

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

Mário Maestri
José Gaston Hilgert
EDITORES

CONSELHO EDITORIAL

José Gaston Hilgert
PRESIDENTE

C - POR - 0040

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO **pedagógico**



Espaço Pedagóg.

Passo Fundo

v. 7

n. 1

p. 1-118

jul. 2000

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Telmo Marcon e Eldon Henrique Mühl
EDITORES

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

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

Segundo Kant, duas são as artes mais difíceis com as quais a humanidade se defronta: administrar a economia e educar o ser humano. Se, no período do nascimento da modernidade, em que predominava uma visão eminentemente otimista sobre o futuro da humanidade, o filósofo alemão já constatava tal dificuldade, tão mais difíceis tornam-se essas artes em tempo de crise como o nosso, quando muitos intelectuais anunciam o fim dos ideais da educação e dos valores de uma sociedade racionalmente planejada.

Estamos experimentando o desmantelamento da grande utopia de libertação que alimentou o homem moderno, o esgotamento do projeto que enunciava um futuro promissor para a humanidade com a perspectiva de um contínuo desenvolvimento científico e de um inesgotável progresso tecnológico. Durante cerca de três séculos, a humanidade alimentou a esperança de conseguir, através da razão, realizar o sonho de uma sociedade igualitária e extirpar os males que a afligiam. A mentalidade nascida com o iluminismo apresentava à humanidade perspectivas de progresso, de aperfeiçoamento contínuo, de evolução e de mudança radical da realidade sociocultural e econômica através da educação. Expectativas otimistas alimentavam os sonhos de progresso dos capitalistas e as utopias revolucionárias dos trabalhadores.

No contexto atual, no entanto, a maior parte desses sonhos dissiparam-se e grande parte da humanidade está despertando para uma realidade que, além de trágica, apresenta poucas perspectivas de transformação. Ao que parece, um único sonho consegue manter-se vertiginoso: o sonho liberal capitalista. As utopias das teorias de oposição ao sistema capitalista perderam seu poder de encantamento. Esse é o sinal, segundo muitos intelectuais, do triunfo definitivo do capitalismo sobre qualquer outra alternativa econômica e política, especialmente o socialismo. Para muitos intelectuais, os movimentos de oposição ao liberalismo capitalista perderam seu poder de força. A verdade do mercado tornou-se irrefutável e os fatos atestam a vitória do modo capitalista de gerenciar o mundo. A única racionalidade válida é a racionalidade do mercado. Com o triunfo

do modelo capitalista neoliberal, o futuro deixa de ser futuro e se torna exclusivamente presente. Não há mais opções e escolhas políticas a fazer; não há mais futuro, a história acabou. Sem oposição, sem contradição, o futuro torna-se uma eterna repetição do presente.

No entanto, persistem resistências e nem tudo está perdido. Não são poucos aqueles que continuam acreditando na possibilidade de um mundo melhor e que se dedicam à luta pelo restabelecimento do projeto da modernidade e do potencial transformador da educação. Nessa luta pela busca de alternativas, têm surgido tendências que vão desde a retomada das abordagens tradicionais e conservadoras da educação, passando pelas tentativas de reconstrução da sua natureza reflexiva, crítica e dialética, chegando até às visões irracionalistas, céticas, pós-modernas. Nesse confronto, debatem-se, atualmente, correntes de propensões determinista, indeterminista, racionalista, irracionalista, neomoderna, pós-moderna.

O problema que atualmente preocupa aqueles que ainda acreditam no poder emancipativo e crítico da educação não diz respeito ao fato de ela estar sendo colocada sob a mira da crítica, mas ao fato de alguns intelectuais tentarem, através de visões reducionistas, eliminar ou reduzir o seu poder esclarecedor, crítico e emancipador e de a tornarem um mero instrumento de reprodução social. Com isso, tentam destituí-la do seu poder demarcatório entre a civilização e a barbárie e colocam em xeque a possibilidade de fundamentação da validade da educação moderna a partir de princípios racionais universais. Em outros termos, desacreditam do poder utópico do projeto da educação moderna e declaram o seu fim.

Diante de um quadro de confusão e de dúvidas, velhas fórmulas epistemológicas positivistas são retomadas e indicadas como solução para os problemas da ineficiência da atividade pedagógica. Teóricos neopragmáticos defendem o retorno do pedagogia escolanovista, renovada, como alternativa aos fracassados modelos tradicionais. Pós-modernistas defendem o fim da pedagogia autoritária e conservadora, baseada, segundo eles, em concepções metafísicas e em metarrelatos, propondo a implementação de uma pedagogia que leve em conta as diferenças e as especificidades locais e que desconstrua as visões megalomaniacas e esquizofrênicas prevalecentes na cultura ocidental. Todas essas tendências, ressalvadas as suas especificidades, têm algo em comum: manifestam algum tipo de resistência à visão unificadora e universalizadora da racionalidade nascida no mundo ocidental e, especialmente, no iluminismo do século XVIII.

Embora as críticas que apresentam possam servir para fazer a razão voltar-se sobre si mesma e avaliar sua própria natureza e especificidade, o risco desses reducionismos é que percamos as conquistas até agora alcançadas pela modernidade e voltemos aos tempos imemoráveis da razão mitológica. Não faltam constatações, inclusive recentes, que apontam para esse perigo. Guerras étnicas, discriminações de toda ordem, violência, injustiça, explorações econômicas e sociais, perseguições políticas e étnicas são justificadas por meio de critérios de racionalidade que não apresentam um caráter de uni-

versalidade. Se é verdade que, em muitos momentos, a humanidade tem se orientado por um hiperracionalismo, absolutizando o poder da razão, da ciência e da técnica, atualmente existe a tendência de cair num novo irracionalismo, absolutizando valores e princípios que não passam de visões limitadas e, por vezes, distorcidas do real.

Essa visão restritiva não é, entretanto, privilégio das tendências conservadoras, neopragmáticas e pós-modernas. As alternativas que surgem das tendências mais progressistas também não têm conseguido fugir de diversas contradições que decorrem de uma visão reducionista da racionalidade e da educação. A vinculação da emancipação da humanidade à razão instrumental, expressa através da utilização da categoria trabalho como recurso central para a realização de tal projeto, não tem sido confirmada no acontecer da história. A categoria trabalho e todas as outras categorias dele decorrentes, como ideologia, classes sociais, consciência de classe, têm-se mostrado insuficientes para orientar e implementar um projeto de libertação. Por isso, precisamos, continuamente, buscar novas alternativas para fundamentar e potencializar o projeto emancipador da educação.

Os textos aqui apresentados navegam nesse mar de tendências e ambiguidades. Eles expressam a dificuldade e, ao mesmo tempo, indicam possibilidades de crítica e de transformação diante do atual quadro educacional. São textos que possuem como eixo comum a preocupação com as possibilidades da educação em tempos pós ou neomodernos, reclinando-se sobre temas como a infância na visão de Erasmo de Roterdã (Araújo), a infância e sua destruição pela indústria cultural (Pereira), a interferência das mudanças dos processos sociais agrários sobre a significação da educação rural (Tedesco), a importância do processo de abstração e generalização para o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem infantil na concepção de Luria (Santos), a visão crítica de Giroux sobre o papel da escola como um espaço dialético de dominação e de resistência (Werlang), a função reconstrutiva da avaliação no ensino e na aprendizagem (Sartori e Bona) e os desafios da formação docente diante falta de motivação e da falta de perspectivas da profissão docente (Cury e Faria).

Buscando retomar fontes do passado educacional ou indicando novos saberes e novos personagens que emergem neste mundo complexo da educação vigente, os autores apresentam indicativos críticos que explicitam as razões do fracasso da escola moderna e contemporânea, ao mesmo tempo em que apresentam perspectivas inovadoras, críticas. O que de comum perpassa esses textos é a constatação de que os conceitos e as concepções práticas sobre educação, escola, infância, processos sociais de produção e de reprodução, cultura, família, dominação, resistência, construtivismo, progresso, desenvolvimento, valores e racionalidade são construções socioculturais e históricas que encontram seu sentido mais cabal nas explicações de cada tempo e espaço social, em cada microcosmo, mas, ao mesmo tempo, não abdicam da convicção de que é somente na totalidade histórico-social, ou no macrocosmos, que são encontrados os determinantes últimos que balizam, quando não determinam, o sentido e o significado do real.

A seção das resenhas segue a mesma orientação, apresentando dois textos que tratam das contribuições de Henry Giroux no atual debate sobre educação e seu potencial de resistência diante da nova configuração do poder e da dominação. A resenha de Peireira sumariza as reflexões de Pucci e Zuin sobre as virtudes e limitações da obra do pesquisador norte-americano na tentativa da reconstrução da teoria crítica da Escola de Frankfurt, enquanto que Lorenzato, partindo de uma das obras mais lidas do autor no Brasil, sintetiza as reflexões de Giroux sobre “escola e política cultural”, destacando o papel da escola como espaço de resistência diante da cultura dominante e da indústria cultural.

Na sequência, há a seção “Projeto de pesquisa em andamento”, que, no presente número, relata o projeto denominado “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, o qual enfatiza o processo coletivo de investigação e tem como objeto de investigação a prática pedagógica no cotidiano dos professores.

A nova seção da revista, “Dissertações defendidas: resumos”, apresenta os resumos das dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo e tem como principal finalidade dar conhecimento aos professores e demais leitores das investigações desenvolvidas pelos mestrandos e servir como mais um subsídio para o desenvolvimento de novas pesquisas e para a qualificação da atividade docente.

Por problemas técnicos, deixamos de publicar no presente número a seção “Tradução”. Desejamos a todos uma boa leitura.

Eldon Henrique Mühl e Telmo Marcon
Editores

Sumário

ARTIGOS

 O pensamento educacional de Erasmo de Roterdã sobre a infância <i>José Carlos Souza Araújo</i> 13	13
 A indústria cultural e o desaparecimento da infância <i>Vilmar Alves Pereira</i> 21	21
 Resistência e radicalidade em educação segundo Henry Giroux <i>Júlio Cesar Werlang</i> 33	33
 Processos sociais agrários e alguns pressupostos para a educação rural <i>João Carlos Tedesco</i> 41	41
 O processo de abstração e generalização em Luria <i>Robinson dos Santos</i> 55	55
 Avaliação do ensino e da aprendizagem: reflexões e possibilidades <i>Jerônimo Sartori e Salete Cleusa Bona</i> 63	63

ENTREVISTA

Professor Carlos Roberto Jamil Cury e a questão da formação docente <i>Entrevistado por Nedison Faria</i> 73	73
---	----

RESENHAS

<i>Pedagogia crítica de Henry Giroux: uma crítica imanente</i> <i>Vilmar Alves Pereira</i> 83	83
Giroux e a escola crítica <i>Adriana Trindade Lorenzatto</i> 89	89

PROJETO DE PESQUISA EM ANDAMENTO

A relação teoria e prática no cotidiano dos professores

Elli Benincá (orientador), Eldon Mühl, Eliara Xavieruka Levinski, Flávia Eloisa Caimi, Irene Skorupski Saraiva, Rosa Maria Bernardi, Luciana Soveral Fuão, Rúbia Estela das Chagas 97

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

 A educação pública durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963) - “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” <i>Claudemir de Quadros</i> 111	111
 Tendências e perspectivas do ensino da história: um estudo historiográfico sobre a produção acadêmica e escolar (1980-1998) <i>Flávia Eloisa Caimi</i> 112	112
 A pedagogia que fundamenta a metodologia pastoral no Itepa <i>Gladir Giacomel</i> 113	113
 A Teoria das Inteligências Múltiplas e a alfabetização <i>Marley Teresinha Pertile</i> 114	114
 Relações entre as disciplinas de física e de didática das ciências no curso de magistério-ensino médio <i>Renato Heineck</i> 115	115
 A unidade pedagógica da obra de Jean Jacques Rousseau <i>Vilmar Alves Pereira</i> 116	116
Instruções para publicação 117	117

ARTIGOS

O pensamento educacional de Erasmo de Roterdã sobre a infância

José Carlos Souza Araújo*

Quando Bogdan Suchodolski afirma, conclusivamente, que o Renascimento “foi uma época em que a pedagogia da essência, continuando a procurar inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs, criou novas concepções de protótipos e de normas que devem regular os homens e a educação” (1978, p.27-28), e apenas afirmando uma tendência em sua generalidade, aponta-nos, no entanto, pistas para refletir mais detalhadamente e, a propósito, sobre o mais importante texto educacional de Erasmo de Roterdão (1460-1536), *De pueris*, obra recentemente traduzida e publicada pela *Intermeio*, uma revista educacional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Por conseguinte, o nosso objetivo será refletir sobre as determinações constituídas pelo pensamento de Erasmo a respeito da infância. Trata-se aqui de tecer con-

siderações sobre suas concepções educacionais voltadas para essa importante etapa da existência humana. Posto que é no decorrer do Renascimento que a centralidade em torno da infância aflora, cabe-nos detalhar, segundo Erasmo, como a criança era concebida em sua individualidade e em que bases e orientações devia se dar o desenvolvimento infantil. Propomo-nos a sistematizar suas reflexões sobre a necessidade de instrução durante a etapa infantil, o seu discernimento a respeito do mundo infantil, a necessidade de assentar a educação em bases morais, levando-se em conta os limites impostos pela cosmovisão cristã, que determina sua concepção de educação e de infância.

Inicialmente, partimos de uma premissa fornecida pela história de que as etapas da vida (a velhice, a juventude, a adolescência, a infância) são produtos sociais, ou

* Professor de Filosofia e História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia /MG.

seja, elas são definidas de acordo com o contexto histórico e cultural de cada sociedade. Por exemplo, há hoje uma tendência generalizada a submeter a criança a regras, com o sentido explícito de institucionalizar a infância como período necessariamente educativo. A própria legislação educacional brasileira reconhece e regulamenta a educação infantil desde o nascimento, passando pela creche e pela pré-escola; já, no período renascentista, apenas a criança de família abastada obtinha a sua alfabetização com os mestres-escolas. Portanto, em linhas gerais, as crianças não desenvolviam uma trajetória ou não cumpriam um período de instrução tal como temos hoje.

Outrossim, atualmente, compartilha-se mundialmente a prática político-educacional de que há uma faixa etária reservada à instrução, com um currículo prescrito e ordenado. E é justamente a partir do século XVI que se elabora, paulatinamente, tal política educacional, tendente a sujeitar a criança à escolarização para constituir-la como sujeito. A propósito, um tema constante no pensamento erasmiano, em *De pueris*, é a defesa da instrução. Logo no início, chama a atenção, segundo ele “com atrevimento”, contrariando uma tendência de sua época, para a necessidade de instrução durante o estágio infantil: “Apenas sobre um ponto advertiria, com atrevimento, talvez, mas, por certo, movido pela benevolência: não te amoldes à opinião e ao exemplo muito em voga, deixando decorrerem os primeiros anos do teu filho sem tirar proveito algum da instrução” (Erasmus, 1996, p. 9).

Mais adiante, em tom metafórico e concebendo a infância como algo a ser moldado, aconselha que no período infantil é que

se deve manusear “a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas” (p. 17). Associado à defesa da instrução, nega a fragilidade da idade infantil com relação à aprendizagem escolar, manifestando-se contra a tendência que concebe a infância como incapaz de rendimento escolar:

E assim até ao desabrochar da puberdade para mantê-los distantes do aprendizado das letras como se fosse veneno, sob o pretexto de ser a infância frágil demais para receber lições e delicada ao extremo para suportar as fadigas do ensino. Em suma, asseguram ser muito escasso o rendimento naquela fase etária de modo a não se justificarem nem o dispendio dos gastos nem o incômodo sobre a compleição tenra da criança (p. 10).

No mesmo diapasão e tecendo críticas às concepções vigentes, discute o que segue:

Dizem que esforço não convém para a idade infantil. E ainda, que capacidade de aprendizagem pode existir nas crianças, quando nem sequer têm consciência de serem criaturas humanas? Respondendo, de modo breve, às duas objeções. Quem endossaria a opinião de se ter como inapta para o estudo das letras a mesma idade que já é idônea para a educação moral? Na verdade, tal como as virtudes, assim as disciplinas escolares têm as suas iniciações... (p. 30).

Note-se que defende a necessidade do esforço para a aprendizagem e que anuncia uma perspectiva didática e pedagógica ao afirmar que as disciplinas escolares podem ser organizadas de modo a serem assimiladas pela criança. Em uma outra oca-

sião alerta, na mesma direção, que “há que se atender às exigências da idade de modo que nada perca do vigor corporal” (p. 36). Chama-nos a atenção, tendo em vista o desvelamento do mundo infantil, quando afirma que, “por natureza, [a criança] é maleável para todo tipo de bom comportamento, desde que não seja infestada por vício de espécie alguma. Aliás, ela se compraz em imitar. Basta dar-lhe ocasião” (p. 31). O tema da imitação é revisitado por ele no mesmo texto quando, em tom conclusivo, afirma relativamente à aprendizagem de línguas: “A estratégia completa reduz-se, em última instância, a dois fatores: a memória e a imitação. Já foi demonstrado, acima, que a criança possui pendor espontâneo para a imitação. Memória, e por sinal fidelíssima, os sábios reconheceram como peculiaridade infantil” (p. 34). Observe-se que aqui o autor destaca uma outra qualidade infantil, ou seja, a memória.

Continuando a discutir sua posição sobre a imitação, reconhece-a como tendência inata à criança, servindo-lhe como suporte de aprendizagem: “Como tal enfatizado, certa tendência inata à imitação alicia a criança para o aprendizado” (p. 50).

Levando-se em conta ainda o tema do desvelamento do mundo infantil, há que se destacar sua preocupação com o ludismo associado ao processo da instrução: “Aliás, com jeito, é possível reduzir o esforço ao mínimo, ficando também diminuto o desgaste. Isso se logra não pelo volume de coisas indiscriminadas, mas só com as selecionadas pela qualidade e adaptadas àquela idade que capta mais o lado jocoso e menos as sutilezas. Por isso, a maneira leve de propor os assuntos faz com que seja

entretida como se brincasse em vez de praticar uma tarefa” (p. 37).

E continua na mesma linha, salientando, agora, o papel do educador, o qual deve conduzir o estudo de uma maneira alegre:

Nesse particular, aquela idade deve ser ludibriada com certos artifícios de fantasia, já que é ainda incapaz de entender quanto de frutuoso, de digno e de satisfação lhe advirá dos estudos, no futuro. Efeito que resulta, em parte, da docura e da afabilidade do educador, e, em parte, da perícia e dedicação no transmitir as diversas disciplinas de modo que o estudo vira alegria, aliviando a criança do clima de imposição onerosa (p. 37).

Aliás, “convém que o preceptor, de algum modo, saiba fazer-se criança a fim de granjear o amor da criança” (p. 48). Ainda em outra ocasião, Erasmo salienta que “na escolha do assunto seja o professor bem criterioso. Apresente sempre o que cai na preferência infantil, seja pelo aspecto de afinidade, seja de divertimento” (p. 52). A mesma preocupação em aconselhar o educador o leva a afirmar que ele “... não seja exigente nem severo e, sim, antes assíduo que opressor. Aliás, a assiduidade não deprime desde que moderada, isto é, conduzida pela antimonotonia em ritmo de descontração. Em suma, que tudo isso seja veiculado sem o feitiço de trabalho, pois a criança faz tudo a título de brincadeira” (p. 53).

Ainda dentro da temática aliada à brincadeira, afirma a respeito da criança: “É que aquela idade e brincadeira são coisas afins porquanto as crianças descobrem, na atividade, um jogo e não um trabalho... o papel do professor será de... dar ao estudo o feitiço do jogo” (p. 55).

A mesma temática ligada à aprendizagem conduzida por uma preocupação com o aspecto lúdico aparece nas reflexões a seguir: “Tal como alimento em pequenas porções e em doses repetidas nutre os pequenos corpos assim também a mente inocente da criança, mediante ensinamentos correlatos entre si, mas ministrados de modo gradativo, à guisa de brincadeira e aos poucos, vai predispondo a mente para outros conteúdos mais ricos” (p. 49).

Com relação às finalidades sociais da educação, o *De pueris* é muito lacônico. Em todo o texto, apenas por duas vezes, e de maneira muito pontual, deixa entrever uma preocupação com relação a esse aspecto. Salienta, num momento, que a criança é gerada para “servir a pátria” (p. 18) e, em outro, que a função da instrução é preparar um intelectual para “gerir a coisa pública” (p. 36).

Com relação às finalidades morais da educação, entretanto, Erasmo é bastante eloquente: para se alcançar a felicidade, diz ele, bastam a reta instrução e a autêntica educação: “... o ensino adequado concorre em maior intensidade para o bem da sabedoria do que a correta pronúncia em relação à eloquência” (p. 12). A educação é, portanto, uma questão de virtude, concebida esta como firme disposição para a prática do bem. Depois de conceber que o conhecimento tem de estar aliado à honestidade, reflete que “o homem desprovido dos parâmetros das letras e dos ensinamentos da filosofia, fica antes sujeito a impulsos mais que animais” (p. 16). Observe-se que a instrução tem aí uma função moralizadora; do contrário, o homem sem instrução estará sujeito às paixões da ambição, da cupidez, da ira, da inveja e da luxúria.

Pode-se afirmar que a preocupação moral já deixa entrever uma preocupação social: a defesa da sabedoria, a necessidade de inculcar virtudes no educando (por exemplo, a honestidade), a necessidade de o homem se aperfeiçoar pela instrução, posto que o retiraria da inferioridade e da animalidade, são aspectos que implicam relações sociais. Quando caracteriza, afirmativamente, que “o homem nasce para o bom senso e para as ações honestas” (p. 22), está aí inerente uma preocupação social ou, melhor dizendo, está aí expressa uma perspectiva ética, porém a fundamentar a vida social do homem. A afirmação seguinte é muito mais clara a respeito, com uma alta dose de inatismo: “Tal como cada animal aprende, com facilidade, aquilo que lhe é natural, assim o homem capta, sem grande esforço, os parâmetros da virtude e da honestidade. Com sua força, a natureza deposita nele algumas sementes poderosas de sorte que a função do educador vai ao encontro daquela predisposição” (p. 22).

É provável que estejamos aqui diante de um trecho fundamental para a compreensão do pensamento de Erasmo a respeito da relação entre educação e moralidade:

A aplicação para a felicidade plena do ser humano depende de três fatores: a natureza, razão e aprendizagem. Denomino natureza aquela docilidade e inclinação inseridas na pessoa para as coisas honestas. Designo razão como sendo a instância doutrinal que adverte e preceitua. Chamo aprendizagem o uso do hábito oriundo da natureza mas aperfeiçoado pela razão. Sim, a natureza postula a razão. A aprendizagem, fora do controle racional, fica flanqueada a muitos erros e perigos (p. 24).

Como se observa, a natureza, a razão e a aprendizagem são fatores fundantes para a consecução da felicidade. Outros trechos fraseiam, complementarmente, o pensamento de Erasmo a respeito da natureza: esta “consigna em tuas mãos um campo inculto, vazio, por certo, mas um solo risonho” (p. 23). A natureza é o lastro fundamental, que precisa ser cultivado, porém ele nos convida a que “entrelacemos, portanto, aqueles três fios [natureza, razão e aprendizagem] de sorte que a razão conduza a natureza e a prática complementem aquela” (p. 25). No entanto, enfatiza que o homem deve se conduzir pela razão: “... que há de mais eminentemente singular no homem? Viver segundo a razão” (p. 25). Na citação seguinte, associa a natureza à razão: “Entende-se por natureza algo de comum em cada espécie tal como a do homem que consiste no uso da razão” (p. 29). “Em todo caso, razão e experiência dependem, por inteiro de nosso empenho” (p. 30).

Situando ainda a criança no coração de suas preocupações, reflete que o desenvolvimento de sua moralidade depende dos adultos, embora deixe entrever uma perspectiva inatista à origem do mal: “Dizem que a natureza infantil é por demais propensa ao desregramento. Ou então, que é difícil atrair a criança ao gosto de coisas honestas. Há exagero ao recriminarem assim a natureza. A maior parcela daquele mal deve ser debitado a nossos erros. Pois corrompemo-lhe o espírito com os vícios bem antes de acostumá-lo com a virtude...” (p. 25).

