e 1964 caracteriza-se como uma época de transição de uma economia eminentemente agrário-exportadora para uma economia fundamentada na indústria. No plano político, o sistema é sustentado por uma *política de massas*, baseada no populismo e no nacional-desenvolvimentismo, que se tornou conhecida como a *democracia populista*. Essa forma de organização do Estado interferiu e perpassou todas as esferas da sociedade.

Este texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo básico fazer uma síntese histórica do período, considerando as variáveis populismo, desenvolvimentismo e nacionalismo, de 1930 a 1964, marcos no processo de desenvolvimento do Brasil, buscando apreender e elucidar o relacionamento entre a organização econômica, política e social do Estado com as diretrizes educacionais. Tem-se como pressuposto básico que a ação estatal é determinante na formação e na constituição da organização social uma vez que interfere em todos os segmentos da sociedade e que, nessa época, se desenvolveu no Brasil a constituição e consolidação do Estado moderno nacional, centralizado e autoritário, e a inserção no modelo de desenvolvimento capitalista.

O BRASIL APÓS 1930

A história do Brasil no período de 1930 a 1964 é permeada por uma série de conflitos e por uma série de mudanças institucionais infra e superestruturais que,

uma vez consolidadas, acabaram por constituir os fundamentos de uma nova organização social e política integrada ao modelo de desenvolvimento sugerido pelo capitalismo ocidental.

O estudo do período requer a consideração de, pelo menos, quatro conceitos básicos, quais sejam, populismo, nacionalismo, desenvolvimentismo e industrialização. Esses elementos marcaram, perpassaram e ofereceram suporte às novas formas de organização social, política e ideológica.

O marco dessas transformações foi a Revolução de 1930, que representou um ponto de ruptura na sociedade brasileira, quando as formas de organização social, política e econômica da sociedade agrária tradicional,² até então hegemônica, foram definitivamente abaladas e se intensificou o processo de sua superação por um *modus vivendi* urbano-industrial, que apresentava sinais de ascensão desde a década de 1920. Nesse sentido, é possível inferir que a Revolução de 1930 simboliza um período qualitativamente novo no que se refere à organização política, social e econômica da sociedade e do Estado brasileiro, que sofre, então, uma redefinição profunda da sua ação por conta da rearticulação dos grupos de poder efetuada pela revolução. Segundo Saes,

a Revolução de Trinta destruiu o sistema político oligárquico e criou as condições de instauração de novo sistema político, capaz de articular de um outro modo as classes sociais e os grupos secundários e, além disso, (...) operou a transformação do Estado federal num Estado centralizado; do Estado oligárquico num estado de compromisso. Mas a modificação do sis-

tema político ultrapassou a pura reforma das estruturas do Estado e o alargamento do bloco político dominante. Mais precisamente, a Revolução de Trinta se encontra na origem de uma modificação das relações políticas entre o bloco dominante e as classes populares (Saes, 1975, p. 7-11).

A estrutura econômica

A estrutura econômica do país baseava-se na monocultura do café, produto que, entre o final do século XIX e início do século XX, tinha perspectivas promissoras no comércio internacional e do qual o Brasil detinha praticamente o monopólio em relação à produção mundial. Segundo Singer (1983, p. 216), “a oligarquia cafeeira, que detinha a hegemonia política, dava prioridade à produção para o mercado externo e baseava sua argumentação na vocação agrícola do Brasil”.

Na década de 1920, no entanto, fatos novos puseram em risco a estabilidade do sistema como: o incremento da concorrência de outros países produtores; a tendência à queda dos preços; o desencontro entre a oligarquia cafeeira e alguns dos seus representantes políticos, especialmente no que se relacionava à manutenção da política de valorização do café iniciada em 1906 a partir do acordo de Taubaté; a atuação do movimento tenentista e, como corolário, a crise econômica mundial de 1929, que evidenciou, de maneira concreta, a vulnerabilidade do modelo econômico dependente de um único produto agrícola de exportação. Tais fatos aceleraram as condições que possibilitaram o fim da supremacia da oligarquia do café sobre os demais segmentos da sociedade brasileira.

Ainda segundo Saes (1975), nessa época, a política econômica do Estado foi objeto de uma disputa entre o bloco oligárquico hegemônico e as oligarquias dissidentes reunidas no Partido Democrático de São Paulo. Numa conjuntura de encolhimento do mercado internacional do café, a política econômica de manutenção da taxa de câmbio e de redução dos créditos destinados à compra dos estoques cafeeiros e à diminuição dos preços internacionais do café multiplicou os protestos da burguesia cafeeira de São Paulo. Aliado a isso, a tentativa de afastar do bloco oligárquico hegemônico as oligarquias dominantes de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul empurrou essas forças na direção de uma aliança com as dissidências paulistas.

O resultado desse reagrupamento nacional da oposição oligárquica foi a constituição de uma frente eleitoral, a Aliança Liberal, que se definiu como um movimento político tipicamente oligárquico, composto pelas dissidências de São Paulo e pelas oligarquias dominantes de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, com a finalidade real de reconquista, em nome da oposição oligárquica, da hegemonia política no seio da classe dominante.³ Portanto, é possível inferir que o movimento revolucionário de 1930 constituiu-se num movimento político-militar conduzido por uma coalizão política heterogênea contra o bloco oligárquico hegemônico e seu contexto histórico é o da crise da organização econômica agromercantil brasileira.

A estrutura política

A composição politicamente heterogênea da coalizão revolucionária conferiu ao Estado pós-oligárquico uma situação *sui*

generis: de um lado, o objetivo principal era a destruição das bases institucionais da dominação oligárquica, ou seja, a transformação do Estado oligárquico e federal em Estado nacional centralizado; de outro, a participação das oligarquias dissidentes no movimento revolucionário acabou por constituir-se na garantia de que a extinção do monopólio do poder político e a subtração da hegemonia política ao conjunto da burguesia cafeeira não implicariam a exclusão das oligarquias rurais do novo bloco dominante. A resistência do poder oligárquico impôs, portanto, limites à possível ação do Estado central. A partir daí, o Estado definiu-se como um *Estado de compromisso*.

A Revolução de 30, se, por um lado, quebrou o monopólio oligárquico do poder político, por outro, não representou a conquista da hegemonia política pela burguesia industrial nascente. A organização estatal passou a corresponder a uma coalizão e/ou condomínio de poder que excluiu a possibilidade da hegemonia política de uma das forças integrantes da composição. Não obstante, o período testemunhou um deslocamento progressivo das posições no interior do bloco político dominante, quando a posição das oligarquias rurais na inserção nos aparelhos do Estado central reduziu-se e sua capacidade de influenciar o processo decisório nacional diminuiu progressivamente. A relativa autonomia de ação das *categorias sociais de estado* permitiu-lhes colocar em andamento uma política que conduziu ao desenvolvimento do capitalismo industrial e ao desabrochar da burguesia industrial. À medida que a ação econômica do Estado consolidou a burguesia industrial, esta aumentou sua capaci-

dade de influenciar o processo decisório e seu grau de inserção nos aparelhos do Estado central.

A complexidade do novo bloco político dominante e a ausência de uma força política claramente hegemônica trouxeram ao novo Estado uma situação de *equilíbrio instável* que obrigava à conquista de uma base social de apoio, a qual foi encontrada no mundo social engendrado pela urbanização e pelo crescimento industrial: a classe operária. Nesse sentido, o esforço de integração política da classe operária e dos trabalhadores dos serviços urbanos constituiu a resposta à heterogeneidade do bloco dominante e ao equilíbrio instável do *Estado de compromisso*, e o modo pelo qual se concretizou a integração política das massas urbanas definiu-se em função da política de desenvolvimento implementada pelo Estado.

A necessidade de industrialização levou o Estado a uma política de intervenção, de industrialização e de controle social das categorias subalternas, que se operacionalizou mediante o populismo, o qual se caracterizou, *grosso modo*, pela subtração à classe operária da possibilidade de organização corporativa e política autônoma. Assim, nesse momento histórico, em que nem a antiga nem a nova classe dominante eram politicamente hegemônicas, o Estado assumiu plenamente sua soberania e optou por implementar uma política de desenvolvimento industrialista que, em princípio, não coincidia com os interesses de nenhum grupo dominante. Os grupos de interesses agrário-exportadores e industriais exerciam uma pressão contínua sobre as estruturas do Estado, mas nem uns nem outros o consideraram como feito à sua imagem. É neste sentido que Saes con-

clui que “a luta pelo controle da política de desenvolvimento torna-se a fonte permanente de instabilidade” (Saes, 1975, p. 23).

Nessas condições de *crise de hegemonia*, o novo governo viu-se forçado a se mover sempre nos estreitos limites de uma complexa faixa de compromissos e conciliações entre interesses divergentes, heterogêneos e, no geral, contraditórios. Weffort caracteriza essa situação de *equilíbrio instável* da seguinte forma:

Esse equilíbrio instável entre os grupos dominantes e, basicamente, essa incapacidade de qualquer deles de assumir, como expressão do conjunto da classe dominante, o controle das funções políticas, constitui um dos traços marcantes da política brasileira neste últimos decênios. Nessas condições de compromisso e de instabilidade têm sua gênese algumas das características mais notórias da política brasileira nessa etapa, entre as quais convém destacar, como componentes que virão a ser fundamentais no populismo, a personificação do poder, a imagem (meio real e meio mítica) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas.

E complementa afirmando que

se fosse necessário designar de algum modo a essa forma particular de estrutura política, diríamos que se trata de um Estado de Compromisso que é ao mesmo tempo um Estado de Massas, expressão da prolongada crise agrária, da dependência social dos grupos de classe média, da dependência social e econômica da burguesia industrial e da crescente pressão popular (1986, p. 69-70).

Com o desenrolar do processo, novos elementos agregaram-se à organização política, econômica e social. Ianni caracteriza o período como uma época de transição para uma sociedade urbano-industrial

em oposição à civilização agrária, que se havia constituído em quatro séculos de história, de atividades econômicas voltadas para o exterior e de relações políticas circunscritas às cúpulas da aristocracia agrária e da elite dos letrados, a civilização urbano-industrial criada neste século organiza-se em outros padrões políticos, econômicos e culturais. É no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. (1981, p. 13).

Industrialização e urbanização: sinônimos de desenvolvimento e modernidade

Produto do capitalismo industrial e, principalmente, das possibilidades da época, impôs-se a *substituição de importações* como modelo do processo de industrialização que, não podendo ser feita sob a égide do capital privado nacional, ainda embrionário e débil, teve de ser realizada mediante a intervenção do capital estatal e, mais tarde, especialmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, 1956-1960, do capital multinacional. Por seu turno, a industrialização induziu à urbanização de boa parte da população do país, ampliando, dessa forma, a demanda urbana por alimentos, por exemplo, que, por sua vez, possibilitou a expansão da agricultura comercial. Entre 1939 e 1952, a produção industrial brasileira cresceu a uma

taxa média de 8,3% ao ano (Ianni, 1981, p. 222). Essa opção pela industrialização ofereceu suporte e foi sustentada por dois elementos fundamentais para a compreensão do período, quais sejam, o populismo e nacionalismo desenvolvimentista.

A política populista define-se como uma política de reforço das estruturas do Estado nacional. De um lado, o Estado populista mostra-se criador, mediante uma política cada vez mais intervencionista e industrializante; o Estado passa à frente das relações de classe e cria uma burguesia industrial capaz de exercer uma pressão contínua sobre seus aparelhos e agências. De outro lado, o Estado populista caracteriza-se como um Estado mediador; a conquista e a manutenção de uma base social urbana de apoio, bem como a execução de uma política industrializante, levam o Estado a regulamentar as relações de classe com vistas a trazer um mínimo de estabilidade ao compromisso e a consolidar, nos planos econômico e político, a burguesia industrial nascente. No entendimento de Saes,

o Estado populista intervém, portanto, nas relações de classe, integra politicamente a classe operária e, ao mesmo tempo, priva-a de uma expressão política autônoma. (...) A ideologia populista se caracteriza como uma ideologia de Estado, criada pela representação política das baixas camadas médias e transformada a seguir na forma essencial de expressão da classe operária em constituição (1975, p. 18).

Logo, é possível inferir que a política de desenvolvimento definiu-se como uma política de industrialização e como uma política de integração operária. A conjuntura de transição, a complexidade do novo bloco

dominante e a ausência de uma classe social politicamente hegemônica obrigaram o Estado a procurar a base de sua soberania no apoio das massas urbanas, daí o reconhecimento de sua presença social, bem como de seu direito à reivindicação.

Não se deve esquecer que esse Estado de massas foi também um Estado capitalista e industrializador e que essas duas dimensões se encontram profundamente articuladas. A integração política constitui, por si própria, uma resposta à necessidade de conquista do apoio das massas urbanas. A modalidade concreta de integração política das massas urbanas se definiu no contexto geral da política de desenvolvimento colocada em marcha pelo Estado.

Nesse aspecto, Rodrigues esclarece:

O nível de participação do Estado se dará em função do nível de seu compromisso com os objetivos dos grupos detentores hegemonicamente das condições de implementação do processo, atuando o Estado como instância de mediação entre os vários interesses explicitados, identificáveis nas aspirações das facções das classes participantes ou excluídas da condução do projeto. As classes em aliança sustentam e legitimam a ação do Estado, enquanto este se legitima através de iniciativas que respondem aos interesses mais evidentes de todos os grupos e classes que constituem a nação. Apresenta-se, assim, como se estivesse acima dos interesses de classe, buscando a legitimidade pela adesão de todos aos esforços necessários para o desenvolvimento integral e harmônico da nação (1982, p. 27).

O Estado passou a coordenar e sustentar o projeto de desenvolvimento delineado segundo o capitalismo, modernizan-

do e internacionalizando a produção, canalizando recursos de capitais físico, social e humano e se apresentando à sociedade como agente dos interesses nacionais. Entretanto, na época, o desenvolvimento industrial não contava com recursos suficientes ou, mesmo, de iniciativas empresariais capazes de impulsionar espontaneamente o seu desenvolvimento. Dessa forma, o Estado foi compelido a tomar uma série de iniciativas de proteção ao setor industrial, concedendo privilégios especiais quanto à política fiscal e de crédito, ao estímulo à produção e às garantias de comercialização, com o objetivo de impulsionar a ampliação da produção industrial. Tais privilégios foram criados contra os interesses dos produtores rurais, afetados pelas iniciativas governamentais em benefício dos setores detentores do capital industrial.

Segundo Rodrigues,

a participação do Estado é cada vez mais significativa e se converte em instrumento da burguesia. Mas diante dos aspectos dramáticos em que esbarra o desenvolvimento capitalista retardatário, representados tanto pela defasagem entre as bases necessárias para a constituição das condições técnicas da reprodução do capital, quanto pela incapacidade de mobilização financeira e pela fragilidade da burguesia, a ação do Estado se torna fundamental para o sucesso do projeto, o que faz com que não haja oposição significativa entre o crescimento da participação estatal na economia e os interesses da burguesia industrial (1982, p. 31).

Proclamado como condição para o desenvolvimento independente da nação, o novo projeto de desenvolvimento contou com o entusiasmo de amplos setores nacio-

nais, que não assinalavam nenhuma contradição entre o desenvolvimento industrial e o nacionalismo. Assim, desenvolvimento e nacionalismo acabaram por se constituir em bandeira de um mesmo projeto. Segundo essa ideologia, a via de acesso ao desenvolvimento econômico seria encontrada na industrialização, que requer um montante de investimento que estava muito acima das forças atuais dos países pobres.

Cardoso salienta que

o desenvolvimentismo supõe que politicamente é um perigo a manutenção do estado de miséria que se alastra por todo o continente e que tecnicamente os países deste continente não têm como obter os recursos necessários para romper com a estagnação que os caracteriza utilizando apenas o seu esforço interno, por mais árdua que ele possa ser. O seu desenvolvimento está, pois, queiram ou não, na dependência da cooperação internacional. Mas não há porque temê-la, quando atingirem a prosperidade, com ela lhes virá a plena soberania. Se o capital estrangeiro contribui para que os subdesenvolvidos se tornem prósperos, ao mesmo tempo contribui também para que se tornem soberanos (1978, p. 170).

O Estado se constituiu, considerada a clara situação de carência de condições objetivas para o desenvolvimento industrial espontâneo, em fundamento para a construção da nova ordem econômica. Ou seja, o Estado assumiu a tarefa primordial de realizar a rearticulação da economia, reorganizando e dinamizando os setores interdependentes e, ao mesmo tempo, provendo os recursos necessários ao pronto

atendimento dos interesses articulados no projeto de desenvolvimento e com vistas à realização do objetivo maior: o desenvolvimento nacional integrado ao capitalismo.

Diante disso, transferiu-se ao poder central o papel de coordenador máximo dos rumos políticos, econômicos e sociais do país. O governo incorporou as aspirações gerais da nação, funcionando como o local da expressão das contradições, ao mesmo tempo em que se constituiu como o juiz capaz de superar os choques da luta. É nessa perspectiva que se pode compreender o fortalecimento cada vez maior da autoridade central do poder Executivo.

Em que pese as diferentes interpretações acerca do *movimento de 1930*,⁴ é inegável que ele significou a derrota para os segmentos dominantes tradicionais. Para as camadas médias, foi, de fato, uma revolução no sentido de que o pós-30 constituiu-se na ampliação das funções do Estado, advindo daí a abertura de oportunidades de emprego. Apesar da inexistência de transformações sociais, os pontos de ruptura são a tônica do período. A partir da década de 1930, a ruptura com a ordem precedente manifesta-se em vários níveis: reafirmação do poder estatal; nacionalização da política, com o esvaziamento do regionalismo e dos instrumentos de poder oligárquicos; reestruturação das relações de classe; redefinição das alianças políticas; intervencionismo como estilo de política econômica e deslocamento do eixo agroexportador para o pólo urbano-industrial.

Para Ianni,

a revolução de 30 assinala uma transição importante na história da sociedade brasileira. Apeou do poder do Estado os proprietários

rurais, os cafeicultores que dominavam a primeira república e que, pelo estilo de governar e pela política econômica que imprimiam, já constituíam um estorvo ao desenvolvimento do país. No seu lugar, ascende um outro setor da classe dos proprietários rurais, uma composição de setores nos quais prevaleciam aqueles que tinham uma ligação maior com o mercado interno e que, por isso, puderam mostrar-se mais sensíveis a um projeto de industrialização do país. O movimento político-militar de 30 deixou completamente intocado o campo onde viviam, naquela época, cerca de 70% da população brasileira. Não se tocou nas oligarquias rurais (1984, p. 18).

Ainda, a Revolução de 1930, ao destruir o monopólio oligárquico do poder político, criou as condições institucionais indispensáveis à aceleração do processo de industrialização periférica e ao desabrochar de uma nova classe dominante; substituiu o federalismo oligárquico pela centralização político-administrativa e propiciou ao Estado os instrumentos institucionais indispensáveis à execução de uma política intervencionista e industrializante; ofereceu condições para a constituição do Estado moderno brasileiro e representou a opção pela inserção no modelo de desenvolvimento capitalista.

Esse contexto de complexas e, por vezes, pouco transparentes transformações institucionais atingiu de forma aguda a situação educacional do país, que foi marcada pelas discordâncias.

OS POMOS DA DISCÓRDIA EDUCACIONAL

O período entre os anos de 1930 a 1964 foi acompanhado por alguns conflitos educacionais importantes. As principais querelas foram suscitadas pelos debates em torno do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 1961. Segundo Pinto, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*

reflete o esforço de um grupo de educadores brasileiros, preocupados com o rumo histórico que tomava a educação no Brasil, face às rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais por que passava o país, principalmente após o primeiro grande conflito mundial. Foi a tomada de consciência de um grupo pioneiro em busca de soluções (p. 73).

Neste sentido, o *Manifesto* parte do princípio de que

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional (Ghiralidelli, p. 54).

O movimento da renovação educacional caracterizou-se por duas frentes de ação: a pedagógica e a política. A linha ideológica diversificada de seus componentes conduziu seu ideário a caminhos abrangentes, mas todos identificavam a necessidade de mudança da situação de analfabetismo⁵ generalizado da população e da inexistência de um sistema nacional e formal de ensino organizado. O mundo estava em

crise e as grandes transformações científico-tecnológicas exigiam uma tomada de posição que possibilitasse melhorias nas condições de vida. A educação aparecia, então, como o elemento-chave das transformações e mudanças.

O *Manifesto* insere-se num contexto de forte luta ideológica que opôs, de um lado, os educadores *renovadores* ou *progressistas* e, de outro, os *católicos* ou *conservadores*, envolvendo especialmente as questões relacionadas à laicidade, à obrigatoriedade de o Estado assumir a função educadora, à gratuidade do ensino e à co-educação. Essa discussão, que remonta à década de 1920, desenrolava-se nas conferências nacionais de educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação - ABE. Na caracterização feita por Romanelli

dois grupos se definiram: o dos que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e o dos que, em sua maioria católicos, combatiam sobretudo os aspectos acima citados [laicidade, a obrigatoriedade do Estado assumir a função educadora, a gratuidade e a coeducação]. A Igreja Católica, que até então praticamente monopolizava, no Brasil, o ensino médio, estava, desde a Proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino, instituída pela primeira Constituição Republicana. Agora, em face do alcance do movimento renovador e em face, principalmente, das reivindicações que este fazia em torno da necessidade de se implantar efetivamente o ensino público, de âmbito nacional obrigatório e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio (1998, p. 143).

De forma resumida, o conteúdo do *Manifesto* toma por base o direito de todos à educação e contempla o seguinte: o direito de todos à educação só poderia ser garantido se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível do desenvolvimento então alcançado. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser também público e gratuito. Como ensino ministrado pelo Estado, numa sociedade heterogênea e de classes, ele só poderia ser leigo a fim de garantir aos educandos o respeito à sua personalidade e confissão religiosa e a fim de evitar que a escola se transformasse em instrumento de propaganda de doutrinação religiosa. Entendiam os reformadores que o direito de todos significava a igualdade de direito do homem e da mulher às mesmas oportunidades educativas e que as diferenças que pudessem existir quanto à ação pedagógica só poderiam advir das naturais diferenças psicológicas dos indivíduos e de seus interesses e aptidões. Por fim, descentralização, autonomia para a função educativa e unificação da estrutura do sistema educacional completavam o rol das reivindicações e/ou sugestões dos renovadores. Porém, a luta em torno dessas questões envolvia outros elementos:

A luta ideológica travada não se vestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos. De um dos lados estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita

consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional (Romanelli, p. 144).

Ao expressar ao grande público as posições do movimento renovador, o *Manifesto* representou uma conscientização e um redirecionamento das diretrizes da educação no Brasil dentro da nova ordem política. O *Manifesto*, no dizer de Romanelli,

representa a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento da época. Representa, ao mesmo tempo, a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época. É a tomada de consciência da defasagem já então existente entre educação e desenvolvimento e o comprometimento do grupo numa luta pela redução dessa defasagem (p. 150).

Tais discussões e conflitos iriam se refletir nas constituições de 1934, de 1937 e, especialmente, na Constituição de 1946, que se constituiu numa das maiores vitórias do movimento renovador. Essas constituições, em que pese as idas e vindas, proporcionaram um significativo avanço no que se refere à concretização de uma política educacional de âmbito nacional, prin-

cípio esse defendido desde a década de 1920 pelo grupo que pregava a modernização educacional.

A PRIMEIRA LDB

Foi, entretanto, na discussão do projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo poder Executivo à Câmara dos Deputados em 1948, quando era ministro da Educação Clemente Mariani, que tramitou durante 13 anos e resultou na lei nº 4 024/61, que o conflito seria retomado, explodindo de forma mais acirrada. Dessa vez, as principais discussões giraram em torno da centralização e da descentralização e da liberdade do ensino.

O primeiro anteprojeto elaborado pelo grupo constituído pelo ministro Clemente Mariani havia suscitado a questão da centralização ou descentralização. (...) Na parte referente aos direitos à educação, ele nada mais fez que repetir o texto constitucional [de 1946] e regulamentá-lo. Propunha assim a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis. Muito mais, porém, do que isso, regulamentava como deveria ser cumprida essa exigência, propondo obrigações aos responsáveis e deveres ao Estado. Quanto aos fins, reforçando o dispositivo constitucional, o anteprojeto ia mais longe, estipulando as condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana tivessem vigência. Aqui, a inovação consistia na fundamentação do sistema educacional em princípios democráticos de vida, claramente expressos (Romanelli, p. 173).

O projeto enquadrava-se nos princípios da Constituição de 1946 e refletia as mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira. Porém, depois de duas tentativas, em janeiro de 1959, o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo ao projeto,⁶ que desviou o eixo das discussões para a questão da liberdade do ensino, do direito *inalienável e imprescritível* de a família prover a educação dos filhos, contrapondo-se à escola pública.⁷ Fernandes explica que

o fato é que a escola pública estava em crescimento. E escola pública em crescimento significa escola privada em processo de encolhimento. Travou-se, então, uma disputa que eu caracterizei uma vez do seguinte modo: de um lado, a Igreja Católica querendo ter o monopólio da educação de mentes e corações,..., de outro, o setor comercializado tentando transformar o ensino em uma atividade empresarial, definidamente, e a possibilidade de competir com esse sistema de ensino público em crescimento, limitando a sua capacidade de expansão (1991, p. 38).

Para esse autor, foi articulada pelos coveiros da escola pública uma verdadeira conspiração contra a escola pública:

O deputado Carlos Lacerda patrocinou essa reviravolta, encaminhando, em dezembro de 1958, o projeto que o converteu em porta-voz dos interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigas e confessionais. O projeto de lei, na sua forma atual, representa o produto de diversas transações, feitas pelos membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em torno da sugestões contidas no vasto material, assim

acumulado. É claro que o projeto Lacerda nasceu de intuições estratégicas. Levou tão longe o favoritismo à escola privada, que deveria servir, forçosamente como peça de composição. Sem abusar das palavras, podemos dizer que os mais torpes arranjos foram entabulados com desenvoltura (Fernandes, 1966, p. 425).

Nesse contexto insere-se a publicação, em 1º de julho de 1959, do segundo *Manifesto dos Educadores*, intitulado *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público*, que trata, fundamentalmente, do aspecto social da educação, dos deveres e da necessidade de o Estado assegurar escola pública a todos e da Campanha de Defesa da Escola Pública que, segundo Fernandes, “surtiu como produto espontâneo das repulsas provocadas, em diferentes círculos sociais, pelo teor do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional, aprovado em janeiro de 1960 pela Câmara dos Deputados” (id. *ibid.*, 1966, p. 346).

Pelas palavras desse autor, é possível mensurar a dimensão do conflito: “desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros” (id. *ibid.*, 1966, p. 355). Porém, não há como negar que a lei mantém uma certa coerência, pois a

a retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as

camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo (Romanelli, p. 183).

Vê-se, portanto, que os principais conflitos que envolveram a educação entre 1930 e 1964 são de duas ordens, político-ideológicos e econômicos, e opuseram grupos sociais com diferentes compromissos e com diferentes projetos de desenvolvimento para o país.

Educação: instrumento do desenvolvimento econômico

Diante desse complexo quadro da organização política, social e econômica e do conflito de interesses entre grupos sociais distintos, como se insere a educação ou quais são os rumos da política educacional do Estado brasileiro?

Desde a década de 1920, havia efervescência e agudos debates em torno da educação nacional, especialmente relacionados ao movimento da *Escola Nova*,⁸ ao *entusiasmo pela educação*, ao *otimismo pedagógico*⁹ e a outros debates ocorridos no âmbito da ABE. Nessa época, também ocorreram reformas educacionais em alguns estados, como o Ceará, Bahia, Distrito Federal, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Minas Gerais e São Paulo, quando ganharam proeminência as principais lideranças educacionais do *movimento renovador*, como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, José Augusto, Lisímaco da Costa, Francisco Campos, Mário Cassanta e Fernando de Azevedo. Segundo Pinto, “a esta época já se manifestava um grande movimento de renovação educacional, comparável com o que ocorrera com a arte e a lite-

ratura e que culminou com a Semana da Arte Moderna” (1986, p. 61).

Antes de 1930, porém, a rede escolar era extremamente reduzida, bem como não apresentava um padrão de organização nacional. Nesse sentido, Fernandes dá conta de que

era acanhado o uso que se fazia da educação escolarizada. Mesmo entre os agentes da aristocracia só um pequeno número precisava dela, requerendo ainda assim parca contribuição positiva da escola, representada nitidamente como uma agência especializada na transmissão de técnicas letradas e de conhecimentos conspícuos, mais ou menos esotéricos e dignificantes. É certo que a situação se alterou, principalmente em virtude dos surtos de crescimento urbano, ocorridos a partir do último quartel do século XIX, das tendências à industrialização e à democratização do poder político, do crescimento demográfico, da formação de novos padrões de vida, da intensificação dos contatos entre as diversas áreas da sociedade brasileira ou com o exterior, etc. (p. 73).

Essa visão é reforçada por Sá, para quem

essa educação não servia aos objetivos do novo caráter da sociedade brasileira. Esta, com forte tendência à urbanização e industrialização, exige novas qualificações, e não a formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional. Enfim, impunha-se tarefas novas para o sistema escolar; vale dizer, não mais reproduzir as condições iniciais para manutenção, mas produção de relações novas

para a mudança. Era preciso combater a velha concepção e generalizar uma nova, segundo as características e interesse do novo grupo no poder (1982, p. 58).

Em 1930, logo após o estabelecimento do novo governo, começaram a ser tomadas medidas formais com vistas à organização do sistema de ensino¹⁰. Segundo Romanelli, a ação estatal no âmbito educacional originou-se em virtude da

intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou, conseqüentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (1982, p. 59).

A primeira atitude do governo, ainda em 1930, foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo decreto nº 19 402, de 14 de novembro, e, a seguir, a edição sucessiva de decretos e leis que formalizaram o arcabouço jurídico-institucional do sistema de ensino nacional, sendo os principais arrolados no quadro a seguir.

Decreto nº	Data	Ação
19 850	11-4-1931	Cria o Conselho Nacional de Educação - CNE.
19 851	11-4-1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior e adota o regime universitário.
19 852	11-4-1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
19 890	18-4-1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
20 158	30-6-1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
21 241	14-4-1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.
Ñ	16-7-1934	Constituição de 1934
Ñ	10-11-1937	Constituição de 1937
421	11-5-1938	Regula o funcionamento de estabelecimento de ensino superior.
4 073	30-1-1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial
4 048	22-1-1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai.
4 244	9-4-1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
6 141	28-12-1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
8 529	2-1-1946	Lei Orgânica do Ensino Primário
8 530	2-1-1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
8 621 e 8 622	10-1-1946	Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac.
9 613	10-8-1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
Ñ	18-9-1946	Constituição de 1946
4 024	20-12-1961	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

Quadro 1. Legislação normatizadora do sistema de ensino.

Além dessa legislação, foram criados órgãos afins, dentre os quais se podem destacar:

Decreto nº	Ação
1930	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
1937	Instituto Nacional do Cinema Educativo
1937	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
1938	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep
1938	Comissão Nacional do Ensino Primário
1938	Conselho Nacional de Cultura
1939	Serviço Nacional de Radiofusão Educativa
1942	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai
1946	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac
1951	Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq
1951	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes
1954	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - Cades
1955	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
1955	Instituto Superior de Estudos Brasileiros - Iseb
1962	Conselho Federal de Educação - CFE

Quadro 2. Alguns órgãos vinculados ao sistema de ensino.

É necessário frisar ainda que essa legislação, que teve origem no poder Executivo, sofreu ingerência da luta de classes que perpassava a estrutura do poder, uma vez que o governo procurava conciliar ou favorecer os interesses das forças conservadoras e progressistas integrantes do bloco do poder, bem como

explicita a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado urbano-industrial. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual (1987, p. 115).

A partir desse período, o discurso oficial, o planejamento governamental, a definição das funções da escola, o pensamento dos intelectuais e dos dirigentes atribuíram à educação um papel imprescindível para o sucesso do projeto político de desenvolvimento econômico. A educação era entendida como instância geradora das condições do desenvolvimento. Rodrigues relaciona diretamente as mudanças educacionais com as mudanças econômicas e infere que

estas condições do desenvolvimento - aqui entendido como a expansão dos benefícios sociais geradores em função da expansão do setor industrial da economia, setor privilegiado na dinâmica do modelo após 1930 e mais particularmente após 1937 - postulam não apenas mão-de-obra disponível e de baixo custo, matérias-primas baratas, mercado consumidor potencialmente diversificado, mas, sobretudo, a possibilidade de produção, reprodução e qualificação de mão-de-obra capaz de incorporar novos recursos e técnicas produtivas e de absorver as condições necessárias para o aumento da produtividade. Compreende-se, a partir daí, que a escola deverá exercer papel preponderante, a nível de superestrutura, formando quadros superiores não apenas para o controle da produção e direção das consciências, mas igualmente para o aumento da produtividade, para invenção técnica, para a comercialização, etc. A escola deve atuar diretamente no processo de acumulação de capital, na medida em que, por sua ação educacional, amplia a produção das condições de reprodução do mesmo. Seu papel é analisado segundo a relevância da segurança do investimento

para garantir o aumento da produtividade, exigência fundamental na expansão da acumulação. Tornou-se mais fácil compreender, por este caminho, a razão de o Estado assumir o papel principal na direção da transformação qualitativa da escola. É o mesmo papel que o Estado assumiu radicalmente em relação à definição, direção, participação e ao controle do projeto de desenvolvimento capitalistas pós 64 (1982, p. 14).

Ou seja, a partir década de 1930 e da opção e conseqüente inserção do Brasil no modelo de desenvolvimento proposto pelo capitalismo, a educação assumiu o caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico, sendo chamada pelo Estado para exercer um papel fundamental nesse processo. A escola foi assumida como necessidade para o sucesso do projeto desenvolvimentista e, no entendimento de Rodrigues, “foi reformada em função dos critérios da racionalidade política e econômica, para o cumprimento de suas novas tarefas” (1982, p. 22).

Nesses termos, o sucesso do modelo de desenvolvimento econômico e a realização dos objetivos do processo produtivo são, para Rodrigues, os elementos-chave

para a compreensão do tipo de vinculação que se estabelece entre todos os aspectos promotores do desenvolvimento, dependentes da ação do Estado, tais como a política de segurança, a política social e a política educacional. A convergência de tais políticas dirige-se para o sucesso do projeto capitalista. Esse é o objetivo, o alvo, a meta a ser alcançada, reduzindo todos os outros setores participantes em meios para esse fim (1982, p. 111).

A ênfase central da escola está, então, objetivada no projeto de desenvolvimento econômico. A educação não é considerada apenas como força auxiliar indireta do desenvolvimento social, da manutenção das tradições ou do progresso cultural e científico, mas como função direta do desenvolvimento. A participação da educação é exigência para o sucesso do modelo e, em consequência, ela deve estruturar-se de acordo com as metas estabelecidas no planejamento geral da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que, a partir de 1930, os princípios educacionais vinculados pelo Estado brasileiro voltaram-se para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial, da mesma forma que “é persistente o caráter autoritário do poder estatal. Todas as formas históricas de estado, desde a independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos e/ou burgueses” (Ianni, 1984, p. 11).

A educação assumiu um caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico e social e foi chamada pelo Estado nacional, centralizado e autoritário, para exercer um papel fundamental nesse processo. No momento em que os *planejadores governamentais* passaram a intervir no sentido de fazer da educação uma variável de cogitações da área econômica, esta, de direito do homem, passou a significar *interesse da nação* e voltou-se para alvos pragmáticos, definidos nos planos globais de desenvolvimento.

O Estado, como *legítimo representante* dos interesses nacionais, embora distanciado das demandas da maioria do povo, tornou-se a fonte para o estabelecimento de políticas relacionadas ao desenvolvimento, ao mesmo tempo em que diversificou a sua ação para o atendimento de tensões produzidas por esse mesmo desenvolvimento.

Na perspectiva do Estado, a educação deixou de ser considerada como um saber decorativo, uma vez que devia estar comprometida com o projeto de desenvolvimento adotado e se constituir como exigência para o sucesso do projeto. Assim, a educação e a ação escolar vincularam-se à formação de um homem modernizado e integrado à sociedade urbano-industrial.

A educação e a escola não assumiram, entretanto, um caráter transformador, pois a elite dirigente, ao incorporar o discurso escolanovista de reformar a sociedade pela educação, deixou de admitir as raízes estruturais do atraso, o que implicava, necessariamente, questionar a ordem e o *status quo* mantido pelas instituições vigentes, reprodutoras de privilégios. Isso levou à responsabilização do sistema educacional e ao descaso do Estado, preservando-se de crítica os verdadeiros determinantes, como esclarece Xavier:

Mesmo nos diagnósticos que admitiam a realidade de uma miséria social que ultrapassava a carência instrucional, as propostas de solução acabavam por limitar-se ao âmbito estrito do sistema educacional. Provavelmente essa inversão ideológica tenha sido a primeira lição do liberalismo aprendida pela elite intelectual brasileira preocupada com as questões educacionais (1990, p. 61).