Erasmo salienta que, desde tenra idade, deve a criança ser formada na direção da virtude e das letras: “Dado consistir a primeira fase de instrução pueril em apren-

der a falar de modo claro e corrente, aí, desempenharam, no passado, apreciável colaboração as nutrizas e os pais. Aqueles primórdios concorrem para o aprendizado da eloquência como ainda para uso da inteligência e o posterior conhecimento em todas as modalidades...” (p. 32).

Voltado para a necessidade de aprendizagem do latim e do grego, como queria Erasmo, constata a facilidade da criança em aprender línguas bárbaras; chama a atenção, nesse ínterim, de que, “para que a criança fale, de modo correto, influem, e muito, as nutrizas, os pedagogos e os companheiros de jogo” (p. 33).

Quando chega a defender a escola pública, por considerá-la mais adequada ao atendimento coletivo, e manifestando-se a favor da disciplina, enfatiza que a finalidade da educação é preparar homens livres: “Nem por isso está em questão tanger manadas de asnos ou de bois e sim educar, liberalmente, seres livres” (p. 39). E continua a refletir sobre a liberdade na educação, mais adiante: “Se é corrente chamar os filhos pelo qualificativo de ‘livres’, bem por lhes convir a educação liberal, então em nada seja equiparado a servos” (p. 41).

Refletindo sobre os horizontes de uma concepção religiosa sobre o homem e, por conseguinte, sobre a etapa infantil, em tom indagativo, pergunta: “... não é admirável ter a divina Providência entregue ao único ser racional, dentre os viventes, a maior parcela de sua natureza à educação?” (p. 12). Observe-se, primeiramente, a centralidade que a educação assume como construtora da natureza humana. Paradoxalmente, no entanto, a visão de que o desenvolvimento do homem se dá pela educação em sua “maior parcela” está vinculada a

Deus: a Providência dispôs, com sabedoria, que cabe ao ser humano realizar as potencialidades que estão nele contidas enquanto ser aberto à educabilidade. Como se vê, há uma perspectiva religiosa presente nesse tipo de concepção de educação voltada para a existencialização do homem; ainda é uma teorização que afirma a Pedagogia da Essência, porém voltada a compreender a existência humana, significando, outrossim, uma precária afirmação da individualidade e do desenvolvimento humano.

Procurando desvendar a natureza infantil, afirma que “aquela faixa etária, por ser mais sujeita ao impulso da natureza do que à razão, com igual facilidade senão, talvez, em proporção maior, está mais propensa para o mal do que para o bem. E ainda. Ela esquece as coisas corretas mais rapidamente do que aprende as incorretas” (p. 34).

Com essa observação, Erasmo toca num aspecto cordial das teorias educacionais, ou seja, a questão da corruptibilidade à qual está sujeita o ser humano, ou, dito de outra forma, em tom indagativo: O ser humano é corrupto ao nascer ou corruptível após o nascimento? Vejamos a resposta de Erasmo no tocante à propensão para o mal: “Eles [os filósofos] não atinaram com a causa que só foi trazida à tona pela doutrina cristã. Esta professa que a tal de inclinação para o mal entrou em nós como herança de Adão, o cabeça do gênero humano” (p. 34). Até aqui sua resposta é cabal. Não fica nenhuma dúvida sobre a defesa que faz da doutrina cristã a respeito do pecado original como fundamentação explicadora do mal inerente ao ser humano. Nesse sentido, a postura de Erasmo não deixa dúvidas

quanto à sua pertença aos defensores da Pedagogia da Essência.

No entanto, continua: “A par de consistência desta doutrina [a cristã], há de se ater ao fato que a maior parcela daquele mal emana das perversas companhias e da má educação, principalmente, na idade tenra com sua receptividade pronta” (p. 34). Observe-se que Erasmo não abandona a teoria do pecado original, considerando-a consistente, mas reconhece que o mal provém, em sua “maior parcela”, das relações sociais. Não se pode, porém, esquecer que a teoria do pecado original guarda consigo maior fundamentação na explicitação da maldade inerente ao ser humano. É essa maldade inerente que explica a corruptibilidade a que está sujeita a criança através das relações sociais. Em outras palavras: a corrupção já está dada por causa mesmo do pecado original; logo, a criança apenas atualiza, através das “perversas companhias e da má educação”, sua inerente corrupção por causa mesmo do pecado original.

Dessa forma, pode-se situar que a posição de Erasmo - em que pese a centralidade que dá à infância, propiciando considerações afirmadas como fundamentais para a individualidade e desenvolvimento humanos, salientando as necessidades da criança, explicitando e defendendo a adaptação do ensino e dos métodos ao nível intelectual da criança, de fazer crítica aos métodos escolásticos -, vincula-se à Pedagogia da Essência.

Entretanto, uma afirmação cabal que denota bem a característica do pensamento erasmiano no sentido da afirmação da individualidade e do desenvolvimento humano é: “E pensar que tudo depende, de modo preponderante, de nós mesmos!” (p.

12). Aqui o “preponderante” reconhece e afirma que cabe ao homem desenvolver e produzir sua existência através da educação, cabendo centralidade nesse processo ao desenvolvimento da etapa infantil. Ainda reflete que a sabedoria, aliada à instrução, é a base para a conquista da riqueza, da dignidade, do poder e, mesmo, da boa saúde.

Concluindo, o pensamento de Erasmo afirma, sem dúvida, a centralidade da infância como etapa sujeita à educabilidade. O caráter fundamental de seu pensamento parece ser o de viver uma tensão entre o reconhecimento da essência humana – sua base é a visão cristã fornecida pela teorização sobre o pecado original – e a valorização da existência humana, no sentido

de afirmar que o ser humano tudo pode, dependendo preponderantemente dele mesmo. A defesa que fez da necessidade de instrução na primavera da vida ressoou, certamente, por todo o período da Modernidade, pois foi nessa direção que caminhou, politicamente, a institucionalização da escolarização da infância e da juventude.

Referências bibliográficas

- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A essência e a pedagogia da existência*, 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- ERASMO. De Pueris. *Intermeio* Revista da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2 (3):7-60, 1996 (encarte especial).

A indústria cultural e o desaparecimento da infância¹

Vilmar Alves Pereira*

Pensar sobre a infância não é uma tarefa fácil, sobretudo em tempos de muitas mudanças. No entanto, conhecer a infância para melhor entendê-la consiste num dos grandes desafios que os educadores contemporâneos precisam enfrentar. Como a infância foi tratada no decorrer da história? Qual é o conceito de infância que possuímos? Quais os entraves que a infância enfrentou para ser reconhecida? Por que a infância está novamente desaparecendo?

São questões que procuramos investigar no decorrer deste artigo, com o intuito de contribuir para o surgimento de algumas reflexões entre os pais, pedagogos e estudantes de pedagogia, que se angus-

tiam por desconhecerem as atitudes das crianças modernas. A premissa que defendemos aqui consiste em afirmar que a forma sofisticada como a indústria cultural se impõe sobre o universo infantil acaba por restringir gradativamente o seu significado e, ao mesmo tempo, limita esse período a episódios e hábitos que fazem parte do mundo dos adultos. Procedemos, em nossa pesquisa, da seguinte forma: num primeiro momento, recuperamos o conceito de infância historicamente desenvolvido e, num segundo, fazemos algumas aproximações entre a indústria cultural e o desaparecimento do conceito de infância contemporâneo.

¹ O presente texto é resultado da leitura da obra de Neil Postman *O desaparecimento da infância*; das contribuições da obra de Philippe Ariès, *A história social da criança e da família*, e de reflexões sobre o conceito de *indústria cultural* em Adorno.

* Mestre em educação, professor de Filosofia de Educação e membro do grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, que tem como integrantes os seguintes componentes: Dr. Eldon Henrique Mühl (Coord.), Dr. Nedison Farias, Dr. Telmo Marcon, Doutorando Elli Benincá, Carla Caus, bolsista da Fapergs, e participação voluntária de Júlio Cesar Werlang, mestrando em Educação, e Cinara Cechin, acadêmica do nível VIII de Pedagogia.

A concepção de infância no decorrer da história

Não são muitas as obras que se interessam em investigar a questão aqui proposta, que é uma preocupação surgida nos últimos trinta anos. Quando colocada em questão, os autores se reportam à Grécia, entendendo ser lá o lugar onde ocorreram, mesmo que de forma tímida, os primeiros registros sobre a infância. É bom deixar claro que não havia na Grécia uma concepção precisa de criança; havia, sim, um certo antagonismo visto que ora se mencionavam as crianças, ora se as ignoravam. Isso aparece de forma mais nítida nos hábitos e costumes gregos, entre os quais, por exemplo, o fato de não retratarem crianças, ou seja, não havia nenhum registro de crianças gregas. Outro dado que demonstra o antagonismo afirmado é a grande paixão que os gregos tinham pela educação, e os registros demonstram que educavam crianças. Era uma educação, em geral, mais para ouvir de que para perguntar.

Segundo Postman, é dos espartanos o hábito de matricular os filhos aos sete anos. Na verdade, foram os gregos que inventaram a escola, que surgiu para preencher o tempo ocioso dos filhos das famílias mais abastadas; assim a educação passou a ser a grande arte, nesse contexto, de melhorar as crianças. Essa idéia de melhorar é um tanto ambígua, pois, como afirma Platão, ela poderia ser, inclusive, pelo viés do castigo; no *Protágoras*, Platão fala em endireitar as crianças com pancadas. Mesmo possuindo contradições na concepção de infância, é bom frisar que não foram os gregos que a inventaram, mas foram eles

que, primeiro, demonstraram uma certa preocupação em educá-la.

Os romanos assimilaram a idéia de escola dos gregos avançando em alguns aspectos e, em outros, retrocedendo. No entanto, foi a partir do conceito de vergonha que se desenvolveu a concepção de infância no período medieval. Os hábitos e os procedimentos comuns entre a população desse período estavam marcados pela ausência da noção de vergonha. Quintiliano criticava o comportamento das pessoas adultas diante da presença de crianças nobres. Segundo ele, a falta de respeito e vergonha para com as crianças era motivo de uma ignorância dos nobres para com seus filhos. E foi pensando em proteger os filhos desses perigos que surgiu o conceito moderno de educação para a infância; a criança tinha de ser protegida especialmente dos segredos vinculados ao sexo: “As crianças necessitam de estar salvas e protegidas dos segredos dos adultos” (Postman, 1999, p.24). Após esse investimento, começaram, gradativamente, a desaparecer a educação, a capacidade de escrever; desapareceram a vergonha e a infância.

Nesse contexto (de negação da infância), a escrita possui uma forte influência no conceito de infância medieval, havendo duas formas: a alfabetização social e a corporativa. Com a invenção da imprensa, o número de pessoas que teriam acesso à leitura e à produção de textos aumentou e começou a se restringir a alfabetização social, ficando a escrita sob a incumbência dos escribas. Com isso, desapareceu a alfabetização social, pois não era interesse da Igreja que todos tivessem acesso aos documentos que continham seus segredos. Para legitimar essa posição, ficava ao en-

cargo dos teólogos intelectuais a produção escrita. Assim se passaram, basicamente, mil anos sem alfabetização social.

A forma dos escribas instaurou uma educação que negava a realidade de qualquer ser humano; soletrava palavra por palavra sem, muitas vezes, entendê-las em exercícios de leitura que poderiam ser praticados por adultos. Para a criança aprender a ler, deveria se parecer e assimilar aquilo que fazia parte do mundo adulto. Quando a criança lia os textos produzidos pela alfabetização social, sem dúvida, estava mais próxima de sua realidade, pois eles falavam da cultura da vida. Desse modo, a imprensa provocou no período medieval a morte da infância. Em relação a esse modelo de alfabetização e leitura, Rousseau (1978) teceu a seguinte crítica: “Num mundo letrado as crianças precisam transformar-se em adultos. Ler atrapalha a infância, é flagelá-la, pois esse tipo de leitura dá a idéia de que quem lê é adulto”.

Havia, basicamente, duas formas de matar a infância no período medieval: uma pelo uso do modelo de alfabetização referido; outra pela idéia de que a infância terminava aos sete anos, quando a criança dominasse a palavra. A oralidade medieval e os costumes, sem dúvida, ignoravam essa fase como merecedora de cuidados. Como já mencionamos, estava muito longe de seus hábitos a noção de verdade. A criança assistia a muita luxúria, embriaguez, maus hábitos, como o de cuspir; estava envolta num mundo de sujeira, no qual comer com as mãos era uma rotina; não havia privacidade alguma nos aposentos; os adultos não possuíam vergonha das suas necessidades biológicas; não se falava em hábitos

de higiene e, mais, os adultos brincavam com os órgãos genitais das crianças como algo normal e aceito por todos: “A falta de alfabetização, de educação e vergonha são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (Postman, 1999, p. 31).

Uma outra referência que demonstra e reforça a forma como os medievais ignoravam as crianças diz respeito ao elevado índice de mortalidade infantil e à aceitabilidade passível que ocorria em relação a esse acontecimento: muitas crianças e mães morriam no parto por falta de cuidados básicos e pela questão de higiene.

Pelo fato de a infância, no período medieval, terminar aos sete anos, não havia necessidade de uma maior preocupação com essa fase: “Por isso é que não havia livros de pediatria. E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social” (Postman, 1999, p. 32).

Segundo Ariès, esse anseio de tornar a criança um adulto está estampado, inclusive, nas pinturas, como na cena bíblica em que Jesus pede que deixem as crianças se aproximar dele. A pintura desse quadro retrata as crianças como adultos em miniaturas, uma espécie de anões.

Como estamos acostumados a estudar a história pelos grandes pensadores, é comum que passe despercebido o fato de que “de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças” (Postman, p.33). Dessa forma, há de se procurar de onde é oriundo o conceito de criança que conhecemos hoje

e que aspectos contribuíram para essa nova concepção de infância.

Com a questão levantada, objetivamos nos remeter aos séculos XVII e XVIII e perceber como os fatores históricos, políticos e educacionais criaram nesse contexto um conceito ambíguo de infância. Nesses séculos, havia um nítido embate entre a resistência de uma padronização e ignorância do período infantil e um grande anseio por parte de alguns educadores, como é o caso de Rousseau, de inserir uma nova forma de entender a infância.

A relação de amor dos adultos para com as crianças era algo que necessitava ser trabalhado. Por mais que os pais gostassem de seus filhos, dificilmente admitiam amar as crianças pelo que elas eram, mas, sim, por aquilo que deveriam ser - ideal do adulto. Por consequência, castrando a espontaneidade da criança, tiravam delas o caráter de vivacidade que contagiava os ambientes. "Elas têm freqüentemente o aspecto de velhinhos; são verdadeiramente bem graves, embaraçadas, guinadas, e só não ousamos dizer, um pouco murchas" (Snyders apud Debesse e Mialaret, 1977, p. 279).

Quanto às mães, pode-se dizer que enfrentavam inúmeras dificuldades, das quais a pior consistia na falta de cuidados no parto, razão pela qual grande número delas morriam. Isso ocorria pela ausência de condições que proporcionassem uma maior preservação da vida, funcionando como uma espécie de seleção natural. Contudo, o número de crianças mantinha-se constante pelo elevado índice de nascimentos. Por causa desse fato e das dificuldades de vida dos pais (a maioria camponesa), nessa época, evidencia-se mais um fator que demonstra a pouca importância atribuí-

da às crianças: o desapego. Muitos filhos eram deixados aos cuidados dos outros (parentes e amigos) e, até mesmo, os falecimentos de crianças não significavam para o povo uma perda; eram considerados algo quase habitual.

As crianças também tinham de começar a trabalhar muito precocemente. O fato de a estimativa de vida, nesse período, ficar entre os trinta e trinta e cinco anos justificava-se pela precariedade de condições de saúde, falta de auxílio médico e pelas inúmeras pestes que arrasavam toda a Europa em virtude das péssimas condições de higiene da população. Dessa forma, a necessidade de viver e aproveitar o tempo de vida era uma das grandes preocupações desse período.

Outro aspecto da inserção precoce no mundo do trabalho era a necessidade de substituição do pai, que tinha uma vida útil curta, com o que o filho se obrigava a assumir as funções paternas. Isso transferia para os adolescentes uma série de atribuições que ultrapassavam a sua capacidade na fase de desenvolvimento em que se encontravam:

Assim a criança não se sente criança por muito tempo: vivendo com os adultos, já muito determinada quanto ao futuro, e também muito segura de si, de seus direitos, quase não conhecerá esse período de hesitação, de busca de si mesma, esse momento da adolescência em que as dificuldades reais da vida já são percebidas e não o são, ainda, os meios de vencê-las. A criança não está em situação de infância, mas já em ofício real; e os adultos, sem dúvida, em muita ocasião, não lhes agrada a endereçar, a seres tão cedo entrados na vida, sentimentos de ternura e solicitude (Snyders apud Debesse e Mialaret, 1977, p. 280).

A situação descrita criou inúmeros parâmetros de adequação da criança ao meio social, com novas normas que serviram para definir o espaço da criança na sociedade. Exemplo disso era a antecipação do casamento negociado, ou seja, os pais contratavam entre eles antes mesmo que os filhos compreendessem o que estava em jogo; inclusive, faziam-no com crianças de pouca idade: 12 anos para as moças e 14 para os rapazes. Isso tudo era legitimado por grandes teóricos da época como pensava Montesquieu, segundo o qual “cabe aos pais casar os filhos”². Para esse pensador, os filhos não possuíam discernimento suficiente para o casamento e, levados pelas paixões, poderiam cometer enganos; isso justificava a intervenção dos pais na realização do matrimônio. Havia, portanto, por parte dos pais uma desconfiança em relação aos filhos.

Aos poucos, entretanto, começou a se alastrar um sentimento de negação às imposições familiares, o que pôs em crise a maneira de educar tradicional. Começou-se a aspirar a novas posturas em relação ao casamento, pois a vida que os casais levavam demonstrava que não eram verdadeiras as suas relações. No início, os jovens casais sofreram grandes preconceitos, mas isso foi necessário para a emergência de novas correntes de pensamento e de novas posturas do homem deste século.

Várias atitudes marcaram a mudança de paradigma do século em estudo. Uma primeira foi a mudança no modo de vestir, que foi considerada uma revolução. Até o final do século XVII e início do XVIII, as crianças utilizavam roupas incômodas similares às dos adultos. No século XVIII, a mudança para uma roupa que permitia à

criança sentir-se melhor trouxe consigo uma alteração na maneira de se compreender esse período precioso que é a infância. A mudança na vestimenta beneficiou, em primeiro lugar, os meninos e, especialmente, os meninos nobres.

Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: Jamais são representadas usando vestidos compridos ou mangas falsas (Ariès, 1978, p. 81).

Com essas mudanças, aos poucos, o homem foi deixando de ver a criança como um adulto em miniatura. O novo modo de vestir (calças retas, pequena jaqueta, a volta do pescoço desabotoada) deixava ao menino a liberdade dos movimentos e incitava-o a correr, a gesticular e a seguir os seus próprios ritmos. A infância começou, então, a ser vista na sua dimensão mais natural: de ser amável. O modo de vestir da criança tornou-a mais leve e graciosa; foi-lhe dada a aspiração à liberdade.

Rousseau e a mudança do conceito de infância na educação do século XVIII

As estruturas conservadoras do Antigo Regime e do antigo sistema pedagógico, presentes no século XVII e XVIII, provocaram o sujeito moderno a pensar numa nova

maneira de educar e conceber o ser humano. Essas posturas tinham um novo indicativo: a formação de um outro homem (novo sujeito social), que foi, sem dúvida, uma das missões de Rousseau, o qual

dialogando com os arcaísmos do ensino em seu tempo, Rousseau demarca também sua distância dos enciclopedistas. Chamando atenção para a infância como forma particular do ser humano, Rousseau delimita o território do objeto que se propõe analisar. Para tanto, havia que se referenciar pela explicitação de suas fronteiras divergências quanto aos procedimentos adotados à época para a formação das crianças (Boto, 1996, p.28).

Rousseau, como veremos a seguir, clama fortemente pelo amor à infância e pela preservação da natureza boa da criança.

Sobre a natureza boa ocorreram grandes debates dos teóricos do século XVIII, o que foi uma grande mudança para o bem da infância:

Encontrar atrativo na criança é afirmar que o homem não nasce corrompido, não é marcado de perversidade intrínseca. Na medida em que a criança representa um fundo primitivo, um dado imediato do humano, o valor a ela atribuído, é a própria confiança na natureza humana... Se a infância é amável, os vícios e as infelicidades do homem não vêm com ele próprio, mas somente das condições das quais vive e, logo, essas condições, e os hábitos morais que suscitaram, podem, e devem ser transformados (Snyders apud Debesse e Mialaret, 1977, p. 285).

Se o mal não estava na criança, devendo-se amá-la, qual seria o próximo passo? Conhecê-la. Esse foi, sem dúvida, o grande desafio de Rousseau, cujo mérito reside

numa forma peculiar de redescobrir a infância: “Para Rousseau havia que se buscar no homem o homem e na criança a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo” (Boto, 1996, p.28).

Um dos grandes obstáculos da objetivação da proposta de Rousseau foi a questão da exploração do trabalho infantil. Nessa forma severa de aniquilar a infância, estavam presentes, mesmo que de forma tímida, as intenções da racionalidade industrial, que ignora totalmente a condição humana. As seqüelas desse modelo ficam evidentes, por exemplo, no depoimento de Sarah Gooder, uma menina de oito anos que trabalhava nas minas: “Sou encarrecada de abrir e fechar as portas de ventilação na mina de Gauber, tenho de fazer isso sem luz e estou assustada. Entro às quatro e às vezes às três e meia da manhã, e saio às cinco e meia. Nunca durmo. Às vezes canto quando tenho luz, mas não no escuro: não ousa cantar” (Gooder, p.67).

Mesmo com essas objeções, o projeto de Rousseau não parou e abriu caminho para inúmeros outros intelectuais saudarem a infância como um período específico que merecia um tratamento diferenciado:

Quaisquer que tenham sido seus defeitos pessoais, os escritos de Rousseau despertam uma curiosidade sobre a natureza da infância que persiste até hoje. Poderíamos dizer com justiça que Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget e Arnoldo Gesell são todos herdeiros intelectuais de Rousseau...Certamente o trabalho

deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si própria (Postman, 1999, p.72).

Toda a proposição de Rousseau desenvolve-se no sentido de instaurar uma nova educação para um novo aluno, o que é, sem dúvida, o objetivo de sua obra *O Emílio ou da educação*³.

Mediante essa nova forma de conceber a infância e os inúmeros interesses que emergiram sobre tema, algumas questões continuam ainda em aberto: se, nos séculos XVII e XVIII, houve um empenho por uma nova concepção de infância e nos séculos posteriores, a infância foi saudada de um modo mais enfático ainda por pedagogos, psicólogos e pela própria estrutura social, o que faz com que ela venha, nos últimos tempos, perdendo o seu sentido e o que leva alguns pensadores contemporâneos a afirmarem o seu desaparecimento? Em relação à pedagogia: se o modelo da escola tradicional essencialista pretendia *lapidar* a infância e acabava por ignorá-la, se o novo modelo escolanovista pretendia educá-lo como um ser que deveria merecer toda a devida atenção e se esse tratamento diferenciado à infância resultou no ser com que nos deparamos todos os dias, que fatores o levaram a essa crise de identidade a que assistimos em relação à criança? Quais são os motivos que dificultam a prática educativa nas crianças contemporâneas e a conquista de um espaço autêntico dedicado à infância?

Além dos inúmeros obstáculos enfrentados pela infância no decorrer da história, afirmamos aqui que o principal fator que aponta para a sua extinção é o modo como

a indústria cultural se impõe e cria, além do sentido, uma falsa concepção de infância.

A indústria cultural e a forma sofisticada de camuflar a infância

O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema.