NOTAS

² No período da Primeira República brasileira, que se inicia com o ato da proclamação da República em 1889 e se estende até 1930, o Estado brasileiro foi dominado de forma hegemônica pela oligarquia cafeeira paulista, que se manteve no poder utilizando-se especialmente da política dos governadores, do coronelismo e de fraudes eleitorais sistemáticas. A política dos governadores foi idealizada pelo presidente Campos Sales e efetivada a partir de 1906. Consistia num acordo tácito entre o governo federal e os governos estaduais pelo qual as bancadas estaduais no Congresso não se oporiam às iniciativas presidenciais e, em contrapartida, este sustentaria as maiorias estaduais utilizando-se da Comissão Verificadora de Poderes. O coronelismo pode ser caracterizado, genericamente, como o poder exercido por chefe políticos sobre parcelas do eleitorado, objetivando a escolha de candidatos por eles indicados; expressa-se num encadeamento rígido de tráfico de influências.

³ Nesse aspecto, Ianni afirma que "toda pesquisa sobre o poder estatal, em si e em suas relações com a sociedade, o cidadão, as raças e etnias, os regionalismos, os grupos sociais e as classes sociais, coloca e recoloca a persistência do caráter autoritário do poder estatal. Todas as formas históricas do Estado, desde a Independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas" (1984, p. 11).

⁴ Sobre as diferentes interpretações para o movimento revolucionário de 1930, ver FAUSTO, B. *A revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

⁵ Segundo Fernandes (1966, p. 47), a proporção de analfabetos na população brasileira entre os anos de 1872 e 1950 era a seguinte:

Ano	1872	1890	1900	1920	1940	1950
% de analfabetismo	84%	85%	65%	65%	55%	50%

⁶ Nas palavras de Fernandes, "Carlos Lacerda não foi o autor do projeto. Houve um grupo de educadores e intelectuais leigos e católicos, ligados ao ensino privado, confessionário ou comercializado, que elaborou um novo projeto e Carlos Lacerda apresentou o substitutivo. E Carlos Lacerda era um homem de uma mente muito poderosa" (1991, p. 39).

⁷ Para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, é interessante ver Buffa (1979), Saviani (1988) e Fernandes (1966).

⁸ Genericamente, o movimento conhecido como *Escola Nova* que chegou ao Brasil foi procedente da corrente norte-americana, representada especialmente por John Dewey. Para Ghirardelli Jr., esse movimento enfatizou os métodos ativos de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, valorizou os estudos de psicologia experimental e procurou colocar a criança no centro do processo educacional. Na década de 1920, alguns estados brasileiros promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Escola Nova, que ficaram conhecidas como o *ciclo de reformas estaduais dos anos vinte*, as quais contribuíram para a penetração do escolanovismo no Brasil.

⁹ O entusiasmo pela educação surgiu nos anos de transição do Império para a República, entre 1887 e 1896, e alcançou seus melhores dias nos anos de 1910 e de 1920; teve um caráter quantitativo, ou seja, resumiu-se à idéia de expansão da rede escolar e à tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico manifestou-se nos anos 1920 e 1930 e relaciona-se com a otimização do ensino e com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico inserem-se no contexto de transição política, econômica e social que marcou o início do século XX no Brasil e, segundo Ghirardelli Jr., "a necessidade real da expansão escolar e, por outro, o clima de euforia pela mudança do regime político levaram os intelectuais que participaram direta ou indiretamente da instalação da República a alimentarem um espírito de renovação e mudancismo propício para a discussão de 'grandes temas' nacionais que surgiam às elites como necessários para o encaminhamento de soluções modernizantes para o país" (p. 16).

¹⁰ No aspecto quantitativo, a partir de 1930, a educação sofreu significativas alterações, como a ampliação do número de unidades escolares existentes, a ampliação das matrículas gerais, o aumento dos concluintes, a redução do analfabetismo e o aumento do pessoal docente. Em que pese o quadro quantitativo apresentar índices promissores, mantiveram-se alguns gargalos que continuaram limitando a ação e a extensão educativa junto à maioria da população, dentre eles a oferta insuficiente de escolas, o baixo rendimento interno do sistema escolar, a discriminação social e, em especial, a manutenção do dualismo do sistema educacional, que oferecia ensino primário e profissional aos pobres e ensino secundário e superior aos ricos.

BIBLIOGRAFIA

- BARCELLOS, T. M. M. *A política social brasileira (1930-64): evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: FEE, 1983.
- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*, v. 4. São Paulo: Difel, 1983, p. 383-416.
- BRANDÃO, Z. O ensino de 2º grau e a profissionalização. In: GARCIA, W. E. (Org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1978, p. 106-125.
- BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- CATANI, A. M. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.
- CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CHAUÍ, M. *O que é capitalismo*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.
- FAUSTO, B. *A revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FERNANDES, F. *Educação e sociedade brasileira*. São Paulo: Dominus, 1966.
- _____. *Memória viva da educação brasileira, 1*. Brasília: MEC/Inep, 1991.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1979.
- _____. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- IANNI, O. *O ciclo da revolução burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- IGLÉSIAS, F. *Trajetória política do Brasil (1500-1964)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- MAZZEO, A.C. *Burguesia e capitalismo no Brasil*. São Paulo: Ática, 1988.
- PINTO, F.C.F. *Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico*. Niterói: Eduff, 1986.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1987.
- RODRIGUES, M. A *década de 50*. São Paulo: Ática, 1994.
- RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez, 1982.
- ROMANELLI, SÁ, N. P. *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.
- ROMANELI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAES, D. Industrialização, populismo e classe média no Brasil. *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*, n. 6, Campinas: Unicamp, 1975.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- SINGER, P. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, B. (Org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*, v. 4. São Paulo: Difel, 1983, p. 211-245.
- TOLEDO, C. N. *Iseb: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1982.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.
- XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

100

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

A EDUCAÇÃO CIDADÃ E A UTOPIA

Márcia Angelita Dalla Lana Moreira¹

N uma época marcada pela exclusão social, por dificuldades cada vez mais gritantes nas condições de vida da população, uma educação voltada para a cidadania precisa trabalhar com a possibilidade da inclusão e, nesse sentido, necessita desenvolver a emancipação e a autonomia nos sujeitos construtores da história a partir da convicção de que um projeto alternativo de sociedade é viável. Portanto, educação cidadã alinha-se aos interesses dos grupos sociais injustiçados, vítimas de uma ideologização das relações sociais pela qual a capacidade de estar no mundo e de nele intervir lhes é retirada, sendo substituída por uma visão dominante aistórica de homem e de mundo. Nesse contexto, cabe

salientar que é tarefa própria da educação cidadã possibilitar, pela ciência, uma inteligibilidade histórico-dialética do real e uma crítica permanente geradora de práticas concretas objetivando a transformação da realidade.

Quando a discussão se estabelece em torno da cidadania, é preciso lembrar as controvérsias políticas práticas e teóricas de conceitos existentes. Segundo Silva, quando se trata de definição de conceito: “cidadania pode ser definida como o estatuto oriundo do relacionamento existente entre uma pessoa natural e uma sociedade política, conhecida como Estado, pelo qual a pessoa deve a este obediência e a sociedade lhe deve proteção” (1986, p. 177).

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faed/UPF.

Essa idéia é erigida sob a concepção liberal, na qual a noção de cidadania refere-se às expectativas, à normatividade que rege as relações entre indivíduo e Estado. Ainda para Silva, a sociologia e a ciência política conferem ao termo *cidadania* um sentido um pouco mais amplo, no qual o cidadão tem o direito de ser consultado sobre a direção da sociedade política e o dever de contribuir para essa participação. Essa visão mais crítica remete-nos à democracia e cidadania dos gregos, visto que, na Ágora (praça pública), cidadão era o que falava, o que exercia seu poder político, poder da palavra, na possibilidade de expressar o seu projeto para melhorar a vida na *polis*.

Hoje, porém, presenciamos a omissão do Estado em promover, como política pública de direitos, o bem-estar do cidadão e, por outro lado, assistimos à deserção do homem de sua condição social, subjugado por um individualismo que encontra sua razão na lógica da competição e do confronto. Para Schugurensky,

atualmente sobre os influxos hegemônicos do neoliberalismo e do neoconservadorismo, o conceito de cidadão compete com o conceito de consumidor ou cliente, o discurso centrado em direitos inalienáveis tem sido progressivamente substituído por um discurso centrado em obrigações e tarifas oficiais, e as políticas de subsídios que equilibravam iniquidades sociais e regionais (com o objetivo de que nenhum cidadão de uma nação esteja abaixo de um padrão mínimo) foram substituídos por políticas de privatização e descentralização (1999, p. 189).

No século XX, é possível reconhecer um extraordinário avanço principalmente na ciência e na tecnologia. Paradoxalmente a tamanhas conquistas preconizadas pelo pensamento lógico e cartesiano, gerador de uma racionalidade instrumental, convivemos com uma situação caótica na área social. Nesse contexto, surge ainda mais premente a necessidade de a educação elucidar caminhos para a emergência de instrumentos de emancipação, com as quais a participação do sujeito histórico na construção do social possa ser garantida.

A crise distributiva talvez seja o mais vergonhoso descalabro de nosso tempo. O advento da economia global, longe de beneficiar a todos, privilegiou uma pequena elite. Segundo Schugurensky, “em que pesem as promessas do modelo neoliberal de que o efeito cumulativo eventualmente redundaria em benefício para todos, o crescimento sustentado da economia global das últimas décadas beneficiou principalmente a uma pequena elite” (1999, p.180).

A marca de nosso tempo parece ser a contradição; encontramos-nos em um momento de grande desenvolvimento intelectual e científico e, também, convivemos com a possibilidade de destruição do planeta por uma séria deterioração ecológica, bem como presenciamos um absoluto descaso para com o sofrimento de uma população terrivelmente empobrecida. Santos adverte-nos sobre a emergência de um novo saber e diz que é necessário que façamos

... uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma

aventura encantada. A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente (1995, p. 35).

O mundo transformou-se tanto nas últimas décadas e de forma tão acelerada que parece ter-nos restado a perplexidade imobilizante diante das façanhas tecnológicas e do domínio do pragmatismo. Porém, não podemos nos deixar seduzir por esse *paraíso* virtual que mais mascara do que preconiza o advento de uma nova ordem nas relações sociais.

Os elementos que a razão iluminista nos propiciou mostraram-se demasiadamente fragmentados para compreender a complexidade do homem no mundo, com todas as inter-relações que se estabelecem para configurar o existir humano. As promessas que se levantaram em torno do paradigma científico da modernidade foram demasiadamente grandes, se comparadas ao que efetivamente realizou, ou seja, sobreram bilhões de excluídos. Capitulando na história, o esplendor do pensamento lógico analítico também produziu a barbárie irracional no campo social. Segundo Souza, “a miséria no mundo aumentou, a economia transformou-se num código de brancos e numa fábrica de exclusão racionalizada. A modernidade produziu um mundo menor do que a humanidade” (1993, p. 16).

Diante desse panorama, às portas do século XXI, quais são os desafios que se impõem a nós educadores? Por que razões vale a pena lutar?

O homem só se faz homem na descoberta de si mesmo e do outro como construção recíproca. Portanto, mergulhar no individualismo preconizado pelo neoliberalismo

é morrer para a vida. Deixar-se dominar pela idéia equivocada de que as utopias foram definitivamente soterradas pelas incongruências do socialismo real e pelas falácias da ideologia hegemônica é fazer-se aistórico, submetido ao dogmatismo social de sociedade predeterminada; é opor-se à liberdade, condição essencial à humanização. É nesse sentido que se faz necessária a imaginação utópica. Para Coelho: “a imaginação necessária à execução daquilo que deve vir a existir... tem de ser uma imaginação exigente, capaz de prolongar o real existente na direção do futuro, das possibilidades, capaz de anteciper este futuro, enquanto projeção de um presente a partir daquilo que neste existe e é passível de ser transformado” (1984, p.8).

A educação não se faz sem a perspectiva de transformação do homem e da sociedade; o que move o ser humano a conhecer é justamente a possibilidade de fazer-se histórico intervindo no real. Portanto, refazer coletivamente a problematização do futuro pela reflexão utópica é tarefa primordial da educação. Onde não há sonho, não há horizonte, não há caminhos, e o caminho se faz na existencialização da mudança, numa práxis enriquecida pelo conhecimento crítico e pela construção de instrumentos de emancipação humana, na qual o processo de ensino-aprendizagem tem um papel fundamental.

Educação e cidadania, nesse contexto, são inseparáveis. Segundo Fiori (1992), para reconstruir seu mundo, o homem tem de excedê-lo ao refazê-lo e refazer-se nele. Consciência crítica, portanto, é consciência histórica de quem percebe seu lugar no mundo. E cidadania é descobrir-se construtor de si mesmo e da realidade, numa

dialeticidade promotora da liberdade e da realização humana.

A educação pode estar profundamente ligada à vida e a uma postura crítica frente a ela; é um aprendizado constante no qual o homem se faz mediante conscientização. É nesse sentido que devemos questionar a educação que se estabelece sobre a égide de um saber instrumental, que prepara para o mercado competitivo. Para a disputa de cada espaço deste mundo globalizado. Essa crítica se faz urgente, para Boff, “hoje a planetização se realiza em sua idade de ferro, sob o mercado competitivo e não cooperativo. Por isso faz tantas vítimas” (1998, p. 22). Antes de se curvar às imposições do real, a escola pode ser o local privilegiado da reflexão crítica da realidade, na qual o pensamento não pode ser subjugado.

Educação e cidadania processam-se juntas na medida em que a ciência é uma conquista social e para a sociedade como um todo deve estar voltada. Por isso, há necessidade de o ato pedagógico ser crítico e esperançoso, possibilitando o desvelamento do obscurantismo ideológico que nos imobiliza, buscando numa prática política a superação do contingente histórico. Para Freire, seria o *inédito viável*, resgatando a possibilidade de construir algo diferente. A elaboração dessa perspectiva e a realização prática de seus princípios fundamentais já são participação na viabilização da cidadania.

O saber não pode ser mercantilizado, e a realidade posta não pode ser o horizonte. Como educadores em constante processo de conscientização, devemos reagir à apropriação indevida do discurso progressista pelos conservadores e reacionários,

que insistem em *mudanças* via mundo tecnologicado e *desenvolvimento social* balizado pela evolução do modelo neoliberal como única alternativa; tornam, dessa forma, o socialismo palavra morta, justamente para retirar seu conteúdo e força impulsionadora. Como profissionais críticos da educação, temos de romper com a resignação a esse discurso fatalista e aistórico. Conhecimento e verdade devem estar atrelados à busca de uma sociedade justa ou não têm razão de ser. Reificados e objetificados pelas contingências do real, encontramos-nos desprovidos da autonomia, da emancipação e da liberdade. Precisamos nos arremessar na aventura de *ser e ser no mundo*, sob pena de perdermos a cidadania fora dessa busca.

A educação cidadã necessita estar ligada aos interesses dos grupos e à história dos processos sociais dos supostamente vencidos, não dicotomizados como *excluídos beneficiários*, mas dentro da história e a partir da experiência vivida; promover instrumentos de emancipação mediante ato educativo dialógico e ético, no qual o conhecimento não seja meramente transmitido bancariamente, e, sim processo de construção. Com isso, os sujeitos corporificados poderão perceber-se capazes de significar e ressignificar a si mesmos e ao mundo num ato de permanente participação e transformação. Para Fiori, “a educação é esforço permanente do homem por constituir-se e re-constituir-se, buscando a forma histórica na qual possa re-encontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunidade social” (1992, p. 83).

É tarefa do educador credibilizar a história como tempo de possibilidade; o fu-

turo não é inexorável e pode ser problematizado para além do socialismo real, que gerou um inconformismo verbal e um conformismo prático e para além do neoliberalismo desumano, que estreitou o horizonte do futuro. Nesse panorama, as energias utópicas, longe de terem se esgotado, mais do que nunca são primordiais no pensamento histórico, justamente porque nesta virada de século os interesses da vida em geral clamam pela busca de outros caminhos, que apontem para o futuro como possibilidade.

Portanto, tematizar a realidade sob a perspectiva utópica de novos horizontes, nos quais a história se inscreva como politicamente eficaz, é condição para uma educação voltada à cidadania e à emancipação humana, que nos permita ver as dificuldades dessa época como grandes desafios a serem superados. Segundo Moraes, tais problemas “nos desafiam a imaginar um outro modo de vida, em que possamos construir interseções entre a experiência de progredir e a necessidade de franqueá-la concretamente às grandes maiorias, a caminho da mundialização da cidadania” (1997, p. 9).

Para concluir, é urgente a necessidade de retomar a atualidade do tema utopia para gerar a força mobilizadora de vontades e fazer frente ao sofrimento ao qual está submetida grande parte da humanidade; já não é mais possível permanecermos resignados na violência da calma, paralisados pela crença no suposto naufrágio das utopias. Segundo Souza, “ser de esquerda é ter pressa de chegar ao futuro... e mudar o futuro depende de mudar a maneira como se pensa o presente. O futuro começa hoje, na rejeição ao que é tido como inevitável” (1993, p. 18).

É certo que a educação, sozinha, não resolverá os graves problemas sociais da humanidade, porém também é claro que não há educação sem a perspectiva de transformação da realidade; nesse sentido, o ato educativo precisa situar-se no universo onde os problemas reais se estabelecem e possibilitar a ação de homens conscientes, críticos e socialmente situados. Para tanto, educação voltada para a cidadania não pode desvincular-se de um projeto alternativo de relações sociais, pois, enquanto persistirem tamanhas desigualdades nas condições de vida das pessoas, a história continuará solicitando a presença do sonho e da utopia.

O desafio que temos como educadores nessa complexidade contextual é poder refazer coletivamente perspectivas utópicas, pois, segundo Aranha, “um homem só é cidadão quando se torna pertencente à cidade, integrado nela e participante das decisões que definem seus rumos” (1997, p. 35). Apontar para o futuro como tempo de possibilidade é condição essencial para uma prática educativa emancipadora.

Delors (1998) salienta a necessidade de caminharmos para uma sociedade educativa, onde a educação em processo de construção contínua da pessoa humana possa levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe como cidadão. Nesse propósito, para o autor, o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade na realização de um destino coletivo.

BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. (Org.) *Violência em debate*. São Paulo: Moderna, 1997.
- BOFF, Leonardo. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COELHO, Teixeira. *O que é utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DELORES, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FIORI, Ernani Maria. *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAES, Dênis de (Org.). *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande: Letra Livre, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto Alegre: Afloramento, 1995.
- SCHUGURENSKY, Daniel. *Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Benedito (Org.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- SOUZA, Herbert de. *Veja 25 anos: reflexões para o futuro*. São Paulo: Abril, 1993.

CRISE PARADIGMÁTICA NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Mara Rúbia Bispo Orth¹

André Baggio²

Não existe na sedução um sujeito dono de uma estratégia, e esta, mesmo quando se desdobra na plena consciência dos meios, ainda está submetida a uma regra do jogo que a ultrapassa.

Jean Baudrillard

Com o tema *crise paradigmática na orientação educacional*, temos como objetivo compreender, interpretar e analisar características da orientação educacional relacionadas com seus modelos pedagógicos e indicar subsídios a partir da nova cosmovisão que nos acompanha na atual crise paradigmática. Pretendemos, inicialmente, descrever nossa percepção sobre a prática da orientação educacional e seu projeto de ação na escola propondo uma orientação educacional em novas dimensões, aberta às possibilidades educacionais, buscando dinamizar seu papel e sua ação na escola.

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faed/UPF.

² Doutor em Educação e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

O PARADIGMA HERDADO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Paradigma herdado significa influência teórica na história da orientação educacional. Não significa que esses indicativos tenham exclusividade nas práticas atuais, mas que, de algum modo, ainda estão presentes e, muitas vezes, de forma hegemônica.

Se pensarmos em termos do que se convencionou chamar de *pedagogia tradicional*, a orientação educacional torna-se praticamente desnecessária, pois os alunos, vistos como receptores de conteúdos, são também padronizados previamente por idade e capacidade (geneticamente), o que determinaria suas possibilidades de serem mais ou menos inteligentes. Nessa perspectiva, não se precisa de orientador educacional. Além dos professores, que comumente são conceituados de competentes se capazes de resolver todos os possíveis problemas de sala de aula, talvez se precise de auxiliar de disciplina para cuidar dos alunos no ambiente extraclasse ou acompanhar aqueles que, porventura, o professor encaminhe à direção. Nesse caso, a orientação educacional também seria um auxiliar de disciplina.

Até o rendimento escolar insatisfatório pode ser visto como uma questão de indisciplina para as exigências escolares. Assim, uma boa orientação educacional tradicional é aquela que ajuda os alunos a tirarem boas notas e a se comportarem conforme as normas e hierarquias. Quando um aluno se suicida ou atira contra seus colegas, como nos casos dos Estados Unidos, há sempre uma dificuldade de se en-

tender o fato se ele tinha boas notas: *ele sempre foi um bom aluno*. Boas notas, capacidade de raciocínio lógico e memorização tornaram-se sinônimos de inteligência. Ainda hoje, quando um professor³ fala de alguém como seu melhor aluno, certamente não está falando das suas capacidades interativas, cênicas, críticas, autocríticas e criativas.

Não tendo espaço na perspectiva tradicional, a orientação educacional só se institucionalizou na configuração como um dos eixos da escola contemporânea. Nesse sentido, "deve ser lembrado que a orientação educacional é um produto genuíno da pedagogia nova, por onde se formalizou sua conotação de mentora, na escola, do enfoque psicológico da educação" (Libâneo, 1984, p. 24). Assim, os conhecimentos construídos e absorvidos por ela tiveram como base paradigmática os princípios que fortemente influenciaram a escola brasileira em contraposição à pedagogia tradicional.

A inserção da orientação educacional no sistema educacional, pela certeza da importância de seu papel no interior da escola, fez com que ela se institucionalizasse e, com isso, restringisse sua função a realizar tarefas atribuídas pelos mecanismos legais. Atualmente, o orientador educacional, mesmo percebendo que não pode continuar seu trabalho numa estrutura fragmentada de ação, com divisões rígidas de papéis, tem permanecido *desorientado* em seu fazer pedagógico. Na verdade, ele não tem conseguido entender o que está ocorrendo a sua volta, nem consegue captar o sentido da crise que subjaz ao seu fazer (Schmitz, 1997, p. 15).

A partir dessa constatação, a orientação educacional vem procurando espaço

na escola, realizando várias práticas com o objetivo de justificar seu trabalho, com o que procura reencontrar-se e reafirmar-se. Mesmo assim, continua com dificuldades tanto em relação às novas questões e respostas educacionais, como em relação ao seu fazer, pois ela trabalha sob princípios escolanovistas e a escola está mesclada de princípios tradicionais, tecnicistas, escola crítica, construtivistas, etc. Assim, apesar de suas bases humanista-existencialistas o orientador educacional tem trabalhado por muito tempo com os parâmetros da racionalidade instrumental-tecnicista, com abordagens sistêmicas acerca da educação, num esforço de operacionalização de metas educacionais, de quantificação e de parcelamento de tarefas, sempre com ênfase nos resultados, objetivando maior produtividade (Schmitz, 1997, p.7); suas práticas vêm sendo desenvolvidas em atividades junto a alunos, a pais e professores, na sua maioria isoladamente, como veremos a seguir.

Em relação aos alunos, a atuação da orientação educacional baseia-se na realização de sessões coletivas, orientação profissional, tímidos projetos de preparação para o trabalho, atendimentos individuais a alunos encaminhados pelo conselho de classe e pelos professores isoladamente em situações terapêuticas. No caso dos alunos, o Serviço de Orientação Educacional - SOE - recebe-os com a caracterização de infrequentes, indisciplinados, evadidos, com problemas familiares, agressivos, baixo rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem, afetivas, cognitivas ou psicomotoras. Segundo essa perspectiva, espera-se que o orientador educacional atue como *um especialista psicopedagógico*, cabendo-lhe

direcionar e controlar as interferências que outros agentes educacionais como família, professores e diretores desenvolvem no sentido da *modificação comportamental* (Maia, 1984, p. 29).

Na sua maioria, os orientadores partem do princípio de que é necessário ajustar esses alunos. Isso vem se dando com o fim de “produzir” trabalho educacional, de comprová-lo na esperança de o SOE ser reconhecido e valorizado pelas instituições escolar, familiar e outras da sociedade organizada.

Há um outro aspecto que merece destaque na prática dos orientadores nestas últimas décadas e que, em geral, deriva da mesma visão ingênua da realidade: o modo como foi pensada a proposta de formar um cidadão capaz de construir e participar de uma sociedade democrática. Tendo como pano de fundo o mesmo princípio, o individualismo, foi possível provocar mais um reducionismo. As relações democráticas se reduziram a uma questão de relações pessoais na escola (Maia, 1984, p. 33).

Não podemos nos esquecer de que a antropologia escolanovista, principiadora da prática da orientação educacional, tem como pressuposto um humano essencialmente bom, com potencialidades individuais que devem ser buscadas de forma independente e, de preferência, sem interferência do contexto sócio, político, econômico e cultural. No entanto, devido às interferências incontroláveis da dinamicidade na relação homem-homem, homem-natureza, homem-mundo, a orientação educacional vê-se sem referencial para entender essa complexidade.

Percebe-se melhor o conflito atual da orientação educacional quando se justapõe a busca das potencialidades individuais ao ajustamento às regras estabelecidas e à dificuldade de abrir-se às novas possibilidades. Ao mesmo tempo em que procura novas estratégias de planejamento, defronta-se com insuficiência e ecletismo de referenciais teóricos e com a diversidade de concepções pedagógicas coabitando, o que dificulta ou inviabiliza o avanço de práticas previstas e desejadas.

A explicação deste fato tem, entre outros, seu motivo na supervalorização da técnica sem a percepção de suas implicações ideológicas na sua utilização. A técnica, situada na ordem dos meios, confere poderes para agir, mas não fornece fins e objetivos para guiar o uso destes poderes. O significado depende sempre dos valores que a envolvem e dos fins para a qual se destina. O fazer pelo fazer, que é a exacerbação da função técnica do Orientador, não pode levar senão a atitudes de ingenuidade, de modismo, de dependência intelectual ou de reprodução social (Maupeou, 1984, p. 44).

Assim, fundamentada pelos conhecimentos construídos e incorporados no paradigma da simplicidade que a fez surgir, a OE enfrenta dificuldades para compreender e interpretar a realidade, que é sempre complexa, isto é, composta por rede de elementos diversos constituídos e constituidores de ligações, as quais são, ao mesmo tempo, aleatórias, complementares, concorrentes e antagonistas.

Em relação aos pais, o foco principal da orientação educacional centra-se naqueles responsáveis pelos alunos antes carac-

terizados. O contato com os pais dá-se em período bimestral ou semestral, através de reuniões ou encontros para entrega de boletins de avaliação, embora alguns orientadores educacionais procurem promover encontros individuais ou grupais esporádicos, articulados ou não às disponibilidades dos pais.

Importa aqui também registrar que a ação da orientação educacional junto aos pais ocorre principalmente numa relação vertical, na qual se colocam em lados opostos: num está o orientador educacional, que detém conhecimentos psicológicos, comportamentais e sociais, fornecendo informações e orientações de como fazer de seus filhos bons alunos; noutro, estão os pais, receptores, apáticos, por vezes rebelados e ansiosos por conhecerem fórmulas para educar e ajustar seus filhos aos padrões estabelecidos pela escola e pela sociedade. Diante disso, os propósitos da orientação educacional constituem-se na apresentação de referenciais de uma linguagem hermética e na busca da conquista carismática junto aos pais e à instituição escolar, procurando, com isso, justificar-se como indispensável na escola. No entanto, na realidade,

nada é gratuito, nada é meramente administrativo, nada tem razão em si mesmo. Cada questão, desde as aparentemente mais insignificantes, tem relação com a totalidade da escola e tem conseqüências sociais. Tudo o que acontece na escola, portanto, é político. Tudo o que acontece na escola tem a ver com uma certa forma de pensar educação, de pensar a sociedade, de pensar o homem, com uma determinada visão de homem e de mundo (Garcia, 1985, p. 9).

Quanto aos orientadores educacionais que realizam ou procuram desenvolver ações transformadoras da realidade escolar e social, deparam-se esses também com conhecimentos insuficientes para sua ação, por isso a sua situação não se diferencia muito dos demais. Ao ignorarem a totalidade de conhecimentos absorvidos pelo seu paradigma de origem, esses não conseguem abrir-se para novas situações e realidades; assim, perdem-se e sentem-se em conflito, tomando atitudes geralmente fragmentadas.

Em relação aos professores, a orientação educacional desenvolve atividades de ajustamento do currículo dominante às disciplinas e matérias escolares. Realiza assessoramento aos professores através de métodos, técnicas, estratégias, recursos e instrumentos de avaliação escolar, tudo sustentado pelo paradigma clássico. Nessa direção, seu trabalho junto aos professores faz-se de forma linear e tendo como característica o determinismo, que almeja o equilíbrio da prática docente, isto é, a eliminação dos conflitos, das desordens.

A literatura específica da orientação educacional, interpretando o decreto nº 72 846/73, que regulamenta a profissão do orientador educacional, considera-a enquanto “processo de consultoria, baseando-se fundamentalmente, nos seguintes aspectos: comunicação, relacionamento interpessoal, assistência, tendo em vista as atividades docentes” (Santos 1983).

Por não se constituir em atividade isolada e isenta, como às vezes quer parecer, entendemos que a crise paradigmática na orientação educacional vem acontecendo em razão de que “a história da orientação educacional é a história da educação

brasileira e esta é a história da sociedade” (Tavares, 1984, p. 39). Essas crises, entre elas a de referência teórica, são saudáveis.

Do exposto, fica claro para nós que coexistem duas posturas em orientação educacional. Um grupo nega as contradições da sociedade, da escola, de sua própria prática e tem uma ação conservadora. Outro, identifica as contradições da sociedade, da escola e de sua própria prática, as explicita, trabalha sobre elas, recuperando as possibilidades transformadoras da escola, e de si mesmo enquanto profissional (Maia, 1984, p. 56).

Com esse panorama da situação da orientação educacional, questionamo-nos sobre as alternativas existentes para que ela possa abrir-se ao novo panorama conceitual.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DIANTE DO NOVO PANORAMA CONCEITUAL

A antiga cosmovisão sustentadora das práticas educativas, artísticas e científicas entrou em crise. O paradigma da objetividade, das análises precisas e repetitivas, da busca de *um* fator para explicar um fenômeno, a relação direta causa-efeito, etc. não responde mais à complexidade de uma cosmovisão aberta, indeterminada, não linear, caracterizada, pelo pluriverso físico e conceitual. Essa crise paradigmática representa “uma revolução que afeta, um grande paradigma, modificando os núcleos organizadores da sociedade, da civilização, da cultura e da noosfera.”⁴ É uma transfor-

mação do modo do pensamento e do mundo pensado. Mudar de paradigma é, ao mesmo tempo mudar de crença, de ser e de universo" (Morin, s/d, p. 204).

O desafio à orientação educacional, para que se insira no novo panorama conceitual, traz a necessidade de reestruturar seu modo de pensar a educação, a sociedade, o mundo, o homem; ao mesmo tempo, precisa transformar suas crenças em relação à constituição da espécie. Assim, poderá contribuir para a transformação do eixo organizativo da sociedade nos seus aspectos culturais, econômicos, políticos e educacionais.

Pela complexidade e multiplicidade de suas práticas no desempenho da função, é necessário fazer emergir em seu trabalho os aspectos *desequilibradores e não lineares* das relações. Tais relações se dão no sentido de compreender e interpretar os pluriversos que compõem o indeterminável contexto maior. Para isso, a orientação educacional, ao refletir-se abertamente e em processo permanente, abre-se às interrogações educacionais e sociais, inteirando-se na auto-organização dos movimentos emergentes na incerteza do processo educacional.

A orientação educacional, ao superar a prática de respostas mais ou menos prefixadas, abre-se para um panorama universal da dissipatividade, pois a visão do processo oferecida pela nova cosmologia, a compreensão dos organismos como sistemas abertos e auto-organizadores que se transformam mediante processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, trazem em seu bojo o movimento como uma das principais características dos sistemas vivos (Moraes, 1997, p. 149).

Além do mais, o conceito de equilíbrio na nova paradigmática não visa a práticas de controle ao estabelecido. Ele só ganha sentido organizativo junto à disequibração, às negações e aos conflitos, num movimento único gerador de possibilidades. Não há negação de um organismo sobre o outro, pelo fato de que o processo constituído da espécie humana propicia a dinâmica do movimento, que inclui a aleatoriedade. Isso significa que a orientação educacional é parte da educação co-constituidora do homem e do mundo num processo inacabado e incerto; não temos à disposição um universo; não temos um centro privilegiado. O desafio está em trabalhar na complexidade de vários universos escolares, sociais, físicos, humanos e naturais, com seus múltiplos centros referenciais e mutantes.

Por conseguinte, sua ação passa a ser plural e acêntrica; sua prática passa pela realidade dos movimentos, dada na relação do *processo de disjunção/junção*. Logo, o espaço limitado provido aos pais pela entrega de boletins, por exemplo, abre-se às possibilidades de hipóteses que emergem com a participação de todos. Diante desse panorama, extingue-se o saber privilegiado do orientador educacional. O orientador educacional também terá de explicitar o lugar de onde está falando.

Nos novos paradigmas, a orientação educacional exime-se de classificar e selecionar alunos, professores, pais; sua ação, doravante, desloca-se à dinâmica dos movimentos de ordem-desordem-organização, partindo do princípio de que as relações humanas e universais são inconclusas.

Assim, a orientação faz-se com a educação na *apropriação, fusão e interpe-*

netração das diferentes culturas, propiciando uma educação de sujeitos, isto é, com possibilidades reais de participação e de reflexão sobre as implicações do contexto onde se participa. Nesse sentido, a *acomodação-desacomodação* da situação toma nova dimensão, já que se faz pela *apropriação e apreensão* na tensão dos movimentos das relações entre iguais. Numa relação organizativa, “os aspectos psicológico, sociocultural e biológico interagem no humano privilegiando as intercomunicações em detrimento das especializações, das autonomias e das degradações” (Baggio, 1995, p. 103). Em consequência, considera o homem na sua totalidade, não vendo somente ações fragmentadas de sua parte. A construção incompletável do homem se dará na integração/desintegração de todos os aspectos individuais, sociais, físicos, espaciais e temporais; logo, a ação da orientação educacional deve dar-se pela abertura das possibilidades, e nunca pela unilateralidade de um discurso.

Nessa perspectiva, diferencia-se da visão unidimensional do paradigma historicamente herdado pelo fato de que este, na sua positividade, seleciona, define e separa o certo do errado, o falso do verdadeiro, o marginalizado do não marginalizado, o capaz do não capaz, o que sabe do que não sabe e os que podem falar dos demais.

Na concepção dos novos indicativos antropológicos, a consideração assenta-se nas multiplicidades da dimensão humana, inclusive nas negadas pelo paradigma tradicional; todas elas estão incluídas no movimento da espécie. A escola deixa de ser o espaço da racionalidade, e a orientação educacional também deve abandoná-lo. Os sujeitos dessa complexidade são multiface-

tados na diversidade indissociável que constitui

o homem sapiens, ao homem demens, o homem produtor, o homem técnico, o homem construtor, o homem ansioso, o homem gozador, o homem extático, o homem cantante e dançante, o homem instável, o homem subjetivo, o homem imaginário, o homem mitológico, o homem crístico, o homem neurótico, o homem erótico, o homem híbrido, o homem destruidor, o homem consciente, o homem inconsciente, o homem mágico, o homem racional num rosto de faces múltiplas (Morin, 1975, p. 152).

O processo educacional da orientação deve fazer-se de tal maneira que “nada é criado ou pré-determinado, tudo está em negociação nos mais diferentes níveis” (Moraes, 1997, p. 151). Então, a construção da pedagogia na orientação educacional deve ter como princípio a abertura às perspectivas de vida social e educacional. A base de sustentação está na dialógica proclamada nas diferentes oportunidades da orientação educacional entre os demais agentes educativos. Isso significa uma orientação que ensina e aprende na relação dos movimentos emergentes da espécie, na qual ambos são sujeitos do processo e se incluem nos vários contextos.

Portanto, em novos paradigmas, torna-se possível uma tomada de reflexão sobre o papel da orientação educacional, surgindo novas dimensões no seu fazer na escola e na educação. Sua situação de determinismo, de classificação, de mitos ideológicos pedagógicos, expressos em hábitos e atitudes de controle pela educação, pas-

sa a ter enfoques multidimensionais. A visão fragmentada de educação e da pedagogia constituída em processo de início, meio e fim, através de ações definidas, prontas e acabadas, dará lugar às relações dos movimentos de junção/disjunção, de equilíbrio/desequilíbrio, de determinado/indeterminado, de certo/errado, de racional/não racional no processo de complexificação.

Esse é um processo não linear que busca a compreensão do ser humano como um fenômeno global, em constante mudança e desenvolvimento. A cada ação ou atuação segue também uma reflexão, e assim o processo se renova e é contínuo. O trabalho do Orientador Educacional, ou mesmo qualquer profissão das ciências humanas, não é um trabalho que se concretiza em si mesmo nas suas formulações e justificativas teóricas, mas é um trabalho que se concretiza sempre em outro ser humano. Portanto, é um trabalho extremamente dinâmico, inesgotável, rico e contínuo. (Spaccaquerche, 1979, p. 9).

NOTAS

³ Para muitos pais, também, ter um filho ou filha inteligente é sinônimo de que tenha notas altas na escola.

⁴ Mundo das idéias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGGIO, André. Pedagogia da hominização: indicativos antropológicos. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo. UPF, v. 2, n. 1, dez.1995.
- BAUDRILLARD, Jean. *Da sedução*. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1992.
- GARCIA, Regina L. O orientador educacional e o currículo. *Prospectiva*, Revista de Orientação Educacional. Porto Alegre, v. 1, n. 14, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. Orientação educacional e emancipação das camadas populares: a pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais. *Prospectiva*, Revista de Orientação Educacional. Porto Alegre, v. 1, n. 13, 1984.
- MAIA, Eny M.; GARCIA, Regina L. *Uma orientação educacional nova para uma nova escola*. São Paulo: Loyola, 1984.
- MAUPEOU, Yves, et. al. Técnicas e objetivos em orientação: a questão da neutralidade e objetividade. *Prospectiva*, Revista de Orientação Educacional. Porto Alegre, v. 1, n. 13, 1984.
- MORAES, Maria Candida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus. 1997.
- MORIN, Edgar. *O método IV: as idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América. s/d.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido*. Trad. Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- SANTOS, Ieda M. Consultoria - uma função de orientação educacional. *Prospectiva*, Revista de Orientação Educacional. Porto Alegre, v. 1 n. 12, 1983.
- SCHINITMAN, Dora Fried (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SCHMITZ, Neusa B. *Orientação educacional: crise e perspectivas no confronto das racionalidades*. Ijuí: EdUnijuí, 1997.
- SPACCAQUERCHE, M. Elci. Metodologia científica e sua aplicação na orientação educacional. *Prospectiva*, Revista de Orientação Educacional. Porto Alegre, v.1, n. 5, 1979.
- TAVARES, Otávio Augusto. Discurso comemorativo dos 15 anos da Fenoe. *Prospectiva*, Revista de Orientação Educacional. Porto Alegre, v.1, n. 13, 1984.

DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE MEDIDAS ESPACIAIS¹

*Neiva Ignês Grando²
Sandra Mara Marasini³
Vera Jussara Lourenzi Mühl⁴*

A equipe de professores do Laboratório de Matemática⁵ do Instituto de Ciências Exatas e Geociências da Universidade de Passo Fundo vem desenvolvendo projetos de pesquisa e de extensão na área da educação matemática, envolvendo escolas do ensino fundamental e médio, tanto das redes municipais e estaduais como das particulares. Participando da formação de professores, a equipe atua nos cursos de licenciatura plena em ciên-

cias, em matemática e em pedagogia. Com a preocupação de socializar seus estudos, bem como de promover troca de experiências sobre o processo ensino-aprendizagem, o laboratório tem organizado jornadas regionais de educação matemática.⁶

Nas interações decorrentes dessas atividades, têm-se evidenciado avanços principalmente no que se refere à consciência do professor em relação à necessidade de propostas que venham ao encontro das

¹ Trabalho apresentado na X Ciaem - X Conferência Interamericana de Educação Matemática - Maldonado/Uruguai - 8 a 13 de agosto de 1999.

² Professora doutora em Educação do Instituto de Ciências Exatas e Geociências/Icege e da Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Faed - Universidade de Passo Fundo - Cx. postal 611/631 - CEP 99001-970 - Passo Fundo/RS - Tel/fax 054 316 8346 - E-mail neiva@upf.tche.br.

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/UPF - Professora da Faed e do Instituto de Ciências Exatas e Geociências.

⁴ Mestre em Matemática Aplicada/Professora do Instituto de Ciências Exatas e Geociências.

⁵ Institucionalizado em 1979, sob a coordenação da educadora matemática Maria Fialho Crusius.

⁶ A última Jornada Regional de Educação Matemática, a décima, com o tema *Função Social da Matemática*, foi realizada em 1998.

dificuldades no processo ensino-aprendizagem da matemática. Nesse sentido, propostas alternativas considerando, por exemplo, o conhecimento que estudantes trazem de sua vivência, a relação da matemática com situações do cotidiano ou, mesmo, a utilização de materiais concretos vêm sendo desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino.

Persistem, entretanto, dificuldades: as propostas alternativas às quais nos referimos não são ainda em número suficiente para alterar o quadro geral e, por outro lado, há aquelas que seguem uma abordagem tradicional.

Falando especificamente sobre o ensino da geometria, podem-se identificar alguns fatores geradores de dificuldades, tais como o fato de os assuntos de geometria serem apresentados, em muitos livros, nos seus capítulos finais, o que, segundo Fiorentini, Miorin e Miguel (1993), pode ser um resquício do movimento da matemática moderna das décadas de 1960 e 1970, quando a ênfase maior era para a álgebra, e do fato de, em muitos livros didáticos, a geometria ser “apresentada como um conjunto de definições, propriedades, nomes e fórmulas desligado de quaisquer aplicações ou explicações de natureza histórica ou lógica; noutros a Geometria é reduzida a meia dúzia de formas banais do mundo físico” (Lorenzato, 1995, p.4).

No sentido de buscar elementos que auxiliem na superação da desvinculação da matemática com a realidade, tanto nos livros como nas próprias propostas, Grando (1988, 1994, 1998) vem desenvolvendo estudos sobre o conhecimento matemático da atividade de trabalho e da atividade de estudo. Esses estudos, realizados com trabalhadores, estudantes e professores, têm

por finalidade a aproximação entre a cultura do trabalho e a cultura da escola em relação ao conhecimento matemático desenvolvido nesses dois contextos.

Outros fatores determinantes de dificuldades no processo ensino-aprendizagem da geometria são a falta de clareza sobre os objetivos das atividades propostas e a falta de domínio dos próprios conceitos matemáticos. A falta de domínio de conhecimentos geométricos, aliás, tem servido, segundo Lorenzato (1995), para justificar o não-desenvolvimento da geometria por parte de alguns professores.

Refletindo sobre a nossa prática em cursos de formação de professores e das próprias escolas, que envolve o trabalho de egressos desses cursos, decidimos fazer uma investigação em escolas do ensino fundamental na tentativa de identificar os diferentes fatores que concorrem para a geração de dificuldades na aprendizagem da geometria. Acreditamos que essa identificação permitirá que se definam princípios que orientem a elaboração e o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino das medidas espaciais de perímetro, área e volume.

Para viabilizar tal investigação, elaborou-se o projeto de pesquisa *Um estudo sobre o processo ensino-aprendizagem de medidas espaciais no ensino fundamental*, proposto a duas escolas do município de Passo Fundo, Escola Estadual de 1º e 2º Graus Adelino Pereira Simões e Escola Municipal de 1º Grau Cohab Secchi - Caic Edú Villa Azambuja, que vem sendo desenvolvido com a participação de professores de matemática e de educação artística desde março de 1998, com término previsto para fevereiro de 2000.

Na busca de dados junto aos estudantes das escolas envolvidas no projeto, procedeu-se à elaboração de um instrumento, composto por catorze questões relativas aos conceitos de perímetro, área e volume, o qual foi validado pelos professores de matemática das duas escolas e, em seguida, aplicado em três turmas do ensino fundamental de cada uma delas.

Constatou-se que a maioria dos estudantes apresentam grandes dificuldades conceituais em relação a perímetro, área e volume. E mais: os dados evidenciam maiores dificuldades na internalização⁷ do conceito de volume em relação ao de área

e do conceito de área em relação ao de perímetro. Grando (1998) também evidenciou dificuldades significativas por parte dos estudantes na generalização dos conceitos de perímetro, área e volume, num estudo do qual participaram trabalhadores de serrarias, olarias e funilarias e estudantes do ensino fundamental e médio.

Para a ilustração do que foi exposto sobre as dificuldades dos estudantes das escolas envolvidas no projeto em desenvolvimento, apresentamos a seguir uma questão relativa a cada um dos três conceitos com as respectivas tabelas de dados obtidos.

1) A quadra de voleibol de uma escola tem 18 m de comprimento e 9 m de largura. Qual é o perímetro da quadra?

Solução	E. E. de 1º e 2º Graus Adelfino Pereira Simões						E. M. de 1º Grau Cohab Secchi - Calc - Edu Villa Azambuja					
	53 (n=13)		64 (n=18)		71 (n=32)		71 (n=19)		72 (n=19)		82 (n=24)	
	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
Resolveu/correto	7,69	1	16,67	3	3,13	1	15,79	3	21,05	4	4,17	1
Incorreto	46,15	6	33,33	6	37,50	12	57,89	11	31,58	6	37,50	9
Não resolveu	46,15	6	50,00	9	59,37	19	26,32	5	47,37	9	58,33	14

2) A quadra de voleibol de uma escola tem 18 m de comprimento e 9 m de largura. Qual é a área da quadra?

Solução	E. E. de 1º e 2º Graus Adelfino Pereira Simões						E. M. de 1º Grau Cohab Secchi - Calc - Edu Villa Azambuja					
	53 (n=13)		64 (n=18)		71 (n=32)		71 (n=19)		72 (n=19)		82 (n=24)	
	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
Resolveu/correto	7,69	1	0,00	0	3,13	1	21,05	4	5,26	1	0,00	0
Incorreto	46,15	6	55,56	10	18,75	6	42,11	8	36,84	7	41,67	10
Não resolveu	46,15	6	44,44	8	78,12	25	36,84	7	57,89	11	58,33	14

3) A figura abaixo representa um depósito de areia. Qual é o seu volume?

□ 30 cm □ 40 cm □ 50 cm

Solução	E. E. de 1 ^a e 2 ^a Graus Adelino Pereira Simões						E. M. de 1 ^a Grau Cohab Secchi - Caic - Edu Villa Azambuja					
	53 (n=10)		64 (n=19)		71 (n=28)		71 (n=19)		72 (n=19)		82 (n=22)	
	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
Resolveu/correto	0,00	0	5,26	1	0,00	0	5,26	1	5,26	1	0,00	0
Incorreto	30,00	3	26,32	5	0,00	0	15,79	3	10,53	2	4,55	1
Não resolveu	70,00	7	68,42	13	100	28	78,95	15	84,21	16	95,45	21

Os professores das duas escolas tomaram conhecimento dos dados obtidos dos estudantes e participaram da sua análise. Com esse referencial, encaminhou-se o desenvolvimento do projeto para análise das propostas pedagógicas em vigência nas duas escolas. As propostas estão sendo analisadas a partir de entrevistas individuais e coletivas com os professores, envolvendo questões relativas aos componentes curriculares - objetivos, conteúdos, métodos e avaliação no que tange a medidas espaciais.

Ao longo das análises feitas até o momento, já está sendo possível identificar alguns fatores geradores de dificuldade no processo ensino-aprendizagem.

Como já dissemos, os estudantes, em sua maioria, não haviam generalizado os conceitos espaciais. Certamente, a não-generalização é também consequência dos limites da elaboração e do desenvolvimento das propostas pedagógicas, mesmo que, conforme temos constatado, todos os professores envolvidos nessa pesquisa tenham a preocupação de criar situações que possibilitem a aprendizagem. De fato, no relato dos professores sobre o desenvolvimento das atividades realizadas com os estu-

dantes, percebe-se que, efetivamente, essa preocupação está presente.

A análise das propostas em desenvolvimento revela, entretanto, alguns pontos que, na nossa concepção, constituem-se em fatores de dificuldade. Tem-se constatado que nem sempre há clareza de objetivos nas atividades propostas aos estudantes. Por exemplo, na realização de medições - da quadra de voleibol, portas, janelas -, percebe-se que, por vezes, não há um encaminhamento adequado quando do retorno à sala de aula. Dito de outra forma, a atividade prática não é explorada suficiente e adequadamente para que haja a generalização dos conceitos nela envolvidos.

Pode-se afirmar que há quase que um consenso entre as pessoas envolvidas direta ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem da matemática de que a efetivação da passagem do concreto para o abstrato é a grande questão a ser resolvida.

É importante trazer à discussão aqui o papel que a escola tem no desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato (Krutetsky, 1991). Deve-se ter consciência de que o pensamento visual-imaginativo ou visual-concreto não é suficiente para que

ocorra a internalização dos conceitos científicos. Assim, é necessário que nos preocupemos com o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Talvez a falta de consciência do papel que a escola tem no desenvolvimento do pensamento esteja dificultando a definição dos objetivos das atividades propostas e os da própria disciplina de matemática.

Um outro ponto que merece destaque nessa discussão é o fato de, na determinação de medidas espaciais, o perímetro, como medida do contorno de uma superfície plana, e a área, como medida da própria superfície, serem conceitos, em muitos casos, não tratados explicitamente em sala de aula. Por exemplo, é comum conceituar *perímetro* como soma das medidas dos lados (de polígonos ou figuras planas), quando, na realidade, isso representa uma estratégia para determinação do perímetro, ou seja, a explicitação de uma fórmula matemática, como se isso bastasse para deixar claro o conceito de perímetro. Esse é um fato que pode ser verificado em livros didáticos (Andrini, 1989; Guelli, 1998; Imenes e Lellis, 1999) e que também foi constatado quando da análise das propostas pedagógicas das escolas envolvidas no projeto em questão. Isso aponta para a importância do domínio e da clareza das idéias essenciais da matemática por parte de todos nós, educadores matemáticos.

Os dois pontos levantados, a falta de clareza de objetivos das atividades propostas e a falta de domínio das idéias essenciais da matemática, assim como outros fatores de dificuldade ou que estejam contribuindo para a aprendizagem constituir-se-ão em subsídios para a definição de um conjunto de princípios que possam orientar propostas pedagógicas para o ensino de medidas espaciais no nível fundamental.

NOTAS

- ⁷ Com base na teoria vygotskyana, *internalização* traduz-se como apropriação de conceitos científicos (Vygotsky, 1984).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRINI, Á. *Praticando matemática*. São Paulo: Editora do Brasil, 5ª série, 1989.
- FIorentini, D.; Miorim, M. Á.; MIGUEL, A. Contribuição para um repensar... a educação algébrica elementar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1 [10], p. 78-91, 1993.
- GRANDO, N. I. *A matemática na agricultura e na escola*. Recife, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco.
- _____. Las Matemáticas en diferentes contextos culturales. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SCIENCE AND MATHEMATICS EDUCATION, 1994, Concepcion. Anais... Concepcion, 1994, v.II, p.471-484.
- _____. *O campo conceitual de espaço na escola e em outros contextos culturais*. Florianópolis, 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- GUELLI, O. *Matemática*. 4. ed., São Paulo: Ática, 4ª série, 1998.
- IMENES, L. M.; LELLIS, M. *Matemática*. São Paulo: Scipione, 1999.
- KRUTETSKY, V.A. Algumas características do desenvolvimento do pensamento nos estudantes com pouca capacidade para as matemáticas. In: LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKY et. al. *Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. 2. ed., Lisboa: Editorial Estampa, p. 59-84, 1991.
- LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria?. *A educação matemática em revista*, Blumenau, a. III, n. 4, p. 45-53, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA?

Sandra Mara Marasini¹

Ao finalizar este século (1900/2000) e mais um milênio (1000/2000), assiste-se a uma grande explosão tecnológica, a qual está sendo colocada à disposição da maioria das populações, infelizmente, é claro, nas mãos dos mais privilegiados economicamente. Essa diferença dá-se também no sistema de ensino, visto que a maioria das escolas particulares contam com laboratórios de informática, o que não ocorre com as escolas estaduais e municipais. Para Assis (1999), “no município de Passo Fundo, o convívio entre informática e estudo infelizmente não é realidade para grande parte dos alunos, principalmente nas redes municipal e estadual”.

Apesar das desigualdades, determinadas muito mais por questões políticas, que não vêem a educação como prioridade e, conseqüentemente, não empregam grandes investimentos nessa área, o problema não está apenas na falta de máquinas nas escolas, mas, sobretudo, no aproveitamento dessas pelos professores quando realizam atividades com os alunos (Basso, 1998). A mudança de atitude exige um repensar do sistema de ensino quanto às possibilidades de introduzir atividades computacionais na educação, em especial na educação matemática.

Para isso, os professores necessitam entender que o uso do computador na sala

¹ Professora de Matemática do Instituto de Ciências e Geociências e da Faculdade de Educação (UPF) e aluna do curso de mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

de aula mostra-se apenas como uma nova forma de transposição didática na educação matemática². Porém, para que haja essa transformação do conhecimento científico de tal forma que ele seja levado à escola de maneira compreensível, interessante e com a utilização do computador, é necessário que o docente tenha domínio do conteúdo, da didática da matemática, que fornece subsídios para a mudança da prática pedagógica e, principalmente, que o professor tenha um domínio satisfatório do trabalho com computadores, isto é, da parte técnica.

Em seu artigo "Os computadores em sala de aula: em busca de uma informática de vulto humano" (1994), Brandão diz que

o emprego desses equipamentos, sem uma prévia reflexão sobre por que, como e para que utilizá-los, provoca reações várias, que vão desde o abandono do computador, à sua substituição como simples máquina de escrever ou, o que é mais grave, como mero videogame, uma vez que jogos e processadores de textos são categorias de programas de fácil acesso e intuitiva manipulação por parte de usuários finais.

Vê-se, assim, que é necessário ao professor conhecer como funciona o computador e questionar qual é o seu papel num mundo onde a tecnologia avança numa velocidade surpreendente.

Em palestra proferida na Conferência Interamericana de Educação Matemática em Maldonado - Uruguai, em 9 de agosto de 1999, Ubiratan D'ambrósio chamou atenção para a necessidade urgente do uso do computador nas aulas de matemática.

Para ele, matemática e tecnologia não marcham de forma paralela, pois a matemática, do ponto de vista sociológico, tecnológico e econômico, está atrasada. Para isso, é necessário aproximar-se mais da filosofia da matemática, que tem o caráter desmistificador da matemática.

Fica evidente que o papel do professor é mencionado, pois, sendo esse conhecedor da filosofia da matemática, pode reforçar a habilidade dos alunos em conviver com os conflitos, aumentando a sua autoestima e a capacidade desses de analisar, valorizar e utilizar a tecnologia disponível. Como o aluno é um ser social e está sempre em convívio com outras pessoas e ambientes, cabe ao professor incentivar essa interação.

Constata-se, portanto, que o uso da informática na educação matemática exige do professor consciência e responsabilidade para que saiba avaliar e verificar onde e quando isso é possível, desenvolvendo com esse meio uma matemática criativa, reflexiva e autônoma. Além disso, é necessário que o professor saiba que o mais importante é o processo que o aluno desenvolve para buscar suas soluções, devendo mediar esse processo. Isso clama por um novo projeto político-pedagógico, que permita estabelecer novos contratos didáticos.³

Essa mudança de postura, entretanto, não é fácil, por causa da formação do educador matemático, carente da relação dessa ciência contra a informática. Nesse sentido, pergunta-se: qual é a concepção de educação matemática e de tecnologia dos educadores que formam os novos profissionais? Que tipo de tecnologia e com que análise crítica ela é desenvolvida em cur-

sos de formação do educador matemático? Qual é o papel da didática da matemática num mundo cercado de novidades tecnológicas?

As respostas a essas questões mostrarão qual é o real papel assumido pelo educador na educação matemática e, com certeza, provocarão novos questionamentos naqueles que realmente estão comprometidos com a formação dos novos profissionais em educação matemática.

NOTAS

- ² Segundo Chevallard citado por Perrelli (1985), *transposição didática* é o conjunto das transformações que um conhecimento científico sofre para que possa ser desenvolvido na escola.
- ³ Henry citado por Silva et. al. (1996) define *contrato didático* como sendo "o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos, e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperado pelo professor" (...).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, F. J. *Educação e informática: os computadores na escola*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ASSIS, Alessandro. A realidade de Passo Fundo. *Somando*, Passo Fundo, abr. 1999.
- BASSO, Marcus Vinícius. *Informática na educação e educação matemática*. In: *Anais da X Jornada Regional de Educação Matemática*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- BRANDÃO, Edemilson J. R. *Computadores em sala de aula: em busca de uma educação de vulto humana*. In: CÁSSIO M. F. (Coord). *Projeto político-pedagógico*. Bagé: Ediurcamp, 1994.
- _____. *Informática e educação: uma difícil aliança*. Passo Fundo: UPF, 1994.
- _____. *Informática na educação e educação matemática*. In: *Anais da X Jornada Regional de Educação Matemática*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- DIMENSTEIN, Gilberto; FALZETTA, Ricardo; SERPA, Dogmar. Bem-vindo ao mundo encantado da informática. *Nova Escola*. São Paulo, Ano XIII, n.110, mar. 1998.
- IANISTCKI, Gilsa. A educação brasileira rumo às novas tecnologias. *Somando*, Passo Fundo, abr. 1999.
- PERRELLI, Maria A. de Souza. *A transposição didática no campo da indústria cultural: um estudo dos condicionamentos do conteúdos dos livros didáticos de ciências*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- SILVA, Elcio Oliveira da; MOREIRA, Mariano; GRANDO, Neiva Ignês. O contrato didático e o currículo oculto: um duplo olhar sobre o fazer pedagógico. *Zetetiké*: Campinas, ano 5, n.6, 1996.
- SLOCZINSKI, Helena. *Informática na educação e educação matemática*. In: *Anais da X Jornada Regional de Educação Matemática*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.
- _____. (Org.). *O professor no ambiente Logo: formação e atuação*. Campinas: Unicamp/Nied, 1996.

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

POR UM CURRÍCULO NUMERALIZADO NA ESCOLA INFANTIL

*Analice Vieira Melo*¹

Este texto propõe um currículo numeralizado na escola infantil. Para tanto, faz um diálogo entre alguns autores que tematizam currículo, numeralização e conceito de aula numa perspectiva crítica. Ao final, lança desafios para que a escola infantil e seus professores possam construir um currículo numeralizado, entendendo a numeralização como uma ferramenta de pensamento que possibilita novos meios de pensar matematicamente

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação/UPF.

INTRODUÇÃO

“Uni, duni, tê, salamê, mingüê, um sorvete colorê, uni, duni, tê”.

No cotidiano da escola infantil, podemos escutar as vozes das crianças, que, nas brincadeiras informais no pátio das escolas, no recreio, fazem ecoar canções próprias da idade. Ao vivenciar essas canções folclóricas como “uni, duni, tê”, “a galinha do vizinho”, “um, dois, feijão com arroz” e outras, pode-se dizer que as crianças *brincam* de matemática.

Na construção deste ensaio, temos como questão principal: é possível um currículo numeralizado na escola infantil? Para responder a ela, o texto está delineado de modo a enfocar os aspectos currículo, numeralização e conceito de aula, numa perspectiva crítica em suas relações na escola infantil. Para aproximar currículo e numeralização, estabelecemos uma ponte entre as falas de Santomé, Sacristán, Rocha, Moreira e Silva, Rays, Bujes, Nunes e Bryant e Ifrah. Esses autores perpassarão teoricamente o texto, fornecendo indicativos para a indagação exposta acima.

O CURRÍCULO

Hoje não é mais possível conceber a idéia de currículo como um rol de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos nas diferentes áreas do conhecimento na instituição escolar. Embasamo-nos em Santomé para defini-lo:

O currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas ge-

rações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãos solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e mais concretamente, com a sociedade na qual convivem (1998, p. 3).

Entendemos que o tema *currículo* está isento de inocência e neutralidade. O currículo, como um projeto cultural que a escola tem para os seus alunos, incorpora um pouco dos interesses, valores e conflitos que são da sociedade. A escola, ao escolher um determinado currículo e ao pô-lo em prática, mostra a que veio, por que está ali e por quem está. Nesse sentido, o currículo passa a ser um elemento nuclear de referência para se analisar se a escola é, de fato, uma instituição cultural. A escola mostra-se através do seu currículo.

Todo o currículo, de acordo com Rocha, é um fenômeno histórico, “resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização de saberes vinculados à construção de sujeitos sociais” (1999, p. 6). Podemos depreender disso que currículo é ação, é um processo dinâmico, é uma trajetória construída, aberta e flexível e, portanto, sujeito a influências e modificações.

Sacristán ressalta a respeito:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado... O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das

quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar: está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (1998, p. 17).

Analisar os currículos escolares é um desafio que emerge da própria dinâmica e evolução das práticas escolares. Ainda em Sacristán (1998), temos que analisar os currículos concretos é estudá-los no contexto em que estão e através do qual se expressam, tanto em práticas educativas como em resultados.

O currículo, segundo as concepções relacionadas, é mostrado como um aparato técnico e político a serviço da escola. Ele orienta as práticas desenvolvidas no sentido de congregar alunos e professores; supõe clareza sobre a concepção de homem e mulher que se quer formar e à qual sociedade eles pertencerão. Nessa perspectiva, toda prática escolar “gravita” em torno do currículo.

Moreira e Silva argumentam que o currículo pode ser chamado um “artefato social e cultural” e que, se ideologia e currículo não podem ser vistos separadamente na teorização educacional crítica, cultura e currículo também constituem um “par inseparável”. Na perspectiva dos autores, na tradição crítica, “a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma unitária e homogênea” (Moreira e Silva, 1995, p. 26).

Compartilhamos da idéia de Moreira e Silva quando indicam que o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e

passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (1995, p. 28)

Complementando, Bujes (1999) refere que o currículo apresenta uma trajetória escolar que parte de uma série de considerações: o que se pretende, a quem se destina, o que ensinar, como ensinar, de que forma, o que e como avaliar. Essas questões arquitetadas por Bujes constituem-se em mote deste artigo, indicando a necessidade de pensarmos um currículo numeralizado na escola infantil.

NUMERALIZAÇÃO

Conceituando *numeralização*, Nunes e Bryant dizem:

Ser numeralizado significa pensar matematicamente sobre as situações. Para pensar matematicamente precisamos conhecer os sistemas matemáticos de representação que utilizaremos como ferramentas. Estes sistemas devem ter sentido, ou seja, devem estar relacionados às situações nas quais podem ser usados. E precisamos ser capazes de entender a lógica destas situações, as invariáveis, para que possamos escolher as formas apropriadas de matemática. Deste modo, não é suficiente aprender procedimentos; é necessário transformar esses procedimentos em ferramentas de pensamento (1997, p. 31).

O conceito de numeralização nem sempre, porém, foi o mesmo no transcorrer do tempo. Na verdade, como o conceito de alfabetização, ele vai ganhando novas formas, novas mudanças, na mesma proporção em que a sociedade muda. Por exemplo, há cem anos, para considerar-se numeralizado, era suficiente dominar aritmética e porcentagens. Hoje, no entanto, as exigências para a numeralização são diferentes, abrangendo mais do que o simples domínio de cálculos. Ser numeralizado hoje “é ser capaz de pensar sobre e discutir relações numéricas e espaciais da nossa própria cultura” (Nunes e Bryant, 1997, p. 19).

Esses autores pontuam que, para ser numeralizadas, as crianças precisam ser lógicas, isto é, devem entender: *a natureza ordinal do número* (que os números são organizados em uma ordem ascendente de magnitude); *o significado da contagem* (cada objeto deve ser contado uma vez, e apenas uma vez, e, embora o número de palavras deva ser mantido em uma ordem fixa, a ordem em que os objetos são contados não faz diferença); *o número final* (chamado número cardinal é o número de objetos no conjunto), que é o que relaciona esse conjunto de objetos a outros conjuntos. Por exemplo, se há seis objetos no conjunto, esse tem o mesmo número que qualquer outro conjunto com seis objetos, mesmo que o arranjo físico desses conjuntos seja diferente. Segundo Nunes e Bryant, “essas regras básicas simples sobre números ordinais e cardinais são regras lógicas por excelência, e é fácil ver que cada criança tem que entender todas elas a fim de captar o que significa contagem. A lógica é essencial até mesmo para contar, que é usualmente o primeiro aspecto convencio-

nal da numeralização conquistado pelas crianças” (id. *ibid.*, p. 21).

Uma segunda idéia, própria à numeralização, conforme os autores, é que as crianças precisam *aprender sistemas convencionais* de se referir e pensar sobre o número de objetos em um conjunto. As regras lógicas que regulam a atividade de contagem estão imbricadas com a lógica do sistema numérico específico que a criança aprende.

Cada sistema tem sua própria lógica, que influencia na forma como os problemas podem ser resolvidos. Há um conjunto de convenções nessas regras lógicas que “foram projetadas pelos nossos ancestrais e transmitidas de geração a geração na cultura em que a criança por acaso está inserida” (id. *ibid.*, p. 25). Em inglês, língua em que originalmente foi escrito o livro de Nunes e Bryant, é usado um sistema de contagem com base dez, no qual os rótulos numéricos são reorganizados quando atingimos dez; dez dezenas e assim por diante. Até nove, contamos apenas unidades; depois, contamos dezenas e unidades; a partir do número cem (ou seja, dez dezenas), contamos centenas, dezenas e unidades. Dessa forma, nosso sistema ajuda a manter fixa a ordem dos rótulos numéricos por meio da compreensão dessas convenções. Isso também acontece em português.

Existem tipos de sistemas de contagem que utilizam números diferentes para reagrupar (base vinte, por exemplo), e outros que não usam reagrupamento. Os sistemas de contagem dos *oksapmin*, de Papua Nova Guiné, por exemplo, utilizam as partes do corpo como nome dos números em uma ordem estabelecida. Segundo Ifrah (1992), há indicação de que, no come-

ço deste século, os papuas da Nova Guiné, os bosquímanos da África do Sul, os lingua do Chaco, no Paraguai, e outros aborígenes oceânicos, africanos ou americanos ainda usavam os dedos das mãos ou os membros das diferentes partes do corpo humano para contar. Eles se referiam, numa ordem sempre previamente estabelecida, às articulações dos braços e das pernas, aos olhos, às orelhas, ao nariz, à boca, ao tórax, aos seios, aos quadris, ao esterno e até às partes genitais. Conforme as tribos, chegava-se desta maneira a “contar visualmente” até 17,29,33 ou mesmo mais (Ifrah, 1992, p. 31).

Outros povos preferiam utilizar a base vintesimal (agrupando por vintenas e potências de vinte). Foi, por exemplo, o caso dos malinkés do Alto Senegal e da Guiné, dos yébus e dos iorubas da Nigéria, dos bandas da África central, dos tamanas do Orinoco (aos pés do planalto das Guianas na Venezuela), dos esquimós da Groenlândia, dos ainos das ilhas Sakhalin (próximo às costas da Ásia oriental), dos maias e dos astecas da América Central pré-colombiana, etc. A contagem duodecimal (por dúzia) poderia ter sido a origem da numeração completa de base doze. “Esta numeração foi empregada em antigos sistemas comerciais, dos quais temos o testemunho nas nossas dúzia e grossa (dúzia de dúzias), que ainda conservamos para os ovos e as bananas, por exemplo” (id. *ibid.*, p. 66).

Na questão da contagem duodecimal, Ifrah ainda indica que os sumérios e, logo em seguida, os assírio-babilônios atribuíram a essa base um papel preponderante nas suas medidas de distância, superfície, volume, capacidade e peso.

Atualmente, as formas de medida são um outro exemplo de compreender a numeralização, pois, para alguém ser numeralizado sobre medidas, é importante que entenda a lógica e as convenções da medida. Essa lógica dos aspectos da medida precisa ser aprendida pelas crianças. Nunes e Bryant chamam atenção a este respeito quando assinalam que

qualquer coisa em matemática que poderia ser chamada de invenção cultural pode ser apenas entendida por alguma forma de transmissão cultural. Mas aprender a usar estas ferramentas culturais não é tão simples como pode parecer à primeira vista. Embora o modo como usamos estes sistemas de representação nos pareça óbvio, o mesmo pode não ser verdade para as crianças (1997, p. 27).

Quando as crianças aprendem um sistema de numeração, elas apropriam-se de uma *ferramenta para o pensamento*. Os sistemas de numeração, em nossa cultura, apresentam-se de duas formas: oral e escrita. Ambos os sistemas têm características comuns e outras que são distintas:

Uma característica comum é que ambas são sistemas base dez. Uma característica distinta é que o sistema de numeração oral utiliza expressões diferentes para indicar unidades, dezenas, centenas, centenas, etc. (cinco, cinquenta, quinhentos) enquanto o sistema escrito utiliza a posição da direita para a esquerda (o valor do dígito 5 em 50 e em 500 é diferente, embora o dígito em si seja o mesmo) (id. *ibid.*, p. 29).

O terceiro aspecto inerente aos conceitos matemáticos, e que é enumerado

por Nunes e Bryant, é que, para serem numeralizadas, “as crianças precisam usar seu pensamento matemático de forma significativa e apropriada nas situações”. Nesse sentido, os autores afirmam: “Dominar um procedimento geral é uma boa escolha para resolver um problema. Temos que entender a situação-problema a fim de pensar matematicamente sobre ela” (1997, p. 30). Pensamos matematicamente em conceitos que têm significado para nós. Esses sistemas de representação precisam estar conectados com algumas situações que permitam seu uso.

Esse entendimento do conceito de numeralização coloca o professor numa atitude de pensar coletivamente um currículo que forme crianças numeralizadas para o mundo de hoje. No entender de Nunes e Bryant “ao projetar um currículo que transforme os nossos jovens numeralizados para o mundo de hoje, podemos ter que lembrar continuamente que a matemática que as crianças aprendem deve lhes dar acesso a novos meios de pensar e deve aumentar seu poder para pensar matematicamente” (id. *ibid.*, p. 32).

O pensamento vigente precisa ser transformado. Pensamos que a palavra *transgressão* está intimamente relacionada a criação, sendo fundamental que o espaço educativo da escola infantil seja garantido e seja criativo. Entendendo que a aula é uma das formas de acesso ao saber sistematizado, o que é um pressuposto básico, é bem-vinda a afirmação de Rays quando postula: “Na perspectiva da didática escolar crítica, a aula é um momento de encontro e de ruptura entre o cotidiano do aluno e o contexto social concreto, entre tudo aqui-

lo 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” (1998, p. 269).

O autor enfatiza que o entendimento de aula se dá na perspectiva de a aula superar a aula, ultrapassando seus próprios limites. Dessa forma, extrapola-se a etimologia do conceito de *aula* no qual *aula* é igual a *lição*, lugar onde exclusivamente se ensina. A aula, ao contrário, precisa ser complementada, ampliada e superada, enfim, estar num contínuo movimento para que cumpra sua verdadeira função no processo educativo. Assim, Rays (1998) propõe que

o requisito básico inicial para o planejamento e desenvolvimento de aulas está no conhecimento interdependente dos seguintes elementos: conhecimento profundo do conteúdo da disciplina e do contexto sociocultural; conhecimento da realidade biofísica, psíquica e social dos educandos; ter claro o método de conhecimento e o objeto do conteúdo da disciplina e emprego de metodologia apropriada para o estabelecimento dos vínculos entre o conhecimento, o educando e o contexto histórico, sendo esse o pano de fundo da totalidade das aulas (p. 278).

O autor ainda nos inspira dizendo que a aula precisa de uma lógica interna na qual haja superação dos limites tradicionais da própria aula, o que significa ultrapassar as “formas e estilos de ensino que representam o formalismo arbitrário e inconsequente para a formação e independência cognoscitiva dos educandos” (id. *ibid.*, p. 279).

CONCLUSÕES

É por esse caminho da autonomia intelectual que a escola infantil, todo o currículo e, em especial, a matemática, devem seguir como uma de suas metas. A aula ou o momento de estar-junto com as crianças pode transformar-se em produção de conhecimento. Para tanto, é imprescindível uma postura diferenciada do professor que atua na escola infantil. Urge que os hábitos dos professores sejam transformados pela raiz, pois uma aula na escola infantil vista como lição, em que as aprendizagens matemáticas sejam reduzidas a ver e copiar números do quadro ou da folha mimeografada, já não é possível. Tal procedimento não facilita a compreensão do sistema numérico e está muito longe de um currículo numeralizado.

Concluindo, pensamos que é fundamental superar a idéia de que a voz da criança é uma voz ausente na seleção da cultura escolar. A criança brinca por natureza, e essa brincadeira é um dos caminhos possíveis à numeralização. Comumente é dito que a brincadeira, o jogo, o lúdico, são atividades que devem estar presentes na escola infantil, mas poucas vezes essas mesmas atividades têm sido refletidas como um momento rico em numeralização. Essa é uma reflexão que precisa estar presente entre os profissionais da educação para que possamos formar crianças mais autônomas, mais numeralizadas.