Adorno/Horkheimer

Antes de demonstrar os efeitos que a indústria cultural causa no universo da infância, apresentamos o que Adorno entende por indústria cultural. As primeiras constatações a respeito da terminologia surgem da afirmação de alguns sociólogos, os quais, analisando a conjuntura social do período pós-guerra, identificam a existência de um "caos cultural". Essa afirmação, para eles, é decorrente de alguns fatos históricos como: a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a grande ênfase na dimensão técnica em detrimento da social e a busca de especialização.

É mediante esse *caos cultural* que uma nova racionalidade começa e emergir: a racionalidade da indústria cultural. A maneira como ele se impõe, como já afirmamos, é sofisticada e alienadora, o que fica evidente, por exemplo, quando ela consegue demonstrar o seu sistema. Além de demonstrar que age de forma que agrega a realidade social de maneira sistemática, a indústria cultural consegue unificar elementos anteriormente opostos: "Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do

ritmo do aço” (Adorno/Horkheimer, 1997, p.113).

Criou-se uma nova unidade e uma nova identidade em todas as esferas, as quais, contudo, são totalmente falsas. Adorno denuncia esse modelo cultural que ora se impõe, que, segundo ele, cria “a falsa identidade do universal e do particular” (1997, p.114). É falsa por passar a idéia de que a massificação é idêntica. Para demonstrar essa identidade, os dirigentes desse novo modelo cultural não fazem questão de esconder as formas de coagir. No seu jogo, as regras estão bem evidentes, porém a grande massa manipulada não consegue perceber. Essa falta de percepção ocorre em virtude da forma que a indústria cultural cria e como dá sentido ao cotidiano das pessoas, utilizando, inclusive, os meios de comunicação. Nesse sentido, o cinema, o rádio, a televisão, as revistas e os jornais são a forma de expressão do novo monopólio: “A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (1997, p. 114).

Os meios de comunicação têm a missão de reproduzir e perpetuar o poder e as necessidades, sendo grande o seu empenho em determinar novos padrões, com os quais a grande sociedade se identifica. Na verdade, a criação de padrões é uma decorrência das necessidades criadas pela própria indústria: “Os padrões teriam resultados originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência” (1997, p. 114). Essa nova forma de dar sentido à vida do homem menospreza algumas dimensões fundamentais do ser humano. É o caso, por exemplo, do esquematismo kantiano, no qual, segundo Kant, na cons-

trução do conhecimento, é o homem que aplica as categorias mentais sobre os objetos e os codifica ou identifica. Essa nobre atribuição humana é ignorada pela lógica da indústria cultural, na qual o homem ocupa uma função passiva e o sentido do mundo é determinado pela própria indústria.

A impressão que temos é de que ninguém pode escapar ao cerco dessa nova racionalidade, o que Adorno e Horkheimer identificaram muito bem: “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (1997, p. 118). Diante dessa constatação, temos a seguinte inquietação: Como ocorre a relação entre a infância e a indústria cultural? Que espaço a indústria cultural destina ao universo infantil? O filtro da indústria cultural realmente está fazendo a infância desaparecer?

A premissa que aqui defendemos é a de que a indústria cultural invade o universo infantil, criando um novo sentido, que leva, muitas vezes, as crianças a se portarem como adultos, desaparecendo, dessa forma, a dimensão autóctone da infância.

Várias são as armas que essa indústria utiliza, as quais afetam o mundo infantil. Uma delas (que causas vários efeitos) diz respeito à diversão: “Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão” (1997, p. 128). Nada mais encanta e atrai as crianças do que a diversão; no mundo da indústria cultural, diversão e consumo interagem de forma concatenada; a diversão gera consumo e cria uma outra identidade para a infância. Ocorre que a diversão, muitas vezes utilizada como uma forma sadia e pedagógica para a aquisição do conhecimento, na indústria, possui outras *teleologias*: consumo, alienação, massificação, rotulação, condicionando para a falta

de opiniões próprias. Um exemplo que esclarece isso são os filmes criados pela indústria, os quais, normalmente, ocupam uma função de diversão, que, na sociedade administrada, além de ser uma necessidade, é também uma fuga. Os filmes têm a pretensão de preencher esse espaço. Ora, existem necessidades que, para serem supridas, necessitam de sofrimento e dor. Daí a função da indústria cultural em transformar uma cena de sofrimento em diversão, de modo que a diversão é violenta.

A criança busca no filme a diversão e assimila, ao mesmo tempo, a violência. Isso aparece nitidamente nos desenhos animados, onde poder e sacrifício são elementos norteadores do enredo. É a visão de que alguém tem de sofrer para vencer, ou seja, o sofrimento é uma causa necessária. No entanto, na forma sofisticada como a indústria cultural apresenta as cenas, o sofrimento ocupa o espaço do prazer. Uma outra idéia que aparece nesses enredos é a de que, no mundo administrado, utilizando a técnica, tudo pode ser resolvido: “Os filmes de animação eram outrora expoentes da fantasia contra o racionalismo... hoje apenas confirmam a vitória da razão tecnológica sobre a verdade” (Adorno/Horkheimer, 1997, p. 129). O fato é que, segundo a lógica da indústria cultural, as coisas perdem o seu sentido original, e a criança, um ser em formação, acaba absorvendo noções equivocadas de diversão e de arte. A idéia de que a técnica domina e resolve tudo torna a diversão algo mecânico e sem espontaneidade; assim, o espaço antes destinado à criação é preenchido por desenhos animados, jogos de videogames e outros brinquedos técnicos.

Essa falsa animação e diversão traz a também falsa noção de prazer. “O prazer com a violência infringida ao personagem transforma-se em violência contra o espectador, a diversão em esforço (1997, p. 130). Daí a manifestação de cansaço e estresse de algumas crianças quando saem da frente da TV ou das casas de jogos infantis. Os pais ficam sem perceber a grande influência que essa diversão tem sobre seus filhos e, na maioria das vezes, sendo eles também vítimas dessa indústria, assistem a seu filho ser transformado em atitudes e valores numa fase em que ainda não tem categorias morais suficientes para julgar e escolher entre o certo e o errado.

Até mesmo o riso, algo tão original, na indústria cultural, assume um sentido artificial, em cujas produções “torna-se um meio fraudulento de ludibriar a felicidade... Na falsa sociedade, o riso atacou como uma doença a felicidade... Rir-se de alguma coisa é sempre ridicularizar” (1997, p. 132). Vemos, então, a distorção até mesmo dos sentimentos que invadem o universo infantil, sem, muitas vezes, nos darmos conta. Desse modo, a criança não está vivendo a sua realidade, mas a realidade criada e fortalecida pela indústria cultural. As noções de prazer, de fantasia, de brinquedo, de valores não são autênticas, mas são elas que preenchem grande parte do dia-a-dia das crianças.

Como a história demonstra, houve inúmeras formas de ignorar e fazer desaparecer a infância, mas pensamos que nenhuma delas era tão sofisticada e cruel como a de nosso tempo. A racionalidade vigente agride o universo infantil, a sua eficácia está corrompida, o que Adorno e Horkheimer

perceberam da seguinte forma: “A indústria cultural está corrompida, mas não como uma babilônia de pecado, e sim como uma catedral do divertimento de alto nível” (p. 134). Como as crianças rendem culto à diversão, são elas, em nosso entender, que assimilam de modo quase que espontâneo toda essa falsa maneira de divertimento: “Divertir-se significa estar de acordo... Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado” (p. 135).

A diversão proposta pela indústria cultural elimina do sujeito a capacidade de resistência; veta à criança o exercício de seus “porquês” e substitui, de forma cautelosa, a sua condição natural pelas necessidades e pelo império do mundo técnico. Nesse sentido, construir brinquedos, criar fantasias e brincadeiras, imaginar já não é mais uma atividade infantil. Tudo o que a criança um dia sonhou hoje é dado como pronto. Como sabemos, o brinquedo ocupa um espaço muito significativo na vida da criança e, quando é construído normalmente, está associado ao aspecto da criatividade. O zelo que a ele é atribuído é uma atitude normal do autor desse brinquedo.

Na lógica da indústria cultural, a idéia da construção não mais prevalece; vivemos na cultura do desmonte e do descartável. As crianças não sentem mais motivação para construir seus brinquedos, mas, sim, para desmontá-los. Assim, os modelos de brinquedos hoje fabricados são de fácil desmonte; não instigam a fantasia das crianças, são apenas meros quebra-cabeças; como são descartáveis, é comum que sejam facilmente esquecidos ou substituídos. A reposição de um brinquedo que facilmente estraga é uma exigência tanto da crian-

ça (novo consumidor) quanto da indústria que os fabrica. Nesse sentido, na indústria cultural, os brinquedos não assumem funções pedagógicas; ao contrário, educam para o consumo.

Outra idéia fortemente motivada pela indústria cultural é uma falsa idéia de liberdade, que, em nosso entender, não pode ser analisada de modo isolado. A idéia de que tudo é possível fazer, inclusive no universo infantil, é resultado das idéias liberais que, embasadas no sistema político da burguesia nascente no século XVIII, invadem a escola e buscam implantar uma nova forma de educar. Essa concepção foi defendida por algumas correntes escolonovistas que, ao desejando educar um novo ser, dão pouca importância a ele. O novo espaço destinado às crianças vem amparado em várias teorias, inclusive nas de caráter psicológico.

A má objetivação dessas idéias legou aos séculos posteriores a noção de que tudo é permitido, no entanto é bom salientar que é essa mesma idéia que legitima o sistema capitalista, ou seja, temos a impressão de que somos livres. A pretensa liberdade apresentada nos meios de comunicação confere à criança a impressão de que ser livre é poder consumir. O forte investimento nessa área, por exemplo, explica os altos índices de venda nesse setor, evidenciado tanto na mídia quanto no consumo de produtos infantis. As crianças, com a capacidade de juízo menos desenvolvida, cedem ao encanto e à astúcia dos mecanismos utilizados pela indústria cultural.

Outro elemento que é objeto da indústria cultural consiste em incentivar precocemente a libido das crianças, o que aparece em cenas de comerciais ou em concur-

sos de modelos infantis. A criança torna-se um novo produto para as necessidades do mercado. Nos Estados Unidos, os pais “acham o máximo” quando as crianças ocupam esse espaço, e não é diferente no Brasil, onde meninas de seis a oito anos de idade têm como modelo a ser seguido apresentadoras de programas infantis que, além de exibirem o corpo, constantemente incentivam o namoro. A pergunta: “Você tem namorado?” feita para crianças dessa fase é uma agressão explícita à infância, e é uma pena que muitos adultos achem esses procedimentos engraçados: “Estamos em via de exorcizar uma imagem bicentenária de criança e trocá-la pela imagética do jovem adulto” (Adorno/Horkheimer, 1997, p. 139).

A indústria cultural faz desaparecer a infância quando a faz desaparecer da mídia. Na verdade, o que vemos na mídia, sobretudo na televisão, não são crianças, mas adultos: “Com isso quero dizer que um espectador atento das comédias, dos costumes, das novelas ou de qualquer outro formato popular da TV, notará que as crianças de tais programas não diferem significativamente em seus interesses, na linguagem, nas roupas ou na sexualidade dos adultos dos mesmos programas” (Postman, 1999, p.13).

Em meio a tamanha desordem no universo infantil, ocorrem manifestações de alguns pais, professores e pessoas vinculadas à educação sobre um certo retorno a métodos tradicionais, com o intuito de livrar as crianças desses perigos: “A maioria das pessoas não entendem mais e querem o modelo tradicional idealizado da criança porque o novo modelo não pode ser

respaldado por sua experiência e imaginação” (Postman, 1999, p.143).

Em nosso entender, recuar será uma grande perda. Em contraposição ao modelo vigente, cabe a nós, educadores, buscar na Teoria Crítica, além de uma denúncia, apontar o potencial emancipador da educação.⁴ É essa dialética da negação da negação (ou seja, negar os instrumentos que negam e prejudicam a infância) que nos permite enfrentar o mundo administrado⁵ e a semicultura⁶ por ele criada. A proposição da Teoria Crítica sugere um “revisionismo” em todas as esferas do poder, o que permite um entendimento mais abrangente da educação na infância. Utilizando o viés da crítica, é possível denunciar, como afirma Ghirardelli, o modelo da família liberal, que não soube tratar a infância de maneira correta.

Segundo Ghirardelli, Adorno e Horkheimer, na obra *Mínima moralia*, preocupam-se com a questão da família contemporânea. Segundo eles, as dificuldades de tratarmos a infância de modo diferente resultam das imposições do modo de vida proposto pela lógica do mundo administrado, as quais atingem todas as dimensões do ser humano, inclusive a família. Então, até mesmo as relações de poder dos pais com os filhos são modificadas. Para os frankfurtianos, o mundo administrado não valoriza a infância porque não tem a pretensão de formar indivíduos autênticos, mas, sim, seres resultados da racionalidade técnica.

A infância, então, como fase natural, desaparece, mas não está perdida, e a Teoria Crítica possui elementos que contribuem para uma concepção de infância que, acima de tudo, busca resgatar o indivíduo como ser humano.

Notas

- ² Fizemos questão de buscar subsídios na obra *Do espírito das leis*, porque encontramos nela a maneira como o iluminista Montesquieu fundamentava o casamento como uma relação de negócios. No capítulo VII do XXIII livro, intitulado "Do consentimento dos pais", na página 355, ele reforça que o casamento deve ser uma atribuição dos pais; segundo ele, é a natureza que confere aos pais essa função.
- ³ A investigação sobre os princípios que fundamentam foi o objeto de estudo da minha dissertação de mestrado.
- ⁴ A propósito do potencial emancipador da educação, faz-se necessário mencionar as obras *Educação e emancipação*, de Adorno; *Pedagogia radical*, de Henry Giroux; "Meios de comunicação e linguagem: a questão educacional e a interatividade," artigo de José Luis Braga; Bárbara Freitag, *Teoria ontem e hoje*; Bruno Pucci, *Teoria crítica e educação*.
- ⁵ Entende-se por mundo administrado, segundo os pensadores da Teoria Crítica, um mundo comandado pela racionalidade técnica que se instaurou e se impôs sobre todas as dimensões da vida humana.
- ⁶ Cultura falsificada produzida pelos instrumentos da indústria cultural. Tanto o termo *indústria cultural* quanto a teoria da semicultura são amplamente discutidos nas obras de Adorno e Horkheimer.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ADORNO/ HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ADORNO, T. *Mínima moralia* Trad. Luiz Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CALLIGARIS, Contard et al. *Educa-se uma criança*. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

MATTHEWS, Gareth. *A filosofia da infância*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafiá, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DEBESSE e MIALERET. *Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SILVA et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996, v. 61.

Resistência e radicalidade em educação segundo Henry Giroux

Júlio César Werlang*

Uma grande verdade quer ser criticada, e não idolatrada.
Nietzsche

Introdução

Abordar o tema da resistência e radicalidade em educação significa refletir teoricamente sobre as diversas abordagens pedagógicas, procurando, desde seus fundamentos, aquela que responda às indagações que consideramos mais significativas em nossa época. Dentro de uma abordagem dialética, investigar reflexivamente pode indicar a procura de uma leitura profunda, que se quer ampla na medida em que considera o processo subjetivo de formação humana e, ao mesmo tempo, consegue esclarecer os meandros estruturadores da dimensão macrossocial e suas interferências

no processo educacional. Deseja-se, ao mesmo tempo, evidenciar as resistências e contradições presentes no contexto educacional a partir de uma concepção emancipadora, crítica e radical da educação.

A obra de Henry Giroux, referenciada teoricamente na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, procura diagnosticar as resistências presentes no processo educativo que tenham caráter transformador. Sua proposta pedagógica apresenta-se como radical, enquanto proposição de uma educação emancipatória para além de uma crítica no viés reprodutivista. Optar pelo pedagogo contemporâneo Henry Giroux implica uma postura crítica e transforma-

* Aluno do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo e participante no projeto de pesquisa "Teoria Crítica e educação emancipadora: da formação dissimulada à reconstrução do potencial crítico da educação".

dora que apresente perspectivas e seja esperança para os educadores de nosso tempo.

Queremos investigar, num recorte teórico, o que o autor entende por resistência e radicalidade e que importância essas categorias adquirem na elaboração crítica de Giroux. Para compreender a resistência e a radicalidade, propomos um caminho que passa pelo entendimento da importância da teoria e das teorias que se dizem críticas, na proposição de novas práticas educativas, pela reflexão sobre a resistência em educação e pelo aporte radical que se nutre, concomitantemente, de matrizes freudianas e frankfurtianas. A obra de referência básica para essa investigação será *Teoria crítica e resistência em educação*, de Henry Giroux.

O significado das teorias para uma nova prática pedagógica

Uma das questões fundamentais quando se reflete sobre a educação é a noção de teoria em sua relação com as práticas educativas. Henry Giroux constitui-se num pensador contemporâneo que procura relacionar a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt com a educação, numa perspectiva emancipatória. O significado da teoria na concepção de novas práticas educacionais recebe um valor inestimável na escola frankfurtiana. Giroux explicita as essenciais implicações dessa relação intrínseca, evidenciando o *topos* da teoria e seu real significado. Ao dissertar sobre a noção de teoria, procura em Horkheimer um ponto de partida crítico.

A teoria não é apenas uma hipótese de pesquisa que mostra seu valor no contínuo negócio dos seres humanos; ela é um elemento essencial no esforço histórico para criar um mundo que satisfaça a interação entre a teoria crítica e as ciências especiais, cujo progresso a teoria deve respeitar e sobre as quais ela exerceu durante décadas uma influência libertadora e estimulante, a teoria nunca tem como objetivo simplesmente um aumento de conhecimento como tal. Seu objetivo é a emancipação humana da escravidão. (Horkheimer apud Giroux, 1986 p. 36)

Como elemento essencial no esforço histórico para criar o mundo, a teoria mostra todo seu potencial inovador na medida em que é reflexão distanciada e crítica das práticas educacionais e permite uma percepção mais ampla da realidade, promovendo mudanças que propiciem significativas alterações nos procedimentos pedagógicos.

O valor da teoria também não se restringe ao simples aumento de conhecimento, mas aponta para um processo de maturação e desenvolvimento libertário do ser humano para que ele possa encontrar sua liberdade e autonomia, atingir sua maioria. Como elemento essencial no esforço histórico para a sistematização e compreensão do real, a teoria organiza o conhecer do homem, abrindo possibilidades de intervenções e mudanças que conduzam à humanização e emancipação. Giroux concebe o valor da teoria sobremaneira no que diz respeito ao caráter reflexivo que ela proporciona ao pensamento: "Seu valor real reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam" (Giroux, 1986). Esse caráter reflexivo da

teoria é que permite enfocar criticamente a realidade educacional, percebendo suas contradições e alcances; superando, por incorporação, as abordagens redentoras e as tendências reprodutivistas da educação; evidenciando os focos de resistência a uma pedagogia tradicional para abrir caminho à emancipação.

Teorizar e refletir criticamente sobre o processo educativo é a alternativa para o desenvolvimento de novas práticas educacionais, suplantando meras aparências e novos rostos de uma tradicional postura. Quando afirmamos que a pedagogia radical de Giroux supera as tendências reprodutivistas, necessitamos considerar com maior cuidado a Teoria de Reprodução Cultural de Pierre Bourdieu, já que seu enfoque abarca um horizonte maior e mais sutil. Giroux assume, em parte, a crítica cultural da educação de Pierre Bourdieu considerando-a pertinente, porém busca ampliá-la, mostrando também seus limites:

A teoria da reprodução cultural de P. Bourdieu começa com o pressuposto de que sociedades divididas em classes e as configurações ideológicas e materiais nas quais elas se apoiam são mediadas e reproduzidas, em parte, através do que ele chama de violência simbólica. Isto é, o controle de classe não é simplesmente o reflexo bruto do poder econômico impondo-se sob forma de força explícita e coerção. Ao invés disso, é constituído através do exercício mais sutil do poder simbólico, mantido por uma classe dominante, a fim de “impor” uma definição do mundo social que é consistente com seus interesses. (Bourdieu, 1979). A cultura nessa perspectiva se torna o elo mediador entre os interesses da classe governante e a vida cotidiana (Giroux, 1986, p. 121).

Parece autêntico de parte do autor considerar o contributo crítico e o serviço teórico de Pierre Bourdieu. Não poderíamos desconsiderar as formas estruturais e sutis de reprodução que a escola engendra na sociedade capitalista. Quando tomamos o universo educacional como possibilidade de resistência e mobilidade social, torna-se maduro não negligenciar o caráter reprodutivo deste universo e ter cuidado para não cair noutra forma de dissimulação:

É provável por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998).

O que Giroux deseja ampliar dessa crítica é que, enquanto o processo de reprodução acontece no interior da sociedade capitalista, emergem contradições, conflitos e resistências. Esses espaços que se abrem precisam ser considerados e mais bem investigados, mesmo incorporando a crítica reprodutivista. Outra crítica tecida por Giroux é que Bourdieu exclui tanto a natureza ativa da dominação quanto a natureza ativa da resistência (Giroux, 1998 p.126). Dessa forma, o crítico da reprodução cultural reduz a noção de ideologia a uma categoria estrutural estática, como se o processo de educação fosse unicamente assimilação passiva por parte dos subordinados, sem possibilidade da emergência de resistências e conflitividade.

O significado da teoria no processo crítico de configuração de uma nova prática educacional parece inquestionável. A reflexão, a investigação crítica, a ampliação dos horizontes interpretativos, o situar-se entre as várias tendências teóricas e o posicionar-se sistematicamente são próprios do constructo teórico. Assumindo a dialética negativa dos frankfurtianos, a teoria se apresenta, em primeiro lugar, como negativa, desmascadora.

Existe uma correlação intrínseca entre a teoria e prática. Nossas práticas sempre se referenciam a perspectivas teóricas, da mesma forma que essas dão suporte e fundamento para as práticas educativas. Henry Giroux situa-se numa perspectiva teórica crítica para além da reprodução sociocultural; sua abordagem aposta na teoria enquanto momento de profundidade, de reflexibilidade e criticidade. O aparecimento de novas práticas pedagógicas só poderá acontecer com uma crítica contundente dos fundamentos que alicerçam as práticas tradicionais.

Resistência em educação

O pedagogo radical contemporâneo Henry Giroux, em sua obra *Teoria crítica e resistência em educação*, aborda o tema da resistência em educação como central no aparecer de uma pedagogia emancipadora. Ao considerar a resistência, ele indica um novo quadro de referência e uma nova problemática, examinando as escolas como espaços sociais e, de modo particular, a experiência dos grupos subordinados. Essa mudança referencial rejeita as posições funcionalistas e da psicologia educacional dominante quando explica o fra-

casso escolar e o comportamento de oposição, deslocando-se para uma análise política.

A resistência é um constructo teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre escolas e a sociedade maior. Mais importante do que isso, ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional e dirige a atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica (Giroux, 1986, p.145).

A resistência, segundo Giroux, como categoria central, só é possível a partir de uma racionalidade que considera a emancipação como interesse norteador. Para justificar isso, o autor faz questão de citar Marcuse: "Um comprometimento com uma emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, em todas as esferas de subjetividade e objetividade (apud Giroux, 1986, p. 147).

Emancipar passa, assim, por uma postura crítica e madura frente ao que ele considera como resistências ou comportamentos de oposição. Para perceber o caráter emancipador das resistências, é preciso olhá-las por um viés mais profundo, procurando as intencionalidades e os fulcros alternativos que possam anunciar novas perspectivas. Resistir, assim, significa não se adequar aos padrões estabelecidos. Essa ótica só será possível, por sua vez, quando o interesse maior for a emancipação, esta como comprometimento que atinge o ser humano por inteiro. A resistência apresentará em sua proposta uma função reveladora: crítica da dominação e auto-reflexão como oportunidade teórica para a

organização da auto-emancipação e da emancipação social.