BIBLIOGRAFIA

- BUJES, Maria Isabel E. Constituinte diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. In: *Século XXI: qual o conhecimento? Qual o Currículo?* Porto Alegre: Vozes, 1999.
- IFRAH, Georges. *Os números: história de uma grande invenção*. São Paulo: Globo, 1992.
- NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Acepção e função da aula no mundo contemporâneo. In: MARCON, Telmo (Org.) *Educação e universidade: práxis e emancipação*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- ROCHA, Sílvia (Org.) *Revista da SMED/* Porto Alegre, n. 9, abr. 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinariedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GEOGRAFIA, CIÊNCIA E ENSINO

Ana Maria Radaelli da Silva¹

Zélia Guareschi Fioreze²

A elaboração deste texto visa oferecer à discussão dos acadêmicos e dos graduados em geografia um material orientador da reflexão sobre como um saber foi sendo gestado, enraizando-se sobre outros saberes anteriores e gestando saberes posteriores. Com isso, busca-se privilegiar o que se relaciona ou tem influência mais direta na ciência geográfica. Mesmo que não se tenha feito um marco cronológico definitivo, o texto privilegia o que foi decorrente da Revolução Científica do século XVII, precursora de novas concepções, anunciando um novo evento, o iluminismo, que viria emancipar a ciência no século XVIII, da mesma forma que operaria revoluções políticas e culturais. Para a geografia, esse é um marco que vai determinar sua trajetória como ciência desde sua institucionalização, passando pelas reformulações paradigmáticas e chegando ao momento atual como uma disciplina comprometida com a prática social no espaço terrestre.

Palavras-chave: história do conhecimento geográfico, conhecimento científico geográfico, geografia, ciência e ensino

¹ Professora do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo-UPF, mestre em Educação Aplicada às Geociências, IG/Unicamp.

² Professora do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo-UPF, mestranda em História Regional, IFCH/UPF.

INTRODUÇÃO

O passado da ciência, notadamente da ciência geográfica, competente e persistentemente investigado por consagrados intelectuais, possibilita trazer à atualidade os contributos das idéias e dos ideólogos que fizeram a história de seu tempo.

Balizados pela interpretação filosófica de Kant, os iluministas formularam as bases de novas ciências, entre as quais a geografia, inscrita nas nascentes ciências da Terra. A partir daí é que a história da geografia, como ciência moderna, constituir-se-ia como subsídio mais significativo para a sua compreensão.

Essa afirmativa baseia-se no entendimento da importância que o conhecimento da evolução da ciência tem para a própria ciência. Da mesma forma, paralelamente ao domínio do conteúdo da ciência geográfica, como requisito primordial para o desempenho do exercício da docência em geografia, e também ao suporte técnico, didático e pedagógico, é imprescindível que os cursos superiores de formação de professores proporcionem uma ampla e crítica visão epistemológica e histórica da mesma, para que o ensino da geografia seja também um ensino *sobre* a geografia.

É o que se poderia chamar de uma *visão contextualizada* do ensino da geografia, pela qual não se pode conceber um currículo a partir do conteúdo, por ele mesmo, separado da história e da filosofia desse conteúdo. O conteúdo é necessariamente histórico uma vez que está amalgamado nas idéias e nos contextos social, político, econômico e cultural da época em que se constitui.

Na apresentação da obra de Pereira, as palavras de Milton Santos dão a dimensão exata do que se propõe defender quan-

do diz: "Na realidade nenhuma disciplina cola tanto às tendências filosóficas de cada época do que a Geografia, pois ela surpreende, na própria materialidade construída pelo homem, o peso das relações e das idéias características de cada momento histórico, desse modo ajudando a entender a arquitetura do mundo" (apud Pereira, 1989, p.14).

Esse entendimento será possível à medida que se der a apreensão dos conceitos simultaneamente às explicações teóricas e orientações metodológicas, o que evitará o *engessamento* do conteúdo. E Milton Santos complementa: "Isso se obtém quando se faz uma proveitosa viagem às fontes das idéias e conceitos atuais, revisitando a origem das temáticas e a evolução do pensamento, em suas relações com o próprio fluir da realidade" (apud Pereira, 1989, p.14).

Tem-se a convicção de que a investigação histórica da geografia e o entendimento das transformações sofridas ao longo de sua trajetória, tanto no nível interpretativo como no metodológico, não são condições para promover apenas a compreensão da atualidade desse conhecimento, mas, sobretudo, para proporcionar novas possibilidades frente a ele.

A TRAJETÓRIA DA CIÊNCIA E A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Foi no bojo da organização das sociedades humanas primitivas que se delineou o que viria a se constituir como os modos de produção decorrentes das relações que estabeleceram entre si, nas comunidades,

e das relações que estabeleceram com a natureza ou, simplesmente, o quadro natural do qual sofreram muito diretamente as influências, das quais se libertariam ao se desenvolverem tecnicamente.

Já no início deste século, La Blache (1921) reconhecia que “o homem fez um meio para seu uso. Caçador, pescador, agricultor - ele é tudo isso graças a uma combinação de instrumentos que são sua obra pessoal, sua conquista, aquilo que juntou por sua iniciativa à criação”.³

Sobre esse modo de entendimento, hoje final de século, Santos enfatiza:

A história do homem sobre a Terra é a história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da natureza (1996, p.17).

Com base em duas visões cronologicamente tão distantes, mas obviamente respaldadas pelo rigor científico dos dois autores, é possível reforçar a idéia de que a história da evolução humana está amalgamada na história da transformação da natureza.

O crescimento e a expansão da humanidade na superfície terrestre, certamente orientada na sua marcha pela aproximação e convergência das unidades continentais, favoreceram o desenvolvimento da atividade geográfica empírica e intuitiva, surgida com os guias na Pré-História, que evoluiu do estágio da nomeação dos lugares e dos fenômenos espaciais para o estágio dos inventários.

O conhecimento organizava-se pela busca de soluções para os problemas do cotidiano e, na relação de quem sabia com quem aprendia, estava a construção do saber primitivo e a gênese, provavelmente, da relação professor-aluno.

Na Antigüidade, a reconhecida contribuição geográfica dos gregos, decorrente também da acumulação do legado dos mesopotâmios, dos fenícios, dos egípcios e dos chineses - notadamente dos seus conhecimentos náuticos, cartográficos e descritivos sobre a feição das áreas em que desenvolviam suas atividades comerciais e praticavam a agricultura - colocou-os como o povo que exerceu a mais notória e decisiva influência cultural sobre a civilização ocidental. O que transparece, para a posteridade, é a preocupação que tiveram com a localização e descrição dos lugares e a concepção e prática do determinismo.

A conquista e a expansão romana sobre o Oriente, o contato com outros povos e outras culturas, das quais a helênica se revelou a de maior influência, originaram a afirmativa: *A Grécia cativou Roma*.

A maior preocupação dos romanos, por sua característica prática e eficiente, associada ao espírito da expansão e dominação territorial, era justamente a descrição e localização das áreas que iam anexando, por isso foi pouco destacado o seu papel no plano das realizações intelectuais. Sobre isso Andrade assevera: “Bastante inferiores culturalmente aos gregos, absorveram a cultura grega e utilizaram os seus pedagogos para ensinar os seus filhos. Sábios gregos, como Ptolomeu e Estrabão, continuaram a escrever em grego, vivendo sob o domínio de Roma” (1992, p. 27).

Daí decorre a dificuldade de se estabelecer, em definitivo, o que corresponde à contribuição romana ou à continuação do desenvolvimento científico dos gregos. É inquestionável, entretanto, que as diretrizes do conhecimento geográfico romano eram traçadas para atender aos objetivos estratégicos, político-militares e comerciais, preocupação eminentemente pragmática que lhes permitia controlar o espaço sobre o qual estenderam seu poder.

Não só o conhecimento geográfico, mas a ciência, na sua totalidade, sofreria descontinuidade, involução ou estagnação, comparativamente à Antiguidade, por conta da conturbação resultante da queda do Império Romano e da fusão com os *bárbaros*, assim denominados porque não tinham sido subordinados a ele, nem falavam o latim, a língua oficial daquele.

Os períodos grego e romano seriam retomados na Idade Média através do resgate efetuado pelos árabes, sendo posteriormente expandido pelo islamismo, paralelamente ao êxito histórico do cristianismo. Essas duas crenças religiosas marcaram as idéias científicas dessa época, da mesma forma que exerceram o poder político. A civilização árabe medieval, essencialmente mercantil, encontrou nas razões comerciais e na nova crença religiosa - o islamismo - o impulso para a ampliação do seu horizonte geográfico para o leste, até a Índia, e, a oeste, na Península Ibérica. Sobre Ibn Khaldun (1332-1406), o mais importante deles, considerado o maior filósofo e historiador islâmico, Lacoste destaca que "a obra de Ibn Khaldun, que assinala o aparecimento da História enquanto ciência, é talvez o elemento mais prestigioso daquilo que bem se pode chamar o 'milagre árabe'" (1991, p.6).

Não há seguidores do pensamento desse historiador porque corresponderia ao término do Império Bizantino, às invasões turcas e mongóis, à expulsão dos árabes da Europa e à decretação da decadência da ciência árabe. No entanto, isso não lhe tira o mérito de ter sido a ponte entre o conhecimento do Oriente e o do Ocidente, assumido pelos filósofos e cientistas do cristianismo.

No final da Idade Média, muitos fatores contribuíram para as grandes mudanças que geraram os tempos modernos e cuja influência se fez sentir no desenvolvimento de uma nova ordem econômica, política, social e cultural, levando à evolução do pensamento geográfico.

Filosoficamente, o Renascimento inauguraria uma lógica nova, baseada na passagem ao limite para pensar o infinito, saindo do mundo finito, fechado, em oposição à escolástica da Idade Média, e tentando recuperar as idéias gregas pela retomada dos valores clássicos de cunho humanista, a grande marca do Renascimento. Foi a partir do Renascimento que surgiram as bases do método científico, proposto por Descartes (1596-1630) e centrado na experiência e intuição racional, opondo-se ao pensamento escolástico que vigorava até então.

Nos tempos modernos, deu-se a mais extraordinária expansão da história, que é desempenhada pela Europa como resultado de seu movimento mercantil e que inaugurou o modo de produção capitalista. Como contribuição à ciência geográfica, além da expansão espacial, ocorreu a elucidação de dúvidas quanto à sua configuração e superfície.

No período que vai do século XV ao XVII, a difusão do saber foi favorecida pelos novos conhecimentos e invenções, bem

como da imprensa, e pelas novas idéias e ideais da época, em que o homem passou a ser movido por um crescente desejo de conhecer, de descobrir, observar, experimentar. Ocorreu a criação das Enciclopédias e das escolas de Cosmografia (Sagres); surgiram as bases científicas da geografia e a transformação e o aperfeiçoamento da cartografia, com a definição das noções de latitude e longitude. Visando às atividades comerciais e políticas nas novas áreas anexadas, foi proporcionado o desenvolvimento do conhecimento científico não só referente à navegação em si, mas também no que se referia aos conhecimentos astronômicos, meteorológicos, climáticos, da flora e da fauna tropical, que despertaram grande interesse científico, do qual se originaram estudos precursores da geografia como ciência. Uma obra de extrema importância é *Geografia geral*, de Varenius, de 1650, considerada pioneira e que teve várias traduções. Nela, o autor revela a sua concepção de que os fenômenos geográficos dividiam-se em celestes, terrestres e humanos.

Na relação da história da geografia com o modo de produção capitalista, busca-se novamente Sodré, para quem “essa expansão geográfica, que importa em extraordinária acumulação de conhecimentos e em sua extrema variedade, anuncia ou instala a etapa inicial de colonialismo: as relações das áreas incorporadas ao ‘mundo conhecido’ com o Ocidente europeu são relações de dependência” (1982, p.23). Tais relações, juntamente com as que se referem ao seu objeto, ocupariam as preocupações dos geógrafos e iriam influir nos alicerces da geografia como disciplina especializada, a partir da qual se definiu a história da geografia produzida pelos europeus.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR NO SÉCULO XIX

O papel precedente de Humboldt e Ritter, aliado a outras razões, iria determinar um espetacular desenvolvimento da geografia na segunda metade do século XIX. Tais razões estão em outro tempo e são de outra ordem, sendo determinadas pela lógica interna do conhecimento científico, bem como por fatores externos inerentes à sociedade do século XVIII, herdeira dos efeitos da Revolução Científica do século XVII e gestora da ciência moderna.

A partir dessa, o homem elaborou novas concepções; filósofos e cientistas propuseram explicações abrangentes do mundo, compreensão de todos os fenômenos do real, afirmação das possibilidades da razão humana e aceitação de uma nova ordem, caracterizada por uma superestrutura ideológico-cultural formulada pelo racionalismo, pelo liberalismo e pelo iluminismo. Este, basicamente, desenvolveu, como em outros momentos históricos, noções que relacionavam a evolução e o progresso das civilizações às condições naturais, configurando um caráter determinista-ambiental às bases de sistematização da geografia. Esse contexto político, econômico e ideológico possibilitou o surgimento de uma nova corrente de pensamento: o positivismo.

Para Camargo e Bray,

o Positivismo é considerado como uma secção ideológica do racionalismo idealista, empírico e romântico do qual o comtismo seria apenas uma expressão. Com as in-

fluências do Positivismo, inicia-se a sistematização dos "conhecimentos geográficos" e o aparecimento da Geografia moderna a partir do Século XIX (1984, p.13).

O positivismo, preconizado por Augusto Comte, constitui a base e a unidade do pensamento geográfico tradicional, no qual prevalece o domínio do real, da observação empírica e indutiva, resumindo o conhecimento aos fatos reais. A manifestação positivista está expressa ainda na visão unitária dos fenômenos humanos e naturais. Assim, o pensamento geográfico tradicional manifesta-se numa postura empirista e naturalista.

A contribuição da filosofia para a geografia também esteve presente em Emmanuel Kant (1724-1804), de cujas reflexões Andrade ressalva que "apesar de considerá-la uma ciência de domínio da razão prática e admitir, em consequência, que ela era, como a História, uma ciência descritiva, distinguindo-se dessa por ser corológica, enquanto a História era cronológica" (1992, p.47).

Os elementos históricos e filosóficos abordados como fundamentos da sistematização da geografia moderna - hoje tida como tradicional - estariam presentes na construção dos precursores, tanto alemães como, posteriormente, franceses.

Nascedouro acadêmico da geografia, a Escola Clássica alemã estruturou-se como produto do Estado burguês, sob os ideais do liberalismo e da concepção filosófico-metodológica positivista. Deve-se, portanto, ao pioneirismo alemão, especialmente a Alexandre Von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859), a elevação da geografia ao *status* de ciência, como

decorrência de suas pesquisas e reflexões, nas quais destacavam o seu naturalismo e, segundo Lacoste (1974), procuraram "mostrar que se devem articular as descrições racionais de uma parte do espaço com a do conjunto do planeta, unindo assim duas abordagens geográficas que, desde a Antigüidade, estavam separadas".

Em que pese toda a sua atividade científica e docente na geografia, Capel ressalva, entretanto, que "em realidade Humboldt y Ritter serian, en todo caso 'precedentes' pero no 'fundadores' de la Geografia contemporánea" (1981, p.79). Mesmo porque se reconhece que não houve uma utilização direta e imediata da contribuição dessas duas proeminentes figuras, uma vez que o decênio que se seguiu à sua morte (coincidentemente no mesmo ano, 1859) foi marcado por crises que *paralisaram* o desenvolvimento da geografia na Alemanha. O autor acrescenta que nenhum deles constituiu uma rede de discípulos diretamente vinculados às suas personalidades e às suas obras que pudessem desenvolver a geografia sem esse vazio.

No final do século XIX e início do XX, ocorreram transformações nas orientações básicas da geografia clássica, apesar de não serem desvalorizados os princípios por ela estabelecidos. Essas modificações desencadearam-se, entre outros, com Friedrich Ratzel (1844-1904), tido como o verdadeiro fundador da Escola Clássica alemã, que desenvolveu a geografia como uma ciência empírica, pautada na observação e descrição e no processo indutivo, sob a luz do positivismo. A partir de Humboldt, Ritter e Ratzel, caracterizados pela tendência ao estudo das paisagens, aos estudos de interesse político e ao estudo de assuntos eco-

nômicos, a Escola Clássica alemã chegaria ao século XX trazendo ainda a preocupação com a Teoria de Localização, revelada por Walter Christaller, que, na década de 1930, formulou a Teoria dos Lugares Centrais, amplamente difundida após a Segunda Guerra Mundial.

Nesse sentido, Andrade destaca: “A reflexão sobre os seus trabalhos na década de 60 e de 70 provocou grande florescimento da chamada Geografia quantitativa e do conseqüente uso dos métodos matemático-estatísticos nos estudos geográficos” (1992, p.69). Daí decorre a perda de prestígio da geografia regional e a retomada do positivismo como mote para uma nova escola: a neopositivista moderna.

Já a Escola Clássica francesa, centrada nas idéias defendidas pelo historiador Paul Vidal de Blache (1845-1918), seu fundador, desenvolveu-se na primeira metade do século XX como parte de um processo histórico marcado pelas disputas ocorridas entre a Alemanha e França no final do século XIX, que culminaram na guerra franco-prussiana, um enfrentamento imperialista continental do qual a França saiu derrotada. A perda da Alsácia e da Lorena não foram as únicas conseqüências dessa guerra, que operou mudanças políticas internas com a instituição da Terceira República francesa.

Foram, entretanto, as mudanças socioculturais provocadas pela guerra que influíram sobre a geografia. É que a perda da guerra foi atribuída ao melhor preparo alemão, manifestada pela frase do primeiro ministro francês: “A guerra foi ganha pelos instrutores alemães”. Assim, de acordo com Moraes, “a guerra havia colocado, para a classe dominante francesa, a neces-

sidade de pensar o espaço, de fazer uma Geografia que deslegitimasse a reflexão geográfica alemã e, ao mesmo tempo, fornecesse fundamentos para o expansionismo francês” (1983, p.64).

Dissimulando objetividade científica, La Blache ligou a geografia aos interesses franceses, propondo uma despolitização, mesmo que apenas aparente. Pode-se dizer que La Blache assumiu uma posição política conservadora por meio de um discurso científico neutro em que a cultura universitária sutilmente contribuiu com o Estado em sua empreitada colonialista. Daí o desenvolvimento de um ramo específico de estudo, a *Geografia Colonial*, cuja sucedânea seria a Geografia do Subdesenvolvimento, da qual se ocupariam na segunda metade do século XX notáveis geógrafos franceses, principalmente Yves Lacoste. É preciso destacar também Max Sorre e De Martonne, registrando que foi Lucien Febvre, continuador do pensamento lablachiano, o divulgador da expressão *possibilismo*, característica principal dessa escola.

Outro destaque da geografia na França foi Reclus, mas sua contribuição foi diversa da dos geógrafos tradicionais, bem como seu posicionamento, como geógrafo político, cuja produção científica impregnava-se de idéias político-sociais manifestadas nos princípios de que: a sociedade divide-se em classes sociais; as lutas de classes originam-se das diferenças entre elas; o aperfeiçoamento progressivo do homem é decorrente do seu aperfeiçoamento individual e da melhoria das estruturas sociais; o desenvolvimento da ciência leva à solução dos problemas e aperfeiçoamento da sociedade. A temática de Reclus estava na razão de seus princípios, tendo desenvol-

vido as questões colonial, ambiental, urbana e industrial. Ressalve-se que, apesar de criticar as colônias de exploração, esse autor justificava a colonização de povoamento, notadamente em áreas subabitadas. Aliás, é de sua autoria a denominação *colonização de exploração e de povoamento*.

Na Alemanha, ao se iniciar o século XX, Alfred Hettner (1859-1941) retomou Kant e suas concepções, passando a considerar a geografia como o estudo do espaço sob um enfoque corológico e, com a preocupação de banir a dualidade física/humana, imprimiu-lhe outra dualidade: geral/espacial ou regional. Essa postura viria influenciar Richard Hartshorne (1899), o teorizador da Escola Clássica norte-americana, para quem a geografia passou a ser entendida como o estudo da “diferenciação espacial” quanto à forma e às funções. As formas de análise propostas são a *idiográfica* (análise de um lugar) e a *nomotética* (generalização). Esse último, por ser um estudo pormenorizado de elementos e mesmo de temas, instrumentalizou e antecipou a Geografia Quantitativa, que se desenvolveu especialmente pela Escola de Chicago, cuja repercussão colocou a geografia norte-americana como uma importante referência entre as demais, notadamente pelos métodos quantitativos.

O *status* científico da geografia iria ser reconhecido na Inglaterra na segunda metade do século, ao fundar-se a Royal Geographical Society como uma ciência para *ajudar a luta pela África*. Assim, pelo papel dessa sociedade científica, influenciada por estudos regionais na França e pela geopolítica alemã, tardiamente seria desenvolvida nas universidades britânicas, onde passou a ser motivo de oposição dos geólogos e historiadores.

A notoriedade da geografia seria obtida graças a Halford Mackinder, professor da Universidade de Oxford, membro do Parlamento, que, por diversas vezes, ocupou cargos públicos. Fervoroso imperialista, ele fez a união da atividade acadêmica com a política; foi o fundador do primeiro instituto universitário britânico e, nas suas atividades docentes, incluiu cursos para oficiais do Exército porque entendia ser importante *aplicar* os conhecimentos geográficos às necessidades militares do império britânico. Daí o caráter eminentemente político da Escola Britânica.

A CIÊNCIA GEOGRÁFICA DOS MEADOS DO SÉCULO XX: A BUSCA DE NOVOS RUMOS

Em tese, de Humboldt até aproximadamente 1950, vigoraria a geografia dita *tradicional*, passando, a partir de então, pela transição para uma versão mais moderna, proposta por Richard Hartshorne. Porém, antes de apresentar essa nova versão, é importante reafirmar que, desde sua institucionalização acadêmica, fazendo parte da preocupação de especialistas e não mais de estrategistas, a geografia caracterizou-se pela *neutralidade*. Assim foi a interpretação de Moreira, de que a “geografia universitária afirmar-se-á como ciência entendida como saber neutro ensinado e produzido por homens neutros!” (1985, p.42).

A revolução *quantitativa* e *teorética*, como foi difundida, *precisa* ser contextualizada no cenário da hegemonia capitalista norte-americana após os confrontos imperialistas das duas guerras mundiais. De certa forma, é uma *Nova Geografia*, que se contrapõe à *Velha Geografia* européia.

Isso desafiou os geógrafos a uma reformulação científica que passou pelo debate do objeto, do método e do significado da geografia à adoção de uma feição mais tecnológica, que, utilizando procedimentos estatísticos e matemáticos, caracterizou-se pela quantificação - requerida, aliás, pela nova realidade e pelo estabelecimento do planejamento. A *new geography* é uma tendência verificada em outras disciplinas e revela um movimento transformador geral, especialmente nas ciências sociais, embasado filosoficamente no auge das correntes neopositivistas, antiidealistas.

O rompimento de grande parte dos geógrafos com a perspectiva tradicional introduziu a possibilidade de mudar, de inovar, porém o movimento de renovação da geografia não foi unitário. De acordo com o compromisso social de seus autores, o qual, por sua vez, era dado pela visão de mundo e pelo seu engajamento político, decorrem as concepções da Geografia Renovada. Destacam-se duas correntes básicas: a que propõe uma geografia aplicada, Pragmática, e a que incorpora o posicionamento por uma transformação social, representada pela Geografia Ativa.

A geografia preocupou-se com as questões sociais e foi estabelecendo contatos com a sociologia e com a economia, introduzindo o conceito marxista nas discussões geográficas como forma de denunciar as contradições sociais, as realidades espaciais injustas e os problemas do subdesenvolvimento. A renovação da geografia, entretanto, demoraria a chegar às escolas, onde o ensino ainda permanece descritivo e compartimentado, uma vez que é muito lenta a assimilação de novas propostas, que rompem com as características do positivismo e do tecnicismo, reforçadas pelo

fosso existente entre as universidades e o ensino fundamental e médio.

O desafio está em tomar consciência das rupturas e iniciar a caminhada para a renovação do ensino, uma longa caminhada de quase três décadas nas quais emerge e consolida-se sobretudo a Geografia Crítica, Radical ou, simplesmente, a Geografia Nova, inversamente à Nova Geografia. Uma definição que resume, em essência, essa tendência, é a de Moraes: "Pode-se dizer que a Geografia Crítica é uma frente, onde obedecendo a objetivos e princípios comuns, convivem propostas díspares. Assim, não se trata de um conjunto monolítico, mas, ao contrário, de um agrupamento de perspectivas diferenciadas" (1983, p. 126).

Essa *frente* faz uma crítica radical ao empirismo exagerado da geografia tradicional, ao empirismo abstrato da Nova Geografia e à despolitização ideológica do discurso geográfico de ambas, por isso alienada e alienante. Baluarte da proposta dessa geografia, Milton Santos expressa em sua obra pioneira, *Por uma geografia nova*, sua concepção do objeto geográfico e sua definição de geografia, contribuindo para o estabelecimento de uma base teórica sistemática dessa ciência no Brasil. Na avaliação de Moreira, "o impacto dessa presença de Milton Santos deve-se precisamente a esse fato de trazer o debate em curso para dentro da Geografia. (...) não se limita à apresentação de uma tese, mas sobre a base dela faz a exposição de completa releitura do arcabouço teórico da Geografia. E isso com extraordinária força e clareza" (Moreira, 1992, p. 9).

Tal avaliação reporta-se também às consequências operadas nos geógrafos brasileiros ao *descobrirem* Marx e estabelece-

rem uma base filosófica para a renovação da geografia; ao papel desempenhado pela introdução das publicações de vanguarda, notadamente as revistas internacionais da geografia; à contribuição dos teóricos, filósofos ou geógrafos, como Massimo Quaini, de tendência marxista, que encontrariam eco na produção dos geógrafos brasileiros. Esses, paulatinamente, foram se comprometendo com essa tendência, a começar com Armando Corrêa da Silva, o que, por essa mesma avaliação, deveria levar a uma ruptura. “Do ‘projeto unitário’ de Lacoste e o ‘fetiche do espaço’ de Milton à alienação do trabalho de Quaini, sugere-se, ao reverso, o trajeto com que Marx do ‘manuscrito de 1844’ a ‘O capital’ funda a radicalidade do materialismo histórico” (Moreira, 1992, p.12).

Tal ruptura estaria assentada no materialismo histórico e dialético, porém, para o autor, em que pese um corte da continuidade, a ruptura propriamente não ocorreu. E por não se ter constituído um projeto unitário para a geografia brasileira, convive-se com um pluralismo de correntes ou tendências entre as quais se identifica, com maior vigor, a sociológica, a crítica e a analítica, com o que se dá a imbricação da geografia com a ideologia.

CONCLUSÃO

A elaboração deste trabalho foi norteada no sentido de colocar frente à trajetória da geografia o professor que a ministra, para que seu olhar crítico possa levá-lo a uma posição consciente como profissional da disciplina.

Essa revisão evidenciou na sua gênese um arcabouço construído a partir de

procedimentos indutivos e dispersos, que foi sistematizado no início do século XIX, incorporando o método positivista; formase a escola positivista-funcionalista de base empirista que, a partir da segunda metade deste século, mudou de rumo e tomou uma posição neopositivista, na qual o cientismo e a linguagem matemática são as características básicas. Numa perspectiva renovadora, chega ao momento atual revestida de uma tendência sociológica, crítica e analítica. É quando a geografia e a ideologia unem-se para as formulações a respeito do espaço, através das concepções do materialismo histórico e dialético.

Essa *união*, na geografia escolar, projeta uma postura dialética frente à problemática da sociedade, trabalhando suas questões contraditórias na tentativa de construir uma visão social de mundo, individual e coletivamente.

Considerada prática social no espaço terrestre, a geografia deve ser entendida como instrumento e ato, não de dominação, mas de libertação em relação ao espaço, feita pelo homem e para o homem, ou porque “são os homens que fazem a Geografia, podem fazê-la, pois, para os homens” (Moreira, 1985, p. 111).

ABSTRACT

This (paper) intends to offer to geography students and graduates a chance to discuss a material guiding the reflection about how a knowledge was built, deep rooted over previous knowledges and creating later knowledges. This way, it tries to privilege what is related to or influences directly the geographyc science. Even though a

definitive chronological landmark is not done, the text privileges what was a result of the scientific revolution of XVII century, precursor of new concepts, announces a new event: the iluminism, that would come to emancipate the science in the XVIII century, the same way it would operate political and cultural revolutions. To geography this is a landmark that will determinate its course as a science since its institucionalization, passing by paradigmatic changes and getting to the actual moment as a discipline committed to the social practic in the terrestrial space.

Key words: History of the geographyc thinking, geographyc scientific knowledge, geography, science and teaching

NOTA

³ Citado no prefácio por Fernandes Martins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia, ciência e sociedade*. São Paulo: Atlas, 1992, 143 p.
- CAMARGO, José Carlos; BRAY, Sílvio. *Transformação e tendências da ciência geográfica*. In: Documentos geográficos da ARGEo 9. Rio Claro/SP, 1984.
- CAPEL, Horácio. *Filosofia y ciencia en la geografia contemporánea: una introducción a la geografia*. Barcelona: Barcanova, 1981.
- JOHNSTON, R. J. *Geografia e geógrafos*. São Paulo: Difel, 1986.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996, 357 p.
- LACOSTE, Yves. *A geografia*. In: CHATELET, François (Org.). *A filosofia das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *Ibn Klaldun - nascimento da história passada do terceiro mundo*. São Paulo: Ática, 1991.
- MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *A geografia no Brasil (1934 - 1977): avaliações e tendências*. São Paulo: Igeog/USP, 1980.
- MORAES, Antônio Carlos Roberto de. *Geografia - pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983, 138 p.
- MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos (a renovação da geografia no Brasil. 1978-1988). In: *Caderno Prudentino de Geografia - Geografia, Natureza e Cidadania*, n. 14, jun.1992, p. 5-39.
- _____. *O que é geografia*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- OLIVA, A.. Kuhn: o normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In: PORTOCARRERO, V. (Org.) *Filosofia, história e sociologia das ciências: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1994, p.67-102.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. Florianópolis: UFSC, 1989, 1310.
- PORTOCARRERO, V.. Foucault: A história dos saberes e das práticas. In: PORTOCARRERO, V. (Org.) *Filosofia, história e sociologia das ciências: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1994, p.43-65.
- REGNER, Ana Carolina K. P. Feyerabend / Lakatos: adeus à "razão" ou construção de uma nova racionalidade. In: PORTOCARRERO, V. (Org.) *Filosofia, história e sociologia das ciências: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1994, p.103-131.
- ROHDE, Geraldo Mario. *Epistemologia ambiental: uma abordagem filosófico-científica sobre a efetuação humana alopoiética*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996, 234 p.
- SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo - globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1996, 190 p.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à geografia: geografia e ideologia*. Petrópolis: Vozes, 1982, 135 p.
- ZYLBERSZTAJN, Arden. *Revoluções científicas e ciência normal na sala de aula*. In: MOREIRA, M. A.; AXT, R. *Tópicos em ensino de ciências*. Porto Alegre: Sagra, 1991, p.47-62.

TRADUÇÃO

OS DEZ NÃO-DITOS OU A FACE ESCONDIDA DA PROFISSÃO DOCENTE¹

Philippe Perrenoud²

A imagem pública de uma profissão docente constitui um grande desafio tanto para profissionais quanto para as organizações que os formam ou os empregam. Essa imagem torna-a visível, situa-a em relação a outros: identifica tendências, pontos fortes, pontos fracos. Nenhuma corporação profissional pode ser indiferente à sua imagem pública na medida em que sua reputação depende disso; logo, também o prestígio, o rendimento, o poder de seus membros dependem disso. A imagem tende, naturalmente, a defender e a ilustrar a profissão; logo, fala do professor *digno deste nome*, da profissão tal como de-

veria ser. O Estado e os outros poderes organizadores da escola definem e controlam, por sua parte, excessivamente as competências, as condições de recrutamento, a formação inicial ou contínua dos professores que formam ou empregam. Então, a imagem pública do professor igualmente importa porque se confunde, em parte, com a *defesa e ilustração* da profissão docente, a pedido de outros interessados, que se queixam tradicionalmente de não serem apoiados suficientemente pelos responsáveis do sistema educativo. Nos momentos em que a imagem pública dos professores não é aduladora, os atores da escola fazem

¹ "Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant", artigo originalmente publicado na revista *Recherche et Formation*, INRP/França. n.20, p. 107-124, 1995. Autorizado para tradução e publicação. Trad. de Maria Helena Camara Bastos e Clélia Guimarães, revisão de Ellen Garber.

² Professor da Université de Genève, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation.

calar suas querelas internas e reconstituem a união sagrada contra seus detratores, aqueles que denigrem ao mesmo tempo a profissão assim como as organizações que a mantêm.

Nenhum poder pode esperar dominar integralmente sua imagem pública. Mesmo os Estados totalitários, aqueles que controlam a imprensa e a opinião pública oficial, não podem impedir as pessoas de pensar e dizer baixinho o que pensam. Pode acontecer que a confrontação de imagens, umas mais positivas, outras mais negativas, favoreça um certo equilíbrio no espírito daqueles que procuram ver claro e dizem que a *verdade* se encontra sem dúvida *entre os dois*. A contradição, entretanto, não é uma garantia suficiente de lucidez. Ela evita simplesmente que uma imagem simplificadora e injusta domine a opinião.

O que importa, para formar os professores, para garantir o desenvolvimento dos sistemas educativos, as reformas de estrutura e de currículo, a luta contra o fracasso escolar, não são os julgamentos globalmente equilibrados sobre os docentes, sem dar razão nem a detratores nem a defensores incondicionais. Para construir um plano e dispositivos de formação, melhor seria proceder à análise paciente da complexidade da profissão, computando o que se diz publicamente, que contém uma parte de verdade, e concentrando-se também, e talvez em primeiro lugar, naquilo que se encontra no âmago das práticas pedagógicas, mas que não podem ser ditas publicamente.

Por que não podem ser ditas publicamente? Por que os diversos aspectos das práticas e da profissão docente não encon-

trariam uma justa contrapartida nas imagens públicas? A questão pode parecer trivial: cada organização não tem suas vítimas nas prateleiras; cada corporação profissional não tem suas ovelhas negras? Existem em todas as corporações constituídas, à margem, uma fração mínima de pessoas sem nenhuma possibilidade de defesa, que usurpam seu título e a confiança que se pode ter nelas. A corporação não pode reconhecer isso publicamente, salvo quando se constitui no único meio de se proteger do risco (ainda mais grave) de parecer cobrir o inaceitável.

A imagem pública que propõe uma corporação profissional de leigos *médios* é sempre mais rosa que a diversidade efetiva das práticas e dos profissionais. Colocam-se, de início, os leigos mais admiráveis por suas competências, seu devotamento, seu trabalho obstinado, sua justiça, seu espírito inovador. Minimizamos a parte daqueles que não têm as qualificações necessárias, que fazem o menos possível, que não respeitam as regras de ética ou que não renovam sua formação. Por que os professores seriam, a esse respeito, mais perfeitos do que os médicos, os policiais, os jornalistas ou os tabeliões? E por que teriam interesse, mais que os outros, em reconhecer abertamente essa imperfeição?

Seria muito interessante comparar a maneira pela qual diversas profissões tendem a ocultar ou minimizar sua parte dos fracassos ou das *asneiras*. Esse não é o nosso propósito. Eu não me interesso pela exceção, mas pela regra, no que constitui o âmago da profissão tal como a exercem os professores comuns, normalmente competentes e respeitáveis. Não se trata, pois, das exceções, qualquer que seja o seu nú-

mero, mas da regra: o ensino parece-me uma profissão em que alguns componentes principais são ignorados ou largamente amenizados nas imagens públicas da profissão, e mesmo nas imagens internas.

Analisarei os *não-ditos* da profissão docente em dez quadros: o medo; a sedução negada; o poder vergonhoso; a avaliação todo-poderosa; o dilema da ordem; a parte do fazer tudo; a solidão ambígua; o aborrecimento e a rotina; a inconfessável distância; a liberdade sem a responsabilidade. Explicarei, em seguida, as razões desses não-ditos, chamados a *comédia da dominação e da racionalidade*.

OS NÃO-DITOS

Aqui neste texto, o paradoxo da análise sociológica é tentar formular publicamente o que habitualmente não aparece nas imagens públicas. Para entrar nessa matéria, o leitor é convidado a abandonar por um instante a ficção do que seja um professor digno desse nome, que não conhece nem o medo, nem a embriaguez do poder, nem a sedução, nem...

Por que os dez não-ditos? O número deve-se mais ao prazer do jogo de palavras que à existência na realidade de dez dimensões escondidas da profissão docente, nenhuma a mais ou a menos. Acrescento que o inventário aqui proposto não tem uma lógica particular, nem pretende ser exaustivo. Não se fundamenta sobre certezas científicas, mas de preferência sobre um diálogo sem interrupção com os professores nos grupos de formação ou nos encontros de pesquisa em que eles falam sem exageros de seu cotidiano.

O medo

Medo, eu, você quer rir? Do que teria medo? Sim, nos bairros marginalizados, há o medo de encontrar seu automóvel com os pneus furados, de ser pessoalmente agredido. Existe o medo, eventualmente, de não *levar vantagem* em classe. Mas são, ainda, situações marginais, mesmo se elas ocorrerem em um número crescente de estabelecimentos atacados pela crise urbana. Essas condições extremas podem parecer estranhas à essência da profissão docente. Eu creio, ao contrário, que elas revelam uma das raízes da relação e das práticas pedagógicas. Ensinar é principalmente:

- pretender saber melhor que os alunos e melhor que as famílias - esta superioridade não existe sem falha, o que gera certas medidas repressivas antiquadas;
- fazer justiça; logo, ser contestável e contestada em nome da equidade;
- exercer um poder e instituir uma lei; logo, afrontar resistências abertas ou latentes que nem sempre temos certeza de resolver;
- sancionar certas condutas; logo, correr o risco de cometer pequenos ou grandes erros *judiciários*;
- trabalhar com pessoas complexas, mesmo sem dominar tudo o que lhes fazemos, e por vezes lamentar isso;
- voltar-se freqüentemente a si mesmo, aos seus próprios limites, incertezas ou crises de identidade;
- ser exposto a cada dia ao olhar dos alunos e, através deles, aos dos fa-

miliares e, então, ser julgado sem poder sempre se explicar;

- ser, de vez em quando, desestabilizado por acontecimentos imprevisíveis e ser, de uma hora para outra, desnudado diante dos alunos ou de colegas;
- engajar-se, às vezes, a relações intersubjetivas de alto risco;
- ser julgado pelos colegas e pela hierarquia, freqüentemente sem indulgência, sobre uma base de fatos muito fragmentários;
- viver dilemas, casos de consciência dos quais ninguém está certo de sair orgulhoso de si mesmo.

Entre o pânico irrepreensível do jovem professor jogado num colégio de má reputação de periferia e as pequenas angústias de um professor aguerrido instalado numa zona aprazível, não existe uma medida comum. A instituição, a formação, a experiência têm por função, senão dominar totalmente esses medos, pelo menos reduzi-los a proporções razoáveis, ou simplesmente fazê-los calarem-se. “A França tem medo”, afirmou um dia um jornalista na televisão! Ele generalizava para melhor assinalar o aumento de um sentimento de insegurança urbana. Não era toda a França que tinha medo, assim como também não são todos os professores que tremem cada dia antes de ir para a classe. Seria, talvez, mais justo dizer que não é necessário muito para que o medo volte, para que a pacificação das relações sociais apareça de repente muito frágil, para que outro se torne ameaçador. Medos precisos ou angústias difusas, pequenas ou grandes, que atravessam a profissão docente, dessas não se fala ou nem se fala muito.

A sedução negada

Para instruir é preciso, de uma maneira ou de outra, captar a atenção e a boa vontade. Como os programas são, por vezes, áridos para os alunos que não são mais herdeiros e cuja relação com o saber é incerta, a melhor *alternativa* que resta ainda é seduzir, com a condição de nunca confessar que é, ao mesmo tempo, um poderoso motor e um verdadeiro prazer...

O mundo da educação é de um grande puritanismo, desde que se trate da relação pedagógica (Cifali, 1994). Atenção: crianças e adolescentes! Tudo que evoca o desejo e a sexualidade é excluído. Pode-se gostar das crianças com um amor maternal ou paternal (esquecendo, bem entendido, que estes amores não são totalmente assexuados). Aos 10-12 anos, isso balança.

É considerado normal que os menores sejam protegidos e que a sedução permaneça na ordem do saber e da comunicação intelectual. Pode-se recorrer a outras metáforas ameaçadoras: presença, carisma, arte de captar o olhar e o espírito, senso de humor, talento pedagógico. No total, o saber é raramente dissociável da pessoa que o encarna e bem se sabe que um professor que *passa bem* torna agradáveis ensinamentos em si mesmos ingratos. Seduzir não é necessariamente se fazer amar e, logo, fazer amar aquilo que se ama. É, no mínimo, favorecer uma transferência, fazer amar os conteúdos: quem ama outra coisa, por exemplo, o ambiente, o jogo, o suspense, a competição, a solidariedade, a representação, a *emoção*, a surpresa.

Seduzir para ensinar ensinando choca-se contra um *duplo* tabu: de uma parte, tudo o que a palavra e a idéia evocam no registro do desejo e da culpabilidade; de

outra parte, a recusa de toda *manipulação*. A escola gostaria de acreditar que se aprende não pelos “belos olhos” do professor ou da professora, nem mesmo pelo jogo social que se organiza em torno do saber, mas pelo valor intrínseco deste último. Ficção respeitável, mas que lança um véu pudico sobre o que realmente faz funcionar para *fisgar, atrair, embarcar* todos aqueles que não caíram desde a infância no caldeirão do saber.

O poder vergonhoso

A sedução raramente é suficiente. Ela não opera sobre todos os alunos ou todos os grupos, ou não é suficientemente constante para garantir as condições adequadas de ensino e aprendizagem. Então, ser professor é também ameaçar e punir, exercer uma violência que, por ser simbólica, não é menos dolorosa que os castigos corporais. Ora, chamar a atenção, chamar a ordem, sancionar, ameaçar não é muito valorizado para um professor, não é a parte da sua profissão a que reivindica mais abertamente. Nenhum deles se sente realmente à vontade com o poder; cada um bem que gostaria – diz ele – de não ter necessidade de recorrer a isso e nega, em todo o caso, com toda a veemência, que ele se possa servir disso com algum prazer. Globalmente, o poder não é bem visto no mundo do ensino. Agora, coloque a palavra em um projeto pedagógico: em geral, vai-se encontrar alguém para dizer que esta palavra o *aborrece*. O poder é uma *coisa ruim*, uma coisa vergonhosa, um tabu absoluto em certos grupos, um fenômeno eufemístico na maioria das vezes.

Ensinar consiste também, e às vezes em primeiro lugar, em assumir uma relação de força, em exercer uma forte coação sobre alunos que não pediram nem para serem instruídos, nem para ouvir as lições, nem para fazer os exercícios escolares quase todos os dias de nove a quinze anos de suas vidas. A sociedade adulta não se preocupa com que os professores, aos quais delegou essa função ao mesmo tempo nobre e ingrata, se utilizem de forma exageradamente explícita de parte da violência, doce ou menos doce.

Os próprios professores não estão muito à vontade com o poder e preferem passar por gatos sobre brasas, desde que se trate de analisar o que passa sob este ângulo, tanto numa classe como numa equipe pedagógica. O único poder do qual se fala com segurança é aquele que pode ser denunciado porque estamos submetidos a ele. Pode-se, eventualmente, aceitar exercer a autoridade pedagógica como um mal necessário, uma condição de ensino e de igualdade. É mais difícil reconhecer que se pode desfrutar o poder, reconhecer que o desejo de ensinar não está muito distante do desejo de modelar o outro, de lhe traçar o caminho.

A avaliação todo-poderosa

Ranjard (1984) não dissocia a temática da avaliação da do poder. Ele se pergunta por que os professores se agarram a essa atribuição de notas, da qual cada um conhece hoje os limites - os vieses, o arbitrário, os aspectos destrutivos. Ranjard responde:

Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve ser disfarçado para ser vivido sem culpabilidade. (...) Esse prazer, é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é o senhor absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem mesmo seu ministro, não pode fazer nada sobre as notas que ele deu. Porque foi no âmbito de sua consciência que ele as atribuiu. Com seu diploma, lhe foi reconhecida a competência de dar nota (ao que não falta um pouco de pimenta!). Sua consciência profissional é inatacável. Na sua função de avaliador, ele é todo o poderoso. E este domínio, é o poder sobre os alunos (Ranjard, 1984, p.94).

Sem dúvida, não se deve generalizar: certos professores sofrem o martírio diante das contradições do seu papel. Pode-se, no entanto, retomar Rajard em um ponto: se a maioria dos professores desprezasse em profundidade as notas e outras classificações, o sistema não teria a força de impô-las! Muitos encontram nisso, realmente, a parte que lhes cabe por diversas razões. Talvez, para alguns, seja a fórmula de Ranjard *um prazer que vem dos infernos e não tem a coragem de olhar de frente!* Talvez seja simplesmente o único meio de pressão eficaz; pelo menos no momento, o risco de fracasso é mobilizador. É também uma maneira de dividir a progressão do conhecimento, do saber, de regular o investimento e o ritmo do trabalho da classe (Chevallard, 1986). Ou ainda, a inconsciente repetição de esquemas autoritários vividos e suportados da infância até a formação, depois na instituição escolar...

No trabalho escolar, a avaliação pode representar um terço, ou seja 40-50% do tempo de presença em classe. No tempo de trabalho pessoal do professor, a preparação de provas e a correção de cópias pesam muito. No entanto, na identidade que estabelecem os professores, este componente da profissão é raramente colocado na frente. Faz parte daquelas coisas que precisam ser bem feitas, mas que não parecem muito gloriosas. Por quê? Porque a distância é grande, por exemplo, entre quatro anos de estudos literários e a correção semanal de 25-30 dissertações de colegiais; porque a avaliação é o componente menos agradável da prática, em que a injustiça ameaça, aflora ou brilha, em que o fracasso da escola se manifesta com o fracasso de alguns alunos (Perrenoud, 1993b).

O dilema da ordem

É impossível estar preparado para tudo que pode acontecer numa classe. No campo do saber, o professor pode encontrar-se nos limites daquilo que ele domina, pelo menos se ele cria situações didáticas *de riscos*. Na ordem das relações intersubjetivas e das dinâmicas de grupos, é absolutamente impossível prever tudo, salvo se for exercida uma repreensão feroz. Sintetizando, nos encontramos, então, diante de duas estratégias igualmente inconfessáveis. A primeira consiste em delimitar os conteúdos e as tarefas, as relações e as regras do jogo de tal modo que nenhum imprevisto possa acontecer:

A diretora insiste muito para que tenhamos uma maneira de trabalhar muito rigorosa, nunca com

hesitação, com nenhum projeto que aborte... Por exemplo, durante um curso, que não seja permitido que um anjo passe, que não seja dado tempo para que um anjo passe, quatro ou cinco alunos que estão sobre a mesa... ou de pé sobre a cadeira ou de pé na classe. O barulho, a agitação ou a bagunça ou a desordem começam muito rápido, se um anjo passa. Eu, com a experiência que tenho, é preciso... quando o professor põe o pé na sua classe, é preciso que o seu curso seja muito rigorosamente estruturado, que ele saiba do primeiro até o último minuto aquilo que vai fazer. Se o curso termina cinco minutos antes do fim da hora, eu tenho sempre um jogo para os ocupar de maneira agradável, até o último minuto, porque se eles não estão ocupados até tocar o sinal do fim da aula, haverá desordem. Não se pode esperar que este tipo de aluno vá permanecer calmo e se a gente diz para eles: terminei minha aula, podem fazer o que quiserem nos cinco minutos restantes... Ah não! eu jamais vi os alunos ficarem calmos cinco minutos se eles não estiverem ocupados pelo professor (fragmento de uma entrevista recolhida e relatada por Derouet, 1988).

Não permito que um anjo passe! Não pode acontecer a menor falha que desestabilize o sistema didático e a relação pedagógica. Com exceção das classes em que reina uma harmonia preestabelecida, em que os alunos são preparados de antemão para a causa do ensino, o *controle social sem falha* supõe uma violência simbólica considerável e um grande fechamento à vida para a diversidade de pessoas. Ninguém exporia com orgulho o fato de que

aferrolhar tudo para não ser tomado de surpresa, nem correr o risco de perder o controle ou o poder.

A alternativa, evidentemente, é deixar que as coisas aconteçam e enfrentar os acontecimentos da melhor forma possível, sabendo, nesse caso, que seremos regularmente levados a *ficar de lado* não por incompetência, mas porque é difícil entender e decidir constantemente de forma positiva diante do imprevisto. Quando um comediante improvisa a partir de frases ou palavras que recolhe no momento junto aos espectadores, sua performance é admirada e alguns *improvisos* menos convincentes são perdoados. Com o professor o contrato não é o mesmo: a família, os alunos, os colegas, a inspeção lhe relembram a imagem de alguém que é *considerado sábio* daquilo que faz. Imaginem, por exemplo, um professor estagiário ou mesmo um professor mais experiente que, observado por um formador ou um inspetor, assume sem hesitação o risco de uma tentativa de projeto ou de uma situação aberta; se ela dura pouco, dirá tranquilamente que o sucesso nunca é garantido, que o importante é tentar, que amanhã será melhor? Não se poderia fixar tal serenidade sem uma identidade, uma solidez e um domínio que se situam acima da média.

Poderia ser adiantada voluntariamente a hipótese de que certos professores estão sempre do lado da radicalização; outros estão do lado da improvisação com altos riscos, mas a maioria oscila entre essas duas posturas, conforme os momentos da semana ou do ano, os vãos, as partes do programa, o clima. Não é fácil uma imagem pública dar conta dessas oscilações sem correr o risco de parecer incompeten-

te. As duas estratégias levam o professor a se sentir vulnerável: uma atitude tradicional, frontal, rígida, parece hoje voltar as costas às pedagogias do projeto e à diferenciação de ensino; diremos que ela não leva em conta a realidade dos alunos, que fabrica o fracasso e a exclusão. Ao mesmo tempo, as famílias e a opinião pública persistem em esperar dos professores atitudes ortodoxas, uma planificação precisa de aprendizagem, uma autoridade sem falha. Como se fosse difícil aceitar a parte de desordem, de negociação, de oportunismo indissociável das pedagogias abertas (Perrenoud, 1994 a; 1995 a).

A parte da *bricolage*

Fazer milagres com aquilo que está ao alcance da mão suscita admiração se falarmos de Robinson Crusóe ou de um faz-tudo genial. Os profissionais são, ao contrário, considerados pessoas que dispõem dos instrumentos adequados para cumprir sua tarefa. O que pensaríamos de um dentista ou de um cirurgião que procura, com um brilho de excitação no olhar, um instrumento que lhe permitiria realizar bem feito seu trabalho. Ele diz, ao contrário, à instrumentadora: *Passe-me a pinça de Perkins nº 4*. O professor não tem uma instrumentadora. No entanto, espera-se também que ele tenha ao *alcance da mão*, quase sempre, os meios de ensino e de avaliação que a ele convêm. Aqui também, duas estratégias se apresentam:

- uma é se limitar a dar seus cursos utilizando os manuais padronizados, virando as páginas no *texto do saber*, realizando os exercí-

cios previstos; esta maneira de fazer convém para certas classes, mas provoca o fracasso entre muitas outras, porque o nível dos alunos e sua relação com o saber não corresponde ao que imaginaram os autores dos manuais que trabalham a partir de programas e de uma transposição didática satisfatória para o espírito, mas que trabalham ligados a um tema epistêmico abstrato mais do que às imposições da realidade, pela diversidade dos alunos, das condições de trabalho e de meio ambiente institucionais e sociais (Perrenoud, 1993c);

- a outra estratégia, por sua vez imposta pela realidade das classes, é a de tornar mais leves os programas (Perrenoud, 1990); de utilizar de maneira pragmática, ou às vezes até oportunista, toda a sorte de meios de ensino. A coerência didática desses meios não é, então, a principal preocupação do professor, que está sobrecarregado com outras prioridades.

Colocar simplesmente o problema é correr o risco de parecer pouco criativo, funcionário conformista, franco atirador, desejoso de reinventar a roda para seu prazer... O verdadeiro profissional é aquele que reconhece os dilemas e aceita não poder responder simplesmente ou uma vez por todos. É também aceitar se expor ao julgamento crítico daqueles que consideram a dúvida uma fraqueza de caráter ou um sinal de incompetência...

A solidão ambígua

Profissão individualista, dizem. O professor pode *fazer o que quer* uma vez fechada a porta da sua classe. Será isso verdade e tão satisfatório quanto é dito? Tanto não é uma maneira de se proteger quanto uma aspiração a uma total autonomia? O professor faz o que quer tanto mais facilmente quanto quer, *grosso modo*, que a instituição e a sociedade lhe prescrevem.

Paradoxalmente, o conformismo que os domina é dificilmente confessável. Quando se está formado no bac+5 (bacharelado seguido de cinco anos de estudos universitários), como não pretender ser um prático autônomo e criativo? Cada professor deve-se dizer *Escuta a diferença* e sugerir que não é nenhum agente anônimo de uma vasta máquina burocrática, mas, ao contrário, um artesão, um artista independente. Ao mesmo tempo, seria perigoso expor com tanta clareza os desvios precisos, identificáveis. Os professores que pretendem fazer o que querem se resguardam de descrever mais concretamente suas práticas. A administração lhes permite isso. Ela pode fechar os olhos por longo tempo quanto a isso sem ser interpelada pelos usuários que apontam sobre desvios tangíveis no programa, nas regras deontológicas, nos processos de avaliação.

A solidão da profissão docente aparece freqüentemente como escolhida e assumida condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia. Essa representação é reforçada por aqueles que falam de seu ceticismo ou de suas reticências frente ao trabalho em equipe pedagógica e geralmente a qualquer forma um pouco intensiva de cooperação profissional. Como não ver que

essas afirmações escondem também a refutação do confronto com os outros, o temor de ter de se engajar mais no trabalho, de ser levado a mudar sua prática sob a influência dos outros, o sentimento de que não será capaz de preservar sua identidade. Trabalhar junto, numa profissão humana, é, já disse, “partilhar sua parte da loucura” (Perrenoud, 1994 c). Fórmula certamente exagerada, se tomarmos loucura em sentido mais pleno, mas que enfatiza que a relação pedagógica e a gestão de classe engajam profundamente a pessoa do professor no que ele tem de mais íntimo, no que concerne à sua identidade, à sua maneira de ser no mundo, a seus valores e atitudes menos negociáveis ou justificáveis em nome da razão. *Gostos e cores*, dizemos, *não se discutem*. Resta admitir que numa prática profissional também existem gostos e cores!

O aborrecimento e a rotina

“Será que eu vou morrer em pé, diante de um quadro-negro, com um giz na mão?” Essa frase de Huberman (1989) resume a interrogação que domina uma parte dos professores engajados depois de dez anos ou mais no ciclo da vida profissional. Durante os primeiros anos, o professor não se aborrece, ocupado demais em fazer “andar” as classes em que atua. Após alguns anos mais tranquilos, pode, para apimentar um pouco a vida profissional, engajar-se num projeto da escola ou em alguma inovação. Também se cansa e chega o momento em que o aborrecimento espreita, em que não se tem mais energia e fé suficientes para *remover montanhas*.

É claro, alguns escapam às regularidades do ciclo de vida profissional e vivem uma aventura pedagógica a cada instante. Acontece que a condição de professor média condena a uma grande *repetição*. Sem dúvida, há rotina nas profissões, mesmo nas mais qualificadas. No momento, na quadragésima consulta insignificante da semana, mais de um médico se pergunta, sem dúvida, por que ele fez tantos anos de estudos para tratar de gripes e reumatismos. Ao menos terá cada semana um problema novo a resolver, que mobilizará toda sua sagacidade. Com os professores ocorre algo diferente? Para que um problema inédito seja fonte de renovação e de gratificação, é preciso estar pronto para acolhê-lo e tratá-lo com curiosidade e seriedade. Numa classe, se o professor abrir bem os olhos, os desafios não *faltam*. Também é necessário relevá-los, *que valha a pena*. Ora, a estrutura - programas, horários, cursos segmentados, recortes disciplinares - leva antes a não provocar senão os problemas passíveis de educação. Um professor lúcido vive com um *vago* sentimento de remorso: ele sabe que a situação de certos alunos não é desesperadora, *que bastaria...* Ora, com 25-30 alunos, *um* programa longo, algumas horas espalhadas na semana para cada disciplina, *outras* classes para o professor secundário, *outras* tarefas para o professor primário, *não dá para sonhar*. Certo, um médico de cidade não pode administrar sozinho todo *um* hospital. Pelo menos pode, se diagnostica casos que não estão ao seu alcance, enviá-los a outros profissionais. Ele pode escolher os meios para tratar convenientemente os problemas da sua área. Ao contrário, a estrutura da profissão obriga os professores a se

ocuparem de tudo um pouco e de nada a fundo. O professor é *um trocador de pratos*, tão ocupado em correr de um para o outro, que não pode se interessar longa e seriamente por cada um em particular.

O sentimento de rotina não está, pois, ligado à pobreza de problemas; ela provém de *uma organização do trabalho* que não permite realmente senão tratar dos problemas padronizados e condena-o a viver com os outros, habitado pelo vago, mas desagradável sentimento de que poderia fazer algo de bom se...

inconfessável distância

A distância vai crescendo entre as normas dos especialistas e o que se pode fazer verdadeiramente numa classe normal. Quanto mais os conhecimentos científicos se desenvolvem sobre as situações de aprendizagem e de ensino, mais os professores são condenados a atuar tendo a consciência de sua ignorância. Ensinar a subtração ou a pontuação era, trinta anos atrás, um trabalho de bom senso pedagógico: o professor devia saber corretamente subtrair ou pontuar e ser capaz de explicar claramente as regras e técnicas elementares. Por que se tentou saber mais, além da curiosidade dos pesquisadores? Porque essas operações aparentemente simples permanecem por longa duração e, por vezes, definitivamente vagas para uma parte dos alunos! Para ensinar a subtração ou a pontuação àqueles que resistem a essas aprendizagens, é necessário compreender muito melhor o que se passa - ou não - no seu espírito, em que consistem exatamente as operações mentais visadas e como elas se constroem. A didática das dis-

ciplinas a esse respeito fez bastante progresso para que seja difícil conservar essa ingenuidade (Develay, 1991, 1995; Astolfi, 1992).

Nenhum profissional pretenderia estar a par de todos os desenvolvimentos de sua arte. Existe, necessariamente, uma distância entre a pesquisa e a prática. Mas, no campo didático e pedagógico, mudam-se os paradigmas, o cenário (Meirieu, 1989); já não é mais suficiente dominar os conteúdos e a comunicação pedagógica; é preciso assimilar muito a psicologia cognitiva e a psicolinguística para saber, por exemplo, por quais operações se produz um texto escrito de tal ou tal tipo e como se consegue o seu domínio. Nós vivemos uma fase de crescimento da distância: uma parte das aquisições das ciências sociais e humanas são recentes e não foram integradas na *bagagem* dos professores em exercício, seja porque não estavam estabelecidas no momento de sua formação inicial, há dez, vinte ou trinta anos, seja porque esses aportes foram por longo tempo ignorados (ou seja, o são ainda!) pelos programas de formação inicial dos docentes.

Além do mais, as redefinições do papel profissional colocam uma parte dos docentes no caminho errado: suas razões de escolher esta profissão e suas competências não coincidem mais com as novas exigências. Trata-se, agora, de dialogar, ou seja, de negociar com os alunos, as famílias, as comunidades locais; de desenvolver os projetos dos estabelecimentos; de trabalhar em equipe pedagógica; de cooperar com outros especialistas (psicólogos, assistentes sociais, médicos de prevenção, por exemplo). Tudo isso não fazia parte do contrato inicial. A partir de agora, visa-se a uma outra cultura profissional, a uma ou-

tra relação de mudança, a uma outra responsabilidade na escola (Gather Thurler, 1993; 1994 a e b).

Na hierarquia da sala de aula, a distância aumentou igualmente entre o que um docente médio sabe fazer e aquilo que se espera que ele saiba fazer. Por exemplo, construir seqüências didáticas rigorosas e situações de aprendizagem que atinjam o aluno na sua *zona aproximada de desenvolvimento*; diferenciar sua ação pedagógica; individualizar o percurso de sua formação; praticar uma observação formativa; desenvolver métodos ativos e atitudes cooperativas; reforçar ou suscitar um *projeto pessoal* no aluno; trabalhar sobre o valor do trabalho escolar, das situações, dos saberes; fazer da classe uma sociedade multiétnica baseada na tolerância; gerir a diversidade das culturas ou simplesmente das famílias (Huberman, 1988; Perrenoud, 1995 a).

Ninguém usaria todas essas *belas idéias* ao pé da letra, e menos ainda as colocaria em prática todos os dias. No entanto, hoje já não podemos mais ignorá-las como supérfluas. De algumas utopias trazidas pelo movimento da Escola Nova no início do século, a evolução da sociedade torna progressivamente uma necessidade. Se queremos levar 80% de uma geração ao nível do Bac e preparar os jovens para a sociedade que os espera, o sistema educativo não tem mais a escolha: a diferenciação do ensino ou a coexistência de culturas devem ser as verdadeiras prioridades.

Nesse movimento, como confessar tranquilamente: *não sabemos fazer* ou *não se está no ensino para isso?*

A liberdade sem a responsabilidade

Caracterizada por um estado de *semiprofissionalização* (Perrenoud, 1994 b, 1994 f), a profissão docente navega entre o respeito escrupuloso das determinações da instituição (horários, programas, modalidades de avaliação, métodos didáticos) e a busca da autonomia. A primeira postura libera a responsabilidade individual dos professores; a segunda contenta-se frequentemente com aquilo que chamei uma “autonomia de contrabando”, nas margens ou nos interstícios da instituição.

Os professores têm, em geral, dificuldade em explicar claramente a quem, na realidade, prestam contas. À sua hierarquia? Pareceria que se inclinam diante da inspeção e do enquadramento. Aos seus alunos? Eles seriam considerados ingênuos demagogos. Aos familiares dos alunos? Pareceria estar favorecendo os usuários da escola mais ativos ou mais elitizados. A seus colegas? Quem acreditaria nele, tendo em vista o individualismo e o respeito mútuo dos grupos que predominam nos estabelecimentos. À sua própria consciência? Sem dúvida, mas isso é suficiente?

Do mesmo modo, fica bem difícil dar uma imagem nítida do tempo de trabalho dos professores fora das suas horas de classe. Para manter o *status quo*, dito de outra forma, a ausência de controle sobre seu tempo de preparação e de formação necessita de uma certa obscuridade.

Há um *black-out*, igualmente, quanto à maneira pela qual os professores cooperam com seus colegas, tratam os familiares dos alunos, negociam com os seus alunos, administram sua formação conti-

nuada. Sobre todos esses pontos, a imprecisão artística é globalmente protetora, a despeito dos preconceitos que não nos permitem desmentir formalmente. Não nos interessa se alguns professores trabalham menos que os outros; se são intocáveis segundo o código penal; se não atualizam seus conhecimentos didáticos ou científicos; ou se têm uma interpretação oportunista dos programas. Cada uma dessas afirmações provocará virtuosos protestos ou categóricos desmentidos, mas sem dados precisos.

Sob esse ângulo, os professores não se empenham em se tornar visíveis porque, no estado presente da profissionalização da sua profissão, eles são tentados a jogar dos dois lados, de proteger sua liberdade sem se expor, em contrapartida, a uma verdadeira avaliação. Cada ator social sonha, é claro, em desfrutar uma liberdade total com uma impunidade total... E cada categoria profissional tem interesse em projetar uma cortina de fumaça. A tecida pelos professores é muito densa.

A comédia da dominação e da racionalidade

O exame desses *não-ditos* mereceria mais nuances e precauções. Essas simplificações não fazem justiça na íntegra nem à diversidade das práticas, nem à das representações sociais da profissão. Creio, no entanto, que esse breve inventário é válido para uma parte importante da profissão e basta para colocar uma questão: se essas dimensões da profissão são regularmente caladas ou adocicadas, será por razões próprias de cada uma, ou existem mecanismos comuns? Noto pelo menos um ponto em

vermelho: o fechamento da profissão docente no mito da dominação e da racionalidade e, assim, na comédia que tenta enganar os outros (ou a si mesmo) que dominam constantemente a situação.

Quem reprovaria um comediante de ter medo do público, a um vendedor de procurar seduzir, a um chefe de amar o poder, a um magistrado de julgar, a um pianista de jazz de improvisar, a um inventor de fazer tudo, a um artista de fugir da pressão do grupo, a alguém da manutenção de se aborrecer, a um político de fazer mais ou menos, a um empregado qualquer de sonhar com uma liberdade remunerada e sem risco? A opinião pública é feita por pessoas que também exercem profissões e sabem interiormente que não se pode ser sempre racional, rigoroso, eficaz, objetivo, etc. Nenhum dos não-ditos evocados se refere a atitudes incompreensíveis ou escandalosas. Tudo isso é não somente “muito humano”, mas é humano num sentido que nada tem de desprezível, de aviltante. A sociedade - espero - deixou de recusar aos meninos o direito de chorar e às meninas, o de subir em árvores. Por que não se teria como professor o direito de ter medo? de desfrutar de uma forma de poder? de improvisar? de hesitar? de ser ambivalente quanto às responsabilidades que se assume? A profissão docente parece-me vítima de uma exigência excessiva de domínio, de racionalidade, de respeitabilidade.

O saber tem ligação com a razão, pelo menos no absoluto. Com efeito, o saber não releva da lógica pura e da estrita objetividade, senão descontextualizado, reduzido de suas condições sociais de produção e utilização. Na vida cotidiana, servimo-nos do saber para agir, julgar, jus-

tificar, nos distinguir, confundir o outro, fazê-lo ouvir a razão. O saber é uma fonte. A *relação do saber* e o sentido dos saberes mantêm liames com a identidade, a imagem de si, a inserção nas relações sociais, o itinerário pessoal ou familiar (Hameline, 1971; Isambert-Jamati, 1990; Charlot, Bautier, Rochex, 1992; Cifali, 1994; Perrenoud, 1994 a; Rochex, 1995). Uma relação inteiramente racional com o mundo é uma relação *sociologicamente improvável*, própria dos privilegiados cuja vida e conforto estão garantidos. Crer que a escola é um lugar de pura razão, porque nela se transmitem ou constroem os saberes, é esquecer que esses saberes alimentam as práticas e as políticas. A astronomia ou a teoria da evolução têm, em seu tempo, desencadeado as paixões. Todo discurso um pouco cru, mantido hoje a partir das ciências humanas, suscita fortes resistências ideológicas. Nem toda verdade é boa de ser dita!

Quem deve aprender o quê? Para essa questão, não há uma resposta racional. Ao elitismo de uns opõe-se o igualitarismo de outros. Dispensar saberes é criar ou ampliar as desigualdades. É participar de um sistema de seleção cujos fundamentos nunca são consensuais, que participa da reprodução ou da mudança, da transmissão dos privilégios ou da redistribuição dos valores.

Por outro lado, a relação pedagógica não é um encontro puramente epistêmico em torno de um saber abstrato. Os atores não esquecem sua história no vestário, suas necessidades, seus preconceitos, sua sensibilidade, as relações que se estabelecem entre eles e cujo saber pode ser o caminho ou o instrumento. O famoso *triân-*

gulo didático lembra de forma útil que a relação pedagógica tem uma dimensão fundamentalmente epistemológica e que não se pode esperar que seja compreendida ao ser reduzida a uma relação intersubjetiva. Daí a esquecer que a pessoa e a sociedade investem em qualquer relação é um passo que não deve ser dado.

Com Cifali (1994), Imbert (1994) e outros, deve-se lembrar que o ensino é uma *profissão do humano*, uma profissão complexa, paradoxal, impossível. Profissão do humano porque passa por um encontro entre sujeitos: o outro, mesmo se ele está lá primeiramente para ensinar ou aprender é, em princípio, um *outro* que nós abordamos com esperanças e com medos que vêm de longe, de nossa cultura, de nossa infância. *Profissão complexa*, que está condenada a viver com contradições insuperáveis (Morin, 1977; Perrenoud, 1993 a). *Profissão paradoxal*: a intenção de instruir, de mudar o outro, não pode atingir seu objetivo senão aderindo a essa intenção e da qual faz em parte seu projeto. É isso que faz da educação uma *praxis*, que só se pode realizar colocando o outro em movimento. Ainda é um paradoxo, freqüentemente descrito, que se funda sobre uma forte dependência na conquista progressiva da autonomia, que é de trabalhar - enquanto professor - para se tornar inútil. Paradoxo também que faz de um agente do Estado um artesão independente e uma espécie de monarca reinando sobre sua pequena classe. *Profissão impossível*, enfim, segundo Freud (Cifali, 1986), porque as condições de seu exercício, conjugadas às resistências dos alunos, condenam-no regularmente a não atingir seu objetivo.

Hoje não há mais nada de absolutamente novo em tais abordagens antropológicas, psicanalíticas ou psicossociológicas da profissão docente. No entanto, as representações sociais mais correntes continuam extremamente racionalistas e abstratas. A moda das didáticas das disciplinas e sua concentração sobre os saberes têm provavelmente equilibrado os excessos de uma psicopedagogia estudada das relações e das aprendizagens sem conteúdo e alimentando as representações míticas do ensino como profissão do saber e da razão antes de tudo.

A quem interessa a recusa da complexidade? Aos professores? Quando acentuam a parte de racionalidade de sua profissão, eles confirmam, certamente, pertencer à esfera dos profissionais dos quais se inveja o domínio, fundado em profundos conhecimentos. Por essa simplificação se paga muito caro. Em relação à família e ao grande público, tal simplificação reforça o raciocínio que apontou Chevallard (1985). Os professores, diz ele, são como empregadas de casa: todos pensam que saberiam realizar seu trabalho, mas não vêm por que perder seu tempo dessa maneira, enquanto há tantas coisas mais interessantes para fazer na vida. Bem entendido, deve-se reconhecer que é necessário saber um pouco mais que os alunos e dispor de um certo bom senso pedagógico. Mas isso não está ao alcance de todo adulto instruído? Se um bom número de pessoas pode hoje ainda pensar dessa forma, não será porque elas não percebem a complexidade de uma classe, das dinâmicas de grupo, das relações intersubjetivas, das relações do saber, dos contratos que se realizam e das

desigualdades que entram em jogo? Se os professores contassem mais abertamente do que sua vida cotidiana é feita e quais competências os mobilizam, talvez as famílias e o público fossem menos ingênuos ou indiferentes.

Pelo excesso de racionalismo também se paga caro: isso leva todos a interpretar, sem interrupção, a comédia do domínio; a negarem o medo, a dúvida, a fadiga, a saturação, a sedução, os prazeres narcisistas, o poder, etc. Contrariamente ao que imaginamos, a profissionalização da profissão docente não equivale à sua racionalidade abusiva, mas, ao contrário, a uma justa análise do que hoje, no exercício dessa profissão, está sob o controle de conhecimentos profundos, de conhecimentos da experiência, de hábitos ou de outras dimensões da pessoa (Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993). Não é senão a esse preço que poderemos, em formação inicial ou continuada, trabalhar a partir das práticas reais e nelas preparar verdadeiramente (Altet, 1994; Perrenoud, 1994 c, d, e 1995 b).

A lucidez sobre o exercício efetivo da profissão e as competências que ele exige não são, pois, um jogo acadêmico. Por um lado, tratar-se-ia de precisar, de tornar mais realista e menos racional a imagem da profissão que circula no interior das instituições de formação; aquela que serve de base à transposição e ao contrato didático em formação inicial e contínua. Mas dificilmente podemos imaginar que perdure uma total distância entre a imagem pública da profissão e aquela que os profissionais oferecem de si mesmos, não fosse senão porque a orientação para o ensino e as primeiras imagens dessa profissão são largamente forjadas, num pri-

meiro momento, através das imagens públicas. O realismo não poderia estar unicamente do lado dos formadores. Eles só poderão fazer seu trabalho partindo de uma imagem compartilhada pelos formados, os professores em seus lugares, os chefes dos estabelecimentos, a inspeção e, numa certa medida, a opinião pública e aqueles que querem tornar-se professores.

A imagem pública de uma profissão está, como toda representação social largamente compartilhada, condenada ao simplismo, à esquematização, à imagem de Épinal. O jogo não se proporia torná-la realista ao ponto de confundi-la. Para assumir a complexidade, é preciso ser um *primitivo*. Isso não impede um esforço de maior realismo. *Uma semana de férias, uma vida de prof ou a instituição* e quaisquer outros filmes ou programas de televisão têm, à sua maneira, feito mais para fazer conhecer a condição docente que os representantes dos sindicatos e dos ministros. Talvez não seja necessário mendigar, protestar, valorizar. Talvez, pelo menos, para aqueles que desejam compreender e são de boa fé, basta mostrar a realidade das práticas docentes. Em primeiro lugar, isso cabe aos próprios profissionais e às suas associações. Mas o esforço de *dizer a verdade* ficará sem efeito se a instituição não entrar no jogo. Ora, a instituição é também tentada pelo mito da racionalidade, enquanto não se pode compreender nada dos paradoxos do trabalho pedagógico sem apresentar as contradições dos sistemas democráticos e das administrações públicas. Sabemos que estão em jogo as verbas, a importância atribuída à equidade, às paixões que desencadeiam a seleção, o que torna tentador para todos fingir que exis-

tem mais certezas do que na realidade existam. Esta atitude coloca a escola, e com ela os professores, numa expectativa irrealista e numa fuga curiosa para o futuro, muito aproximada do discurso dos dirigentes políticos sobre o desemprego: prometer para amanhã, contra toda realidade, os milagres que não podem ser realizados hoje...