Outro aspecto fundamental para se compreender a noção de resistência é a análise do comportamento de oposição. Os comportamentos de oposição, quando são resistência, tornam-se reveladores de potenciais emancipadores. A leitura crítica dos interesses que justificam tais comportamentos é que vai possibilitar a percepção de seu caráter emancipador ou não. Conforme Giroux:

...a resistência precisa ser vista a partir de um ponto de vista teórico muito diferente, que associe a expressão do comportamento ao interesse que ele encarna. Assim, a ênfase está em ir além do imediatismo do comportamento para a noção de interesse que está subjacente a sua lógica frequentemente oculta, uma lógica que também tem que ser interpretada através de mediações históricas e culturais que a moldam (1986, p.150).

Torna-se claro o significado da resistência para a construção de uma pedagogia radical e emancipadora. Os sujeitos desse processo, em geral desconsiderados, agora contemplados (os subordinados), resistem à dominação e provocam uma reflexão que procura a raiz das resistências, em vista de uma nova organização, que abra caminho para a emancipação. Os comportamentos de oposição apresentam-se como focos e pontos relevantes a partir dos quais a reflexão crítica percebe-os como objetos de esclarecimento teórico e base na elaboração de possíveis estratégias radicais.

Nova alavanca teórica, a resistência passa a ser vista não apenas como uma patologia sistêmica a ser tratada, mas como forma de melhor compreender o

universo contraditório das escolas em sua inserção macro e microsocial. Para isso, faz-se necessário um diagnóstico profundo do significado e interesses das resistências e comportamentos de oposição para se chegar a um discernimento entre aqueles comportamentos que se apresentem, realmente, como resistências daqueles patológicos.

A resistência, como tema central da argumentação de Henry Giroux, engendra um caráter de radicalidade. O aspecto radical da resistência encontra-se na descoberta dos interesses subjacentes a partir dos quais se mostra o potencial transformativo que veicula possibilidades de emancipação.

Pedagogia Radical

Detemo-nos, agora, na compreensão do que o autor denomina *radical*, terminologia que está presente em toda a obra de Henry Giroux. *Radical* é qualificativo de vários conceitos essenciais de sua obra, tais como pedagogia, educador, teórico, intelectual. Conforme Zuin e Pucci (1999, p.122), o conceito radical apresenta, por vezes, significado ambivalente; em geral, quer indicar uma perspectiva teórica que vá além das concepções críticas reprodutivistas sociais e culturais. Zuin e Pucci procuram o específico sentido da palavra *radical* como qualificativo de pedagogia:

As expressões pedagogia radical e pedagogia transformativa se equivalem em suas significações. A pedagogia radical, em Giroux, caracteriza-se pelo tratamento da problemática da educação em suas raízes contextuais, tendo em vista desvendar suas potencialidades formativas e transformativas dos sujeitos e da realidade social. Ela se constitui, pois da plenitude semântica da categoria peda-

gogia crítica, fundamentada nos pressupostos frankfurtianos, com os objetivos de negar, mas também propor dimensão inovadora na perspectiva da emancipação dos sujeitos e da sociedade (Zuin e Pucci, 1999, p.121).

A pedagogia será radical, para Henry Giroux, quando sua orientação teórica tiver caráter transformativo, isto é, possibilitar caminhos para a emancipação dos sujeitos e da sociedade. É radical porque investiga a educação desde os fundamentos, desde as raízes, recolocando a dialeticidade dos processos históricos. Isso significa desvelar as contradições em suas potências desconstrutivas, reprodutivas e reconstrutivas.

Assume a negatividade teórico-crítica como reflexão implacável no desvelamento da dominação desde as formas estruturais até as mais sutis, psicológicas e dissimuladas. A dialética negativa é necessária como percepção profunda das estruturas micro e macropolíticas que dão fundamento ao entorno social.

Desvendar as potencialidades formativas implica considerar a formação do ser humano como sujeito que se constitui enquanto devir, marcado por determinações psicoafetivas, sexuais, sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, Giroux segue a escola frankfurtiana ao perceber o homem como sujeito desde a sua interioridade mais profunda; assimila, portanto, os contributos freudianos. Implica, também, ser perceptivo quanto à formação e à complexificação dos processos societários para entendê-los, desmistificando-os.

Desvendar as potencialidades transformativas dos sujeitos e da realidade social indica um ponto de vista dialético propositivo no qual as negatividades e resistências

adquirem um novo sentido. As resistências, os conflitos e negatividades são prenhes de perspectivas emancipatórias, de possibilidades aglutinadoras de sentido transformativo. Assim, ser radical não consiste em, apenas, desconstruir, mas em ser capaz de propor e construir a partir das realidades potenciais presentes, que, trabalhadas, podem desencadear as mudanças desejadas. Tais mudanças são transformativas do sujeito enquanto conquista de autonomia e liberdade frente às sujeições psicoculturais e, também, da realidade social enquanto afirmação de novos sujeitos sociais antes não considerados e desprezados, os quais, agora mobilizados, conquistam espaços e movimentam estruturas.

A radicalidade da proposta de Giroux é, por assim dizer, uma tentativa de superação do caráter apenas negativo da dialética crítica. Ser radical e ser crítico, para ele, é ter a capacidade de propor a inovação, resgatando a esperança dos educadores e dos agentes sociais.

O intelectual radical é um desmascara-dor, mas é também um militante da esperança, um inovador. Em Gramsci, Giroux recupera o “intelectual orgânico”, criando o termo *intelectual transformador, intelectual radical*, que, por sua vez, se distingue do intelectual a serviço da classe dominante na medida em que politiza o pedagógico e pedagogiza o político. Na expressão de Giroux: “Tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, apud Zuin e Pucci, 1999, p. 130)

A Pedagogia Radical apresenta-se como ponto de partida para forjar condições de uma nova esfera pública, e a tarefa dos educadores radicais é importantíssima para

que essa mudança possa acontecer. Vejamos o que Giroux diz:

A pedagogia radical deve ser um ponto de partida na natureza contraditória da escolarização, como uma chance de forçá-la a criar condições para uma nova esfera pública...a tarefa de educadores radicais deve ser organizada em torno do estabelecimento das condições ideológicas e materiais que capacitam os homens e as mulheres das classes oprimidas a reivindicar suas próprias vozes. Isto possibilitaria o desenvolvimento de um discurso crítico que permitiria a inserção de um interesse coletivo na reconstituição de uma sociedade maior (1986, p.157-158).

Os educadores assumem na Pedagogia Radical um papel precípua na formação de sujeitos, de modo especial das classes subalternas e oprimidas, recriando um discurso crítico capaz de intervir significativamente na afirmação de novas vozes e sujeitos sociais, projetando a reconstituição do tecido social.

A Pedagogia Radical de Giroux não pode ser entendida sem levar em consideração a psicologia profunda desenvolvida por Freud. Adorno, em *Educação após Auschwitz*, já esclarecia a grandeza da contribuição freudiana: “Freud tinha muito mais razão do que supunha quando disse que “a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente” (apud Zuin, 1999, p.41).

Torna-se interessante acolher os aspectos psicológicos que permitem que a dominação aconteça e se reproduza nas microrrelações. A análise do inconsciente em sua ambivalência erótica e thanática permite a compreensão da dialeticidade no interior do ser humano; os egos debilitados favorecem o ressurgimento de líderes autoritários tão comuns na história da hu-

manidade. A educação perde seu potencial emancipador e a semiformação acaba por danificar por completo o processo de desenvolvimento da autonomia e liberdade dos homens.

O pesquisador em Teoria Crítica Antônio Zuin (1999, p. 87), em sua obra *Indústria cultural e educação*, ao refletir sobre a teoria freudiana e suas implicações com o processo de debilitação do ego, cita Freud:

...o indivíduo se encontra duplamente ligado por laços libidinosos: em primeiro lugar, com o chefe (Cristo ou o general), depois, como restante dos indivíduos, com a coletividade...Se cada um dos tais indivíduos se encontra ligado, por só os laços afetivos, a dois centros diferentes, não será difícil derivar dessa situação a modificação e a limitação de sua personalidade, geralmente observadas.

O que se infere a partir de tudo isso é que a proposta pedagógica radical de Henry Giroux mostra-se mais radical na medida em que apreende o contributo freudiano para analisar os processos educativos em seus mecanismos psicológicos e inconscientes. A limitação e modificação da personalidade provocam uma fragmentação da identidade, originando uma debilidade egóica, raiz sua e psíquica que possibilita a volta dos processos que levam à barbárie, dentro de condições objetivas dos processos sociais. Radical, portanto, é a pedagogia que radica sua reflexão desde os aspectos mais interiores do ser humano até os aspectos da estrutura societária.

Considerações finais

Os conceitos de resistência e radicalidade são centrais na teoria pedagógica de Henry Giroux. Resistência é uma categoria que permite um novo olhar sobre a rea-

lidade educacional a partir dos subordinados e das classes oprimidas, ao passo que a radicalidade é um qualificativo de sua pedagogia que recupera a dialeticidade na sua íntegra. Os conceitos de resistência e radicalidade só poderão ser compreendidos a partir de um postura teórica, crítica e dialética, terminologia que é própria de Henry Giroux e fundamenta todo seu constructo teórico.

O conceito de resistência adquire importância fundamental no contexto terceiro-mundista já que uma grande maioria da população se encontra fora dos processos de uma verdadeira formação (Bildung). Grande parte dos sujeitos encontram-se debilitados em seus egos, submetidos a uma dominação sem precedentes. A Pedagogia Radical de Henry Giroux mostra-se como uma alternativa significativa de reconstrução teórica a partir de uma ótica dos subordinados, oportunizando novas perspectivas e esperanças para tantos educadores e agentes sociais. Postular uma pedagogia da resistência e radical é acreditar nas possibilidades de emancipação da humanidade, priorizando aqueles grupos sociais menos favorecidos culturalmente e mais excluídos do processo de produção.

Os aspectos psíquicos e inconscientes são fundamentais para a construção de

uma pedagogia radical já que oportunizam a ampliação do horizonte interpretativo e consideram o ser humano em suas raízes mais profundas. A debilitação do ego propicia a reincidência de formas educativas autoritárias e permite o ressurgimento da barbárie. Se desejamos uma educação como formação integral do ser humano, precisamos de uma visão que considere suas determinações psíquicas e sociais. Nesse sentido, a apropriação da teoria freudiana tem sua importância na elaboração radical de Henry Giroux na proposição de uma pedagogia emancipadora.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. *A pedagogia radical de Henri Giroux*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.
- ZUIN, Antonio Álvaro Soares. *Indústria cultural e educação*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Processos sociais agrários e alguns pressupostos para a educação rural¹

*João Carlos Tedesco**

Idéias iniciais

As décadas de 1960 e 1970 atestam a empreitada do chamado “modelo de racionalidade” produtivista implementado no meio rural da região de Passo Fundo e em várias outras regiões do Centro-Sul e do Brasil. Esse modelo atingiu em parte seus objetivos: constituiu um parque agroindustrial (complexos agroindustriais); modernizou tecnicamente setores, regiões e produtos agrícolas; não alterou a estrutura fundiária; reestruturou a ocupação do espaço urbano; vinculou a agricultura aos processos da intersectorização e do agronegócio, dentre inúmeras outras questões de cunho sociocultural.

Não obstante a constituição e a maturidade dessa dinâmica em sua funcionalidade, seletividade e exclusão, nesses últimos trinta anos, novos rumos se apresentam no meio rural. Em primeiro lugar, nem tudo se modernizou conforme o modelo propunha. Aliás, o próprio conceito de modernização tornou-se ambíguo, não congregando os mesmos pressupostos de quando do seu fomento.

Em segundo lugar, o estilo familiar de produzir apresenta-se como dinâmico e paradigmático, mesmo em sua multifuncionalidade, diferenciação e diversidade. A família camponesa, malgrado sua *flexibilização* espacial, de atividades, de hierarquia, de convívio, de demografia, etc., é ainda

¹ Versão resumida do trabalho apresentado no Seminário da Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul sobre Desenvolvimento e Educação Escolar, promovido pela Delegacia Regional de Educação de Passo Fundo, em 19 de outubro de 1999.

* Professor da Universidade de Passo Fundo, doutor em Ciências Sociais pela Unicamp/SP.

uma célula central no processo de organização do espaço socioeconômico e cultural do meio rural, mesmo naquele espaço rural não totalmente agrícola². Os vínculos profundos com novos agentes econômicos e culturais (indústrias e cidadãos, mediadores técnicos e financeiros) reabrem novos horizontes relacionais no meio rural, em grande parte maximizadores de fatores econômicos em prol dos representantes do capital urbano.

Em terceiro lugar, e em correspondência com a idéia exposta, na região, surgiram novos formatos de relações de trabalho pelo viés do assalariamento e das atividades pluriativas no meio rural, tornando o paradigma da produção de alimentos, a descendência pela herança e o trabalho agrícola não mais os únicos meios de constituição do *ethos de agricultor*.

Em quarto lugar, nem todo o rural é agrícola. Aliás, há uma grande tendência de reduzir cada vez mais esse daquele. Os depoimentos de jovens estudantes, de pais que vivem o dilema de ver seus filhos saindo - muitos desses incentivados no campo educacional como forma de fazer frente aos limites e bloqueios em vários âmbitos do meio rural em que vivem - atestam isso.

Em quinto lugar, redefine-se a relação rural/urbano não só pela ótica do agronegócio (relação com o sistema de crédito financeiro, *commodities*, setores a jusante e a montante...), não só pelas relações de trabalho (deslocamentos de saída e volta ao rural, interiorização de indústrias e ateliês no meio rural...), mas também pela ótica da cultura (turismo, lazer, culinária, ambientalismo e valores que a sociedade urbana considera impossíveis nela mesma).

Em sexto lugar, os vínculos de saber técnico não perpassam mais a totalidade de a família. Há um aprendizado profissional que passa pelo acesso intenso ao estudo formal profissionalizante tanto no espaço rural quanto no urbano, promovido pelas insituições normativas da aprendizagem, como também pelos capitais (agro)industriais envolvidos no *locus* produtivo rural. A mediação técnica e dos técnicos tornou-se constante. Nem todos encontram eco no horizonte de trabalho e de saber do agricultor, porém ganham legitimidade pelo dado objetivo da técnica, que torna mais racionais os processos produtivos e de trabalho, viabilizando, assim, para os mais bem aparelhados a possibilidade de inserção de seus produtos em mercados que muitas vezes são monopsônicos.

Em sétimo lugar, em meio ao processo complexo da globalização e dos mercados intersetorizados, inúmeras experiências econômicas e culturais brotam dos espaços locais (agroindústrias caseiras, artesanato, formas culinárias tradicionais e regionalizadas, produções para mercados locais, valorizações do lugar/local...). Experiências de economia solidária e de grupos de autogestão (agricultura ecológica, comercialização em feiras, trabalhos coletivos e aquisições técnicas na forma de associações) aparecem no meio rural da região como experiências pedagógicas de (cooper)ação. Tais experiências muitas vezes resgatam produtos, processos de trabalho, espacialidades produtivas bem tradicionais em termos de temporalidade, porém que se processam em meio a uma racionalidade moderna de vínculos mercantis, de gestão e de aprendizado.³ Desse modo, abrem-se variáveis econômicas que

tematizam o ecologismo, a agricultura sustentável, com nichos de mercado altamente seletos, mas com grande tendência de expansão.

Enfim, a idéia central que fundamenta nossa análise é de que existe uma lógica modernizadora produtivista (expressiva do pensamento social e econômico brasileiro) que convive, em alguns momentos e situações, quer romper e, ao mesmo tempo, serve-se de dinâmicas tradicionais do espaço rural (família, local/lugar do vivido, lógicas e simbólicas internas da terra, do trabalho, do consumo, do convívio, do parentesco, do compadrio ...). É uma hipótese que, acreditamos, pode servir de chave de leitura, passível de entender o moderno e o tradicional, o funcional e o disfuncional na relação entre o rural e o urbano e seus atores constituintes.

Não faremos aqui mais do que uma simples pontuação de alguns dos grandes processos que perpassam o meio rural, que se manifestam e se dinamizam na região, bem como, com isso, problematizar o papel da educação escolar nesse cenário.

Os avanços e os limites de uma racionalidade meramente produtivista

Fala-se muito hoje em racionalidade da produção rural. Os defensores dos complexos agroindustriais que o digam! Acreditamos que haja limites dessa racionalidade no próprio seio da unidade familiar. A *lógica* em que a mesma opera não se expressa totalmente pela racionalidade do comportamento econômico, instrumentalizado pela idéia de mercado, preço, custos dos

fatores de produção, eficiência marginal da produção e consumo.

Os camponeses são unidades com acesso a seus meios de vida na terra, utilizando sobretudo o trabalho familiar, inseridos num sistema econômico global, mas que manifesta parcialidade em termos de engajamento e de possibilidade de seqüência normal em seus processos racionais. Há obstáculos à produção capitalista na agricultura, abrindo espaços para dinâmicas familiares de cunho tradicionalmente camponês. Esses obstáculos vão desde a discrepância entre tempo de duração do trabalho e a necessidade efetiva e/ou natural do ciclo produtivo à intensa valorização do trabalho, do patrimônio e da interação com a natureza, e não só em relação ao capital (diferente da empresa agrícola e urbana). A própria chamada *autodeterminação* do trabalho e o não comumente necessário desembolso efetivo do custo de mão-de-obra também expressam limites, dentre muitos outros.

O trabalho da unidade familiar aglutina-se em função de inúmeros fatores: divisão do trabalho, tipo de produto, de solo, fases de produtos, estações, acervo técnico-mecânico, número de membros da família, estudos, profissionalização, entre-ajuda, assalariamento, dentre outros. Tempo e espaço possuem ligações estreitas. As diversas atividades no espaço e no tempo de trabalho apenas se complexificam a partir de exigências externas à unidade familiar, o que faz com que as dimensões simbólicas do religioso, da sociabilidade (comunidade, vizinhança, lazer...), passem a se entrecruzar com universos *alheios*, envoltos na dimensão da tecnificação. Porém, esse vínculo externo não é sinônimo de completa

exclusão de processos relacionais e racionais internos, que sedimentaram saberes e lógicas objetivas no vivido da unidade familiar camponesa.

O processo civilizatório da técnica, sem dúvida, redefiniu em grande parte o equilíbrio cultural do passado. A civilização técnico-industrial criou um sistema de cultura e de exploração da terra que transpassa o equilíbrio durável e imóvel que o precedeu. As transformações se expressam no uso da química para substituir a adubação produzida na própria unidade de produção e no uso dos meios mecânicos. O empirismo tradicional sofre grande influência de um saber que se legitima pelo saber científico (a rotina e a obra da experiência são sucedidas pela pesquisa racional); a biologia, as culturas animais, vegetais e as culturas novas induzem uma nova geografia (espacialidade) agrícola e mudanças nas relações de trabalho.

A lógica produtivista do produtor moderno-tecnificado, desenvolvida e priorizada por políticas públicas de cunho modernizante, objetiva destinar a produção agrícola aos mercados de exportação ou ao setor urbano-industrial; desenvolver a produção de culturas comerciais com vistas à integração agricultura-indústria; promover a mobilização de excedentes; absorver recursos públicos para otimizar fatores de produção; reduzir custos de produção via tecnologia e redução do valor da força de trabalho, enfim, obedecer à lógica da esfera mercantil e das vantagens comparativas.

Não há dúvidas de que a modernização da agricultura, no caso brasileiro, com grande repercussão na região em questão, promoveu a produtividade de algumas culturas e ampliou o acervo mecânico e téc-

nico disponível, ainda que seja para um pequeno grupo. Entretanto, entre inúmeras outras questões, não resolveu o problema fundário, o qual se apresenta como uma *contradição* do processo modernizante em termos sociais e econômicos. Esse perfil de atraso e parasitário da concentração de terras no Brasil deixa claro que o proprietário latifundiário da terra é incapaz de acumular capitais via produção; incorpora, isso sim, a propriedade da terra ao processo de acumulação.

A educação técnica para os jovens rurais em instituições de geração e difusão técnica (colégios agrícolas) enfrenta esse problema contraditório: estrutura-se para receber o filho de agricultor e prepará-lo para seu retorno à unidade e à comunidade de origem. No entanto, enfrenta a consciência do estrangulamento do rural enquanto espaço de satisfação das necessidades, a dissolução do rural e a tensão rural-urbana vivida pelos que se formam em técnicas em agropecuária.⁴

O progresso não pode ser o demiurgo do processo social como um todo, nem mesmo a racionalidade econômica como único critério moldador das relações sociais e de produção. Se os critérios de racionalidade econômica e de maximização dos fatores de produção fossem tão verdadeiros assim, grande número de nossos grandes proprietários deveriam ser desapropriados, pois carecem de pressupostos maximizadores em seus fatores produtivos. O mesmo se poderia dizer do ensino técnico. Sua dimensão meramente técnica desenvolvida em alguns dos centros agrícolas da região acaba por atestar sua própria ineficiência, pois seu *público alvo* (agricultores), através da mediação do jovem-técnico, ou não lhe dá

credibilidade, ou, então, pelo fato de as técnicas modernas exigirem grandes desembolsos - impossíveis para a grande maioria dos agricultores -, a inovação se torna inócua, como idéia fora-de-lugar.

Em contrapartida, percebe-se que setores modernos (grandes e médios produtores técnico-capitalizados), bem como as agroindústrias que produzem com tecnologia de ponta (carne, oleaginosas, fumo, cítricos, cana, etc.), vinculadas ao agronegócio, são extremamente racionais, sensíveis ao processo de globalização que se evidencia, repercutindo no espaço do trabalho do pequeno produtor familiar, o que o obriga a estar constantemente vinculado a essas cadeias produtivas.

As empresas localizadas nessa região vieram substituir agentes, processos de trabalho, relações e funções; introduziram técnicas, pacotes, sistemas de objetos técnicos, requisitos, seleções, obrigаторiedades, mediações e exigências; porém, o espaço do conhecimento, da trajetória, do saber-fazer e do gostar-de-fazer, do continuar a ter poucas alternativas (bloqueio fundiário e, em parte, topografia montanhosa) permanece, redefinido. A simplificação de processos de comercialização, a simetria, a assepsia, a qualidade, a quantidade, a quimificação, etc. redefiniram saberes e afazeres, porém não anularam determinadas bases *institucionalizadas* espacial, cultural e historicamente.

É nesse horizonte geral e complexo que se viabilizam modos de atuação empresariais. Qualidade, quantidade, controle do preço da matéria-prima, seleção, diferenciações de produtores e seu nível de modernização, aprovisionamento sistemático e assimétrico do produto, adoção intensa de

sistemas, ações e objetos técnicos (nos moldes de estruturas industriais) não funcionam como mecanismos totalizantes na constituição da identidade de integrado. O produtor integrado é *integrado* a uma relação de domínios empresariais, porém é uma forma de exteriorização econômico-social e cultural apenas e, acima de tudo, *integrada* também ao *ethos de colono* em geral, ao horizonte da heterogeneidade característica do *modo de ser colono* e de suas representações que o integram à roça, à terra, ao trabalho e à família. Há uma *territorialidade* em nível espacial que se *alimenta* na multifuncionalidade do agir do colono em função de ganhos, de espaços da vida, de saber e do redefinir da família.

O resgate e o disseminar de novos saberes e novas profissões no meio rural

Os bloqueios fundiários, econômicos e comerciais fazem da integração uma opção e uma estratégia adaptativa alternativa para os camponeses. Porém, alguns desses bloqueios e precariedades infra-estruturais tornam alguns deles mais suscetíveis a um processo seletivo e de ruptura em relação a um tipo de integração idealizada pelas empresas. Em virtude desses limites, o confronto de lógicas objetivas é mais acirrado e se expressa com maior intensidade na esfera da comercialização (preços, venda, custos, mercado, segurança, lucro, oligopólios e oligopsônios, etc.), onde a variável produtividade fala mais alto. O circuito se alimenta: a baixa produtividade faz com que alguns recebam pouco, e perceber pouco significa maiores dificulda-

des para se inserir nos horizontes das exigências técnicas. O círculo vicioso se instala. O colono, então, com maiores dificuldades em alguns momentos, lança mão de uma interligação de fatores e rendimentos fruto de ações de trabalho diferenciadas, inclusive de trabalhos pluriativos, principalmente de mulheres e filhas, para subsidiar esferas de produção.