BIBLIOGRAFIA

- ALTET, M. *La formation des enseignants*. Paris: PUF, 1994.
- ASTOLFI, J.-P. *L'école pour apprendre*. Paris: ESF, 1992.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, É.; ROCHER, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage Éditions, 1985.
- _____. Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In: DE KETELE, J.-M. *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck, 1986. p.31-59.
- CIFALI, M. L'infini éducatif: mise en perspectives. In: FAIN, M. et. al. (Dir). *Les trois métiers impossibles*. Paris: Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques, 1986.
- _____. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF, 1994.
- _____. Démarche clinique, formation et écriture. In: PAQUAY, L.; ALTET, M., CHARKIER, E.; PERRENOUD, Ph. (Dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences?* Bruxelles: de Boeck, 1995.
- DEROUET, J.-L. Désaccord et arrangements dans les collèges: vingt collèges face à la rénovation. *Revue Française de Pédagogie*, n. 83, 1988.
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF, 1991.
- _____. (Ed.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF, 1995.
- GATHER THURLER, M. Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. *Éducation et Recherche*, n. 2, pp. 218-235, 1993.
- _____. L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In: GRAHAY, M. (Dir). *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. Bruxelles: De Boeck, 1994 a. p. 203-224.
- _____. Relations Professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?. *Revue Française de Pédagogie*, n. 109, pp.19-39, oct./nov. 1994b.
- GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (Dir). *Le savoir des enseignants*. Que savent-ils? Montréal: Éditions Logiques, 1993.
- HAMELINE, D. *Du savoir et des hommes*. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire. Paris: Gauthier-Villars, 1971.
- HAMON, H.; ROTMAN, P. *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Le Seuil, 1984.
- HUBERMAN, M (Dir.). *Maîtriser les processus d'apprentissage*. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise. Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.
- _____. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.
- IMBERT, F. *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris: ESF, 1994.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires*. Paris: Éditions Universitaires, 1990.
- MEIRIEU, Ph. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF, 1989 c.
- MORIN, E. *La méthode*. Tome I: La nature de la nature. Paris: Le Seuil, 1977.
- PERRENOUD, Ph. L'indispensable et impossible allègement des programmes. In: PERRET, J.-F.; PERRENOUD, Ph. (Dir) *Qui définit le curriculum, pour qui?* Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire Suisse romande. Cousset (Friburgo): Delval, 1990. p. 97-109.
- _____. *L'école face à la complexité*. Genève: Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993 a.
- _____. Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, v. 16, n. 1-2, pp. 107-132, 1993 b.

- _____. Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In: L. Allal D. Bain & Ph. Perrenoud (Ed.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé, 1993 c. pp. 31-50.
- _____. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994 a.
- _____. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan, 1994b.
- _____. Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, n. 325, pp.68-71, 1994c.
- _____. *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Genève: Service de la Recherche Sociologique & Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1994d.
- _____. *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Genève: Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1994e.
- _____. Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In: *Société suisse de recherche en éducation, Le changement en éducation*. Bellinzona: Ufficio studi e recherche, 1994f. pp.29-48.
- _____. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF, 1995a.
- _____. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARKIER, E.; PERRENOUD, Ph. (Dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences?* Bruxelles: de Boeck, 1995b.
- RANJARD, P. *Les enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze, 1984.
- ROCHEX, J-Y. *Les sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.

ENTREVISTA

PROFESSOR PAULO FREIRE E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

INTRODUÇÃO

A entrevista que segue foi concedida por Paulo Freire a Nedison Faria em 1994, na época professor do Centro de Educação da UFSM. Faz parte de um conjunto de oito entrevistas realizadas em função da tese de doutorado em Educação defendida e aprovada em junho de 1995 na Faced/Ufrgs. No capítulo dois da tese, “Categorias emergentes sobre o desencanto do professor”, foi trabalhado o desencanto do professor a partir do conteúdo das entrevistas realizadas com educadores, que fizeram suas avaliações seguindo uma lógica argumentativa própria.

Ao optarmos pela utilização de entrevistas, levamos em consideração o potencial desse tipo de fonte de pesquisa,

mesmo sendo uma das técnicas “mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e pela qualificação exigidos do entrevistador. Quanto mais preparado ele estiver, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista” (Lüdke e André, 1986, p.38). A riqueza das entrevistas, acreditamos, poderá ser compartilhada por todos aqueles que buscam nessas fontes subsídios para o estudo da crise da educação.

Argüindo sobre a questão da quantidade de entrevistas necessárias para uma pesquisa, argumenta Queiroz (1983, p. 56.57), com base no pensamento de Émile Durkheim, que “uma observação só, mas bem feita, ou uma única experiência bem

conduzida, leva a conhecimentos válidos. Não é a quantidade de fatos registrados que conduz a conhecimentos novos e sim a análise cuidadosa de 'fatos decisivos ou cruciais'..." Dentro dessa perspectiva, realizamos as entrevistas, em sua maioria, em uma única vez, procurando sempre respeitar ao máximo os entrevistados, a sua cultura, os seus valores, experiência, o que exige de nós, entrevistadores, como afirma Lüdke e André (1986, p. 35), "desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado." Para tanto, optamos pelo uso de gravação direta, que nos dá a vantagem de observar atenta e livremente as intervenções dos entrevistados, concordando com Lüdke e André (1986, p. 37) sobre essa técnica, que oportuniza "registrar todas as expressões orais imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado."

As entrevistas realizadas foram orientadas por uma questão básica: a pertinência da temática do desencanto do professor, os fatores que estão implicados e indicadores de superação, constituindo os conteúdos que queríamos investigar, construindo/reconstruindo a fundamentação teórica. Esse fazer científico exigiu-nos a crítica reflexiva das técnicas e dos procedimentos, registrando contradições e diferenças. Em lugar da certeza, dos conhecimentos prontos, fechados, visamos à constante e necessária busca de novos conhecimentos, o que nos exigiu uma postura de inserção no projeto e na ação de pesquisar, rompendo com o mito da ciência neutra, sobre a qual Japiassu (1975) amplamente argumenta.

Ao revisar a literatura sobre os instrumentos de pesquisa, encontramos na entrevista, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a oportunidade de permeá-la com relações de "interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde". Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas (ou semi-estruturadas, como é o nosso caso), nas quais não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. À medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Inspiramo-nos em Berger (1974, p.215) para favorecer esse clima de descontração na realização das entrevistas, pois o autor afirma que, "numa comunicação descontraída, os entrevistados tendem a uma franqueza maior nas suas respostas." Essas relações comunicativas oportunizam uma interação mais estreita com todos os entrevistados. Essa interação verbal, segundo Berger (1974, p. 245.256), "supõe que os entrevistados possam expor, de modo preponderantemente verbal, suas concepções sobre determinados temas e que se pode obter informações sobre a consciência social, (...), através de indicações verbais (...) fazendo com que nas entrevistas construíssemos uma forma de diálogo intensivo."

ENTREVISTA

Nedison: O que me trouxe aqui foi a intenção de fazer uma entrevista motivado pela sua experiência educacional ao longo dessas últimas décadas, em especial, quando a gente flagra, digamos assim, uma crescente apatia, um desânimo, um desencanto do professor e da professora pelo seu exercício profissional. Então, eu trabalho na minha proposta de tese de doutorado em Educação exatamente estas questões: algumas categorias básicas, a causa do atual desânimo e a apatia no fazer do profissional docente da educação. Coloco a questão do conhecimento e da superação da dicotomia teoria e prática, como num roteiro semi-estruturado, como um dos elementos que parece fundamental para ser analisado. Coloco também essa recuperação filosófica da questão do trabalho e de como essa categoria foi incorporada pelo magistério e, por último, levanto um leque de alternativas possíveis às práticas educativas, às práticas co-participativas. É, digamos assim, uma proposta de constatar uma realidade, que, afinal de contas, está aí, que é basicamente essa apatia. No fundo, quer-se analisar as causas disso, colocando a questão dos princípios epistemológicos e filosóficos que estão subjacentes a essa crise e as alternativas possíveis. Aqui estão as categorias que eu gostaria que fossem abordadas em nossa conversa. A idéia é analisar algumas entrevistas e também alguns discursos, baseados nas suas publicações. Levan-

tei este roteiro semi-estruturado sobre o conhecimento, o trabalho, a superação da dicotomia sujeito e objeto, o próprio processo do conhecimento como uma sugestão que arquitectei aos entrevistados e que me parece básico ao tratar a questão do desânimo e do desencanto do profissional docente da educação. Se o profissional docente não tem clareza dos princípios basilares, ele não resiste às turbulências e, automaticamente, cai em frustração, em desânimo. Já, os princípios firmes, seguros, convicções, assumidos com convicção, me parece, poderão ser uma alternativa a ser confirmada ou não.

Paulo Freire: Eu acho que essa questão do gosto da docência, isso que o povo, de modo geral, chama de *vocação*, afinal de contas, tem a ver um pouco com a infância da gente, tem a ver com as fantasias da gente quando menino, quando adolescente; tem a ver um pouco com as ligações afetivas da criança, com seu pai, com sua mãe; a projeção de certos sonhos do adulto na criança; a vontade de fazer algo, entende? Eu acho que isso tudo é profundamente importante no gosto da docência, que a gente depois fabrica à medida que faz docência, quer dizer, você pode até ter antes o sonho da docência, mas o *gosto* da docência você faz à medida que você faz docência. Eu acho que isso tudo tem a ver profundamente, também, com uma certa clareza política, mesmo que num certo momento você nem saiba que é política, mas um certo impulso que você tem com re-

lação, por exemplo, ao problema das desigualdades, o problema da justiça. Às vezes, num determinado momento, isso fica muito preso a um certo ideário religioso, por exemplo: chega um momento em que a coisa se clarifica do ponto de vista de um gosto político, quer dizer, você, no fundo, às vezes, descobre que ama especialmente a capacidade, a atividade docente porque você acredita numa certa coisa, você acredita que o mundo não está correto; você acha que tem qualquer coisa de profundamente errada aí na realidade da gente e que é preciso mudar. Então, você entende que a sua atividade docente - mesmo que você já entenda isso dialeticamente, você já saiba que a atividade docente não é a fazedora da transformação do mundo - você descobre que, sem ela, o mundo também não se transforma. Se, de um lado, a educação não é a chave do outro, não se faz sem ela, a transformação não se dá sem ela. Nesse momento, você tem uma opção política a que você junta uma cor ideológica, aí você dá carne e espírito ao seu gosto docente. Nesse sentido, as desilusões que você sofre no percurso da docência podem ser superadas por esse gosto político e por essa vocação da transformação do mundo. Aí você passa a brigar contra os governos, entende? Então você não cai na apatia, no desencanto. Eu acho que o problema do desencanto tem uma razão muito fácil, por exemplo: você pode compreender facilmente por que é que o corpo do-

cente, em certos momentos, fraqueja na medida em que você observa, historicamente, neste país, como a educação tem sido destratada e com ela o destrato amargo do corpo docente. E uma das marcas do destrato do docente e da docente está exatamente no salário que se paga a eles. Então, o miserável salário com que se paga a nós, a todos os níveis deste país, nos leva a uma apatia, a um desencanto na medida em que você não tenha uma certa força maior para se sustentar na briga, entende? Então, eu concordo contigo que o descalabro da educação brasileira e esse amor de cimento que a gente encontra em grandes faixas do magistério brasileiro têm a ver com um descaso do poder público histórico pela educação brasileira. Por isso é que eu acho que uma das lutas dos partidos políticos, dos sindicatos deveria ser a motivação político-ideológica do corpo docente para que ele se assuma como uma dimensão da classe trabalhadora que precisa brigar. Eu acho que você está certo. É isso mesmo enquanto você não reconhece a politização da prática docente. Quando você reconhece que a prática docente é política, aí você tem que assumir. Então você assume a prática política como uma opção que fique clara. Eu não digo até que o ideal para mim é quando o professor se assume partidariamente, mas, às vezes, você encontra também uma grande quantidade de gente que diz: "Puxa, olha, eu sei que essa coisa é política, eu sei que eu

preciso saber cada vez mais votar melhor, mas eu não entro nesses partidos que estão aí, nem no PT". O PT tem uma meia dúzia, meia dúzia uma conversa, um pouco mais de meia dúzia de gente muito fanática, muito porra-loucas, e se termina comandado porque os porra-loucas são grandes militantes, entende? Então, eles terminam ocupando os espaços que os não-porra-loucas não querem assumir. Eu não tenho uma militância todo o dia nas ruas, então um porra-louca vem e me substitui. Só que ele faz vinte vezes mais que eu com o meu livro e pode sacudir o PT na coisa maluca. O Lula está vendo aí agora como é: não consegue fazer acordos com os próprios técnicos da esquerda porque os porra-loucas do PT não deixam.

Nedison: Não querem!

Paulo Freire: Mas eu acho, inclusive, que pode haver um cara que visualize muito bem a política no país e não queira entrar nos partidos. Mas eu preciso é ter a certeza de que a sua prática pedagógica é política. Ele não tem o direito de morrer ingênuo, precisa saber que é.

Nedison: A prática pedagógica não é neutra, ela é comprometida, quer querendo manter quer não.

Paulo Freire: Num momento, por exemplo, de uma prática que é, em si, comprometida e eu não me comprometo, eu ajudo exatamente os inimigos do povo. É como o negócio de Pilatos: cruzou os braços diante da injustiça, assumiu a injustiça.

Nedison: Lavou as mãos.

Paulo Freire: É interessante que você desenvolva esse trabalho assim porque eu acho que, quanto mais a gente disser, escrever com sentido de que essa coisa é isso mesmo, é uma forma de contribuir. Eu, agora, quando deixei a secretaria, eu tentei contribuir, tentei convencer Erundina e minha equipe também que eu estava querendo voltar para casa, porque eu estava com saudade de escrever e de ler. Houve gente que pensou que eu estava brigado. De jeito nenhum, eu me sentia integrado com Erundina e com a sua opção. O partido é que brigava com ela e comigo também. Eu fiquei contra isso. Gritei, esperneei e dei de cara com gente grande. Mas voltei para casa, e agora terminei o quinto livro, de maio de 91 para cá, que deve sair dentro de um, dois meses. E um deles, a *Pedagogia da esperança*, em que eu reanaliso a *Pedagogia do oprimido* no ponto de vista político, me permito dizer que está uma gostosura. Porque eu critico todo esse discurso neoliberal que nega as classes, que nega os conflitos, que nega a ideologia, que nega a história. Eu vi que isso tudo é mentira e mostro que, como nunca, o socialismo, enquanto sonho e utopia, teve tanta chance quanto hoje. E agora, nesse que eu termino, eu também classifico outros pontos num outro livro que eu escrevi, que saiu no ano passado, que é *Professora sim, tia não*, onde eu também critico a ideologia da desprofissionalização. O outro é um livro pe-

queno, *Política e educação*, da Cortez, e um outro é *Educação na cidade*, que é quando eu falo como secretário da Educação, livro de entrevistas onde eu falo dos sonhos nossos da política educacional.

Nedison: Todos eles publicados.

Paulo Freire: Sim. A Paz e Terra publicou a *Pedagogia da esperança*; a Cortez publicou a *Educação na cidade* e *Política e educação*. É uma editora novinha que tem aqui em São Paulo agora, de um rapaz jovem, que é, ao mesmo tempo, dono, secretário, telefonista - e eu gosto de gente que é assim com boa visão política - que me perdeu...

Nedison: Professora sim, tia não.

Paulo Freire: Sim. Professora sim, tia não. Ele me pediu para escrever esse, me deu até o título. Eu escrevi em dois meses, e ele já está na terceira edição.

Nedison: Qual é a editora?

Paulo Freire: Essa é a editora Olho D'água, é um nome muito bonito até. Ele criou essa editora, ele trabalhou muito em editoras grandes e ganhou a prática do negócio. Ele tem não apenas o gosto daquilo que ele já sabe fazer, mas estabelece ligações com o magistério todo, escreve cartas. Quando o livro sai, já tem estado ou espírito a favor do livro, quer dizer, eu não sei se ele vai agüentar esse rojão. Já publicou sete livros. Será ele, com vinte, trinta, cinqüenta, que continuará fazendo o mesmo? Possivelmente não. Mas, com esse

trabalho dele, meu livro chegou na terceira edição, já tendo vendido 1 500 volumes da terceira, quando acaba de sair. Não é só por causa do meu livro. Que ele é bom é, mas não é só a bondade dele, é o trabalho do menino. Se o meu livro tivesse sido publicado pela própria Paz e Terra, possivelmente estaria na segunda edição. Cabe salientar que o subtítulo desse livro é *cartas a quem ousa ensinar*, e, nessas cartas, eu escolhi oito, dez temas importantes: o primeiro dia de aula, por que é que eu sou professora. E aí eu faço uma análise política. Quem ler esse livrinho, eu acho que vai brigar, ou então fica cínica. Não pode mais é dizer "não me interessa isso"; não pode. Tem que dizer: "É isso mesmo eu tô cínico, com raiva", ou então assume. Relações entre professor e aluno, o que é, como se faz uma disciplina intelectual, o que é criatividade, são assuntos muito viáveis de nós todos como professores. Você desculpe que eu sugiro que vocês leiam estes livrinhos.

Nedison: Estou captando, eles vêm ao encontro principalmente dessa necessidade de clareza política. O inverso seria exatamente a consequência do desencanto, ou seja, a não-clareza levaria a essa apatia, a esse desânimo, exatamente porque não visualiza sequer um projeto de sociedade, sequer um projeto de pessoa compromissada.

Paulo Freire: Não tem idéia de por quê, de qual é a contribuição que pode dar. Ou você idealiza isso e pensa

que seu trabalho é de fazer corações, você cai numa mística sem sentido concreto, ou você fica cínico também, fazer aquilo por fazer e só quer o seu salário no fim do mês. Mas o que é preciso é querer ser o salário, é brigar pelo salário, mas brigar também pela prática docente. É isso que eu acho que o professor tem que fazer, é superar esse tipo de briga dentro do seu ciclo apenas, mas passar a brigar pelo espaço pedagógico, pela importância desse espaço; brigar pelas condições melhores para que você possa ser docente, mas partindo da briga pelo salário, entendeu? Eu acho que a briga pelo salário é um ponto que deve ser inequívoco. Nesse livro que eu terminei agora, eu chego a sugerir às famílias que, quando têm os seus filhos sem classe por causa de greve, que elas se levantem contra o Estado, e não contra os professores porque as famílias juntas devem fazer é brigar contra o Estado. É o Estado, não são os professores que deixaram de dar aula a seus filhos; é o Estado que está proibindo que os professores dêem aula. Tanto que um advogado das professoras aqui de São Paulo que entrou em greve na época pediu permissão para usar uma página ou duas do livro ainda não publicado para defender o aspecto jurídico dele e levar a família à briga contra o Estado. É isso que tem que se fazer. É uma vergonha, criticam esse argumento. Inclusive eu ouvi quando eu era secretário, por exemplo, que é possível atender a um pedido dos

procuradores, que são advogados, são os que mais ganham em quase todas as estruturas de administração, que eles fazem lei também, os juristas. Então eles ganham uma fortuna. Mas os argumentos dos outros da administração são assim, por exemplo: toda a gente pode atender aos procuradores porque eles estão pedindo 250%, mas eles são só setenta, mas professores são trinta mil. Esse argumento é falho, você entende? Esse argumento é sacana.

Nedison: Que não representa tanto assim na folha de pagamento.

Paulo Freire: Pois é, exatamente. Você tem o quê? A disparidade, rapaz. É preciso brigar neste país para que nunca mais um homem público ou uma mulher pública possa usar o argumento que o Fleury usou aqui - e eu citei isso também no meu livro - quer dizer, que nenhum homem público jamais possa dizer: "As professoras têm razão. Realmente, o salário é baixo, mas eu não tenho dinheiro para pagar melhor". Tem que ter, entende? Aí vem com essa história de dizer quando é candidato que a educação e saúde são prioridades. Precisa se confirmar quando se eleger, e a comprovação dessa afirmação é dinheiro. Não há prioridade sem dinheiro. Não há. Você diz à massa popular que a prioridade do seu governo é a escola e depois você se eleger e diz: "Olha, sinto muito, mas eu não tenho dinheiro para fazer escola". Então não é prioridade.

Nedison: Tem que dar um jeito de arrumar o dinheiro.

Paulo Freire: Tem que dar um jeito porque se você for orientar a política dos gastos públicos, se você conseguir evitar os desperdícios na economia brasileira, você só resolve o problema de dez milhões de alunos. Se você passa um mês ouvindo o noticiário das televisões, isso dá uma boa pesquisa, registrando os desperdícios. Por exemplo: instrumentos para hospitais, instrumentos norte-americanos comprados por dois milhões de dólares estão sendo estragados no depósito do hospital tal. Isso aí eu estou cansado de ouvir, é um absurdo. Não sei quantas toneladas por semana que se perdem de verduras em São Paulo, só em São Paulo. Outro dia eu estava no supermercado com a Nita fazendo compras e cheguei na seção de verduras, onde estava um jovem que trabalhava no supermercado. Ele de pé, um monte de caixas de tomate e um caixão, e o trabalho dele era o seguinte: ele atirava tomates absolutamente bons no caixão de lá, que estava ficando quase como o de cá, cheio de tomates jogados fora. Eu disse à Nita: "Quantos meninos nem comeram hoje neste país e o tomate bom posto fora". Quer dizer, é uma coisa que, se você fizer os cálculos dos desperdícios desse país, você teria dinheiro para fazer escolas para os meninos que não têm escola. É uma coisa horrível.

Nedison: Professor Paulo Freire, essas categorias que colocamos para a sua

argumentação, o senhor acha que realmente têm sentido ir à frente em nossa pesquisa? Tanto na questão do conhecimento quanto na questão do o professor ou professora não estarem embasados em princípios como norteadores da sua prática, eles podem, realmente, cair nessa frustração nesse deservanto docente?

Paulo Freire: Eu acho que pode. Eu concordo contigo ao te preocupares com este ponto: a questão do conhecimento, que, possivelmente, de forma mais abrangente, você poderia dizer é a questão da formação política, ideológica e técnica do professor, da professora. Isso é absolutamente fundamental. Eu não tenho medo de errar, por exemplo, dizendo que grande parte das dificuldades, dos problemas que nós temos, está - eu não quero fazer injustiças - na péssima formação, que nem sempre é uma péssima, mas uma má formação do professor e da professora do ponto de vista científico, do ponto de vista testemunhal. Quer dizer, isto é, para mim, também responsabilidade do Estado. A formação docente, eu acho que é uma das obrigações do Estado e, por outro lado, é uma das obrigações fundamentais da categoria do magistério. Eu acho que, numa perspectiva política progressista ou política improgressista, o magistério não poderia, nem deveria ficar totalmente entregue à boa-vontade do Estado para cumprir o dever dele de melhor formar. Eu acho que a categoria, através dos seus órgãos, portanto, dos seus sindicatos, deveria se

preocupar também com a formação permanente de seus quadros. Porque, afinal de contas, cabe a nós próprios nos formarmos também numa perspectiva política, que luta em defesa dos interesses do povo, dos interesses da classe a que a gente pertence. Mas eu não tenho dúvida nenhuma de dizer - você chamou, aqui essa questão amplamente de *formação, conhecimento* - que entendo a abrangência também do conceito de conhecimento. Eu acho que esse é um dos elementos que a gente pode levar em consideração e tem que levar na avaliação da prática docente e na avaliação do próprio equívoco na prática, do erro cometido na prática, da falta da chamada *vocação*, que não existe como uma coisa abstrata.

Nedison: Além desse destaque, dessa categoria, o senhor salientaria um outro? Talvez quanto àquela separação entre os conteúdos e a coisa do dia-a-dia, do cotidiano, da teoria e da prática. Parece-me dicotomização gritante. A superação disso me parece algo fundamental. E o senhor, o que tem a argumentar?

Paulo Freire: A superação disso se dará na reorientação da prática formadora do professor. Quer dizer, se você faz uma formação, isso você chamou de *conhecimento*, você orienta a prática formadora do professor numa perspectiva processual, numa perspectiva dialética, contraditória. Necessariamente, você parte para superar a contradição, o antagonismo

entre prática e teoria, a dicotomia entre prática e teoria.

Nedison: Então, o senhor coloca a superação na relação direta desse redimensionamento da própria formação?

Paulo Freire: Eu acho que numa boa formação está incluída a questão da relação prática-teoria, quer dizer, se a formação for uma formação cientificamente bem feita, aí estará posta a superação da dicotomia. E há um cem-número de caminhos didáticos, metódicos para você superar a superação; você pode trazer inclusive a prática, não necessariamente da própria professora em cuja formação você trabalha, mas a prática de outra professora para dentro da classe dela. Você pode trazer um vídeo. Você consegue fazer um vídeo com a permissão, por exemplo, de outras professoras, que estejam atuando na sua prática docente em escolas públicas e você consegue autorização para fazer um vídeo e levar para dentro de sua classe. Você traz a professora A, B ou C dando aula, projeta o vídeo na sua classe; as suas alunas assistem ao trabalho de trinta minutos do vídeo que você tem e depois você discute com elas a prática daquela professora, está entendendo? Quer dizer, “você perceberam alguma falha na professora?” “Ah! Percebemos”. “Qual foi?” “Quando ela fez tal coisa”. Aí você fala assim: “Por que isso falha?” E aí você vai encontrar, por exemplo, problema de relacionamento professor-aluno, deficiências na abordagem

do objeto que a professora fez. Você pode fazer um baita debate com suas alunas sobre uma pluralidade de aspectos vividos na prática da outra professora. Mas ninguém faz nada parecido. Quando eu digo *ninguém*, quero dizer não é o comum. Mas bem, eu acho que você pode provocar as alunas, por exemplo, a estudarem o relato da experiência de uma professora. Você pode pedir à professora para escrever um relato de seu dia-a-dia. Afinal de contas, às vezes me dá mal-estar porque não estou podendo fazer essas coisas. Eu gostaria de fazer isto também, mas não posso. Eu hoje tenho outro ângulo de vida, mas tem um mundo de coisas para fazer. O que é que se diz do professor? Que ele cumpra um determinado programa que nem ele fez e ele precisa fazer discurso sobre aquela matéria. Quer dizer, você teria um professor de uma escola chamada de "formação de professores", não é isso que chamam? Teria, sim. Começa que ele ganha uma miséria. Para ele, ganhando uma miséria como ele ganha, ele tem que ter oito, nove, dez, vinte classes. Na medida em que ele tem vinte classes, como é que ele pode se dedicar à formação boa de duas? Não pode. É impossível. Quando faz a proposta, você termina abstrato, metafísico, porque a realidade não comporta a sua proposta. Agora, você veja, o que me dá raiva é que essa realidade brasileira comportaria do ponto de vista do Estado, se houvesse seriedade. Você viu agora, por exem-

plo, quanto foi que nós, no Brasil, perdemos com esses anões? E fica por isso mesmo, você está vendo, já estão querendo fazer arranjos para que nenhum deles saia do Congresso. Não creio que chegue a isso, eu acho que vão sair, uns vão sair, o que já é alguma coisa. Mas e os milhões de dólares que essa gente carregou para dentro de casa? O ex-diretor, que era esse que matou a mulher, que foi quem denunciou, José Carlos, ele tinha três ou quatro milhões de dólares em casa.

Nedison: Fora as contas na Suíça.

Paulo Freire: Exato, entende? Quer dizer, aí está a raiva, porque você vê que esse país, refeito, iria longe com a capacidade criadora que o brasileiro está tendo ainda, apesar de tudo.

Nedison: Nesse sentido, só fazendo um parêntese nessa análise contextual, Paulo Freire, o senhor acredita na proposta do PT com o Lula?

Paulo Freire: Acredito e vou votar no Lula obviamente. Eu acho que Lula e nós do PT precisamos nos fortificar para não deixar que a cabeça da gente seja tomada antes de ter uma vitória. Eu acho que é bobagem, tem que enfrentar isso com muita seriedade. Segundo, porque vai depender exatamente de como trazemos à realidade nacional a possibilidade de governar. É preciso que o PT saiba, se se pensa dialético, que a possibilidade de governar não existe como categoria metafísica. É uma categoria histórica que nós temos que criar. Quer

dizer, a possibilidade não é recado, não é presente de Deus. A possibilidade histórica é criação do homem e da mulher, a gente é que cria a possibilidade, e não papai do céu. E a gente não pode criar a possibilidade impossivelmente.

Nedison: Nesse contexto político, vale ressaltar que possíveis outras relações com outras forças são necessárias?

Paulo Freire: Tem que ser feitas, a não ser que, olha, eu te digo o seguinte: política é arte concessiva, quer dizer, você só faz política através da concessão. Agora, é preciso definir *concessão*. O que é *conceder*? Conceder não é acabar-se, quer dizer, eu concedo a vocês na medida em que não ultrapasso um certo limite a partir do qual não me cabe conceder, ou eu me deterioro, eu deixo de ser. Então, por exemplo, o PT não pode fazer concessões que firam pontos fundamentais de sua convicção política, ideológicas, de seus princípios, que são éticos e políticos. Mas, fora disso, conceder entre diferentes é a prática normal da política. E conceder entre antagônicos, às vezes, é uma necessidade imperiosa do próprio crescimento e da própria vitória. Por exemplo, uma coisa que eu dou sempre como exemplo, e sobre a qual eu escrevi na última parte da *Pedagogia da esperança*, foi a visita que fizemos, Nita e eu, em 1992 a El Salvador. O exemplo de El Salvador devia estar sendo difundido pelo mundo, pois El Salvador fez, para

mim, a coisa mais bacana em termos de história política recente. Cinco movimentos guerrilheiros diferentes, que brigavam entre eles, resolveram, primeiro, acertar as suas diferenças. Partiram de que tinham um objetivo igual e tinham caminhos diferentes para obter o mesmo objetivo. Então, por que não acertar esses caminhos? Arrumaram-se e unificaram-se; depois, partiram para ter uma conversa com a direita. A gente continua brigando e a gente tem para brigar com vocês o que ninguém imagina. Vocês também têm para brigar com a gente, que a gente sabe já. E nessa briga - é claro que o discurso não foi propriamente esse, mas essencialmente foi esse - o povo nosso é que paga, é que continua não comendo, é que continua morrendo. O pau cai nele; no de vocês, não. Vocês têm indústrias, têm isso, têm aquilo e são políticos. Não cai nada. Pode acontecer que, eventualmente, um de vocês morra e um de nós morra, mas a massa popular é que está morrendo. Então nós vamos fazer o seguinte: por que não conversar? Por que não fazer um acordo em nome da possibilidade de morrer menos gente. Então, nós cedemos, uma coisa fundamental para vocês: paramos a briga e vamos ver o que vocês cedem a nós. Começaram a discutir programa de governo. A direita disse: "A gente pode conceder isso no social, no econômico". "Está ótimo. Isso aqui serve para nós". Então, resolveram, no diálogo dos dois, trazer a ONU para dentro. Aí a ONU

veio para dentro com oficiais brasileiros, com oficiais argentinos, paraguaios, canadenses, o continente Sul e Norte todo. E esses exércitos lá começaram a aprender que a coisa, que a esquerda queria não era sempre o mesmo. Eu tive um papo com um coronel do Exército brasileiro fantástico, que disse a mim: "Olha, você nem imagina o que eu estou aprendendo aqui. Uma coisa fantástica. Resultado, o líder principal, que é Joaquim Vila Lobos, esteve aqui em casa me visitando em 1992 e me disse 'Paulo, conversa com o PT, conversa com PT'. E eu disse a ele: olha, eu acabo de escrever sobre vocês e digo que uma das coisas mais sábias de vocês foi a seguinte: descobrir que, se a guerrilha ganhasse o poder, perderia a guerra. Quando vocês descobriram que não adianta ganhar por ganhar porque perde em seguida, vocês preferiram, em lugar disso, ganhar mesmo daqui trinta anos, quarenta anos. Isso é que é senso histórico. "Então, você sabe que ele que queria ser o candidato quase certo do ganhador. Não é! As cinco guerrilhas resolveram que não têm candidato; vão apoiar um candidato da semidireita. É mais sábio ter um homem meio-cá, meio-lá, mas decisivo no poder do que um de nós que perde três vezes e passa agora cinquenta anos para recuperar. Então, é melhor perder agora, não se expor agora e ganhar mesmo quando os medos da vitória da esquerda já não tenham significação. É preciso que a esquerda saiba que ela também a

destrói, porque ela inventa na cabeça do seu inimigo um perfil dela que nem sempre corresponde. Você começa a ter medo da esquerda que vai comer menino de rodízio, de quanta gente nós ouvimos com relação a Lula. Eu tive quase uma briga aqui em casa com um sujeito reacionário que, durante aquela campanha, me disse com muita arrogância que, com Lula, as escolas privadas seriam todas fechadas. Eu fiquei irritado e disse: "Olha, Fulano, eu não vou ser ministro, mas pode ser que eu vá ser ministro de Educação do Lula. Eu quero te dizer o seguinte: que eu não sou um homem burro. Não, eu sou um homem inteligente. Você está a dizer para um provável ministro de Educação que a gente vai fazer uma merda que eu não faço nunca, que é fechar as escolas privadas do Brasil para que, no dia seguinte, não tenha nenhuma escola para atender ao público". Quer dizer, a gente pode ser chato, mas burro não é não. Eu tive um pega com ele aqui. O cara bem convencido, é um sujeito de alto nível. Uma esquerda que tem um perfil como esse tem que trabalhar primeiro para acabar com esse perfil. E não pode acabar esse perfil. Então, por exemplo, quando se diz: "Lula se elege e não se empossa". Conversa fiada para mim, ele se elege e se empossa. O que me preocupa não é saber se ele se empossa, é saber se ele governa, é isso que me preocupa. Porque ele vai se empossar, vai, ah! vai, mas pode não governar. Daí a necessidade de você preparar poli-

ticamente novas forças, novos acordos. Agora, o que você está vendo então? Está todo mundo que poderia ser esquerda se arregimentando, expuriamente, parte para Lula não ganhar, do Brizola ao Paulo Maluf. Como é que você pode ver isso? Eu não tenho dúvida nenhuma que o PSDB seria uma dialogação fundamental conosco. A gente quer mais do que o PSDB, mas o que a gente quer é demais e talvez não possa ser feito. Está vendo aí agora? O Congresso vota aquele negócio para nós pagarmos, mas, no dia seguinte, não comparece para os usineiros e os industriais não pagarem. Agora, num país como esse, você pode ser governo na base do “sou macho”? Não, não é não! Então, esse é o meu medo. Ainda anteontem, eu vi um almirante dando uma entrevista numa televisão e perguntaram a ele: “Almirante, por que o governador da Bahia disse que, se o Lula ganhar, ele não governa dois meses?” Não, é um equívoco. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que o Lula é um homem competente, um homem prático, um homem que sabe muita coisa que os outros que estudaram em universidade não sabem. Ele sabe que não se governa na base da vontade individual, ele sabe que há uma diferença entre o discurso do candidato e a prática do eleito. Então, ele parte com uma predisposição para governar. Ele vai ter que fazer as concessões que o governo exige. Ele não é irresponsável. Então, não vejo por que se pense nisso. As Forças Ar-

madas vão reconhecer. E é isso que vai acontecer. Mas o meu problema é se ele tem governabilidade ou não, e ele não pode ter sozinho. Deve ser de todas as revoluções que chegaram ao governo com bala, e não se mantiveram”.

Nedison: A questão do poder é complexa.

Paulo Freire: Agora, você quer, a partir daí, dar uma de Deus é uma contradição do revolucionário, que diz que Deus não existe. Você quer transformar sem Deus porque tem a revolução, dá no que deu na União Soviética. Então, meu medo é esse porque tem companheiro nosso do PT, um esquema de muita gente nossa do PT, que diz que ainda tem uma porção de poste nas principais cidades do Brasil com força para enforçar a burguesia nacional. Não quer dizer que a gente deve dar biscoitinhos para a burguesia nacional, mas a gente reconhece que ela existe como força, como poder político, poder econômico. E não se pode acabar isso na base da força.

Nedison: É, no Rio Grande do Sul, com o Olívio, a coisa está se encaminhando, Paulo Freire, embora esse mesmo processo que o senhor fala, em termos nacionais, de todas as forças se juntarem, esteja sendo sentido também.

Paulo Freire: Está bem, é? O PT é um partido que tem coisas fantásticas. A CPI do Orçamento é uma coisa fantástica. Mas isso só também não trabalha.

Nedison: Uma outra categoria ainda a destacar é a categoria do trabalho.

Paulo Freire: Olha, eu concordo contigo, mas deixa para falar um pouco mais depois. Eu acho que isso também é fundamental, isso seria um corte no processo de formação. Caberia no processo formador do futuro professor, da futura professora, uma recuperação, uma revisão, uma recompreensão do que é o trabalho enquanto fazedor de nós. Afinal de contas, a gente se faz no trabalho. O trabalho nos recria enquanto a gente o faz, ou enquanto a gente o tem. Eu concordo contigo. E fazer uma análise, por exemplo, com o educando que ele, ao mesmo tempo, trabalha e brinca. Entende? Mas há um lado sério, programático de sua atividade brincalhona, que é exatamente uma faixa do trabalho dele: a responsabilidade. Quer dizer, é outro campo, outra dimensão, onde a gente teria milhares de coisas para desenvolver. Mas, em suma, eu estou de acordo. Talvez eu lendo isso me lembrasse de um outro dado qualquer, uma outra dimensão para te sugerir. Mas, na minha impressão, se você faz em torno disso, está fazendo bem.

Nedison: Professor Paulo Freire, eu agradeço a sua atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Hartwing. *O dilema da entrevista de pesquisa*. Trad. Faced/Ufrgs, 1974.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da formação viva*. 2.ed. São Paulo: CERM/FFLCH-USP, 1983.