O difusionamento e a adoção de relações flexíveis de trabalho (informalidade, terceirização, subcontratação por peças ao domicílio...), na forma de ateliês e de outros processos, adentraram no meio rural da região pós-década de 1990 e estão remodelando inúmeras relações, que envolvem trabalho, terra, família, ganhos monetários, reprodução da força de trabalho, acumulação de capital, exploração e precariedade de formas de trabalho, reprodução do patrimônio, feminização do trabalho, etc., colocando em suspenso noções tradicionais de *rural* e de *urbano*, família como unidade de produção e de consumo, agricultor e operário, moderno e tradicional, dependência e autonomia, dentre outras.

A qualidade da mão-de-obra pouco exigente, a facilidade de adaptação ao processo de trabalho, a remuneração baixa não-exclusiva, correspondências sazonais e flexibilidade de horários, o emprego quase total de mulheres, auxiliadas por jovens e crianças, a simplificação do conjunto de operações administrativas e do processo global de produção, etc. transformam, formam e formulam noções, espaços e dinâmicas redefinidas no espaço rural agrícola e não-agrícola, privilegiando relações com empresas industriais. São processos novos e extremamente complexos em termos

teóricos e relacionais que precisam ser vistos, problematizados e colocados a público.⁵

Inseridas nesse quadro, principalmente no pós-final da década de 1980, e intensificadas pós- 1992, novas diretrizes estão se delineando dentro de um quadro de grandes pressões e conflitos, tendo em vista as situações nacionais, onde, em grande parte, os rendimentos agrícolas estão em baixa. Nessa conjuntura, as principais disposições que podemos aqui elencar prevêm reduções significativas nos preços subvencionados, com controle rígido sobre o produto ofertado, medidas agroambientais, redução dos preços dos produtos agrícolas, uso racional dos fatores de produção, etc. As questões da economia informal no setor, dos efeitos nefastos do uso desmedido e irracional da tecnologia (lembramos da “vaca louca”), do jogo do comércio competitivo internacional, da questão da segurança alimentar, da pobreza rural e urbana, da multiplicação dos atores coletivos, dos grupos de interesses setoriais, de comunidades, de blocos, de grandes empresas, etc. estão presentes na discussão da atual conjuntura econômica da agricultura.

A tendência à globalização e à horizontalização não transfere segurança e, muito menos, ameniza as incertezas no meio rural. Portanto, as transformações na estrutura agrária e nos processos de produção que envolvem os produtos agrícolas precisam ser analisadas considerando as mudanças globais da economia capitalista.

É nesse contexto que ressurgem as chamadas *economias regionais*, integrando o local nos esquemas globais de acumulação capitalista, flexibilizando relações e processos de trabalho industriais, buscando novos

espaços de rebaixamento do custo-trabalho, de debilidade organizativa e sindical, de não-rigidez de formas e processos de trabalho, etc. A agricultura brasileira vem sendo sensível a essa dinâmica toda, até porque em seu cenário há cristalização de saberes e demandas profissionais que vêm ao encontro de interesses de grupos empresariais.

O agro brasileiro apresenta, intensificadas nos últimos anos, uma redução dos gastos públicos e uma intensa desregulamentação dos mercados agrícolas concomitante aos cortes brutais no setor de abastecimento, no setor de crédito rural, na pesquisa e na extensão rural, no financiamento para comercialização, isso sem falar na quase-eliminação dos subsistemas de regulação funcional do setor (políticas de preços mínimos no mercado, mercados de estoques reguladores, barreiras alfandegárias, etc.).

Como consequência, aumentou o volume de importações para dar conta da demanda interna e da estabilidade de preços. Além da importação, os produtores nacionais dos produtos mais tradicionais da pauta de exportações vêm-se espremidos pela concorrência desleal provocada pelos grandes incentivos públicos concedidos aos produtos importados (Tavares dos Santos, 1997; Graziano da Silva, 1997).

Frente a isso, não há até então nenhum mecanismo de compensação aos produtos internos. A retirada de políticas públicas de regulamentação da agricultura abriu um espaço social e econômico comprometedor muito maior do que já existia: aumento de desempregados no meio rural e no urbano, concentração de terras, solos sem capacidade de reposição de fertilidade, esgota-

mento de fronteiras agrícolas, baixa produtividade e competitividade de vários produtos, além das incertezas, descontentamento e falta de perspectivas futuras principalmente para o jovem.

Os dados vêm confirmar essa tendência de ocupações não agrícolas de domiciliados rurais. No períodos de 1981/90, os trabalhadores não agrícolas residentes no meio rural cresceram a uma taxa de 6,0% a.a. contra 0,7% a.a. dos ocupados em atividade agrícolas, fazendo com que, em 1990, esse contingente de trabalhadores rurais em atividades não agrícolas atingissem 45% da PEA agrícola residente no campo.⁶

A população residente no meio rural com ocupação não agrícola cresceu cerca de 20% em 1980, atingindo 31,6% em 1990. Em cada três agricultores, um se dedica a atividades não agrícolas. Em contrapartida, a redução do emprego agrícola foi patente. A proporção da PEA total ocupada em atividades agrícolas caiu 23% em 1990, tendência de queda essa que se confirma também para os ocupados em atividades agropecuárias, porém residentes no meio urbano.⁷

Frente a isso, que ações e estratégias poderão se fazer presentes?

Perante a redução do emprego rural e a dificuldade de retenção da mão-de-obra familiar, é imperativo que se encontrem formas variadas de atividade no meio rural como é o caso do intenso incentivo à piscicultura, a produtos orgânicos e animais nobres, sucos e agroindústrias caseiras (derivados do leite e de frutas), turis-

mo rural, etc., buscando agregar valor aos produtos já existentes através de mecanismos produtivos e comerciais locais.

Necessário se faz dotar o meio rural de uma infra-estrutura e de uma dinâmica econômica que valorizem a produção local, que possam apresentar alternativas ao modelo produtivista e à modernização excludente, que criem condições para fazer permanecer a população no meio rural com atividades variadas, permitindo a absorção da mão-de-obra e a valorização da agricultura familiar.⁸

É imperativo que se pense numa política agrícola de distribuição de renda, de preços, financiamentos e comercialização para os produtos; que se dê garantia de investimentos em infra-estrutura; que se invista em pesquisa e tecnologias aplicadas; que se fortaleça o agricultor familiar em sua ampla diversidade, diminuindo as diferenças fundiárias e regionais, bem como democratizando as decisões políticas e econômicas do meio rural (Graziano da Silva, 1997).

A multifuncionalidade que o meio rural apresenta, acrescida pelas formas pluriativas, precisa ser acompanhada por decisões democráticas, agregação de valor e ganhos e de escala em correspondência aos vários atores e processos em questão, levando em consideração inclusive, os nichos de mercado que se constituem localmente.

É bom que se repense o papel do Estado e do mercado sem saudosismo ou nostalgias utópicas e bucólicas e, também, sem reificar o progresso; que se reestruture a relação entre técnica e natureza (na ótica do custo e benefício ecológico); que se incentive a diversificação da produção e as políticas de fomento diferenciadas, privile-

giando os pequenos estratos produtivos familiares, alocadores de mão-de-obra familiar e mais sensíveis aos movimentos de mudanças estruturais em curso.

Muito disso já vem sendo feito em termos mundiais: agricultura sustentável, alternativa (produtos orgânicos), centros de compras de produtos considerados nutricionais (macrobióticos), comercialização de produtos agrícolas organizada e gerenciada local e comunitariamente (numa visão solidária e popular), programas de apoio à agricultura familiar e tradicional, assentamentos rurais (ainda que pouco expressivos), incentivo às agroindústrias caseiras, pluriatividades e agricultura de tempo parcial, microcooperativas de produção e comercialização, associações de pequenos produtores, entre muitos outros. Isso sem falar no neo-ruralismo, envolvendo o turismo rural.

São todas experiências que demonstram que o paradigma globalizante, mesmo tendo interesse em algumas dessas, não é tão linear assim. E o que é mais interessante, nem tudo isso se assenta e se fundamenta na lógica produtivista.

E em que a educação escolar no meio rural poderia contribuir?

A educação escolar nesses novos processos sociais agrários na região⁹

Antes de falar de educação escolar, faremos uma breve análise etnográfica do processo de trabalho camponês enquanto dimensão pedagógica e que possui uma lógica e universos simbólicos que obedecem a uma racionalidade interna que interage

com a natureza, com a família, com a terra enquanto espaço de produção.¹⁰

O espaço de trabalho camponês possui sua lógica interna, que combina processos naturais com a produção de espécies e variedades vegetais, num ecossistema fundado com base modelar no saber e no conhecimento, que advém, acima de tudo, da experiência - ciência do concreto. O processo que constrói o sistema de trabalho possui dimensões simbólicas que fazem construir não só espaços agrícolas, mas também espaços sociais e de gênero, idealizações da natureza. Os meios intelectuais (modelos de saber) juntam-se com os meios materiais e constrói-se a realidade ideal, o complexo de representações, expresso em códigos linguísticos que os tornam sociais.¹¹

Para o camponês, a transmissão do saber para o trabalho acontece no próprio trabalho; é um saber-fazer que é transmitido pela família (via de regra o pai; é ele que governa o fazer-aprender). A transmissão do saber é mais do que a transmissão de técnicas: tematiza valores, construções de papéis, estrutura social, reprodução do grupo. É pelo trabalho que se constrói a família, é pelo saber *técnico* que ela se faz e é o controle sobre esse saber que faz a hierarquia do grupo doméstico.

O pai é detentor de um saber que o autoriza a governar o processo de trabalho, isto é, dirigir o trabalho da família. É um processo ideológico que se sociabiliza. A produção-reprodução dos bens simbólicos (corpo do saber) precisa anteceder a produção de mercadorias. Há uma produção de bens que é socializada antes de socializar a mercadoria. Antes de produzir cultivos, o trabalho produz *cultura*; há um encadeamento de ações técnicas e de ações simbó-

licas tornando um processo rural e cotidiano que é o trabalho.¹²

O lugar do aprendizado do trabalho é a roça. Além de ela ser o resultado do trabalho e do processo histórico secular em que o ambiente vai se alterando, é um espaço da produção do saber, o qual se torna fazer; do fazer que se torna reproduzir; do reproduzir que se constitui na profunda ondulação do homem (camponês) com a natureza e com os seus frutos.

A terra de trabalho compõe-se na terra do vivido, complementando-se no seu todo. Terra forte e fraca, terra quente e fria, terra de fora, de dentro..., ambas vão definindo as espacialidades de gênero, de economia, de consumo, de moralidade. Existe o trabalho de fora, de dentro, "pra fora", que definem aspectos de autonomia, de sujeição e de identidade.

Há uma relação entre trabalho, comida e corpo. Ambos se ligam temporalmente (dia, noite, hora, café, almoço, janta...) e em correspondência ao gênero (comida forte, fraca, quente, provisão, estoques, horta...).

O chão da roça não produz apenas agricultura; produz também agricultores na medida em que é um processo socializador.²² Ocupando espaços marginais e usando instrumentos também marginais, a criança realiza suas experiências, desenvolve habilidades no manejo dos instrumentos que a tornarão apta, no futuro, a participar das atividades produtivas sem pôr em risco a produção do grupo doméstico.

Os rituais de iniciação de sua formação social, de sua importância grupal e econômica, acontecem no momento da incorporação dos saberes do meio dominados pelos adultos. A passagem à fase adulta não

tem, necessariamente, a idade como variável determinante. Há, então, um processo gradativo de aprendizado que corresponde a uma expansão do espaço social.

Há uma relação moral entre produção e consumo. A sobrevivência é a que primeiro deve ser pensada. Por isso, a necessidade de um planejamento/consorciamento para adequar entre si as necessidades de uns e outros produtos, e não de uns em detrimento de outros. A lógica é a da maximização de fatores que possam gerar equilíbrio e rendimento. Para tanto, é comum, em meio aos processos modernos de produção, o apelo à lua, ao benzimento, à terra forte (gorda), à terra fraca (magra). É desse modo que as condições de cultivo dependem também do ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico. A capacidade de distribuição da força de trabalho, as necessidades alimentares, os preços dos produtos, etc. são classificações e racionalidades internas e externas que¹² determinam internalizações de supostos de produção.

Há uma organização do espaço-ambiente que corresponde a um padrão tradicional de reprodução social e de percepção do ambiente e de uma economia auto-sustentada.

O trabalho é uma categoria cultural ou ideológica e tem múltiplos significados; expressa, acima de tudo, uma ética (essa ligada à terra, à família e ao gênero). Existe como que *um trabalho do saber* que informa o trabalho sobre a terra, e é o domínio desse saber que define quem *governa* a atividade agrícola e, com ela, a família. Aprender a lidar com a terra e as plantas é aprender a lidar com o ordenamento do mundo/natureza. Equilíbrio e reciprocidade o constituem.¹³

Portanto, romper com a prática da agricultura significa romper com toda uma visão de mundo, pois o camponês não aprende só a prática agrícola, mas, sim, todo um ordenamento de mundo mais complexo. O que queremos salientar é que há um modelo integrado de apreensão do mundo, com certa coerência interna, que é dominado cognitivamente pelo camponês.

Por mais que os processos materiais e racionais modernos tendam a alterar essa lógica interna; por mais que os valores não sejam imutáveis, o camponês reserva para si um horizonte que resiste em se romper; pode-se suspender a tradição hoje para restaurá-la amanhã; fragmenta-se hoje para fortalecer parte da unidade e unificar amanhã. Valores e história não podem ser congelados. O camponês também não, muito menos seu modelo de saber. O desafio está em perceber dialeticamente as mudanças; perceber seus conflitos/tensões e suas reações, quem são seus promotores, aonde se quer chegar.

É possível visualizar na região em questão inúmeras redefinições em processo. Aqui apenas as elencaremos para efeito de informação, pois carecem de estudos mais pontuais para perceber o quadro que se desenha no espaço rural regional e que repercussões poderão trazer para a educação escolar:

- bloqueio fundiário com exigência de modernização técnica;
- crescimento demográfico e desequilíbrio entre trabalho, renda, consumo e reprodução do patrimônio;
- estratégias de migrações rurais e urbanas;

- aumento da mediação do saber técnico, dos técnicos e das agroindústrias;
- pluriatividade, estratégias profissionais e estratégias familiares;
- desprivilégio de ser sucessor;
- casamento não mais como ritual agregador;
- tendência à individualização, à fragmentação e ao direto formal;
- o urbano como espaço de reprodução;
- tensões de gênero, sogra/nora, inter-habitações;
- exigências de profissionalização pelas (agro)indústrias;
- reduzido mercado matrimonial, venda da terra;
- escolarização e cultura instrumental;
- desprestígio da identidade de camponês.

Enfim, o espaço restrito não nos permite esboçar análises sobre o papel da educação no espaço específico aqui analisado. Levantaremos apenas alguns elementos que, acreditamos, problematizam a institucionalidade da educação no meio rural na região.

Um primeiro pressuposto a levar em conta é que o ser humano se funda num meio cultural em que foi socializado, portanto reflete aspectos de um longo processo histórico, assim com o manipula, o inova, o recria em razão de situações presentes. Deduz-se disso que a cultura não age por saltos, nem que a modernização destruiu por completo o sistema tradicional. A dinamicidade da cultura (difusão, contato, mudança) é correspondente à dinâmica dos processos sociais, temporais, técnicos, simbólicos e significativos que dão unidade às relações e modos de com-

portamentos sociais.¹⁴ Se isso tudo for verdade, há muita coisa para ser estudada, nem tudo está explicado, pois a modernidade técnica não possui um vetor único, nem o conhecimento sistematizado.

- As condições de existência do camponês, pelo seu trabalho, pelas práticas sociais, etc., vão criando um *saber social cotidiano* que é coletivo, hierarquizado, lógico e que dá conta das ações e processos relacionais, necessários (pragmáticos) ao seu mundo vivido. Esse saber social tematiza questões nas várias dimensões simbólicas e materiais, como instrumento do agir social. A sua logicidade funda-se na ordenação, nas previsões, na difusão, na regularidade, na classificação das ações cotidianas. Há, como já dissemos, uma *ciência do concreto* que fundamenta o agir camponês e isso precisa ser valorizado pelo conhecimento elaborado. É importante que se articulem os saberes, que sejam priorizados e valorizados, como ponto de partida, os conhecimentos e práticas de quem, verdadeiramente, é o sujeito da ação educativa.¹⁵

A racionalidade técnico-econômica fez da educação rural um equivalente de trabalho, um espaço de desvelamento da linguagem da mercadoria e das relações urbanas e capitalistas de produção, ajudando a promover o êxodo rural. Precisamos pensar numa outra racionalidade!

Percebemos na região que o estudo passa a ser uma alternativa de herança (incentivado, inclusive, pela relação de integração com as agroindústrias), um capital de

base cultural. No entanto, o conflito e a ambigüidade da situação se expressam na ação de permitir a condução dos filhos, pois acredita-se que terão melhores perspectivas futuras com o estudo e, ao mesmo tempo, os pais se sentem abandonados, desamparados, por perceberem a aversão dos filhos às práticas de trabalho agrícola.

A facilidade de transporte, a nucleação, a gratuidade do ensino, a dificuldade de comprar terra para reproduzir a unidade, os valores urbano-modernos, entre outros, fazem com que grande parte dos jovens da região cursem o ensino médio na cidade. Aí se localiza a grande tensão no núcleo presente e futuro da família.

Necessário se faz pensar seriamente no Projeto de Nucleação, pois, se ele continuar a ser desenvolvido no meio urbano, além de romper aspectos profundos que envolvem o viver de uma comunidade, provocará migrações, deslocamentos, novas socializações, seletividades, que comprometerão ainda mais a vida e as perspectivas no meio rural da região. É necessário ter consciência dos grandes processos que perpassam o rural hoje para poder redefinir ações e políticas específicas.

- Pensamos que as discussões que perpassam o meio rural hoje não podem deixar de lado a educação escolar, os processos que perpassam o seu contexto; deve-se repensar o problema do trabalho, do público (normativo), as formas de apropriação dos frutos do trabalho. Isso tudo leva à produção de uma consciência das formas de regulação do sistema de ensino, de uma nova perspectiva de desenvolvimento. Para tanto, é necessário pensar numa boa qualificação técnica (consciente de uma técnica humanizadora), numa boa formação teórica e ética do trabalho docente; democra-

tizar o conhecimento e a gestão dos processos, valorizar o local, o rural (sem preconceito e espírito de inferioridade).

Ao que nos parece, com o modernização da base técnica da produção, cidade e campo tornam-se espaços que se complementam, guardando-se especificidades ecológicas, sociais e culturais. No entanto, existe uma espacialidade socioeconômica e cultural que se articula em razão de necessidades essenciais de um processo mais amplo, o qual não se funda totalmente nas *decisões racionais e/ou científicas*. Até que ponto a educação vem acompanhando, dinamizando, contrapondo e limitando as mudanças em curso no espaço rural é algo que deve estar bem vivo e sobre o que constantemente se deve refletir, sob pena de se transformar a educação num *não-lugar* no conjunto das necessidades vitais do camponês.

Notas

- ² As empresas do ramo calçadista adentram de uma forma espantosa no meio rural, bem como representantes econômicos e de entidades públicas municipais, gerenciando espaços de turismo ecológicos.
- ³ Estamos elaborando um estudo sobre práticas de economia solidária no meio rural da região com base num acompanhamento que estamos fazendo com associações de produtores ecológicos. Nossa preocupação é perceber os processos econômicos que aí se constroem, mas também as ações pedagógicas que envolvem socialização, solidariedade, cooperação, aprendizado e difusão técnica, contatos e assessorias externas, gestão, desafios e perspectivas.
- ⁴ Um estudo mostrando a desilusão do jovem oriundo das escolas técnicas em agropecuária pode ser visto em Ari Paulo Jantsch e Márcia Santos de Souza, *A inserção do técnico em agropecuária, filho de pequeno agricultor, no mundo do trabalho: na tensão entre o (ainda) rural e o urbano*. Trabalho esse apresentado no II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba, 1999.
- ⁵ Ver Sérgio Schneider, *Os colonos da indústria calçadista: expansão industrial e as transformações da agricultura familiar no RS*. Campinas, 1994 (dissertação). Ver também Paulo Alentejano, *Reforma*

- agrária e pluriatividade no RJ*. Rio de Janeiro: CPDA, 1997 (dissertação).
- ⁶ Graziano da Silva et al. O emprego rural e a mercantilização do espaço agrário. *São Paulo em Perspectiva*, v. 11, n. 2, p. 50 - 64, abr./jun. 1997.
 - ⁷ Idem, p.57.
 - ⁸ Idem op. cit. Ver também Tavares dos Santos et al. Tensões agrícolas e agrárias na transição democrática brasileira. *São Paulo em Perspectivas*, v. 11, n. 2, p. 3 - 14, abr./jun. 1997.
 - ⁹ A região, aqui, é entendida enquanto espaço rural de abrangência da Delegacia de Ensino de Passo Fundo, espaço rural esse caracterizado pela presença da agricultura familiar, pouca gente no meio no meio, principalmente jovens, de atividades variadas, forte presença de agroindústrias.
 - ¹⁰ Análises brilhantes sobre isso encontram-se em Ellen Woortmann e Klass Woortmann, *O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa*. Brasília: UNB, 1997. Ver também Giralda Seyferth, Herança e estrutura familiar camponesa. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 52, 1995. Outras obras da autora adentram em questões antropológicas do campesinato. Carlos Rodrigues Brandão, em *Partilha da vida*, São Paulo: Cabral Editora, 1995, também colabora muito para resgatar as dimensões simbólicas que estruturam a vida do campesinato.
 - ¹¹ Woortmann e Woortmann, op. cit.
 - ¹² Idem, op. cit.
 - ¹³ Ver Woortmann e Woortmann (op. cit.); Brandão (op. cit.) também reflete sobre isso muito bem.
 - ¹⁴ Idem, para ambos. Ver também Garcia Júnior, O sul, caminho do roçado: estratégia de reprodução camponesa e transformação social. São Paulo: Marco Zero, 1989.
 - ¹⁵ Brandão (op. cit.); Woortmann e Woortmann (op. cit.).
 - ¹⁶ Ver Maria Nobre Damasceno, A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: Maria Nobre Damasceno (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
 - ¹⁷ Idem, op. cit.
- BRANDÃO, C., R. *Partilha da vida*. São Paulo: Cabral, 1995
- DAMASCENO, M. N. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- GARCIA JÚNIOR, A. *O Sul: caminho do roçado*. São Paulo, Marco Zero; Brasília, UNB/MCT-CNPq, 1989.
- GRAZIANO DA SILVA, J. et al. O emprego rural e a mercantilização do espaço agrário. *São Paulo em Perspectiva*, v. 11, n. 2, p. 50-64, abr./jun. 1997.
- SCHNEIDER, S. *Os colonos da indústria calçadista: expansão industrial e as transformações da agricultura familiar no Rio Grande do Sul*. Campinas, 1994 (dissertação) - IFCH/Unicamp.
- SCHNEIDER, S. As transformações recentes da agricultura familiar no Rio Grande do Sul: o caso da agricultura em tempo parcial. *Ensaios FEE*, ano 16, n.1, p. 105-129, 1995.
- SEYFERTH, G. Camponeses ou operários? O significado da categoria colono numa situação de mudança. *Revista do Museu Paulista*, v. XXIX, São Paulo, p. 72-96, 1984.
- SEYFERTH, G. Herança e estrutura familiar camponesa. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 52, 1995.
- TAVARES dos SANTOS, J. V. et al. Tensões agrícolas e agrárias na transição democrática brasileira. *São Paulo em Perspectiva*, v. 11, n. 2, p. 3-14, abr. / jun. 1997.
- TEDESCO, J. C. A lógica produtivista e o camponês: ambiguidades e ambivalências no espaço agrário atual. *Revista Teoria e Evidência Econômica*, Passo Fundo, n. 6, ano 3, p.31 - 48, 1995.
- TEDESCO, J. C.; GRZYBOVSKI, D. Aprendizagem e inovação nas empresas familiares. *Revista Teoria e Evidência Econômica*, Passo Fundo, v. 7, n. 12, p.69-86, maio 1999.
- WOORTMANN, E.; WOORTMANN, K. *O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa*. Brasília: Unb, 1997.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, R. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ANJOS, F. S. dos. *A agricultura familiar em transformação: o caso dos colonos-operários de Massaranduba (SC)*. Pelotas: Ufpel, 1996.