PESQUISA EM ANDAMENTO

FORMAÇÃO EDUCACIONAL E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Nedison Faria¹

O objeto desta comunicação é a divulgação das atividades de um grupo de investigação-ação educacional, formando, com outros, uma comunidade auto-reflexiva. Grupo de pesquisa embasado numa proposta de programa de pesquisa educacional com as concepções educacionais do diálogo, da emancipação e da cientificidade do saber. Os projetos de pesquisa individual têm como intenção fundamental do grupo propiciar experiências de investigação temática como um dos componentes do processo de formação profissional dos docentes, envolvendo disciplinas tanto de graduação no curso de Pedagogia como de pós-graduação. A atuação tem sido em forma de colaboração com os envolvidos no processo de construção dos projetos de pesquisa individual - dissertação e tese. Nesse sentido, busca-se estabelecer as interfaces entre esses projetos de pesquisa individuais visando manter eixos comuns nas ações do grupo. É nesse processo de investigação-ação educacional com os envolvidos durante a vivência nos encontros periódicos do grupo e as pesquisas individuais que vão se constituindo e se instituem. Ressalta-se que a investigação que ora se empreende está centrada nas interações educati-

¹ Professor e pesquisador do mestrado em Educação da UPF. *Email* nedison@upf.tche.br

vas dos sujeitos que as vivem no cotidiano escolar, nas suas práticas educativas concretas.

INTRODUÇÃO

O objeto desta comunicação é a divulgação das atividades do grupo de investigação-ação educacional registrado junto ao CNPq como *Investigação-ação e formação educacional* (6-760). Procura-se a interação com outros grupos de pesquisa, igualmente registrados junto ao CNPq, tendo como líderes os doutores Fábio da Purificação de Bastos e Claiton José Grabauska - *Investigação-ação, desenvolvimento curricular, ciência e tecnologia* (2-826) - e Marcos Gustavo Richter - *Investigação-ação e comunicação* (4-773). Não só no grupo, mas também em atividades intergrupais, procura-se formar uma comunidade auto-reflexiva, segundo conceituação elaborada por Kemmis (1988). Esses grupos de pesquisas embasados numa proposta de programa de pesquisa educacional com o referencial em concepções educacionais dialógico-problematizadora, emancipatória e de cientificidade do saber.

Os projetos de pesquisa individual têm como intenção fundamental do grupo propiciar experiências de investigação temática como um dos componentes do processo de formação profissional dos docentes, envolvendo disciplinas tanto da graduação no curso de Pedagogia como na pós-graduação, no curso de mestrado em Educação.

Na graduação, a atuação na UPF prioriza o curso de Pedagogia, com as disciplinas de Introdução à Pedagogia, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação.

Nesse espaço escolar da graduação, enfatiza-se a temática dos fundamentos da educação na pesquisa educacional frente à formação de professores.

No Programa de Pós-Graduação, no curso de mestrado em Educação, a atuação se dá em duas frentes: com a disciplina de Teoria da Educação, em parceria com os colegas Oswaldo Alonso Rays e Eldon Henrique Mühl, com seminários e leitura dirigida, e na inter-relação com os outros líderes dos grupos de pesquisa citados, com a temática investigação-ação educacional. A atuação tem sido de forma colaborativa com o intuito de otimizar o processo de construção dos projetos de pesquisa individual - dissertação e tese, abrindo-se a possibilidades de ensaios monográficos. Nesse sentido, busca-se estabelecer as interfaces entre esses projetos de pesquisa individuais visando manter um direcionamento comum nas ações do grupo com as concepções educacionais dialógico-problematizadora de Freire (1975), emancipatória de Carr e Kemmis (1986) e do conhecimento científico de Vieira Pinto (1979).

É nesse processo de investigação-ação educacional, dinamizado pelos envolvidos durante a vivência nos encontros periódicos e nas pesquisas individuais, que os grupos vão se constituindo e se institucionalizando. Ressalta-se que o fator de significância da investigação que ora se empreende está centrado nas interações educativas dos sujeitos que as vivem no cotidiano escolar, nas suas práticas educativas concretas.

OS PRESSUPOSTOS

Na formação dos professores, o conteúdo e a forma da educação escolar estão

deixando a desejar quanto a possíveis propostas de transformação social ou de uma educação emancipadora. Dir-se-ia até que o que se tem encontrado é um certo desencanto do professor² em relação a sua própria profissão. No grupo, em todas as relações, tem-se tentado a viabilização de uma escola com potencial para participar de perto do processo de conscientização da população. Para tanto, nesses níveis de escolarização, trabalha-se com um conhecimento educacional mais próximo da realidade que cerca a maioria dos alunos. Para isso, é indispensável atuar numa escola operacionalizando uma ação socioeducacional comprometida com a emancipação, tornando-a, dessa forma, simultaneamente, um instrumento de valorização cultural da realidade vivida e geradora de um conhecimento inserido na cultura científica.

O saber escolar passa a ser desafiado, problematizando possíveis mudanças das escolas, que passam pela transformação dos conteúdos culturais. Portanto, se esses conteúdos são desafiados a ser modificados, o mesmo pode ocorrer com a formação dos professores, com suas práticas que se concretizam nas salas de aula - nos cursos de formação de professores particularmente.

A opção por atuar onde vive de fato a educação - a sala de aula - conjuga-se com o problema de investigação. Isso porque se acredita que se pode contribuir para a solução dos problemas educativos fundamentais nos diferentes níveis de escolarização, catalisando as mudanças educativas que se fizerem necessárias em sintonia com o interesse daqueles que fazem a investigação.

Conseqüentemente, assume-se a prática educativa nas diversas subáreas do

conhecimento científico, desafiando a que seja propiciada uma visão o mais viva possível da educação formal. Como parte integrante de uma cultura, desafia-se a que a mesma seja dominada para que possa ser transformada em instrumento de compreensão e intervenção na realidade que aí está. Desafia-se que essa educação emancipadora seja feita no espaço escolar formal prioritariamente.

A problemática que se delimita frente a essa construção é expressa pelo conjunto dos envolvidos no grupo da seguinte forma.

- O que podemos dizer das aulas que compõem a realidade educacional vivida?
- Qual é o conhecimento que tem estado presente nestas aulas?
- Existe sintonia entre os conteúdos culturais que o exercício da cidadania exige e os conhecimentos veiculados pelas práticas educacionais?
- Se optarmos por uma ação com potencial para transformar as condições atuais e promover a humanização, podemos manter esse conhecimento?
- O conhecimento que aí está organizado sob a forma de conteúdos programáticos escolares propicia a efetivação do diálogo concreto nas aulas?
- Com ele teremos potencial para educar os seres humanos em questão, tendo em vista o desvelamento da realidade?
- Como implementar um procedimento de reorganização dos conhecimentos escolares, visando

construir uma educação emancipadora?

- Como tornar os conteúdos programáticos escolares culturalmente significativos e instrumentos da transformação social, de tal forma que tenham por eixo os interesses e necessidades da maioria da população?

Essas questões cercam o problema de investigação dos sujeitos envolvidos nesses grupos de pesquisa, que pode ser assim formulado: Qual é o conhecimento que pode potencializar a instrumentalização da prática educacional dialógica no espaço escolar formal?

Define-se na abordagem de pesquisa do grupo que a prática educacional seja dialógica, caracterizando-se por ações socioeducativas provenientes da investigação: planejamento, observação, auto-reflexão, reflexão, avaliação e replanejamento, por uma equipe de professores em ação, ou seja, composta pela espiral auto-reflexiva de origem lewiniana - que pode proporcionar a apropriação e reelaboração das temáticas escolares. Contudo, é indispensável que essas sejam originárias de um estudo da realidade e envolvam conhecimentos das ciências naturais e sociais. Consequentemente, a prática educacional dialógica poderá gerar conhecimentos educacionais em diversas subáreas comprometidos com transformações.

Essa organização do trabalho educacional, que envolve educadores e educandos, gera uma concepção de conhecimento educativo através da problematização dos conteúdos que vão sendo abordados nas aulas. Propiciam-se continuidades e rupturas ao longo do desenvolvimento dos tra-

balhos escolares. Envolvem-se temas - caracterizados como geradores - por serem extraídos da vivência dos educandos e que, por isso, gerarão as aulas - e elaborações conceituais, fornecendo uma visão totalizadora de problemas específicos da realidade, ultrapassando os recortes que são próprios do conhecimento científico, qualificados como critérios epistemológicos dessa concepção de investigar a educação.

ALGUMAS ETAPAS FUNDAMENTAIS

Este programa de pesquisa educacional procura responder ao problema de investigação; procura mostrar como se está tentando cumprir essa tarefa ao longo de uma caminhada iniciada em 1995 em colaboração com o colega Fábio e, após, com os colegas Marcos e Claiton, junto aos graduandos, prioritariamente da Pedagogia; aos orientandos do curso de mestrado e doutorado do PPGE da UFSM e, a partir de março de 1999, com os graduandos de Pedagogia e orientandos do curso de mestrado em Educação da UPF.

Este programa de pesquisa educacional apresenta-se com a sua epistemologia e metodologia provenientes de uma prática socioeducacional, de uma prática educacional dialógica em Freire (1975), prática educacional problematizadora, preferencialmente no espaço escolar formal, programa esse apoiado em trabalhos de cientistas-educadores brasileiros e estrangeiros.

Procura-se transitar pelas *fronteiras* epistemológicas e metodológicas inerentes ao conhecimento educacional, em particular no escolar, principalmente por entender que esse aspecto é de fundamental im-

portância para quem atua em educação nas diversas subáreas. Delimita-se, assim, segundo uma perspectiva educativa, um processo do conhecimento educacional, entre tantos outros, que filósofos e epistemólogos da ciência têm trilhado ao longo do desenvolvimento de enfoques filosóficos.

Analisa-se as interfaces dos conhecimentos das ciências naturais e sociais na prática educacional influenciada pelas visões naturalista, interpretativa e crítica; buscam-se as demarcações epistemológicas e metodológicas necessárias à sua efetivação. Nesse sentido, são destacadas as possíveis interfaces entre as ciências naturais e sociais, assim como as possibilidades de efetivação de uma prática educacional. É proposta como alternativa ao fazer prático a investigação-ação na prática educacional dialógica, o que requer a organização desta em equipe - grupos de ação - como via para a efetivação de uma educação emancipatória.

O recorte da realidade executado na formação desta equipe - numa comunidade auto-reflexiva de professores, além da instância dos espaços escolares gerenciados por eles, também se dá nas salas de aulas onde atuam como alunos-mestres, quando ainda estão vivendo o processo de formação educacional formal, quer seja nos cursos de graduação, quer seja nos de pós-graduação.

Destacam-se alguns componentes históricos, epistemológicos e metodológicos de concepções de investigação-ação educacional, dando realce para aquela balizada pela educação emancipatória, numa pedagogia da autonomia. Defende-se que uma concepção de pesquisa educacional alternativa está sendo construída.

Procura-se abordar na evolução, ao longo do desenvolvimento do conhecimento educacional, as visões técnica e eman-

cipatória dessa prática educacional crítica. Procura-se mostrar o que, segundo a compreensão dos grupos, está em jogo : a sintonia da matriz epistemológica da investigação-ação emancipatória com a prática educacional dialógica. Propõem-se, ainda, essa perspectiva de pesquisa - a investigação-ação emancipatória - como parâmetro para um que-fazer situado num projeto colaborativo na prática educacional dialógica no espaço escolar.

Apresenta-se, assim, um programa de investigação-ação educativa para a institucionalização da prática educacional dialógico-problematizadora. Procura-se contemplar o epistemológico e o metodológico do conhecimento educacional gerado no processo de investigação-ação emancipatória.

Destacam-se, entre os componentes curriculares das ciências naturais e sociais na formação dos docentes de diversas áreas, a interação educacional dialógica primeira que pode ocorrer nas disciplinas de fundamentos da educação e de aprofundamentos dos cursos de graduação pelos membros do grupo. Descrevem-se as atuações no curso de pós-graduação que vêm proporcionando a interação educacional dialógica continuada na formação em serviço dos docentes. Ambas são destacadas tendo em vista a formação de um grupo de ação. Enfatiza-se o fato de estar sendo efetivado este programa de pesquisa educacional balizado pela concepção de investigação-ação emancipatória, a mola-mestra das ações educativas dialógicas.

ALGUMAS METAS (M) E AÇÕES(A) REALIZADAS OU EM ANDAMENTO

- M1 - *Trabalhar na perspectiva do desenvolvimento profissional dos docentes para que possam implementar mudanças educativas, considerando a reelaboração de conteúdos como instância de redimensão da prática.*
- A1a - *Dinamizar grupos de investigação-ação no espaço escolar formal, visando a uma reestruturação curricular no processo educacional que contempla a formação de professores.*
- A1b - *Construir diários de investigação individuais, nos quais são sistematizados todos os desenvolvimentos do processo educacional que estão vivendo, e, ao final de cada período, debater sobre os apontamentos de cada um. O intuito é propiciar ao grupo o entendimento do processo educacional que está vivendo.*
- M2 - *Reestruturar a organização curricular, buscando redimensionar os conhecimentos educacionais com o intuito de torná-los úteis à vivência dos educandos.*
- A2a - *Reelaborar os conhecimentos educacionais das diversas subáreas, tendo em vista uma prática educacional dialógica e problematizadora.*
- A2b - *Sistematizar essa reelaboração de acordo com critérios epistemológicos específicos de cada subárea educacional.*
- M3 - *Fazer com que o fio condutor da estrutura curricular se torne a concepção conceitual unificadora.*
- A3a - *Explicitar a abordagem conceitual unificadora para os professores participantes deste programa que trabalham com temáticas específicas no espaço escolar.*
- A3b - *Elaborar colaborativamente atividades educacionais pautadas por conceitos unificadores.*
- A3c - *Construir recursos didáticos de caráter teórico-experimental para sustentar as atividades práticas.*
- M4 - *Priorizar a atuação, através de atividades, viabilizando a implementação de práticas educacionais dialógicas no espaço escolar, segundo os momentos pedagógicos e articulando-os sempre com as etapas metodológicas da investigação-ação, ou seja, sintonizar estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento com planejamento, observação, ação, reflexão e replanejamento. Garante-se, dessa forma, a interação dialógica nas aulas - via dinâmica dos momentos pedagógicos.*
- A4a - *Explicitar para o grupo de professores deste programa as interfaces entre os momentos pedagógicos em Angotti e Delizoicov (1990) e as etapas metodológicas da investigação-ação emancipatória em Carr e Kemmis (1986).*
- A4b - *Viver práticas educacionais no espaço escolar, buscando operacionalizar as referidas interfaces.*
- M5 - *Instrumentalizar os envolvidos no processo educativo, de forma que os educadores capacitem-se para a utilização de recursos de "multimedia" que facilitam e inovam nosso trabalho, dando continuidade ao trabalho de aprendizagem e utilização da in-*

formática, dentro da dinâmica da investigação-ação que se está desenvolvendo.

- A5a - Efetivar um levantamento bibliográfico das temáticas educacionais tratadas nos projetos deste programa de pesquisa educacional acessando a *internet*.
- A5b - Propiciar a todos os participantes deste programa o acesso à *internet*.
- A5c - Selecionar programas televisivos com potencial de serem utilizados como recursos didáticos para as práticas educacionais dialógicas.
- A5d - Resgatar a interação com sujeitos que já trabalharam conosco e que continuam investigando em rede, porém têm sua atuação profissional em outro espaço escolar, buscando parcerias interinstitucionais.
- M6 - *Mapear as possibilidades de desenvolvimento de uma prática educacional nas classes de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, atentando para uma perspectiva dialógica como possibilidade de construção do processo educativo, nesse nível, como investigação-ação do grupo.*
- A6a - Diagnosticar a realidade das práticas educacionais quanto ao nível de desenvolvimento da conscientização das crianças em processo de alfabetização freireana.
- A6b - Contribuir na formação acadêmica dos professores alfabetizadores proporcionando-lhes vivência numa prática educacional dialógica e visão crítica desta realidade que pode vir a desencadear uma nova proposta pedagógica.
- M7 - *Efetuar uma análise crítica das práticas educacionais desenvolvidas em*

cada projeto a partir da abordagem sócioistórica, com o intuito de apontar redirecionamentos nas suas operacionalizações, nos seus pressupostos e nas implicações na formação dos envolvidos.

- A7a - Efetuar os seguintes procedimentos técnicos : revisão da literatura sobre o objeto de estudo e seu fichamento, análise da documentação do projeto de cada um dos envolvidos e sua classificação, análise dos depoimentos em vídeo ou gravações sobre o mesmo.
- A7b - Delinear, através do acompanhamento contínuo da realidade dos professores e alunos, documentos escritos que potencializem a sistematização da prática numa linguagem mais próxima da utilizada pelos envolvidos.
- M8 - *O fenômeno artístico na estrutura psíquica humana e a educação.* Pesquisa concluída, defendida e aprovada como dissertação no mestrado em Educação pelo orientado Ildo Miguel Werle, em agosto de 1996. Este estudo especificou como objeto o fenômeno artístico na psique humana. A pesquisa procura elucidar que a arte, na sua função pedagógica intrínseca, faz a passagem do ser ao concreto existencial. Nessa passagem, o ser humano sente-se integrado na sua intencionalidade de natureza, delineando uma visão holística de si mesmo e da sociedade. Para fazer a elucidação dessa pedagogia, parte-se de uma fundamentação antropológica na qual o ser humano é na sua estrutura psíquica de essência (a alma), além de se buscar a compreensão do ser humano existencialmente. Compreen-

didadas essas duas realidades, entende-se com melhor clareza o objeto da pesquisa. Para evidenciar que a arte faz pedagogicamente a passagem do ser ao concreto existencial, serve-se do método fenomenológico, pois, através dele, podem-se abordar questões que ultrapassam o conhecimento meramente dado pelos cinco sentidos externos. A fenomenologia é capaz de fazer uma referência ao real subjetivo, que é dado pelo ser onde existe uma direção ôntica. Nessa passagem consiste a pedagogia da arte. A pesquisa, na sua essência, elucida essa pedagogia, evidenciando que a arte, além da estrutura dicotomizada do eu fictício, é uma ética que dá um delineamento de exaltação do ser humano. Foram observadas as reações no organismo de educandos, em grupos, a partir de quadros artísticos e músicas selecionados para demonstrar a arte como patologia e a arte como criatividade.

- M9 - *Os desafios da formação profissional frente aos novos pressupostos científicos e tecnológicos e as implicações sobre o ensino agrícola de segundo grau : a dicotomia teoria e prática em questão.* Pesquisa concluída, defendida e aprovada como dissertação no mestrado em Educação pelo orientado Canrobert Kumpfer Werlang em março de 1996. Este trabalho analisa e reflete sobre a formação profissional, enfocando a educação tecnológica de 2º grau e o ensino agrícola, levando em consideração o processo histórico e os desafios frente aos novos pressupostos científicos e tecnológicos e suas repercussões sobre

o mundo do trabalho. Aborda a dicotomia teoria e prática e a dualidade entre formação propedêutica e formação profissional como categorias principais da problemática investigada, cujas análises destinam-se a apontar contradições na busca de possíveis alternativas de superação às dificuldades encontradas. A pesquisa foi realizada em escolas agrícolas federais, tendo o Colégio Agrícola de Santa Maria como campo principal de investigação, tendo sido adotada a investigação-ação como concepção educacional de pesquisa. Concluiu-se pelas dificuldades na formação profissional, advindas da dicotomia teoria e prática e da dualidade entre formação geral e formação profissional, reflexos de uma sociedade capitalista, cujo modo de produção se funda na divisão técnica e social do trabalho. Aponta-se para a necessidade da busca de um novo princípio educativo, que leve em consideração as transformações tecnológicas e as novas formas de gestão e gerenciamento do processo de trabalho, baseada numa escola voltada para uma proposta política emancipadora. Ao mesmo tempo, têm-se presentes as dificuldades de implementar esse tipo de escola na realidade brasileira atual.

- M10 - *A transição democrática e os obstáculos ao desenvolvimento de uma proposta de ensino da história no cotidiano escolar de Santa Maria / RS.* Pesquisa concluída, defendida e aprovada como dissertação no mestrado em Educação pela orientada Marilú Favarin Marin em março de

1996. Este trabalho, numa primeira etapa, resgata a experiência conjunta de professores de história de 2º e 3º graus entre 1989-1993, de revisão do ensino de história fundamentado no método dialético. O balanço da experiência mostra os benefícios da mesma para os professores envolvidos, seus alunos e o ensino de uma forma geral, tais como: melhoria da qualidade de ensino, resgate da importância da disciplina, qualificação e valorização dos profissionais envolvidos e ativa participação dos alunos. Numa segunda etapa, investiga-se a caminhada do grupo após o encerramento do projeto *O ensino da história: uma proposta em construção*, detectando-se questões como: indisposição política das instituições governamentais ou de setores a elas ligadas, legado educacional e cultural permeado pelo autoritarismo e obstáculos do cotidiano escolar dos professores, como fatores responsáveis pela sua desarticulação. O trabalho procura ainda traçar um perfil dos profissionais que atuam na rede de ensino médio.

- M11 - *Educar a partir da relação do mito e educação no contexto das escolas metodistas do Rio Grande do Sul*. A pesquisa foi realizada e em fevereiro de 1998 foi defendida e aprovada como dissertação de mestrado em Educação pelo orientando Rui Alberto Castilhos Ferreira. Em síntese, foi concluída a análise do mito em vários contextos culturais e sua relação com a educação. O mito, no contexto do povo grego, foi o elo que contribuiu para a articulação de uma

sociedade crítica, cuja filosofia norteou esse grande evento. Houve uma passagem lenta do mito à razão; muito embora exista e existirá uma relação da cultura com o mito, é impossível banir da existência humana essa categoria, pois ele faz parte do nosso dia-a-dia. O presente trabalho vê o mito como reflexo de uma cultura. Portanto, nesse contexto, o mito é visto como reflexo de uma cultura, não como uma inverdade, mas como uma interpretação da realidade. Trabalha-se o mito e a educação como duas categorias que têm algo a falar. Todo o professor, quando emite a sua epistemologia em sala de aula aos seus alunos, o faz pensando num aluno modelo. Contudo, Mircea Eliade diz que o modelo advém do mito; aquilo que se tornou modelo, muitas vezes tornou-se mito primeiro em um contexto cultural. Mito e educação são contribuições que se quer dar para todos que se interessam por esse tema. O mito foi investigado no contexto das escolas metodistas do Rio Grande do Sul, rastreando, assim, a realidade mítica em tal contexto, usando a hermenêutica num processo de investigação-ação. Portanto, a intenção da investigação é contribuir para que o mito seja um aliado significativo no processo ensino-aprendizagem.

- M12 - *Que-fazer pedagógico em acampamentos de reforma agrária no Rio Grande do Sul*. A pesquisa realizada foi defendida em fevereiro de 1998 e aprovada como dissertação de mestrado em Educação pelo orientando Darlan Faccin Weide. Em síntese

se, buscou-se com esta pesquisa construir um que-fazer pedagógico onde as atividades educativas estejam numa constante interação com a prática social e com a política desenvolvida na histórica caminhada de luta dos acampados. Nessa perspectiva, a presente investigação focalizou algumas indagações : Como o processo de um novo que-fazer pedagógico está sendo construído nos acampamentos de reforma agrária do Rio Grande do Sul? Como surgiu a proposta pedagógica alternativa Projeto Escola Itinerante para os acampamentos de agricultores sem-terra? Quem são os sujeitos sociais construtores desse novo fazer? E mais, como está sendo sua implementação enquanto experiência piloto nos acampamentos Palmeirão e Santo Antônio? O processo educativo desencadeado foi uma experiência se aproximando do processo de investigação-ação, no qual o investigador está envolvido na realidade, discutindo, planejando e participando. Como procedimentos metodológicos foram utilizados : entrevistas, observações e registros de situações formais e informais. O referencial teórico é fundamentado em Thiollent, Carr, Kemmis, De Bastos, Freire e Vieira Pinto, entre outros. É um processo em que pais, professores, alunos e a comunidade do acampamento pensam em uma escola concreta para seu meio e lançam os fundamentos de sua construção através de um método investigativo, reflexivo e participativo; além de estarem fazendo educação, recupe-

ram um processo científico em que todos são sujeitos construtores da ciência, eliminando a dicotomia entre pesquisadores e pesquisados.

M13 - *A educação tecnológica e a interação escola-empresa.* A pesquisa foi defendida e aprovada como dissertação em fevereiro de 1998 pela orientanda Sonia da Costa, tendo sido iniciada no segundo semestre de 1996. Foi realizada no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM, instituição vinculada à UFSM, buscando discutir, a partir da percepção da comunidade escolar e de empresários da região, a viabilidade da interação escola-empresa como fator propulsor da educação tecnológica dentro da nova realidade de organização do trabalho e dos processos de produção. A interação com a comunidade escolar e empresários mostrou que, através da interação entre instituições de ensino médio e, principalmente, entre escolas técnicas e empresas, podem ser encontradas alternativas para a superação da atual crise da educação tecnológica e do trabalho. Na realização desta pesquisa, o investigador assumiu uma interação, fazendo com que o processo de investigação envolvesse alunos estagiários, observações junto aos professores e funcionários do CTISM e empresários da região, visitas a escolas técnicas industriais do Rio Grande do Sul e a participação em reuniões em nível nacional com diretores de escolas técnicas e representantes da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico-MEC. Além desses procedimentos, a pesquisa deteve-se no le-

vantamento documental no intuito de compreender como a interação escola-empresa tem sido trabalhada no plano político-pedagógico dessa instituição; também se buscou a compreensão dos fatores que sistematizam e estruturam a interação escola-empresa no CTISM. Através desses recursos, foi possível identificar os objetivos, o tipo de planejamento dessa instituição em relação ao tema deste trabalho e o conhecimento do tipo de empresas que absorvem esses técnicos. Foi possível, ainda, diagnosticar a realidade empresarial que hoje se institui, traçando o perfil do tipo de formação técnico-profissional que está sendo oferecida e qual o tipo de ensino médio profissionalizante que se deseja. Entende-se que este trabalho poderá oferecer subsídios que possam incentivar a parceria na concretização da interação escola-empresa, fazendo dessa ação conjunta um permanente processo de produção de conhecimento. Nesse sentido, o processo educacional dialógico desenvolveu-se conforme as possibilidades da integração educação-trabalho, enquanto dimensão básica para o avanço tecnológico e formação profissional condizente com o atual mercado de trabalho. O desafio é de que as escolas não sejam apenas meros locais de aquisição de conhecimento elaborado, mas se tornem centros de pesquisa com permanente atualização, evitando, assim, o obsolescência. Esses dados se tornam importantes porque é a partir deles que se poderá pensar na concretização da efetiva inte-

ração escola-empresa, numa ação conjunta e permanente do processo de conhecimento e num projeto que tente buscar um processo de educação dialógica contínua. Essa, além de visar à formação profissional, visa à humanização do técnico, enquanto cidadão e construtor de sua própria emancipação, como sujeito ativo na sociedade e como propulsor do desenvolvimento social, político, econômico e tecnológico.

M14 - *Educar em música, através de oficinas pedagógicas, para viabilizar o aprender fazendo e o fazer aprendendo, investigando junto aos atores sociais as temáticas mais significativas e representativas da sua realidade*

A14a - Mapear possibilidades de uma inserção curricular na disciplina de Educação Artística, no que diz respeito à educação musical.

A14b - Investigar como esta prática educativa musical incorporada é compreendida pelos envolvidos na condição de intérpretes-autores.

A14c - Identificar relações aparentes e não aparentes que se explicitam nas interfaces sociedade-escola-professor-aluno no desenrolar das práticas educacionais em música.

A14d - Aprofundar a temática em questão, buscando instrumentalizar a ação unidocente do professor do ensino fundamental, especificamente no seu fazer em termos de ensino de música. A pesquisa foi realizada, defendida e aprovada como dissertação em abril de 1999 pelo orientado Oscar Daniel Morales.

M15 - *Educar tendo presente "O lugar da subjetividade no processo de apren-*

dizagem”, *aprofundando a análise da concepção psicanalítica de sujeito e sua relação com a cultura.*

- A15a** - Aprofundar a questão do sujeito freudiano e a questão do descentramento : sobre a natureza e os diferentes tipos de descentramento no sujeito, o descentramento da consciência para o inconsciente, o descentramento do eu para o outro, o descentramento da consciência, do eu e do inconsciente para as pulsões e as diferentes versões de descentramento.
- A15b** - Identificar as relações de educação, sociedade e subjetividade: três sentidos para a educação na sociedade; as tendências pedagógicas e a questão subjetiva.
- A15c** - Reconhecer a questão subjetiva nas práticas educativas e suas possíveis interfaces entre educação e psicanálise: as manifestações dos educadores acerca da subjetividade; a importância do tema da subjetividade; as dificuldades encontradas pelos educadores para se situarem em meio às relações intersubjetivas; os modelos pedagógicos e as concepções de subjetividade utilizados em sala de aula; as sugestões dos educadores em relação aos desafios das relações professor-aluno; possíveis interfaces entre a pedagogia e a psicanálise; a questão de interdisciplinariedade, da multidisciplinaridade ou da transdisciplinaridade; as relações entre a psicanálise e Paulo Freire e a questão da subjetividade e a organização escolar; a infância, a aprendizagem e a psicanálise. Pesquisa concluída, em fase de defesa (outubro/1999) final pelo orientando no curso de mes-

trado em Educação da UFSM Carlos Magno Zorzan.

- M16** - *A educação popular em saúde abordando o sujeito em situação concreta no município de Tupanciretã.*
- A16a** - Aprofundamentos sobre a evolução do conceito saúde-doença e as as práticas coletivas de ações em saúde comunitária: discutir atividades desenvolvidas juntamente com o pessoal da saúde e avanços nas discussões sobre as políticas sociais e ideológicas.
- A16b** - Abordagem clínica e psicossocial do paciente. A pesquisa foi realizada, defendida e aprovada como dissertação de mestrado em Educação na UFSM em maio de 1999 pelo orientado Antônio Carlos Mazo Martins.
- M17** - *Investigação-ação educacional e comunidade escolar: ação colaborativa em torno de dificuldades do fazer educativo.* É uma pesquisa que está em andamento, com projeto aprovado, da orientanda Simone Girardi Andrade, que parte da reflexão sobre os fundamentos de educação em seus aspectos psicológicos no contexto escolar vivido nos dois últimos anos. Participam também do grupo de investigação-ação educacional do PPGE/UFSM mestrandas, bolsistas e professoras das séries iniciais. Essa pesquisa debruça-se sobre a complexidade do trabalho educativo - q u e se agrava na especificidade das tarefas de casa - ocasionada pelas dificuldades emocionais e/ou de aprendizagem de seus alunos. O programa de *Formação Educacional e Investigação-Ação*, do qual este projeto é componente, tem como teorias-guia: a educação dialógica (Freire,1975), a

investigação-ação educacional emancipatória (Carr e Kemmis, 1986) e a ciência social crítica (Habermas, 1980). Para as professoras, sempre há a esperança de que a psicóloga *cure* os alunos problemáticos; para nós, há a esperança de que elas operem via ação educativa um processo modificador dessas práticas. De fato, tem ocorrido contribuição ao suporte teórico-prático das professoras para a compreensão dessas complicações e, em menor grau, um planejamento colaborativo para o seu manejo em sala de aula. O que foi construído nesse processo no contexto da investigação-ação educacional - tendo em vista a vivência numa espiral reflexiva, segundo a concepção de Lewin (1946) - está expresso nessa proposta de trabalho. Durante a vivência no primeiro ciclo da investigação, surgiram as necessidades de otimizar a aprendizagem, quando se destacou a possibilidade de a ação docente interferir na produção de saúde ou minimização do sofrimento psicofísico gerado pela não-aprendizagem dos alunos das séries iniciais. Além disso, esse contexto gera toda uma demanda aos serviços de saúde pública (que não tem profissionais em número suficiente para atendê-la) e particular (que é inacessível à maioria da população que compõe essa demanda). Assim, esta proposta de trabalho visa retomar ao fazer pedagógico sua natureza formadora no sentido de estabelecer princípios-guia, o que integra o aspecto psicológico na construção da aprendizagem dos alunos.

M18 - *O que-fazer em escolinhas de futebol para desenvolver além da prática esportiva a consciência crítica cidadã*. Pesquisa com o projeto defendido e aprovado, em fase de elaboração da dissertação, mestrado em Educação, pelo orientando Luiz Braz da Cruz na Unicruz, em Cruz Alta.

M19 - *Para além do jogo - Teatro e educação no Rio Grande do Sul entre 1972 e 1998*. A pesquisa foi realizada, defendida e aprovada em fevereiro de 1999 como tese de doutorado em Educação, convênio Unicam/UFSM, pelo orientando João Pedro Alcantara Gil. Em síntese, apresenta o movimento do teatro e educação no estado do Rio Grande do Sul no período entre 1972 a 1998. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que parte de uma epistemologia crítica para caracterizar o processo político-pedagógico enfrentado pela arte dramática. O estudo propõe um olhar crítico sobre as propostas de expressão dramática de uma comunidade, sem perder a noção de globalidade. O ensino de teatro está no centro das preocupações. No entanto, outros elementos, concepções filosóficas, psicológicas e políticas foram sendo incorporadas, não como esforço para preencher a totalidade, mas como produto da prática social inserida na arte e na educação. Com base na obra de Adorno, na sua dialética e teoria estética, e na pedagogia histórico-crítica analisada por Saviani, o trabalho pretende contribuir com a discussão sobre o jogo teatral e o fazer democrático da arte, na direção de um projeto político-pedagógico

emancipatório. A pesquisa propõe a análise da teoria do conhecimento, a dialética, o jogo e a pedagogia no contexto socioistórico em que está inserida a prática teatral. Da especificidade do tema *teatro e educação no Rio Grande do Sul* nos últimos 25 anos, busca-se a mediação necessária para avançar a metodologia da expressão dramática e o processo democrático brasileiro. *Para ir além do jogo* é mais um passo na busca da qualificação acadêmica e no processo de humanização da vida.

M20 - *A prática de ensino / estágio supervisionado no curso de Pedagogia junto ao ensino médio do município de Júlio de Castilhos*. Pesquisa em fase inicial de elaboração de projeto de tese, na parte da revisão bibliográfica para fundamentação teórica e metodológica, bem como em pleno desenvolvimento do trabalho de campo sobre a própria prática, iniciado em 96/1 e em andamento. Esta fase visa subsidiar a elaboração do projeto para a Defesa de Qualificação no curso de Doutorado em Educação, convênio Unicamp/UFSM, pelo orientando Atilio Aléssio.

M21 - *A prática de ensino / estágio supervisionado no curso de Pedagogia junto ao ensino médio do município de São Luiz Gonzaga*. Pesquisa em fase inicial de elaboração de projeto de dissertação, na parte de revisão bibliográfica para fundamentação teórica e metodológica, bem como em pleno desenvolvimento do trabalho de campo sobre a própria prática, iniciado em 98/2 e em andamento. Esta

fase visa subsidiar a elaboração do projeto para a Defesa de Qualificação no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF, pela orientanda Sonia Teresinha Vieira de Medeiros.

CONCLUSÃO

A sociedade vive hoje um momento de transição em todos os setores de sua vida. A partir das práticas vivenciadas nos ambientes institucionais educativos dos quais fazemos parte e que abrangem todos os níveis de ensino, percebe-se que esta crise, como não poderia ser diferente, afeta essencialmente a educação - esta que é uma instância de prioridade no processo de formação e construção do indivíduo cidadão. Percebe-se ainda mais que grande parte dos problemas enfrentados por uma comunidade educativa podem ser investigados e mais bem resolvidos se houver comprometimento e ação colaborativa de todos os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, ao apresentar este programa de investigação-ação educativa como uma concepção educacional, visa-se redimensionar o *fazer pedagógico*. Centra-se o trabalho na formação do profissional, ressaltando a investigação e a ação agregada a um grupo como forma de produzir as transformações necessárias. Assim, prioriza-se o incentivo à pesquisa em qualquer nível de educação - esta que, atualmente, tem polarizado a qualidade das instituições públicas, com desafios às instituições particulares. Da mesma forma, destaca-se o processo de educação continuada aos profissionais, que é uma necessidade, pois *talvez seja este o sentido mais exato da alfabe-*

tização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se (Fiori apud Freire, 1975, p. 4).

Considera-se relevante, ainda, o aspecto da interação entre ciência, tecnologia e sociedade pelas interfaces educativas que se dão no interior desse programa e que permitem redimensionar teoria e prática na escola.

Em tempos de globalização da economia mundial, o que traz novas condutas de interação na vida social e, por conseguinte, também no processo educativo, vê-se que existe uma grande dificuldade de praticar e firmar em sociedade os *valores comunitários*, que são essenciais para o fortalecimento de um grupo. Acredita-se que é por meio da auto-reflexão e reflexão deliberativa em grupo que os sujeitos podem compreender *como* e a *serviço de quem* algumas formas da cultura vigente operam. Kemmis (1993, p.17), refere-se aos valores sociais contemporâneos vivenciados em comunidades ou grupos, o que ele chama de *valores comunitários*. Desse ponto de vista, o conceito de comunidade pode nos ajudar a centrar as experiências negativas produzidas pelas anomalias, confusões, alienação e fragmentação social, estados que, ao serem superados, fazem possível experimentar a identidade e pertinência, a fraternidade, a solidariedade, em suma, o sentido de comunidade.