O processo de abstração e generalização segundo Luria

Robinson dos Santos*

Considerações iniciais

Em sua pesquisa, Luria procura estudar a formação ou construção dos sistemas de referência (códigos ou categorias) que servem de mediação na relação do ser humano com a realidade, em sua dependência ou não de distintos tipos de prática social, bem como elucidar os processos de transformação dessas operações na medida em que muda o contexto social e econômico. Para o autor, existem dois tipos de classificação dos objetos: *categorial* ou *abstrata* e *concreto* ou *situacional*.

No primeiro tipo de classificação, o sujeito seleciona ou agrupa os objetos segundo um conceito abstrato (por exemplo, o cachorro, o elefante, o urso e a girafa incluem-se na categoria *animais*). Esse tipo de classificação supõe um desenvolvimento dos processos lógico-verbais. Outra ca-

racterística do pensamento categorial é a facilidade com que o sujeito pode passar de uma categoria à outra: ele pode classificar os objetos pelo material, pela cor, substância ou qualquer outra propriedade.

Na segunda modalidade de classificação, os indivíduos não se orientam por categorias lógico-verbais, mas a partir de uma situação já experimentada e gravada em sua memória. Assim, ao tomarem contato com mesa, prato, faca, garfo e maçã, por exemplo, imaginam uma situação concreta de uma refeição. A base psicológica aqui é ativo-visual. A transição da classificação concreta ou situacional para o pensamento categorial está vinculada à mudança radical no tipo de atividade em que se insere o indivíduo. As questões que Luria expõe são as seguintes: Sistemas sócio-históricos, com padrões culturais diversos, desenvolvem modos de generalização que

* Licenciado em Filosofia, aluno do mestrado em Educação da UPF, bolsista pela Capes.

refletem realidades de maneiras marcadamente diferentes? O procedimento de categorização de objetos de acordo com propriedades essenciais é característico do pensamento adulto em toda a parte? Ou métodos de generalização mais concretos prevalecem em sociedades nas quais predominam tipos de atividade rudimentar?

Para responder a essas questões, o autor realiza uma experiência com pessoas do meio rural sem formação escolar, mas com ampla experiência prática, às quais eram apresentadas diferentes figuras de objetos que deveriam ser agrupadas de acordo com uma das duas modalidades de classificação, ou por categoria ou por participação, numa situação prática. A classificação situacional foi a mais praticada pelos participantes, ainda que provocados e estimulados a agrupar os objetos por meio de uma característica comum, o que vem corroborar a indissociabilidade dos processos vitais (produção da existência) dos processos cognitivos.

O presente trabalho tem por objetivo tematizar e apresentar, de forma sucinta, um dos aspectos da pesquisa de Alexander Romanovich Luria¹: o processo de abstração e generalização. Faz parte do processo de estudos e de investigações que estão sendo desenvolvidos em torno das teorias da educação e das teorias da aprendizagem no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Luria, Leontiev e Vygotsky formaram um grupo que foi pioneiro nos estudos sobre a formação dos processos psicológicos e cognitivos. Suas teses baseiam-se no pressuposto de que os processos psicológicos estão, de alguma maneira, ligados a bases materiais e são mediados pela linguagem. Sua estruturação no cérebro não está lo-

calizada na anatomia, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e mutáveis historicamente.

Diferentemente de outras pesquisas elaboradas durante as décadas de 1940 e 1950, às quais Luria chama de “culturológicas” devido ao caráter reacionário de suas teses (nas quais os acontecimentos históricos são enfocados a partir de *posições raciais* e tratam de mostrar a insuficiência dos povos subdesenvolvidos), ou das que apenas se limitam a apontar para as diferenças existentes nos processos cognitivos de diferentes povos que vivem em condições de *atraso*, sua pesquisa (e de seus companheiros) quer penetrar, profundamente, nas particularidades da estrutura psíquica e cognitiva humana, relacionando-a com as principais formas de vida social e suas transformações (Luria, 1976, p. 6).

A pesquisa foi iniciada sob a supervisão de Vygotsky, mas este não vivia mais quando o trabalho foi concluído. As experiências foram feitas em aldeias e regiões remotas, onde a população vivia isolada do restante do mundo, da educação escolar e dos meios de comunicação.

Alguns pressupostos

O objetivo primeiro da pesquisa feita por Luria era a análise da formação histórica dos processos psíquicos. No seu entender, a psicologia, até sua época, parecia negligenciar ou não dar o devido valor à origem histórico-social dos processos psíquicos, tampouco aceitava “que as manifestações mais importantes da consciência humana se formaram sob a influência direta das principais formas de atividade prática do ser humano e suas formas reais de

cultura” (Luria, 1976, p. 7). Daí por que é usado o termo *histórico*, isto é, esses processos psíquicos são uma síntese (no seu sentido dialético, isto é, em constante mudança) da transformação do homem e da transformação do mundo.

Ora, sabemos que essas teses têm sua origem no marxismo, isto é, que o homem, diferentemente dos demais animais, que simplesmente se adaptam à natureza, adapta a natureza a si para garantir sua sobrevivência, transformando, assim, o mundo (humanizando o mundo) e a si mesmo. Nesse sentido, foi ao longo da história que o ser humano construiu sua capacidade de comunicar-se (criando sinais, símbolos, códigos e línguas) e de interpretar (pelo uso da capacidade racional e da observação), pois, em geral, a forma de vida que levava (coletiva) assim o exigia.

É partindo dessa perspectiva dialética e humana que Luria conduz seus estudos e suas investigações.

O processo de abstração e generalização

A percepção dos objetos e do mundo exterior é sempre mediada por sistemas de referência e, nessa perspectiva, perceber o mundo é sistematizar os objetos que o compõem e codificar a informação obtida. Escreve o autor: “A Psicologia clássica considerava que os objetos percebidos do mundo exterior são agrupados pelo homem em determinados sistemas lógicos com base na sua proximidade, semelhança, ou incluídos em certas categorias gerais”. (Luria, 1987, p.60).

Em outras palavras, proximidade e semelhança sempre foram categorias refe-

renciais para a classificação dos objetos pelo homem. Baseavam-se nesse pressuposto a corrente associacionista e a escola de Wurzburg.

Luria, entretanto, levantou os seguintes questionamentos, os quais transcrevemos para não alterar o seu sentido original:

É propriedade permanente do cérebro ordenar logicamente as impressões percebidas, classificá-las conforme os traços lógicos de semelhança, contraste, incluí-las em uma categoria geral, ou a informação obtida deve ser considerada como resultado do desenvolvimento histórico observado nas complexas formas de atividade cognitiva? Existem, em todas as etapas do desenvolvimento histórico, formas similares para codificar de forma lógica o mundo circundante ou tal codificação é precedida por outros tipos de unificação dos objetos percebidos? Influencia (e se influencia, como) no nível dos processos psíquicos, por exemplo, tal formação sócio-histórica, onde a atividade prática tem um papel decisivo ou tal onde aparecem formas mais complexas de atividade teórica, muito diferentes em relação a seus motivos básicos? (Luria, 1987, p. 60).

O conceito em que se baseavam Luria e seus colegas pesquisadores era que o processo de classificação do objeto é uma forma especial de atividade cuja essência consiste em destacar os traços fundamentais dos objetos e agrupá-los nas correspondentes categorias.

A tarefa principal da sua investigação consistia em estudar a generalização em sua relação de dependência ou não de distintos tipos de prática social, investigar os processos de transformação dessas operações na medida em que muda o contexto e determinar as formas de agrupar os obje-

tos característicos para distintos níveis de desenvolvimento econômico.

O pesquisador Ach foi um dos pioneiros nos testes (experimentos) de classificação de objetos, buscando captar, a partir da observação, os princípios lógicos, as operações intelectuais subjacentes ao processo de abstração e generalização. Vygotsky e Goldstein tomaram o método de Ach como ponto de partida para suas investigações. Goldstein e sua equipe detectaram dois tipos possíveis de sistematização: a dos sujeitos normais e a dos afetados mentalmente.

O primeiro tipo de classificação é chamado de *categorial ou abstrata*, na qual “o sujeito normal forma uma categoria distinta, selecionando objetos correspondentes a um conceito abstrato.(...) Um machado, uma serra, uma pá, uma lançadeira e uma agulha de tricô são colocados na categoria ferramentas; um cachorro, um elefante, um urso polar, uma girafa e um rato são colocados na categoria animais” (Luria, 1991, p. 65). Esse tipo de classificação supõe processos lógico-verbais por meio dos quais o sujeito é capaz de caracterizar e selecionar os objetos segundo os traços comuns. A principal característica do pensamento categorial ou abstrato é a facilidade da passagem de uma categoria à outra feita pelo sujeito, isto é, ele pode classificar objetos pelo material; em seguida, pela cor, pela substância ou por outra propriedade.

O segundo tipo de classificação é o chamado *concreto ou situacional*. Os indivíduos que tendem a este tipo de pensamento não classificam os objetos segundo categorias lógicas, mas a partir de determinada situação prática já experimentada e gravada em sua memória. Assim, ao tomarem contato

com mesa, prato, faca, garfo e maçã, por exemplo, imaginam uma situação concreta de uma refeição. Percebe-se aqui que a base psicológica notadamente não é lógico-verbal, mas ativo-visual (Luria, 1987, p.65).

Vygotsky, em seus estudos, deu ênfase ao processo da formação de conceitos, partindo de outros pressupostos, hipóteses e utilizando outros métodos. Para ele, “a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção, na medida em que as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não mediada para o pensamento mediado, racional” (Luria, 1991, p. 66-67). O ponto central é a idéia de que há um processo evolutivo no significado de uma palavra, isto é, “ela quer dizer coisas diferentes em diferentes estágios” (p. 67), do que se supõe que mudam também os processos psicológicos que permitem a construção conceitual por parte do sujeito, pois o contexto socioeconômico e cultural implica tais mudanças. Assim, “ao analisar como se transforma o significado da palavra, afirmava Vygotsky, os psicólogos obtêm a possibilidade de analisar a *estrutura semântica e sistemática da consciência*” (Luria, 1987, p. 65).

Vygotsky chama a atenção para a ineficiência no método utilizado por Goldstein para estudar o processo de classificação dos objetos, pois não levava em conta a experiência pessoal anterior do sujeito. Logo, o interesse de Vygotsky é, especificamente, investigar como se dá o desenvolvimento de conceitos completamente novos nos sujeitos. Para isso adota, em parte, o método de Ach sobre o estudo da formação de

conceitos artificiais, mas aqui introduzindo uma mudança: doravante o conceito artificial servirá de mediador para a formação de conceitos.

Luria, sem entrar nos pormenores da questão, aponta para a importância dos resultados obtidos por Vygotsky, em particular, para importância das etapas da formação dos conceitos. Nas etapas iniciais, não há qualquer princípio de organização lógica, muito menos por meio da palavra; cada objeto é percebido isoladamente pela criança, que os junta ou separa de maneira desordenada. Na seguinte etapa, já aparecem sinais de classificação, podendo esta ser considerada a primeira etapa autêntica da classificação de objetos, conforme Luria.

Na referida visão, a palavra ainda não aparece como meio de classificação, mas a criança já distingue os objetos pela percepção e comparação dos traços externos dos objetos, tais como cor, tamanho ou quaisquer outros atributos, contudo não há um princípio único e, portanto, uma categoria unificante. E nesse sentido diz Luria que

a estrutura lógica de tal complexo sugere, na verdade, uma família, na qual um indivíduo está incluído como “filho”, outro como “irmão”, e um terceiro como “mãe” de uma determinada figura central. (...) Este tipo de estrutura lógica de grupo pode ser observado quando os objetos são incorporados a uma situação geral da qual cada um participa de uma forma particular. (Exemplo de agrupamento deste tipo é a situação “de refeição” antes referida) (Luria, 1991, p.68).

Dentro dessa etapa, o fator preponderante na classificação é de caráter gráfico e baseia-se na memória. A etapa subsequente - a da formação de conceitos - é in-

fluenciada pela mudança (do ambiente) de toda a atividade infantil.

Quando a criança atinge a adolescência, as operações lógicas que ela usa para interpretar a realidade e os processos psicológicos que orientam seu pensamento sofreram nítida mudança. Ela não generaliza já com base em suas impressões imediatas, mas isola certos atributos distintos dos objetos como base de categorização; a esta altura, faz inferências sobre os fenômenos, designando cada objeto a uma categoria específica (relacionando-o a um conceito abstrato). Já atingiu um estágio que alguns investigadores preferem chamar de período de análise através da síntese (Idem, p. 69).

A partir desse momento, se é que assim se pode dizer, o adolescente estabelece uma hierarquia conceitual de caráter progressivo (por ex.: homem-animal-ser vivo-mundo orgânico). A transição da classificação concreta ou situacional para o pensamento lógico-verbal está vinculada à mudança radical, como nos diz Luria, no tipo de atividade em que se insere o indivíduo: “O visual-situacional é a base da atividade prática (no entanto, devemos destacar que o caráter prático desta atividade não está muito definido na criança), enquanto o pensamento conceitual evidentemente se apóia na atividade teórica formada na criança durante seu estudo no colégio” (Luria, 1987, p. 68).

A palavra assume um papel primordial na passagem do pensamento visual-situacional ao sistema conceitual, não só pelo processo de codificação da realidade, mas também por causar uma mudança na sua própria estrutura: O que realmente ela quer dizer? Ou o que se encontra por trás dela (da palavra)? Daí a necessidade de uma

fundamentação do próprio conceito. Todo esse processo, embora muito estudado por Vygotsky, parece ter deixado pontos obscuros, os quais Luria aponta e aqui tomamos a liberdade de transcrever na íntegra:

Como o significado das palavras se modifica em estágios consecutivos da sociedade humana? O potencial de generalização de uma pessoa escolarizada permanece o mesmo para adultos de todas as sociedades? Sistemas sócio-históricos com padrões culturais diversos desenvolvem modos de generalização que refletem a realidade de maneiras marcadamente diferentes? O procedimento de categorização de objetos de acordo com propriedades essenciais é característico do pensamento adulto em toda parte? Ou métodos de generalização mais concretos prevalecem em sociedades nas quais predominam tipos de atividade rudimentar? Se é verdade que diferentes sistemas sociais produzem diferentes tipos de generalização, que efeito terão os avanços culturais e históricos no padrão de pensamento de uma pessoa? (Luria, 1991, p. 70-71).

Na tentativa de responder a essas questões, Luria desenvolveu uma experiência com várias pessoas oriundas do campo, em sua maioria sem formação escolar, mas com grande experiência prática. Diferentemente de Vygotsky, Luria não introduziu a palavra artificial como mediação para a classificação de figuras geométricas, mas valeu-se dos objetos reais ou de suas imagens para a classificação. O fato da ausência de formação escolar nos sujeitos da experiência torna mais interessante ainda tal experiência, pois não havia uma previsível forma como essas pessoas perceberiam a tarefa proposta (de encontrar uma semelhança entre os objetos e esta-

belecer relações categoriais entre eles) e baseadas em que critérios agrupariam e separariam determinados objetos.

Participaram do teste 55 pessoas na faixa etária dos 18 aos 65 e cinco anos, dos quais 26 eram agricultores; alguns trabalhavam em propriedades particulares, outros em propriedades coletivas, sendo todos analfabetos. Dez outros participavam da organização dessas pequenas fazendas coletivas e tinham cursos de pequena duração, mas liam e escreviam com dificuldade. Sete jovens eram estudantes, outros 12 haviam freqüentado a escola por um ou dois anos e trabalhavam numa fazenda coletiva.

Eram apresentadas ao indivíduo quatro figuras (foto ou desenhos de objetos) dentre as quais três seriam semelhantes, portanto caberiam numa determinada categoria, e uma não pertenceria ao mesmo grupo. Os objetos poderiam ser agrupados de acordo com um dos princípios: relativos a uma categoria ou participação em uma situação prática. Por exemplo: martelo, serra e machado poderiam ser agrupados sob a categoria (abstrata) de ferramentas, ou percebidos numa situação prática como serrar e cortar madeira.

Notadamente, a classificação situacional concreta foi a mais praticada pelos participantes, ainda que esses tenham sido provocados (por perguntas) e estimulados a tentar agrupar os objetos a partir de uma característica comum; apenas alguns conseguiram classificar os objetos a partir da visão categorial, embora o critério preferido fosse o situacional. Os princípios mais usados para a classificação foram a necessidade e a utilidade, o que claramente resulta das formas prático-sociais de vida. O

terceiro grupo (o dos estudantes que tinham um ou dois anos de escolaridade) classificou os objetos segundo o critério lógico abstrato e passava com facilidade de uma visão à outra.

Luria concluiu que, apesar de o pensamento situacional-concreto ter prevalecido, o grupo aparentou algum potencial indicativo para o envolvimento em situações complexas e abstratas, especialmente naqueles que provinham de fazendas onde o trabalho era de cunho coletivo.

Considerações finais

As investigações de Luria têm hoje um reconhecimento mundial. Tanto nele, quanto em Vygotsky e Leontiev, percebemos pesquisadores obstinados e apaixonados. Suas pesquisas, antes de qualquer coisa, vêm complementar e reafirmar a validade de uma perspectiva educacional: a concepção histórico-cultural. O homem constrói-se na interação com o mundo e com os outros homens. Esse construir-se não é só no aspecto econômico ou material, mas também, e sobretudo, no aspecto do conhecimento, pois é a partir daí que ele constrói sua identidade, sua personalidade.

A pesquisa de Luria mostra-nos o quanto o isolamento é prejudicial ao processo. As capacidades de abstração e generalização estão fortemente influenciadas pelo contexto: onde predominavam formas de vida e trabalho coletivas, a dificuldade de classificar os objetos segundo um conceito abstrato ou uma categoria geral, comum a todos os objetos, era menor; já as formas de vida e trabalho mais isoladas e individualizadas tornavam maior essa dificuldade. Essa experiência é válida ainda hoje.

Há muitas pessoas que ainda vivem isoladas do mundo, de forma que, se aplicarmos o teste feito por Luria, o resultado não será diferente.

Outro ponto importante é que, no processo de desenvolvimento histórico, os processos cognitivos se alteram de acordo com as mudanças que se dão nas condições sociais de vida. Escreve o autor: “Ao modificar as formas básicas de atividade, a pessoa, ao assimilar novos conhecimentos e ao passar a uma nova etapa da prática sócio-histórica, aparecem modificações capitais na psique do ser humano: estas não se limitam a ampliar seus horizontes intelectuais, mas criam também novas motivações para a atividade e modificam consideravelmente a estrutura dos processos cognitivos” (Luria, 1976, p. 187).

Com sua experiência, Luria contribuiu (como Vygotsky e Leontiev) para uma configuração histórico-social da psicologia, o que representou um passo além do que até sua época havia sido feito. Esse fator, por si só, já é um bom motivo para que tomemos contato com sua obra e demos mais sequência às investigações por ele iniciadas.

Notas

- ¹ Alexander Romanovich Luria nasceu em Kazan em 1902 e morreu em Moscou em 1977. Ainda jovem (aos 15 anos), quando cursava o ensino secundário, viveu o processo da revolução russa. A partir de então, as portas da universidade se abriram e Luria entrou no Departamento de Ciências Sociais, mas seu interesse voltava-se para a psicologia. Sua capacidade e competência logo se fizeram notar. Em 1924, foi convidado a se juntar a um grupo de jovens cientistas para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Desde então, dedicou sua vida ao estudo e à pesquisa nas áreas da psicologia, neurologia, voltando-se aos aspectos da linguagem, aprendizagem e do desenvolvimento. (dados extraídos da obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*).

Referências bibliográficas

LURIA, Alexander Romanovich. *Desarrollo historico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1974.

Avaliação do ensino e da aprendizagem

reflexões e possibilidades

Jerônimo Sartori*
Salete Cleusa Bona**

Introdução

Ao analisar a questão da avaliação, é necessário que se revise o processo de aprendizagem e se avalie o fazer pedagógico, que, na maioria das vezes, funciona como fator de contribuição para a manutenção das desigualdades sociais. Porém, acredita-se que, para recuperar a dignidade no processo escolar, é necessário repensar e inovar a proposta curricular e as formas de avaliar, assim, redimensionando a política educacional.

Este texto apresenta, na primeira parte, algumas idéias sobre *avaliação e aprendizagem*,¹ discutindo a necessidade da inovação escolar através do paradigma do modelo construtivista (possibilidade de interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento). Na segunda parte, expõe algumas das correntes (idéias) que perpassam a ação educativo-escolar e, conseqüentemente, o processo de avaliação das unidades escolares brasileiras.

Ao questionar a avaliação como recurso metodológico necessário ao controle do

* Professor da Faculdade de Educação/UPF; mestre em Educação PUCRS e doutorando em Ciência da Educação USC/Santiago de Compostela – Espanha.

** Professora da Faculdade de Educação/UPF; mestre em Educação Ufrgs e doutoranda em Ciência da Educação USC/Santiago de Compostela – Espanha.

¹ Idéias apresentadas pelo professor Felipe Trillo Alonso no Colóquio e Questões Curriculares, 1995. Universidade do Minho, Portugal.

processo ensino-aprendizagem, impõe-se ao educador a revisão permanente dos programas de cada curso/disciplina como forma de atender aos interesses e necessidades reais do educando. Assim, os dados obtidos através de um instrumento de avaliação são valiosos para que o professor possa repensar a dinâmica da ação docente.

Avaliação e aprendizagem

O tema avaliação e aprendizagem enfoca aspectos de ordem conceitual, como inovação escolar e ensino: a inovação exige que se recontextualize e se tracem princípios de mudança educativa; o ensino consiste no modo como se resolve a avaliação da aprendizagem.

A discussão sobre a possibilidade ou não da adoção do “modelo construtivista”² aponta, basicamente, para “modo de pensar o ensino” ou para “pesquisa-ação” como desafios de inovação que necessitam de comprovação prática.³ Aceitar as idéias do “modelo construtivista” significa rever a prática de ensino e, conseqüentemente, a avaliação, no sentido de que se constitua na observação e acompanhamento do processo como um todo e de modo contínuo e sistemático. Nesse aspecto, a preocupação maior não é com o “como se está pensando”, mas em que se “acredita que se deva fazer”.

O modelo construtivista está colocado com base nas formas adotadas para a organização do currículo, o desenvolvimento da cognição e as possibilidades subjetivas de construir conhecimento (aluno sujeito e agente do processo). Também as formas de representação da cultura contri-

buem para o desenvolvimento de processos cognitivos. A cultura constitui referência, pois, uma vez apreendida, atua de modo a controlar e regular os próprios processos cognitivos mediante a atribuição de um sentido.

Ao apontar o aluno como único e verdadeiro artífice da aprendizagem, não significa desconsiderar as condições externas ao sujeito, pois a aprendizagem é considerada no todo, e o resultado revela a interação na qual o sujeito se representa como objeto das suas próprias relações e, ao mesmo tempo, abre caminhos para o exercício da cidadania. Assim, através das possibilidades formativas do currículo, explicitam-se as finalidades e objetivos da educação, especificação essa que, na maioria das vezes, no currículo oficial, tem caráter subjetivo, pois o delineamento pedagógico cabe aos sujeitos da aprendizagem.

Por outro lado, uma proposta curricular oficial necessita explicitar como se educa para a autonomia e emancipação do sujeito, pois pode restringir-se a reproduzir a alienação e a submissão, em especial no que se refere ao mundo do trabalho,⁴ o que requer avaliação do processo de forma contínua e com princípios definidos.

Ao promover a aprendizagem e a avaliação numa perspectiva construtivista, pretende-se preparar o educando para o exercício da cidadania plena (senso crítico, pensamento reflexivo, equilíbrio afetivo e social, capacidade para a pesquisa, convivência democrática). Assim, a avaliação da aprendizagem precisa ser refletida sob a dimensão ética, para que não se continuem propagando valores, tais como submissão, dependência, aceitação pela aceitação, dirigismo e competitividade.

Faz-se necessário constituir objeto de avaliação as “capacidades” desenvolvidas pelo aluno, e não as condutas ou aproveitamentos traduzidos em notas. Isso requer capacidade profissional e qualificação didática para possibilitar a todos os alunos, dentro de suas limitações, uma aprendizagem significativa e autônoma.

Para que se promovam “aprendizagens adequadas”, é necessário definir antes que aprendizagem se pretende para, depois, estabelecer o que avaliar. O modelo construtivista pode garantir tanto a significação da aprendizagem como o desenvolvimento da autonomia. Certamente, isso implica de parte do professor profundo conhecimento sobre os processos cognitivos dos alunos.

O desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma necessita passar pela definição das competências e das capacidades que se quer alcançar através da ação educativa. As capacidades que definem a competência metacognitiva centram-se nas variáveis pessoais e nas formas de realizar as tarefas educativas. Assim, as variáveis pessoais referem-se às próprias aptidões e limitações de desempenho pessoal; as das tarefas referem-se às exigências cognitivas.

Os conteúdos didáticos necessitam ser explicitados no currículo, primeiro porque não há mediação sem meios e, segundo, porque os conteúdos didáticos são o centro do processo de escolarização. Por isso, deve-se, constantemente, definir e redefinir os conteúdos relevantes para que a aprendizagem seja significativa e autônoma. Os conteúdos são apreendidos de forma inter-relacionada, sendo necessário adotar uma decisão didática em termos de

“procedimentos”- ações, formas de atuar e de resolução de problemas.

Os conteúdos de procedimentos de tipo heurístico⁵ constituem-se como relevantes para desenvolver uma aprendizagem significativa e autônoma. Na organização de tarefas, deve-se dar atenção especial ao modo de avaliar o significado e a autonomia da aprendizagem, observando “como os alunos aprendem”.

Segundo Alonso (1995), existem alguns critérios que podem orientar a prática de avaliação, no sentido de torná-la coerente com o propósito da promoção de uma aprendizagem significativa e autônoma. Talvez a questão que deva ser objeto de reflexão por parte dos educadores, sobre o modo de avaliar o significado e a autonomia da aprendizagem, seja “o que é que os alunos aprendem” e “como os alunos aprendem”. Acredita-se que os critérios a seguir relacionados possam contribuir para a busca de alternativas e esclarecimentos sobre os procedimentos avaliativos.

1. Critérios para discriminar e selecionar tarefas de avaliação

Deve-se ter a preocupação em “garantir a coerência do momento presente com todo o processo anterior”. Certamente, a avaliação não pode ser tratada sob o enfoque memorístico, mas com ênfase nos processos-compreensão (desenvolvimento integral do aluno).

2. Critérios para respeitar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na avaliação

O professor necessita preocupar-se “com a identificação do processo de construção de significados e de atribuição de sentido

que os alunos realizam". Assim, não é mais possível avaliar apenas os efeitos observáveis via resultados, mas preocupar-se com os processos cognitivos e metacognitivos do educando.

3. Critérios para respeitar o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma na avaliação

Neste aspecto, necessita-se dar prioridade "à atuação reflexiva dos alunos", pois estes, ao darem respostas, certamente, devem ter tido acesso a algumas informações que possibilitam conexões entre pensamento e ação. Assim, as provas de avaliação devem apresentar questões problematizadoras que estimulem o educando a se desenvolver tanto no aspecto reflexivo quanto no prático.

4. Critérios para avaliar especificamente os procedimentos heurísticos

De acordo com esses critérios, deve-se avaliar uma dupla aprendizagem: inicialmente, avaliar o conhecimento "declarativo" sobre o procedimento, verificando se há representação simbólica para a execução de ações; depois, deve-se avaliar a aplicação do conhecimento em situações práticas.

5. Critérios para promover certo tipo de interação professor-aluno

A avaliação necessita ser coerente com a aprendizagem significativa e autônoma, pois, se está centrada nos conteúdos de procedimentos heurísticos, o professor deve modificar sua maneira de estar e atuar em sala de aula, no sentido de mediar o processo de aprendizagem do educando. Assim, a avaliação necessita superar a concepção de instrumento de controle quantitativo e

competitivo, convertendo-se em processo de diálogo e compreensão.

6. Critérios para melhorar as condições de realização dos exames

De acordo com Alonso (1995, p.79), é necessário "revalorizar o sentido dos exames e das provas de avaliação" e tentar manter a "coerência com a intenção educativa de promover uma aprendizagem significativa e autônoma". Assim, a aula deve tornar-se um espaço onde há dúvidas, críticas, ensaios e discussões. Nesse caso, cabe uma avaliação de concepção crítica que se preocupe não com o erro do aluno, mas com as causas que resultaram no erro.

Reflexões sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem (processo e institucional) do aluno de ensino superior, médio e fundamental é, no Brasil, uma idéia praticamente nova que ainda não foi suficientemente amadurecida e incorporada pela comunidade universitária e escolar. A discussão que está em curso nos diferentes estabelecimentos de ensino constitui a forma pela qual diferentes aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem são levantados, permitindo o conhecimento mais amplo das diferentes dimensões do processo, visando atingir uma posição reflexivo-crítica.

Pela complexidade do sistema de ensino no Brasil, há exigência de postura flexível e, provavelmente, de processos diversificados de avaliação. Há de ser considerada a divisão entre ensino público e privado, bem como a diversificação interna e as condições em que se desenvolve cada

um deles. No setor público, coexistem estabelecimentos federais, estaduais e municipais, os quais, embora tenham as suas próprias organizações e dinâmicas curriculares, enfrentam problemas e dificuldades. Entre as instituições privadas, há as que possuem uma orientação mais empresarial e as que resultam do esforço de grupos ou organizações da sociedade civil, leigos ou confessionais, que visam atender às demandas pela educação básica e à formação profissional em nível médio ou superior, porém também vivenciam a problemática de como proceder na avaliação. A essa diversidade de topologias de agências educativas sobrepõe-se a diversidade resultante das desigualdades regionais nos aspectos econômicos, sociais e culturais. Há um outro tipo de heterogeneidade a considerar, aquela decorrente dos diferentes projetos pedagógicos e vocações institucionais.

Para a educação, como atividade que atende a uma necessidade básica da coletividade, considera-se imperativa a atuação do Estado e da sociedade, no sentido de que se assegure que os serviços prestados pelos estabelecimentos de ensino sejam de qualidade, baseados em exigências e padrões mínimos respeitados pelo sistema de ensino brasileiro. Assim, está presente a necessidade de incorporar a prática avaliativa como mecanismo integrante do processo de aprendizagem e de formação humana, uma vez que há a intenção de qualificar recursos humanos para o mundo do trabalho e para viver em sociedade.

A implantação de um sistema global de avaliação com o objetivo de acompanhar o processo ensino-aprendizagem precisa reconhecer a heterogeneidade existente, estabelecendo padrões adequados a cada

caso, embora isso exija conhecimento aprofundado da interdependência do problema (avaliação). Para isso, é preciso que se discutam entre educadores e educandos, de modo democrático, os critérios de avaliação de modo que esses possibilitem a autocritica dos resultados por parte dos envolvidos – professor e aluno.

Embora a avaliação da aprendizagem seja uma questão que gera polêmica quando abordada no interior das instituições, esta merece reflexão especial, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. “Fala-se de suas falhas, seus erros, seus acertos e seus objetivos dentro do processo ensino-aprendizagem, e essas reflexões, quase sempre apontam para a necessidade de mudanças, uma delas o resgate do real significado da avaliação” (Dias; Galiazzi; Thomaz, 1996, p.117).

Compreender o significado da avaliação, do ponto de vista político, consiste na possibilidade de verificar a capacidade de reconstrução por parte do educando e do educador. Assim, acredita-se que a avaliação pode atingir sua função didático-pedagógica de auxiliar o aluno na obtenção da eficácia no processo ensino e aprendizagem, enquanto, ao professor, pode auxiliar na reorganização de situações que aperfeiçoem o processo de desempenho do educando – ação-reflexão-ação. Desse modo, o “compromisso essencial da avaliação (...) é garantir a aprendizagem qualitativa do aluno” (Demo, 1996, p.10).

A avaliação constitui providência inadiável e procedimento relevante para a qualidade do ensino; por isso, pode garantir ao educando a possibilidade de inclusão no processo ensino-aprendizagem. A avaliação é considerada como processo pelo qual se

verifica a aprendizagem do aluno, possibilitando a reorientação do trabalho do professor. Desse modo, não se garante apenas o acesso do educando à escola, mas a sua permanência nela com sucesso (qualidade), respeitando os critérios selecionados para nortear o processo avaliativo e a capacidade individual do aluno.

Acredita-se que falta clareza ao professor para que possa concretizar uma nova prática de avaliação. Não se consegue vislumbrar o ato de avaliar como um recurso metodológico que permite diagnosticar as fragilidades do aluno com vistas a torná-lo sujeito da aprendizagem. Normalmente, quando se avalia, atribui-se o problema do insucesso aos alunos, por serem desinteressados, e às famílias, por não acompanharem e auxiliarem os filhos nos estudos. Assim, o maior problema “da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social” (Vasconcellos, 1995, p.26).

O problema da avaliação parece estar nos instrumentos adotados para avaliar; nos alunos, pela influência do meio social do qual procedem; nas famílias, pela impossibilidade de acompanhamento e auxílio nas tarefas escolares, e na escola, pela falta de estrutura física, de recursos didáticos e humanos. A esse respeito, questiona-se: Estará a ação do professor à margem do processo? O educando é apenas objeto do processo, cabendo-lhe assimilar as informações repassadas pelo professor e, após, reproduzi-las? Parece ser necessário que o educador comece a se ver como peça que integra o processo de modo ativo, criativo, crítico e reflexivo. Essa interação professor-aluno demanda novas formas de condução do processo ensino e aprendizagem.

Uma delas talvez possa ser, segundo Medeiros (1995), via ação comunicativa, onde os envolvidos (professor e aluno) possam, através de práticas democráticas, instaurar espaços públicos e participativos no interior das salas de aula. Certamente, isso demanda compromisso de ambas as partes como forma de garantir a construção da autonomia e de um paradigma de avaliação emancipatória “que pressupõe mudança e superação de uma paradigma do sujeito ou da consciência para uma proposta centrada processualisticamente na produção que se efetiva dia-a-dia, desvelando e refletindo não somente sobre os interesses, mas questionando os próprios interesses que norteiam e constróem nossas ações no cotidiano” (Medeiros, 1995, p.8-9).

A avaliação como um meio e não como um fim “há que ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora” (Demo, 1996, p.41). Nesse sentido, o teste com fim em si mesmo perde sua importância. Por outro lado, pode servir de instrumento para a coleta de dados que apontam para a reflexão e a autocritica do desempenho do educador e do educando. Logo, “não se reduz a uma autocritica interna: a critica passa a ser o elemento que permeia o processo de conhecimento, não só pondo em questão uma hipótese explicativa ou transformadora de um problema, mas suscitando uma atitude diante do conhecimento como tal em sua totalidade, cujo objeto e resultado são permanentemente questionados” (Medeiros, 1995, p.17).

Nas instituições de ensino brasileiras, a proposta pedagógica para a construção de um paradigma avaliativo que respeite o processo e a realidade dos envolvidos ain-

da é motivo de discussões polêmicas, tendo em vista a necessidade da desconstrução do modo tradicional de avaliar o ensino e não a aprendizagem, para a posterior reconstrução através do diálogo, de uma nova proposta de avaliação contínua e inovadora, que priorize a aprendizagem, o conhecimento e não se reduza ao ato de ensinar.

Considerações pedagógicas sobre o processo de avaliação

A avaliação apresenta-se, no interior dos estabelecimentos de ensino, permeada por dicotomias conceituais, principalmente no que se refere ao conceito de avaliação, ensino e aprendizagem. Percebe-se, em relação ao que se pratica na escola, que a avaliação, para a maioria dos professores, é independente do processo mais amplo e global que envolve o ensino e a aprendizagem, como um ato mecânico e complementar. Ainda há um comprometimento excessivo com a atribuição de notas ou conceitos através da aplicação de provas que, muitas vezes, fazem parte das atribuições do professor, pois estão regimentadas "legalmente" na instituição de ensino.

Mudar essa forma de avaliar, que, em síntese, visa classificar (aprovar ou reprovar) os alunos, consiste num desafio da própria instituição escolar, que tende a começar a questionar sobre o valor da medida (nota), resguardando o significado real da avaliação (processo). Para isso, necessita instituir espaços que possam debater essas questões a fim de que se busquem outras alternativas para avaliar e, certamente, ancoradas em consistente fundamentação teórica. Emerge, assim, a

necessidade de estudos do modelo construtivista, da teoria da ação comunicativa, da concepção dialético-libertadora e outras, como quadros de referência teórica que permitam ao professor tornar a avaliação um momento de reflexão entre ele e os seus educandos; que ambos se permitam avaliar e ser avaliados, buscando as soluções cabíveis como sujeitos e agentes da prática educativa.

Acredita-se que o educador deve ter o compromisso de mudar a prática de avaliação dos seus educandos, porém sem desconsiderar que ele (educador) é elemento integrante do processo de ensinar e de aprender; portanto, precisa voltar-se para o mundo do conhecimento em contínua evolução e comprometer-se com a aprendizagem. Dessa forma, poderá garantir a avaliação da aprendizagem e a construção de um novo projeto social.

Notas

- ² Exposto por Alonso (1995, p.60) como uma maneira de pensar o ensino.
- ³ Prática que se configure como metodologia, possibilitando avançar nos procedimentos que permitem avançar no processo de ensino e de aprendizagem.
- ⁴ *Mundo do trabalho* é entendido como aquele que se orienta pela lógica do capital, onde prevalece o "ter" sobre o "ser", a concentração de renda, o acesso a determinados tipos de conhecimento e outros.
- ⁵ A visão heurística possibilita o desenvolvimento de atividades de resolução de problemas e de tomada de decisões sem estabelecer um resultado único e concreto.

Referências bibliográficas

ALONSO, Felipe Trillo. Avaliação e aprendizagem. *COLÓQUIO E QUESTÕES CURRICULARES*. Portugal: Universidade do Minho, p.59-81, 1995.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, Cleuza Maria Sobral; GALIAZZI, Maria do Carmo; THOMAZ, Tereza Cristina Farias. Significado da avaliação no processo ensino-aprendizagem. *Educação*, Porto Alegre, ano. XIX, n. 30, p.177-134, 1996.

ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. *Anais*, Brasília, 14-18 set.1987. p.132-133.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de. Paradigma de avaliação emancipatória e ação supervisora: cidadania e espaço público. *Educação*, Porto Alegre, ano XVIII, n. 29, p.7-30, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 8. ed. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 3).

ENTREVISTA

Professor Carlos Roberto Jamil Cury e a questão da formação docente

*Nedison Faria**

A entrevista que segue foi concedida pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury ao professor Nedison Faria, em 1994, na época professor do Centro de Educação da UFSM, e 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 2 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. Como essa questão permanece em evidência, procura-se, com a entrevista do professor Cury, socializar as argumentações.

Ao optar pela utilização de entrevistas, levamos em consideração o potencial des-

se 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, acredita-se, poderá ser compartilhada por todos aqueles que buscam nessas fontes subsídios para o estudo da crise da educação.

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

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

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 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, que, segundo Berger (p. 245), “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.”

Nedison - A questão do desencanto do professor traz uma inquietação que vem de longa data e, a partir de nossa experiência como educador, ao longo destas últimas três décadas, nos instiga, nesse momento, a uma análise sobre o desca-so para com o profissional nas esferas social, econômica, política, cultural e ideológica. À medida que se constata o problema do desencanto do professor tanto na literatura sobre a temática quanto na observação do fenômeno junto aos colegas, nas mais variadas formas, mais a questão se torna pertinente e significativa ao nosso olhar. Considera-se que uma estratégia interessante da pesquisa para a tese de doutorado foi a de entrevistar educadores brasileiros que contribuíram de forma diferenciada para o desenvolvimento da educação brasileira. Tomando essas entrevistas como instrumento de pesquisa, foi possível, a partir da análise e da discussão, explicitar questões e problemas panorâmicos sobre a realidade da educação brasileira, as práticas dos professores, bem como das teorias educacionais que inspiraram essa educação. Constata-se que todos esses pontos têm, a seu modo, participação na produção do desencanto que se abate sobre o profissional docente hoje. Professor Cury, o senhor acredita ser o desencanto pela profissão docente um dos componentes da atual crise da educação?

Cury – A questão da existência ou não da apatia, do desencanto do professor é relativa ao corpo docente. Eu, que conheço todas as universidades federais, acho que é uma situação verdadeira, mas é fenomênica. O fenômeno revela algumas coisas e oculta outras. Eu acho que podemos opinar um pouco sobre essa linha: o que está sendo revelado e o que está sendo ocultado. O que cai à vista, e provavelmente outros colegas vão responder mais ou menos na mesma linha, é a questão dos incentivos salariais, pelos quais, sobretudo aqueles que estão nos primeiros graus da carreira, os auxiliares e os assistentes, se sentem relativamente desmotivados a perseguirem os degraus superiores, o doutorado, por exemplo, e, posteriormente, a titularidade. Isso me parece que é um dado muito evidente que há anos tem sido batucado e que tem um critério para ser medido, que é o número de greves. Basta ver que a categoria - greve - já está fazendo parte do calendário escolar, já é sistemática. Eu acho que esse é o primeiro dado. O professor de universidade não tem um reconhecimento do seu esforço, da sua qualificação, um mérito do seu trabalho: a transmissão de conhecimento. Agora, a questão salarial é, de fato, a questão mais evidente. Em contrapartida, é de não esquecer que, desde a época do decreto de Rubens Ludwig, houve essa progressão, por assim dizer, semi-automática, em que o auxiliar pode tornar-se assistente sem ser mestre e, quem sabe, um assistente pode ser adjunto sem ser doutor. Então, a rigor, nós temos uma carreira que é adjetivada de auxiliar,

assistente e adjunto e, até mesmo, titular sem qualificação docente, e temos, de outro lado, uma carreira como administração docente, porque acaba comportando uma série de paradoxos. Faz-se uma carreira bem mais estruturada, como é o caso das estaduais paulistas. Então, nós temos, de um lado, do ponto de vista salarial, evidentemente, o desânimo, e, de outro, você tem o que mais recentemente o governo colocou, os incentivos mais polpudos para quem tem a qualificação realizada. Mas, ao mesmo tempo, você tem um certo incentivo ao que eu chamo de “carreira-táxi”: quanto mais anda, mais sobe pelo tempo. O outro elemento que considero importante é a situação da descontinuidade. A universidade pública federal, ainda que tenha conseguido colocar a comunidade científica no CNPq, na Capes em outros órgãos técnicos de administração e de recursos, etc., ainda que haja associações científicas do mais alto nível, como a cúpula do SBPC, nós não temos conseguido uma política educacional para o ensino superior que seja uma política contínua. O que nós temos é uma descontinuidade de programas, de planos de governo, a qual só tem uma exceção e, ainda assim, com todos os recheios dessa política econômica que afeta as áreas sociais, que é a pós-graduação. A pós-graduação talvez seja a única área que tenha sido apossada pela comunidade científica; com isso, aposando-se, conseguiu preservá-la. Então, existe a possibilidade da continuidade, mas, para a graduação, a situação é lamentável. Se você tomar como referência a lei 5 540, não se tem a continuidade

de de uma política coerente para a comunidade científica, que possa dar o mínimo de coerência, de adequação a objetivos que não fiquem à mercê da oscilação do último mandante federal. De de um lado, na graduação, tem isso que ajuda a entender a apatia, o desânimo dos professores, ora isso, ora aquilo, quer dizer, qual é a situação geral? É cair na rotina, cair numa situação de deixar o mínimo. Porque é assim mesmo, e vem um outro e modifica tudo, e assim por diante. Por outro lado, nós temos a pós-graduação, onde a presença de uma avaliação permanente, a presença de uma comunidade científica é atuante, apossando-se de cargos importantes, sem que haja uma continuidade na pós-graduação, e ela dê os frutos que tem dado. Ainda, eu creio que não é de somenos importância considerar também como um elemento da apatia, do desencanto, uma espécie de populismo vigente nas indicações de dirigentes universitários. Isso tem levado a situação realmente confusa. De um lado, se tem ainda a lei 5 540 em vigor, com as regras pelas quais ainda se tem eleições de dirigentes; de outro lado, se tem a lei maior, a Constituição Federal, que é, desse ponto de vista, omissa. Então, espera-se que a LDB venha a corrigir o que estamos vivendo ainda em duas barcas: uma que é legal, trazida pela lei 5 540, e a outra que é por essa barafunda de indicações, que em cada instituição ocorre de um jeito. Tem reitores que foram eleitos sem a devida qualificação ou, mesmo, a legitimidade maior que deveria partir do corpo docente. Eu acho que isso pode trazer um

certo sentimento de apatia, de desencanto com relação aos rumos internos da universidade. Portanto, trata-se de questões que têm a ver com a face interna, na medida em que os compromissos são de campanha e precisam ser cumpridos, tal como bandejão, residência universitária e outras coisas. É óbvio que, com os cargos de confiança (CC) que as universidades federais possuem, não podem investir, ao mesmo tempo, em bandejão, em residência universitária e condução *versus* biblioteca universitária, atualização de periódicos, pois, às vezes, nem têm recursos para esse tipo de coisa. Finalmente, eu diria que ainda há uma face interna, que é, de certo modo, uma necessidade de se repensar a lei 5 540. Estamos já com ela há quase três décadas, muita coisa mudou. Então, os professores não têm tido a oportunidade de discutir coisas importantes, como o sistema de créditos, o sistema de departamentos, matrículas por disciplina, enfim, toda a estruturação da lei 5 540, uma vez que, realmente, ela merece que se dê uma continuidade e que tenha uma continuidade. Agora, há um dado de conjuntura muito importante para isso, que foram os boatos na época de Collor, que foram mais do que boatos, querendo conduzir não apenas à privatização de custos da universidade, mas também essas ameaças de fim de aposentadoria, o que levou boa parte de docentes a serem tomados por uma espécie de "síndrome de aposentadoria". Então se aposentaram rapidamente, sem que houvesse a possibilidade de uma transição sociobiológica ou cultural-biológica, onde os pro-

fessores novos fossem lentamente substituindo os que se aposentaram. Agora, pode ser que não esteja aparecendo, ou esteja, e nós não tenhamos condições de visualizar de uma maneira mais clara. Há fatores externos que são muito evidentes, são muito mais certos: é a questão salarial; é a questão da aposentadoria precoce; é a questão da carreira tumultuada ou, pelo menos, todas essas circunstâncias que envolvem a carreira, a titulação, o mérito *versus* tempo de serviço, todo esse tipo de coisa. Entretanto, eu penso que nós deveríamos, ao lado disso, do enfrentamento dessas questões, fazer uma autocrítica muito profunda, porque um dos fios condutores da apatia, do desencantamento pela docência é o corporativismo que tomou conta da universidade. Isso na medida em que os nossos pleitos praticamente ficam restritos a melhorias salariais, com greves em torno disso; na medida em que os nossos pleitos ficam centrados numa espécie de uma falsa república federativa das universidades, no caso de eleições de dirigentes e no caso de outros órgãos de administração da universidade. Eu creio que isso tem conduzido a uma certa apatia, a um certo desencanto pela profissão docente. O corporativismo, de certo modo, à medida que se instala, torna-se um pouco instintivo, ele conduz a um determinado objetivo. Eu não quero, com isso, desqualificar corporativismo, mesmo porque ele tem objetivos e finalidades que são extremamente adequados para que dê conta e responda a isso. Mas quando isso passa para o campus universitário, que deveria ficar afeito ao

mérito, à qualificação, ao título e à própria recompensa, isso tem trazido uma certa acomodação. A coisa não anda e eu não vejo que, para a minha produção, haja reconhecimento. De um lado, se os segmentos, sobretudo de funcionários e professores, têm sido tomados por um alto corporativismo, não há dúvida de que a universidade também. Até hoje, ela continua com todos esses percalços extremamente burocratizados, o que dificulta o andamento das coisas. Dificulta as iniciativas tendentes a melhorar a própria situação. E então, eu diria que nós teríamos que enfrentar, especificamente, a questão de um certo corporativismo, que terá, provavelmente, exacerbado o seu campo, o seu limite, e, de outro lado, revermos a questão da autonomia universitária em face do burocratismo, quem sabe, como um modo de oxigenar, de rever, de criticar a instituição universidade.