Um dos aspectos que caracterizam uma investigação-ação educativa é a interação entre os envolvidos no grupo. Nossos registros carregam nossas *marcas*, aquilo que passa a ser nosso valor enquanto grupo, aquilo que se acredita e pelo qual se empreende uma luta – daí a importân-

cia de que seja registrado aquilo que se faz, se observa, se discute. Mesmo assim, não se pode ignorar que existem outras verdades para outros grupos, outros valores, outras percepções da realidade concreta vivida.

A nossa *ocupação* nos espaços sociais se dá por determinados instrumentos de trabalho, seja por provas escritas, seja por relatórios ou por dissertações/teses.

Nesse contexto, importa que educadores e educandos vivam um processo de reflexão tendo como pressuposto a sua ação e participação como investigadores *na* ação socioeducativa, que perpassa as atividades em sala de aula, transformando, dessa maneira, os sujeitos que atuam na sala de aula em investigadores ativos de sua práticas educativas. É nessa perspectiva que a defesa da investigação-ação se dá como uma concepção de investigação e ação educativa, contrapondo-se aos que a colocam como instrumento ou método *apenas* de pesquisa.

A investigação-ação traz no caráter *investigativo* a subjetividade das ações humanas diferenciadas de acordo com o sujeito ou grupos de sujeitos que buscam as *suas* respostas; no que diz respeito à *ação*, o seu objetivo é resolver problemas empíricos vividos pelas pessoas de acordo com uma interpretação, partindo de uma rede teórico-prática.

Concluindo, nos desafios encontrados no espaço escolar formal, os professores que se comprometem com as mudanças sociais e históricas adotam condutas de atuação a fim de racionalizar o seu *fazer* educativo com os demais sujeitos envolvidos no grupo, possibilitando um mapeamento do que pode ser feito (conteúdos, atividades, condutas, etc.) no sentido de con-

templar a autonomia e a emancipação do grupo, principalmente no plano coletivo. Para tanto, tem-se observado, no decurso dessas investigações, que são necessárias as *parcerias colaborativas* de caráter participativo entre os profissionais da educação e a comunidade educativa a fim de mudar o que é bancariamente (Freire 1975) doado aos alunos : as aulas.

ABSTRACT

The object of this communication is the popularization of the activities of a group of educational investigation-action, forming with other, a solemnity-reflexive community. Research group based in a proposal of program of educational research with the educational conceptions of the dialogue and of the emancipation. The projects of individual research have as fundamental intention of the group to propitiate experiences of thematic investigation as one of the components of the process of professional formation of the educational ones, involving the elaboration of programs of disciplines so much of Graduation in the course of Pedagogy, as the level of Programs of Masters degree. The performance has been in form of collaboration with involved them in the process of construction of the projects of individual research - dissertation and thesis -. In this sense, it is looked for to establish the interfaces among these individual research projects seeking to maintain a common direction in the actions of the group. It is in this process of educational investigation-action with involved them

during the existence in the periodic encounters of the group and the individual researches that empty space if constituting and they are institud. It is stood out that the investigation that for now is undertaken it is centered in the educational interactions of the subjects that live them in the daily school, in its concrete educational practices.

NOTA

- ² Pesquisa sobre a temática do desencanto do profissional da educação encontra-se em Faria (1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, S.; BAZIN, M. J. *Ciência e (in)dependência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977 (v. 2).
- ANGOTTI, J. A. *Solução alternativa para formação de professores de ciências*. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado) - Feusp/Ifusp.
- _____. *Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) - Ifusp/Feusp.
- ANGOTTI, J. A.; DELIZOICOV, D. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 1990.
- ANGULO, J. F. *Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la escuela*, n. 11, p. 39-49, 1990.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona : Martinez Roca, 1986.
- _____. In: ANGULO, J. F. *Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa*. Investigación en la escuela, n. 11, p. 39-49, 1990.
- COSTA, M. C. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Revista Educação e Realidade*, v. 16, n. 2, Porto Alegre, dez.91.

- DA COSTA, S. *Ensino médio tecnológico e a interação escola-empresa*. Santa Maria, RS, 1998. Dissertação (Mestrado) - PPGE-UFSM.
- DE BASTOS, F. P. *Alfabetização técnica na disciplina de física: uma experiência educacional dialógica*. Florianópolis, 1989. Dissertação (Mestrado) - CE-UFSC.
- _____. *Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) - Ifusp-Feusp.
- DELIZOICOV, D. *Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal*. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado) - Feusp.
- _____. *Conhecimento, tensões e transições*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) - Ifusp-Feusp.
- FARIA, N. *Extensão universitária - desafio a uma educação conscientizadora*. João Pessoa, 1982. Dissertação (Mestrado) - UFPb/CE.
- Feusp-Ifusp. *O desencanto do Professor: o poder, o saber e o fazer*. Porto Alegre, 1995. Tese (Doutorado) - Ufrgs.
- FERREIRA, R. A. C. *Mito e educação no contexto das escolas metodistas do Rio Grande do Sul*. Santa Maria, RS, 1998. Dissertação (Mestrado) - Ufsm-Ppge - UFSM.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GIL, J. P. A. *Para além do jogo*. Santa Maria, RS, 1999. Tese (Doutorado) - PPGE-UFSM.
- HABERMAS, J. *Theory and practice*. London: Heinemann, 1974.
- HANNOUN, H. *El Niño Conquista el Medio: actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.
- KEMMIS, S. La formación del professor y la creación y extension de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*. n. 19, p.15-38, 1993.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- LEONTIEV, A. N. *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo, 1970.
- LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46, 1946.
- MARIN, M.F. *A transição democrática e os obstáculos ao desenvolvimento de uma proposta de ensino da história no cotidiano escolar de Santa Maria/RS*. Santa Maria, 1997. Dissertação (Mestrado) - PPGE-UFMS.
- MION, R. A. *Processo reflexivo e pesquisa-ação: apontamentos sobre uma prática educacional dialógica em física*. Santa Maria, 1995. Dissertação (Mestrado) - CE-UFSC.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. Cortez. São Paulo, 1988.
- SNYDERS, G. *La actitud de izquierda en pedagogía*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1979.
- SOUZA, C. A. *Formação educacional permanente em ciências naturais e pesquisa-ação na escola fundamental*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado) - CE-UFSC.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.
- _____. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia: ensaio psicológico*. Madrid: Akal, 1982.
- WEIDE, D. F. *Que-fazer pedagógico em acampamentos de reforma agrária no Rio Grande do Sul*. Santa Maria, RS, 1998. Dissertação (Mestrado) - PPGE-UFSM.
- WERLANG, C. K. *Os desafios da formação profissional frente aos novos pressupostos científicos e tecnológicos e as suas implicações sobre o ensino agrícola de segundo grau: a dicotomia teoria e prática em questão*. Santa Maria, RS, 1997. Dissertação (Mestrado) - PPGE-UFSM.
- WERLE, M. I. *O fenômeno artístico na estrutura psíquica humana e a educação*. Santa Maria, RS, 1996. Dissertação (Mestrado) - PPGE-UFSM.

RESENHA

SONHO E NEGAÇÃO

*O debate educacional no Brasil*¹

Gilse H. M. Fortes²

*Todos nós vivemos sonhos e ilusões.
Eles não se destroem.
Mudam de forma e se fortalecem ao renascer.
Sem sonhos e ilusões a vida seria insípida,
e as civilizações estáticas ou inviáveis!*

Florestan Fernandes

O livro *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, de Ester Buffa e Paulo Nosella, reconstitui a educação brasileira desde 1920 até a década de 1980, mais precisamente 1986, a partir de entrevistas com educadores nacionais que, de alguma forma, independentemente de posição política assumida, deixaram sua marca nessa história. São sete os entrevistados, desde Paulo Freire, testemunho da

luta da esquerda pela educação, até Jarbas Passarinho, ministro dileto do regime militar. É importante esse espectro político, pois nos permite observar os pontos de vista em jogo, principalmente nas últimas décadas. Apesar de ser uma obra baseada nas entrevistas, é clara a postura dos autores em favor de uma educação emancipatória. Eles expõem e analisam, crítica e sinceramente, as posições ao longo da história, concluindo que, “apesar dos esforços,

¹ Resenha do livro *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, de Ester Buffa e Paulo Nosella. Trabalho apresentado na disciplina Políticas Educacionais, segundo semestre de 1998, do curso de mestrado em Educação da UPF.

² Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Bolsista Demanda Social da Capes.

dos projetos e dos sonhos dos educadores, a educação, neste século XX, foi negada ao povo brasileiro” (Buffa e Nosella, 1991, p. 13).

A obra nasceu de uma pesquisa efetuada pelos autores em 1986, com o título *Memória e educação: da história de vida de educadores à história da educação brasileira*, financiada pelo Inep e CNPq, com o objetivo de “preservar a memória de educadores brasileiros que tivessem se destacado pela sua participação ativa na educação” (id. ibid., p. 13). O relatório final, com 363 páginas, recebeu, por razões óbvias, o nome de *A educação negada: dos sonhos dos pioneiros às promessas da Nova República*. Por insistência, os autores resolveram fazer o livro, dividindo-o em duas grandes partes: na primeira, consta o perfil dos entrevistados, retirado do relatório; a segunda, reelaborada, trata da história contemporânea da educação brasileira, em que o “tema principal é o próprio debate nacional sobre educação nos seus diferentes momentos histórico-políticos” (id. ibid., p. 13). Em cada período abordado, buscam esclarecer a conjuntura e o contexto educacional do momento. Trechos das entrevistas são anexados aos capítulos.

Os educadores entrevistados são Joel Martins, Paulo Freire, Jarbas Gonçalves Passarinho, Durmeval Trigueiro Mendes, Valnir Chagas, Roque Spencer Maciel de Barros, Paschoal Lemme. Com exceção de Lemme (1904), todos são nascidos na década de 1920 e muitos, hoje, já são falecidos. São educadores conhecidos. Martins trabalhou no Inep, coordenou vários projetos de organizações internacionais, foi criador da pós-graduação na PUC-SP e é reconhecido como uma autoridade em psi-

cologia educacional. Freire, reconhecido internacionalmente como grande educador popular, demonstra sua preocupação, na década de 1980, com as questões de política educacional. Passarinho, ministro da Educação na época da elaboração da lei 5 692/71 e do Mobral, justifica as ações da ditadura militar no Brasil nas *provocações dos comunistas* e considera que a melhor maneira de influenciar “não é estar na oposição, e, sim, infiltrando-se no governo” (apud Buffa e Nosella, 1991, p. 31). Mendes, autoridade nas questões de filosofia e história da educação, trabalhou com Anísio Teixeira no Inep. Valnir Chagas foi reconhecido como legislador competente dos governos militares. Maciel de Barros, profissionalmente ligado à USP até sua aposentadoria, participou dos grupos da Reforma Universitária de 68 e da lei 5 692/71. Paschoal Lemme, do grupo dos pioneiros, trabalhou junto com Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo nas suas reformas e participou ativamente de todo o debate educacional contemporâneo.

O livro, publicado em 1991, contém como elemento novo a apresentação de diversos olhares de alguns que fizeram política educacional ou educação no país. Excelentes obras dedicam-se a cada época da história da educação brasileira com profundidade e há, também, ótimos estudos gerais. Normalmente, o que se apresenta é um texto próprio, privilegiando uma interpretação do período. Nesse estudo de Buffa e Nosella, vê-se mais dos personagens e de suas lembranças da história vivida. Os autores ousaram ao colocar a visão de ideólogos educacionais da ditadura militar logo após ela ter acabado. Ao colocar *direita e esquerda*, buscando o resgate

da memória nas falas dos entrevistados, desnudam posições contrastantes de uma maneira delicada e reflexiva, sem construir apologias ou decretar *terra arrasada*. É um olhar a história desde a década de 1920, de diversos lugares.

Esses anos de educação brasileira foram divididos em: *O grande debate - 1920-1935*; *O debate reprimido - 1935-45*; *A volta do debate 1946-64*; *O debate novamente reprimido 1964-84*; *E o debate continua: até quando?* O primeiro período é tido como “espécie de tempos heróicos para educação brasileira” (Buffa e Nosella, 1991, p. 59). As reformas estaduais e o imenso debate em torno da educação, em um contexto de afirmação de nação, surgiram de um processo geral de modernização e busca de identificação político-nacional.

Na efervescente década de 1920, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE/1924) uniu educadores e, com suas conferências, proporcionou um grande impulso às discussões. Em 1926, Fernando de Azevedo coordenou o famoso Inquérito sobre a Educação Brasileira, promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, cuja força para a educação ele compara à própria Semana de Arte Moderna para as artes. Ao mesmo tempo, em todo o país, pipocavam as reformas estaduais de ensino com caráter progressista (São Paulo - 1920 - Sampaio Dória; Ceará - 1922 - Lourenço Filho; Bahia - 1924 - Anísio Teixeira; Paraná - 1927 - Lisímaco da Costa, e outras). Destaca-se a reforma de Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1928, pela ação reformadora em vários ramos do ensino, desde a mudança na contratação de professores, não mais por indicação política, até o cuidado de pensar a formação de professores.

No começo dos anos de 1930, surgem o Ministério da Educação, velha reivindicação dos educadores, e, fator determinante, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que defende um ensino laico, público, gratuito, co-educativo e liberal para todos. Os católicos, descontentes com o *Manifesto*, abandonam a ABE e formam a sua própria associação, que se caracterizaria por uma linha conservadora e adesista. Os escolanovistas são acusados de comunistas pelos católicos, a polêmica é grande. Em 1932, inicia-se a gestão de Anísio Teixeira no Distrito Federal, aprofundando e avançando as reformas já efetuadas por Fernando Azevedo. Todos esses fatos geraram ou intensificaram as idéias e o olhar sobre a educação brasileira. Entre os entrevistados, há unanimidade: a Escola Nova, no Brasil, foi um movimento progressista e idealista sob a influência de Dewey e do funcionalismo francês.

Nosella e Buffa destacam, nos excertos, as falas de Joel Martins, Paulo Freire, Durmeval Trigueiro Leite e Paschoal Lemme sobre o período; apontam a relação entre a Escola Nova e o Estado. Apesar da incompatibilidade política, o uso que o governo fez do *Manifesto* e da Escola Nova como meio e não como fim reafirma o caráter idealista e até ingênuo do movimento.

Nos fragmentos das entrevistas dos *três cardeais da educação*, Lourenço Filho é o alvo mais atacado por sua adesão ao Estado Novo e por sua inconsistência teórica. Fernando de Azevedo, admirado por sua capacidade intelectual e de reformador do ensino, é criticado por suas idéias *iluministas* (Mendes), apontado como socialista (Martins) como ele próprio se denomi-

nava. Anísio, o mais admirado, é considerado pelos entrevistados como socialista, pensador e grande educador que sofreu todas as consequências de sua posição sem aderir, como fez Lourenço, nem se acomodar em uma vacilante posição, como Azevedo.

Há, nas falas de Freire e Martins, um resgate da importância e do caráter progressista da obra de Dewey dentro do contexto da época. Martins considera a obra e a interpretação de Lourenço Filho sobre Dewey limitadas e reducionistas, pois se concentravam em técnicas, métodos, *receitas*, quando o ideário de Dewey é bem mais amplo e social. Anísio Teixeira foi o que mais se aproximou e que com maior qualidade se apropriou das idéias de Dewey, contextualizando-as no Brasil através, principalmente, das escolas-parque.

Existem pontos que foram fundamentais para o debate, de acordo com Paschoal Lemme: o Código de Educação/1928, de Fernando de Azevedo; *Manifesto dos Pioneiros*, 1932; *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, e a construção e posterior destruição da administração de Anísio, certamente a reforma mais progressista de todas, no Distrito Federal. Lemme, ressaltando sempre o quanto colaborou e aprendeu com o grupo, descreve ainda sua divergência e rompimento com a Escola Nova em 1950, na 10ª Conferência: "... parecia que o Manifesto era uma receita, parecia que eles queriam dizer que a receita estava aí e que, se fosse aplicada ao Brasil, o Brasil se desenvolveria. (...)", mas, "a transformação não passa pela escola (...) tem outros fatores" (apud Buffa e Nosella, 1991, p.92).

Todos os entrevistados concordam em que a Escola Nova foi um movimento

idealista por achar que a transformação se daria pela educação e por não avaliar as condições sociais mais amplas. Esse movimento de elite talvez tenha absorvido as reivindicações do movimento operário, silenciando-o neste particular. "Parodiando um político mineiro, Fernando de Azevedo afirmou que seria melhor fazer a revolução nas escolas, antes que o povo a fizesse nas ruas" (Fernandes apud Buffa e Nosella, 1991, p. 9).

Temos, entretanto, de ver o movimento naquele momento, ressaltando, com Lemme, a interrogação sobre o que havia antes em termos de escola no Brasil. Quase nada além de uma educação autoritária e elitista. A reivindicação forte, dos pioneiros, por um sistema público e gratuito de educação foi um marco importante na história da educação brasileira e demarcou uma posição clara, mesmo que de setores da burguesia. Esse movimento teve importantes desdobramentos e representou um avanço. Era uma voz que reivindicava ensino público para todos. Quanto aos métodos pedagógicos escolanovistas, há muito o que discutir. Aquele ideário pedagógico, ainda *maldigerido*, provocou equívocos na atuação das escolas públicas. Entretanto, não é o único culpado pela falta de qualidade do ensino, muito menos, a causa da educação ainda negada à população brasileira.

Os educadores pioneiros, mesmo que burgueses, e em nome da burguesia, corajosamente ergueram bandeiras tão caras e necessárias até hoje como o ensino público. Pregar um ensino público, gratuito, laico, não é ainda parte de nossas tarefas hoje como educadores? Guardemos a face social, reivindicativa e reformadora do movimento pioneiro e discutamos a sua

pregação pedagógica com radicalidade. Neste particular, Saviani (1997) e outros competentes críticos à Escola Nova têm nos auxiliado muito.

No início do fechamento político - 1935/1937, fazia parte da obrigação do professor a pregação anticomunista, normalmente raivosa e irracional. Causar pavor era parte da lição. Nas ruas e prisões, a perseguição e a tortura eram correntes. O golpe de 1937 agravou a situação. Qualquer debate estava fora de cogitação. Vários escolanovistas foram presos ou banidos (Anísio, Lemme, etc.); outros vacilaram entrando e saindo de cargos públicos (Azevedo) e alguns aderiram totalmente ao governo (Lourenço Filho).

Com o processo de industrialização, o Estado Novo preocupa-se com a escola do trabalho. Todavia, contraditando com o sentido apontado pelo pensamento socialista desde o final do século passado, o que se faz é formação de mão-de-obra. Cria-se uma educação dualista através da reforma do ensino secundário. Surgem o Senai e o Senac para gerenciamento dos empresários. O debate é absolutamente sufocado; há espaço apenas para adesão e colaboração com o Estado e sua política.

Nos excertos, Joel Martins, Paulo Freire e Jarbas Passarinho centralizam seus depoimentos no comunismo. Passarinho fala de sua *vacinação* anticomunista pelos acontecimentos de 1935 e de sua inadequação, o materialismo cotejava com sua crença em Deus. Freire destaca a propaganda anticomunista sofrida pela sua geração e confessa sua ingenuidade na época por sua "certa simpatia pela experiência de Vargas. (...) nenhuma posição crítica diante do problema da liberdade" (apud

Buffa e Nosella, 1991, p.104). Martins relembra que a influência comunista era tida como acinte à soberania nacional, embora a influência norte-americana já fosse enorme no período, e considera a Intentona Comunista como algo *insensato*. Lemme é o único que tece, mais de perto, uma avaliação sobre a questão da educação no período:

Há um relatório, logo no início do governo do Dutra, dizendo que, inclusive na parte das matrículas, a coisa tinha piorado, ou seja, não houve progresso nem mesmo do ponto de vista da simples matrícula. Não houve propriamente avanço, porque houve uma grande preocupação com a centralização, tudo centralizado no Ministério da Educação (apud Buffa e Nosella, 1991, p.111).

Com o final da II Guerra e a abertura política no Brasil, o debate educacional passa a girar em torno de uma nova lei de educação. O centro da discórdia era a questão da escola pública e da escola particular. A movimentação intensa dividiu em dois grandes grupos os educadores e intelectuais brasileiros: de um lado, os privatistas, maioria católica, que defendiam verbas públicas para o ensino privado e a não-fiscalização do Estado nas instituições particulares (*Substitutivo Lacerda*); de outro, os defensores do ensino público, em um amplo espectro político - de liberais a comunistas - com posições explicitadas coletivamente no *Manifesto ao povo e ao governo* (1959), redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas, apontando os deveres de um Estado democrático com a escola pública e a necessidade de esse Estado assegurar educação a todos. É um lon-

go e caloroso debate. A Lei de Diretrizes e Bases só seria promulgada em 1961.

Apesar do clima de abertura política, é forte o anticomunismo causado pela Guerra Fria. Crescem os movimentos populares, alcançando grande importância no início da década de 1960. A educação popular estava mais ligada a esses movimentos do que à escola, principalmente as movimentos estudantis, Centros Populares de Cultura da UNE, às Comunidades Eclesiais de Base e aos partidos de esquerda. Havia nesses movimentos um cunho político-cultural de radicalização pelas reformas sociais.

Apesar de o grande debate ser o público e o privado, nos excertos do capítulo "A volta do debate: 1946 - 1964", notam-se outros assuntos indicando o lugar de onde cada um *olhou* e viveu a época. Lemme fala de sua assessoria em termos de educação à breve bancada comunista e de sua participação ativa na Campanha pela Escola Pública. Martins destaca o trabalho de Paulo Freire e suas idéias de educação popular. Maciel de Barros justifica sua adesão total à Campanha, pois, devido ao seu liberalismo radical, achava impróprio o Estado subsidiar a Igreja para ela fazer dogmatismo. Passarinho explica a não-legalidade do Partido Comunista pela frase de Prestes, em que afirmava que ficaria ao lado da União Soviética em caso de guerra entre aquele país e o Brasil. Chagas relembra seu trabalho com Darcy Ribeiro em torno da questão da universidade, sua participação na Campanha e sua atuação no Conselho Federal de Educação, tentando interpretar a LDB de 1961 em favor de idéias mais progressistas. Os depoimentos indicam que a LDB, aprovada após 14 anos

de intenso debate, ficou híbrida e não atendeu totalmente a nenhuma das partes, mas tornou-se mais conservadora e privatista. As verbas públicas seriam dirigidas *preferencialmente* ao ensino público. O ensino privado cresceu muito.

Em 1964, o golpe militar põe fim ao governo populista de Jango, à democracia e "aos ricos movimentos de educação popular" (Buffa e Nosella, 1991, p.139). Entretanto, o movimento estudantil resiste, principalmente o universitário. Clama por mais vagas nas universidades e denuncia os acordos com os Estados Unidos. Aliás, acordos negados com veemência por Passarinho no caso do ensino superior, embora admita empréstimos feitos com países de variado espectro político. Em 1967, o Ato Institucional nº 5 recrudesce ainda mais a repressão, cassações, novos exílios. A urgente Reforma Universitária em 68 e o decreto-lei nº 477, em fevereiro de 1969, atacam e reprimem o movimento estudantil. Em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus - lei 5 692 - elimina parte das disciplinas tidas como sociais ou humanísticas e acresce outras de cunho patriótico e profissional. Inicia-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização; o governo anuncia o uso do "método Paulo Freire", como se isso fosse possível. "O debate educacional, desse período, refluí às catacumbas, à hibernação, e o Estado desencadeou um outro debate, naturalmente 'inscrito no governo' (Durmeval Mendes)" (Buffa e Nosella, 1991, p.143).

No final da década de 1970, após o fim do "milagre" econômico, e início da de 1980, há uma reorganização das classes trabalhadoras em seus sindicatos. As greves desse período, principalmente no setor

metalúrgico de São Paulo, foram históricas. Impulsionaram uma retomada geral do movimento sindical em todo o país. Voltam os exilados nesse ocaso da ditadura militar em sua abertura lenta e gradual. Na esfera educacional, os professores assumem sua condição de trabalhadores, fortalecendo suas agremiações de categoria. Os sindicatos e associações de professores assumem o centro do debate.

Dos sete entrevistados, três estiveram ligados à ditadura militar: Maciel de Barros, com seu aplauso inicial e posterior decepção. Valnir Chagas, um dos elaboradores da Reforma Universitária de 1968 e da lei 5692/71, diz não ter acreditado em nenhum momento na *revolução*, mas achava “que tinha que se fazer o que pudesse” (apud Buffa e Nosella, 1991, p.163). Desculpa os erros da reforma de 1971 pelo apelo da teoria do capital humano e pela dificuldade das escolas particulares. Jarbas Passarinho, ministro da Educação em governos militares e desde antes envolvido com a preparação do golpe como militar, faz o *discurso do injustiçado*.

Primeiramente, justifica o golpe pelo temor de que Brizola e/ou Prestes o fizessem antes; coloca no segundo deles a responsabilidade da suspeita por ter afirmado: “Nós, os comunistas, estamos no governo mas ainda não estamos no poder”. Passarinho explica o AI-5 pelo discurso de Márcio Moreira Alves, entretanto reconhece que o Ato Institucional já estava pronto, faltando só a assinatura. Causa certa indignação ler Passarinho exaltando todo o brio, lealdade e ética militar, quando nossa memória está povoada de brasileiros desaparecidos, torturados e assassinados por esse mesmo “brio, lealdade e ética militar”.

De sua atuação na educação, ressalta que unificou o vestibular para aumentar as vagas no ensino superior e que a privatização deste grau de ensino se deu porque os colégios católicos resolveram virar faculdades. Se fizermos um breve raciocínio, concordaremos (sic!): a unificação do vestibular nas universidades públicas impede que o estudante tenha como segunda opção de vestibular uma outra universidade pública; logo, sua segunda opção será uma particular, isso, somando à diminuição das verbas para as públicas acarreta, sim, o aumento das vagas, mas nas particulares, acelerando a privatização do ensino superior, com os colégios virando faculdades. Afirma que a lei 5 692/71 foi uma lei altamente democrática em sua preparação, apesar de a primeira versão ter sido elaborada por nove educadores sob a presidência do padre José de Vasconcelos, também presidente da Associação da Educação Católica. Já o fracasso do Mobral, que Passarinho considera uma das suas “tristezas mais dolorosas”, é explicado pelo fenômeno da regressão.

Os outros depoimentos questionam essa versão oficial da educação. Durmeval Mendes considera a lei 5 692/71 um “exemplo de justaposição”, de desarticulação e vê nessa falta de compreensão das relações sociedade-educação um dos graves problemas, inclusive da produção acadêmica. Lemme assinala o clima terrível de repressão aos estudantes, o absurdo do uso do serviço de espionagem dentro das universidades e o quanto a diminuição das verbas acarretou o crescimento do ensino superior privado. Joel Martins acusa a reforma Passarinho de não ter estrutura alguma e explica o caminho próprio encontra-

do na criação da pós-graduação da PUC: "Já que não podemos falar, então vamos trabalhar" (apud Buffa e Nosella, 1991, p.150).

O último período exposto é a abertura política após uma intensa mobilização da sociedade civil. Há a retomada do debate educacional. O movimento sindical dos professores, assumindo-se como fração trabalhadora, e os novos enfoques dentro da sociologia da educação trazem à cena a questão da opção política no fazer pedagógico. Conforme Buffa e Nosella, havia duas perspectivas: os partidários da política como fundamental, atuantes da luta sindical, que priorizavam a ação política por achar que ela "precede e informa as próprias questões científico-educacionais" (1991, p.174); de outro lado, os que mantinham uma atuação mais acadêmica, mesmo sem negar a ação política, "privilegiando a análise científico-pedagógica e a renovação dos conteúdos e métodos" (id. ibid., p.174). Aliás, essa discussão permanece até hoje, embora com menos radicalidade devido ao refluxo do movimento sindical na década de 1990.

Na época da realização das entrevistas (1986), em plena Nova República, as seguintes questões estão colocadas: nova Constituição e, por consequência, a futura Lei de Diretrizes e Bases. Tempo de expectativas, estratégias e conflitos. O debate educacional se concentra nessas questões. As duas linhas anteriormente apontadas voltam ao confronto em defesa de suas idéias nos grandes fóruns da sociedade civil e dentro do Congresso Nacional: "Uns mais preocupados em fortalecer as instituições democráticas, ainda que burguesas, e outros mais preocupados em fortalecer e apoiar os movimentos sociais e políticos"

(id. ibid., p.174). Uma importante obra sobre esse debate é *Educação e Constituinte: anais da IV Conferência Brasileira de Educação*, realizada em Goiânia, promovida pela Associação Nacional de Educação - Ande, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - Anped e Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes. Torna-se fundamental o papel assumido pelas organizações nacionais de educadores, que coordenam, conjuntamente, o movimento em nível nacional.

Fica claro que "com relação à Nova República, o descrédito dos entrevistados é geral" (id. ibid., p.172), mas com nuances diferenciadas. No capítulo "E o debate continua até quando?", há excertos de todas as entrevistas. Barros explicita suas preocupações com a nova Constituição e com a privatização do ensino superior. Chagas considera como mais importante a discussão da escola única e se declara partidário, neste particular, da posição da Ande: padrão único de universidade. Mendes volta a afirmar a falta de "... um projeto coerente, articulado e dinâmico, agenciado pelo Estado e pela sociedade civil" (id. ibid., p.191). Passarinho expõe sua ilusão perdida com a Nova República e retorna ao seu tema preferido: os números positivos do regime militar. Martins retoma a questão do progressismo de Dewey, a proposta de Freire e questiona a pedagogia dos conteúdos de Saviani. Freire e Lemme, coerentemente com o pensar crítico sobre suas próprias posições, tecem os comentários mais instigantes:

Confesso que não tenho grande ilusões a respeito de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Não vai mudar completamente este panorama, se

não houver alterações fundamentais da situação econômica (apud Buffa e Nosella, 1991, p. 196).

... o que vai ser a educação dentro de quinze ou vinte anos neste país está em 90% na dependência das modificações institucionais, infra-estruturais (...) 10% depende de nós [educadores] (Freire apud Buffa e Nosella, 1991, p. 185).

Por isso eu digo que a nossa posição de educadores tem que ser humilde, porque temos de reconhecer de que não é possível cruzar os braços para esperar a modificação radical que a sociedade sofrerá, não sei quando, que somente depois seria possível fazer o desenho da escola diferente. Cruzar os braços, hoje, é melhor forma que se tem de prejudicar a modificação radical de amanhã. Mas por outro lado, e aí vem a dose de humildade que se exige de nós, temos que saber que, ao entrar, nos subsistemas educacionais do Brasil, hoje, para trazer 5%, 10% de contribuição no sentido da mudança, esses 10% viáveis, concretos, terminam valendo 40% ou 50% no cômputo geral da modificação de amanhã (Freire apud Buffa e Nosella, 1991, p. 185).

Assim, Buffa, Nosella e seus sete entrevistados trazem-nos até 1986. Certamente, por se tratar de um livro fundado em um relatório de pesquisa, portanto sintético e documental, notam-se algumas lacunas e repetições. Falta, por exemplo, uma explicação maior sobre os critérios de escolha de cada um desses educadores, o que encontraríamos, possivelmente, no relatório. Nos fragmentos das entrevistas dos capítulos 3 e 4 da segunda parte, “A volta do debate 1946-64” e “O debate novamente reprimido 1964-84”, sente-se a gran-

de ausência de Paulo Freire. Por ser um período de intensa atuação desse educador, a falta de sua reflexão diretamente sobre esse tempo torna-se uma imensa lacuna. Teríamos a visão de Freire a respeito da Campanha pela Escola Pública, o debate no seio dos católicos entre as CEBs e os privatistas; a reflexão em torno da questão da educação popular e de sua atuação no governo de Jango. Por outro lado, repetem-se várias falas ao longo da obra, muitas delas aparecem no perfil do entrevistado, no capítulo sobre o período e, depois, no excerto. Essa repetição, embora tenha o mérito de sublinhar determinada posição, causa um certo desconforto à leitura.

Destaca-se, intencionalmente, em todo livro, a cíclica oscilação entre momentos de intenso debate democrático e os de atuação autoritária. Isso fica evidente na própria denominação dos capítulos da segunda parte do livro. No título sobre o último período, “E o debate continua: até quando?”, percebemos a fina ironia dos autores sobre o que viria depois. A leitura do livro instiga perguntas exatamente sobre o que aconteceu depois de 1986, tanto na educação brasileira como com os próprios personagens entrevistados. Desses pode-se dizer que muitos faleceram e outros permaneceram coerentes com as posições explicitadas nos depoimentos.

A educação brasileira nestes últimos doze anos (86-98) foi marcada pelo amplo debate em torno, primeiro, da nova Constituição e da nova lei de educação, envolvendo organizações educacionais de docentes, discentes e da sociedade civil mais ampla. Entretanto, *caíram do alto* a nova Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação. Senado e governo desres-

peitaram toda a movimentação de base democrática anterior. Se não foi um debate reprimido, foi, deliberadamente, um debate descartado e não ouvido pelos governantes. Esse período está retratado e analisado competentemente por Dermeval Saviani (1997, 1998) em seus recentes livros sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação.

Além desse debate, estão presentes todas as polêmicas salientadas no livro. Sobre a Escola Nova (décadas de 1920-30), principalmente a partir da crítica de Saviani (1983) em *Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara*. O debate sobre o público e o privado (1945-64) reflete-se ainda, na discussão em torno das verbas e do sucateamento do sistema público de ensino. As considerações e discordâncias a respeito das posições política e/ou técnica continuam alimentando confrontos, apesar de menos intensos, em publicações, eventos e cotidiano educacionais.

Há também a contribuição dos subsistemas de ensino. A partir do final da década de 1980, a vitória, em governos municipais e estaduais, de propostas progressistas gerou, guardadas as proporções, uma situação semelhante à da década de 1920, ou seja, a renovação de políticas e estruturas educacionais em espaços específicos do território nacional. Essas novas políticas e propostas pedagógicas, mesmo que restritas, foram e estão sendo objeto de discussão na imprensa e meio educacional (em todos os graus). A cada conquista de governo por uma frente política progressista, o olhar, as propostas e o debate sobre a educação se renovam. E se isso não resolve todo o problema, lembremos, com Paulo Freire, que esses 5% ou 10% represen-

tarão muito no futuro, quando se espera que a educação não seja uma negação de debate nem de direito do povo brasileiro, e, sim, um direito usufruído com as condições que se merece - um sonho alimentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anais da IV Conferência Brasileira de Educação. *Educação e Constituinte*. São Paulo: Cortez, 1988.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- _____. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

A revista *Espaço Pedagógico* publica trabalhos originais resultantes de estudos, pesquisas e experiências. Publica também entrevistas com educadores, traduções, pesquisas em andamento e resenhas críticas de livros ou artigos que abordem temas relevantes na área da educação. A publicação de qualquer matéria está subordinada à aprovação do Conselho Editorial da revista ou, quando for o caso, de consultores externos.

A partir do próximo volume da revista *Espaço Pedagógico*, os textos somente serão aceitos se estiverem dentro dos seguintes critérios:

1. Os artigos devem ser originais e conter entre 12 e 15 páginas, tolerando-se 10% para mais ou para menos.
2. Os artigos devem conter, sucessivamente:
a) título; b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) com informações sobre a titulação acadêmica, atividade que desempenha e instituição a que está vinculado; c) resumo em português com, no máximo, 250 palavras; d) *abstract* e, e) palavras-chave (de três a cinco).
3. Os textos traduzidos deverão ser acompanhados do original com a autorização do autor e da editora.
4. As resenhas deverão conter de três a quatro páginas.
5. As pesquisas em andamento deverão conter, no máximo, cinco páginas.
6. Todo o texto enviado para a publicação deverá conter a data e ser assinado pelo autor. No caso de mais de um autor, deverá ser indicado o responsável pela publicação. Na última página do texto, deverá constar o endereço para correspondência e para contatos.
7. Os textos deverão ser digitadas num editor de texto do ambiente Windows, utilizando papel A4 (21cm x 29,7 cm, espaço simples (1,5 cm) e fonte Times New Roman - 12 pt).
8. 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.
9. As referências bibliográficas, citações e notas devem ser feitas com base nas normas da ABNT em vigor.
10. Os textos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que poderá sugerir ao autor(s) alterações do original e somente serão aceitos quando tiverem o visto do mesmo Conselho. Os trabalhos não aprovados por este não serão devolvidos.
11. Os textos deverão ser enviadas em duas cópias impressas, acompanhados pelo respectivo disquete, para o professor Telmo Marcon, editor da revista, no seguinte endereço: Faculdade de Educação - Universidade de Passo Fundo, Campus I - Bairro São José - Passo Fundo - RS - Brasil - CEP 99001-970.