Nedison – Gostaria de uma avaliação sua sobre a questão dos princípios e da fundamentação teórica para o profissional docente. Na medida em que há um certo desleixo, uma certa acomodação, somente alguns continuarão se aperfeiçoando, independentemente de serem valorizados ou não. Será a qualificação um dos elementos que está entrevando um processo mais qualitativo?

Cury - O que eu posso dizer a você é que os programas de pós-graduação, sobretudo, têm dado uma resposta diferenciada a esse respeito. Agora, com a proposta de abertura de concursos, eu acho que a pós-graduação está cumprindo a

sua tarefa na medida em que estamos vendo, pelo menos na área da educação, que há umas cabeças jovens. Eu acho que isso é uma coisa boa. Se, de um lado, as aposentadorias foram nefastas na medida em que houve uma autodegola em massa, alguns postos estão sendo preenchidos, e esse preenchimento, no meu modo de ver, é positivo em parte, o que revela que a pós-graduação está cumprindo a sua tarefa, o que é significativo, e importante. De outro lado, aí é que entra uma espécie de apatia, um certo esmorecimento, um certo desânimo intelectual, com pessoas que não se qualificam e ainda continuam seguindo a qualificação por tempo de serviço. Mas a questão da agressividade, em relação à titulação, ainda é baixa, tem razões para isso. Os professores estão penalizados, na medida em que, perdendo tantos colegas, se viram obrigados a preencher uma carga burocrática violentíssima no interior da universidade, com um número de aulas e de tarefas que eles continuaram. Como dar conta de tudo e, ainda assim, fazer um doutorado decente? Então, eu acho que chega um certo momento em que as pessoas começam a cansar, a esmorecer e, com isso, a cidadania acadêmica, que é dada pelo doutorado, vai se distanciando, quando nós poderíamos ser doutores no máximo com 35 anos, e nós temos doutores hoje na faixa dos 40, 40 e poucos anos. Não é uma faixa, na média, interessante. Um doutor hoje teria que ter um título, no máximo, com 35 anos. Então, isso vai, de certo modo, distanciando etapas de qualificação. E, com isso, vamos di-

zer assim, acabam não se criando novas lideranças acadêmicas. Nesse processo, nós perdemos algumas lideranças acadêmicas com as aposentadorias que não foram repostas, outras que necessitavam de um pouco de mais tempo de convivência para que essas lideranças acadêmicas também significassem uma espécie de moto, uma espécie de atração para as novas gerações de docentes. Essa história da universidade está me preocupando demais. Essa questão que você levantou da apatia, do desencanto pela docência, a gente pode responder genericamente. Você vai ver que, em determinadas áreas, são mais complexas, por exemplo, na área do direito. Qualquer garotão formado na faculdade de direito que se empregue, ainda que em entidades públicas, acaba ganhando mais do que seus professores que acabaram de lhe atribuir o diploma. Então, como é que você vai fazer, por exemplo, para reter na faculdade de direito pessoas que não queiram estar ali apenas por razões de prestígio. É uma discussão da lei 5540 em relação a 20 horas, a 40 horas semanais de trabalho. Como fica isso? Precisa ser discutido, inclusive de uma forma setORIZADA, nessas áreas que são assim mesmo. Um professor de direito diz: "Olha, eu continuo na faculdade desde que seja por 20 horas, porque sou herdeiro rico e posso me dar ao luxo do *Dr*". Para nós, das ciências humanas, ter um *Dr* é uma necessidade diferente do que em outras áreas. Ou então ele diz: "Bem, se você levar a ferro e fogo essa questão do tempo de serviço, do *Dr*, dos concursos, você não abre para o vínculo de 20 ho-

ras e então você acaba perdendo profissionais dessa área". Assim é com o médico, com o engenheiro, com o veterinário. Essa pergunta proposta precisaria ser matizada de acordo com as áreas do conhecimento, e acabam ganhando respostas específicas. Com isso, você poderá ter um tipo de apatia, um tipo de desencanto diferente. O desencantamento com a profissão docente às vezes se recobre de uns dados que é um autêntico descompromisso; noutros casos, talvez se recobre até de uma postura positiva, quer dizer, não dá mais para fazer isso porque bateu no teto, mas se tivesse... Eu acho que o desencanto pela docência pode ser visto também não só como uma forma de acomodação; pode ser que, em uma ou outra área, numa ou noutra circunstância, ela possa, ainda que de um modo muito formatado, bem formatado, parecer uma modalidade de resistência. O nosso nível salarial é coisa ridícula. Isso me parece que é um campo absolutamente conseqüente

para as associações, lugar onde o corporativismo é legítimo. Mas eu não sou totalmente pessimista, especialmente quanto à qualificação docente, caso haja uma continuidade nos programas de pós-graduação. É claro que se tem de introduzir o sistema de avaliação, de qualificação; nisso, as universidades estaduais são líderes, elas estão tendo um grande pioneirismo. Elas só aceitam doutores, que, no nosso caso das federais, nem é possível fazer: a USP e a Unicamp não aceitam para ingresso na carreira nem como assistente, porque lá tem doutor-assistente. Nós não podemos fazer isso; para nós, o mestrado ainda é uma conquista.

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.

RESENHAS

Pedagogia Radical de Henry Giroux

uma crítica imanente¹

Vilmar Alves Pereira*

Em tempos de crises generalizadas, a educação também sofre as influências de um discurso promovido pela lógica neoliberal. Pela maneira sofisticada como esse modelo se impõe, é comum percebermos o grande número de educadores que aderem a ele sem restrições.

Sem dúvida, esse não é o caso do pensador norte-americano Henry Giroux, que se aventura em meio a esse contexto, pensando e defendendo uma pedagogia radical em que utiliza como referencial a Teoria Crítica. Como Giroux assimila as categorias da teoria crítica pensando a partir de um contexto diferente? Essa questão está concatenada a uma outra, que significa perguntar: Quais são os

limites e as possibilidades de sua teoria educacional? Essa tarefa, de uma análise criteriosa dos pressupostos da pedagogia de Giroux, foi realizada pelos professores Antônio Álvaro Soares Zuin e Bruno Pucci na obra aqui resenhada, *A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*.

A preocupação desses autores é fazer uma análise sobre a pertinência da proposta de Giroux, como diz Newton Oliveira no prefácio: “Se Giroux abria caminho para os conceitos filosóficos da Teoria Crítica adentrarem o território da educação, Pucci e Zuin ficam no controle da bússola, no acompanhamento da rota traçada e proposta” (apud Oliveira, 1999, p.14).

¹ Resenha da obra de Antônio Álvaro Soares Zuin e Bruno Pucci *A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, que tem como integrantes os seguintes componentes: professores Eldon Henrique Muhl (Coord.), Nedison Faria, Telmo Marcon, Vilmar Pereira e acadêmica do curso de Pedagogia Carla Caus, bolsista da Fapergs.

* Professor assistente da disciplina de Filosofia da Educação e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

A obra está dividida em três capítulos: no primeiro, os autores apresentam a inspiração frankfurtiana de Giroux; no segundo, são analisadas algumas categorias potencialmente pedagógicas e, no terceiro, é retomada a proposta principal de Giroux, que consiste na construção de uma *Pedagogia Radical*.

Como já foi salientado, Giroux é um pensador que se apropria do referencial teórico da Escola de Frankfurt e, a partir dele, cria novas categorias para a educação:

A terminologia utilizada por Giroux - “pedagogia radical”, “educador radical”, “escola crítica”, “intelectual transformador”, “pedagogia radical como forma de política cultural” - mostra sua preocupação primeira em buscar nas fontes da Teoria Crítica água viva para construir uma pedagogia que vá às raízes do social, do cultural, do escolar e dê voz e vez aos marginalizados, às minorias, ao indivíduo, ao contemporâneo (Pucci e Zuin, 1999, p.22).

O esforço de Giroux no sentido de construir uma nova pedagogia depende, é claro, da forma singular como realiza a leitura dos pensadores da Escola de Frankfurt. É nesse ponto que os autores, Pucci e Zuin, atentos à maneira como Giroux constrói seus pressupostos, realizam algumas intervenções:

a) num primeiro momento, os autores dedicam-se a fazer vários elogios a Giroux pela sua criatividade na assimilação e incorporação de várias categorias dos membros da Escola de Frankfurt, partindo do contexto por eles pensado:

Sua visão crítica procura, predominantemente, entender as contribuições a partir do contexto social e histórico em

que elas se deram, momento específico do desenvolvimento do capitalismo monopolista e seu consorte político, o fascismo da dogmatização do marxismo tradicional, representado pelo stalinismo da URSS, do enfraquecimento político do proletariado europeu (Pucci e Zuin, 1999, p.23).

b) num segundo momento, elegem algumas categorias nas quais Giroux se baseia para realizar algumas críticas aos frankfurtianos. Uma delas diz respeito à forma como eles, com o intuito de problematizar as teorias radicais da escolarização, se basearam em teorias unilaterais do marxismo ortodoxo: “Giroux reconhece a importância da Escola de Frankfurt em politizar a cultura e apresentá-la como instrumento de reprodução social e de classe nos países desenvolvidos do Ocidente, porém afirma que ela nunca escapou completamente da lógica esmagadora do marxismo, uma lógica que acredita no poder controlador do capital sobre todos os aspectos do comportamento humano” (Pucci e Zuin, 1999, p.23-24).

Um outro ataque de Giroux aos pensadores da Escola de Frankfurt está na forma como entendem e concebem a cultura: “Apesar de a Escola de Frankfurt ter politizado a cultura, seus membros nunca foram capazes de fugir da posição preeminentemente conservadora que separava qualitativamente a cultura superior da cultura de massa” (Giroux apud Pucci e Zuin, 1999, p.24).

Pucci e Zuin se atêm, no decorrer da obra, a demonstrar esse modo criativo e a rica contribuição de Giroux partindo do referencial dos teóricos da Escola de Frankfurt. Tais críticas são pertinentes na medida em que introduzem na esfera da

educação alguns elementos fundantes para que Giroux possa pensar a sua Pedagogia Radical. Isso se torna claro, por exemplo, se tomarmos como norte a redefinição da noção de racionalidade que Marcuse, Adorno e Horkheimer realizam e da qual Giroux se apropria:

A Escola de Frankfurt, ao vincular a Teoria Crítica aos objetivos da emancipação social e política, teria redefinido, segundo Giroux, a noção de racionalidade. A racionalidade não seria apenas o exercício do pensamento crítico, como no Iluminismo. Ela se tornou agora a ligação do pensamento e da ação, no interesse de emancipar a sociedade como um todo (Pucci e Zuin, 1999, p.24).

É esse novo conceito de racionalidade que serve como base para o estabelecimento de um dos grandes objetivos da proposta de Giroux: reformular a teoria crítica e redefini-la em novas condições históricas. O que se pode perceber nos pressupostos de Giroux, segundo Pucci e Zuin, é uma certa visão um tanto romântica da teoria crítica como uma matriz emancipadora dos seres humanos.

Pucci e Zuin fazem uma leitura cautelosa e crítica dessas aproximações de Giroux com a teoria da Escola de Frankfurt. No entanto, é necessário que seja demonstrado que os níveis de discurso de Giroux e dos frankfurtinos são diferentes. Para os autores da obra em análise, existem dois níveis de abordagem da realidade: o nível dos horizontes teóricos e o nível da ideologia.

Em relação ao primeiro nível é que se identifica com os pensadores da Escola de Frankfurt: "Interessam-se pelas questões da cotidianidade (indivíduo, subjetividade, meios de comunicação, educação etc.), in-

teressam-se por temáticas contemporâneas (indústria cultural, autoritarismo, desbarbarização da sociedade etc.), porém não com preocupações imediatistas e pragmáticas" (Pucci e Zuin, 1999, p.26).

Já, em relação ao segundo nível (o nível da ideologia), para os autores em questão, é aquele que mais se identifica com o pensamento de Giroux: "O trabalho de Giroux se apresenta como um ideólogo da educação, na tentativa de socializar teorias descobertas pelos frankfurtianos e por outros, aplicando-as a caracterização de uma pedagogia que de conta da educação dos trabalhadores, dos negros e das minorias. Tornar acessível, traduzir em miúdos, sobretudo aos professores de 1º e 2º graus e aos estudantes, uma proposta pedagógica que os leve a pensar e a agir do ponto de vista dos dominados" (Pucci e Zuin, 1999, p.24).

Na verdade, o grande esforço de Giroux, é no sentido de auxiliar os educadores a pensarem os fundamentos de uma pedagogia comprometida com a emancipação do homem contemporâneo. Sendo um ideólogo da educação, é vista como positiva a maneira como ele estrutura e defende a Pedagogia Radical: "Giroux é antes de tudo um militante da educação" (1999, p.27).

O fato positivo de Giroux se apoiar no discurso ideológico para construir a sua teoria pedagógica não o isenta de serem apontadas algumas lacunas em sua forma de proceder. Uma delas consiste, segundo Pucci e Zuin, na ausência de profundidade de algumas análises e numa carência de fundamentos em certas soluções precipitadas ao se tratar de questões de caráter mais complexo.² A partir disso, esse certo "revisionismo" do pensamento de um Giroux

ideólogo chama atenção na sua obra pela eleição de algumas categorias norteadoras de seu pensamento, as quais são discutidas pelos autores como *categorias potencialmente pedagógicas*.

Cabe dizer que é consenso dos autores em estudo que a Teoria Crítica supera as dimensões do reprodutivismo e que são muitas as suas possibilidades de contribuir na construção de uma teoria pedagógica. A partir desse esclarecimento, a primeira categoria é a da *crítica dialética e sua dimensão pedagógica*. Pucci e Zuin, partindo da retomada de alguns preconceitos tecidos em relação à Teoria Crítica (de que ela fica só na esfera da negação), buscam demonstrar que esse exercício teórico prático da negação transcende este estágio estático e, ao contrário, sua dialética se ocupa em interpretar a realidade e transformá-la. Essa filosofia negativa não pretende permanecer numa crítica estéril; ela é a gênese da superação, que aponta para algumas direções e sugere mudanças.

A dialeticidade é uma categoria potencialmente pedagógica, pois, para os autores, visa à emancipação e à mudança social, que deve ser oriunda da realidade conflitiva. Para Pucci e Zuin, os membros da Escola de Frankfurt, especialmente Adorno e Horkheimer, diferentemente de Giroux, preocupam-se em comprovar, minuciosamente, os fundamentos de sua dialética; Giroux, ao contrário, cria uma série de convicções sem buscar maiores comprovações. E isso, para Pucci e Zuin, deixa uma certa impressão de um pragmatismo do pensamento da Escola de Frankfurt.

Não querendo restringir o esforço que Giroux emprega na construção de sua Pedagogia Radical, os autores entendem que

ela é significativa no sentido de possibilitar uma reflexão sobre a educação nas sociedades capitalistas contemporâneas. Esse dado, de modo algum, exime-o de uma crítica pertinente aos seus pressupostos, “porém a simplificação com que trabalha esses eixos temáticos, essencialmente complexos, e o tratamento peculiar, mas não aprofundado, que interpreta os conceitos frankfurtianos, e os dimensiona diretamente na fundamentação de uma prática educacional, levam-no em diversos momentos a uma visão próxima do idealismo e do voluntarismo” (Pucci e Zuin, 1999, p.36).

Prosseguindo na obra, outras categorias com potenciais pedagógicos são analisadas pelos autores, os quais, ao apresentá-las, pretendem demonstrar os seus limites e as suas possibilidades. Isso ocorre, por exemplo, nas categorias da *função educativa do refletir, assimilar o passado como esclarecimento: a dimensão da hermenêutica*. Nessas categorias, e em outras, Giroux reafirma o seu “télós pedagógico emancipativo”: “A única solução para a crise atual reside no desenvolvimento de uma noção mais autoconsciente da razão, uma noção que contenha elementos de crítica assim como de vontade humana e de ação transformativa. Em segundo lugar significa confiar à teoria a tarefa de resgatar a razão à lógica da racionalidade tecnocrática ou do positivismo” (Giroux apud Pucci e Zuin, 1999, p.37-38.).

A postura de Pucci e Zuin em relação às questões levantadas é indagar se é essa a atribuição da Teoria Crítica e, ao mesmo tempo, saber se não é uma pretensão demasiada de Giroux a de querer resolver com a Teoria Crítica os problemas dessa ordem. Os autores não são contrários, em

nenhum momento, à busca de emancipação do homem pelo viés dos fundamentos da teoria; apenas discordam da forma pouco justificada como Giroux trabalha essas categorias.

O mérito da obra de Pucci e Zuin, além de demonstrar as fragilidades da pedagogia de Giroux, está em colocá-lo no seu devido lugar. Para eles, Giroux é um ideólogo da educação. No entanto, esse fato não diminui em nada a sua grande contribuição para se pensar a educação como uma Pedagogia Radical: “Ela se constitui, pois, da plenitude semântica da categoria pedagogia crítica, fundamentada nos pressupostos frankfurtianos, com os objetivos de negar, mas também propor a dimensão inovadora na perspectiva da emancipação dos sujeitos e da sociedade” (Pucci e Zuin, 1999, p.121-122).

Quando Giroux utiliza, ora o termo *Pedagogia Radical*, ora *Pedagogia Crítica*, ele está, no fundo, segundo Pucci e Zuin, propondo a revitalização da pedagogia dialética. E isso ele faz com base nas seguintes proposições: o desenvolvimento de uma nova linguagem, de um novo conjunto de conceitos, que expressem mais adequadamente a relação entre teoria e prática, o resgate de dimensões esquecidas ou desprezadas no conteúdo ortodoxo, a ênfase na dimensão política da pedagogia, a superação das teorias da reprodução, a função dos

professores como intelectuais transformadores, a escola como a esfera da oposição e a Pedagogia Radical como forma de política cultural.

Considerando a posição de Giroux, não de um criador de uma teoria da educação, mas de um ideólogo, a partir dos horizontes do materialismo histórico, Pucci e Zuin reconhecem seu esforço em pensar uma pedagogia dialética a partir de um contexto de uma pedagogia burguesa. É uma pedagogia de esquerda que não segue a lógica do sistema capitalista monopolista; ela serve como desafio para pensar o sistema que marginaliza as minorias excluídas; serve de escudo para aqueles que ainda acreditam na educação e na emancipação do homem. Pensar uma educação com base nesse referencial não é uma tarefa fácil. Esse esforço deve ser entendido como uma possibilidade de resistência aos pacotes em série que a educação vem recebendo, frutos da lógica que não investe no desenvolvimento da condição humana, apenas no desenvolvimento da técnica.

Notas

- ² Com o intuito de demonstrar os limites de algumas interpretações precipitadas que Giroux realiza, os autores da obra em análise citam vários apêndices que contêm fragmentos importantes dos textos de Frankfurt, os quais contribuem para elucidar os equívocos de Giroux. Essa é mais uma contribuição da obra.

documentos univ

documentos de pesquisa

documentos de pesquisa

Giroux e a escola crítica¹

Adriana Trindade Lorenzatto*

O autor de *Escola crítica e política cultural*, Henry Giroux, é um estudioso norte-americano que escreve sobre a situação da escola pública nos Estados Unidos. É Ph.D pelo Carnegie- Melon Institute e lecionou na Universidade de Boston. É, atualmente, professor titular da Miami University em Ohio. Define-se como um socialista democrático e seus interesses se situam na sociologia da educação, estudos culturais, alfabetização e teoria do currículo. O título original do livro em foco é *Critical schooling and cultural politics* e foi traduzido para o português por Dagmar M. L Zibas.

A tese central da obra é uma discussão crítica em torno de uma visão alternativa para o papel do professor, que precisa ser considerado como intelectual transformador pelos educadores radicais; da escola, como uma esfera de oposição, e da pedago-

gia radical, como uma forma de política cultural.

A obra está estruturada em dois capítulos. No primeiro, "A pedagogia radical e o intelectual transformador", o autor evidencia o rumo à proletarização do magistério, argumenta sobre uma reformulação do trabalho docente, considerando os professores como intelectuais, e analisa as categorias de intelectuais transformadores, críticos, adaptados e hegemônicos. Por fim, define o papel do intelectual transformador como sendo o discurso da crítica e o discurso da possibilidade.

Giroux analisa o trabalho docente na escola pública americana, relatando que, nos Estados Unidos, assim como em todos os países em desenvolvimento, o professor público está perdendo poder; sua função está sendo reduzida ou a tarefas burocráticas ou às de um técnico especializado.

¹ A presente resenha tem por base o texto de GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992, 104p.

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Faz-se necessário, então, resgatar o verdadeiro papel e função do professor, que é a do trabalho intelectual, pois esta é condição indispensável para a própria pedagogia crítica. A partir dessa constatação, já é visível, em diversas correntes históricas e sociológicas, uma discussão sobre a reformulação do trabalho docente.

Por influência do positivismo, o modelo dominante nas ciências sociais passou a ser os princípios teóricos das ciências naturais. Com isso, o pensamento crítico reduziu-se, pois, como a teoria foi exigida para explicar o objeto sob análise, o pensamento se subordinou apenas a dimensões técnicas. Houve uma “desvalorização do trabalho intelectual crítico, em benefício de considerações de ordem prática” (p.12-13).

Assim, proliferam os treinamentos de professores buscando uma padronização do conhecimento. O professor passou a ser visto somente como um executor de tarefas; não é um ser que pensa, que analisa, mas um ser passivo. É uma “pedagogia gerencial”, como a chama o autor, a qual quer padronizar o ensino, ignorando diferenças quanto a contextos, experiências individuais de vida, culturas, etc. Nela, os alunos devem todos aprender a partir de um material único; com isso, selecionam-se os melhores, evidenciando-se o desfavorecimento aos menos privilegiados.

O autor enfatiza que, ao se compreender os professores como intelectuais, eles “devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições de escolarização” (p.22).

Assim, devem ser profissionais ativos, criativos, críticos e reflexivos, contextualizando as funções sociais que desempenham.

Além disso, na perspectiva do professor como intelectual, deve-se considerar a teoria educacional sob vários aspectos, entre eles como tendo “um profundo compromisso em desenvolver a escola como espaço que prepare os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas” (p.25).

Giroux cita Gramsci quando esse afirma que todas as pessoas são intelectuais, argumentando que qualquer atividade humana envolve participação intelectual. Além disso, relata o papel dos intelectuais orgânico-conservadores e orgânico-radicais analisados por Gramsci. É evidenciada também a crítica feita aos teóricos que desconsideram o papel que os intelectuais desempenham na educação e na sociedade dentro de um contexto. Baseando-se, ainda, em Gramsci, o autor analisa a função social dos educadores com base em quatro categorias:

- intelectuais transformadores, cuja tarefa central é “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Isso significa, respectivamente, inserir a educação diretamente na esfera política e tratar os estudantes como agentes críticos;
- intelectuais críticos das desigualdades e injustiças, mas, frequentemente, incapazes de lutar. Definem-se como “livres de amarras” em relação ao resto da sociedade;
- intelectuais adaptados, cuja postura política promove os interesses das classes dominantes, muitas vezes sem se darem conta disso;

- intelectuais hegemônicos, que, conscientemente, colocam sua liderança à disposição dos grupos e classes dominantes.

Analisando extensivamente os educadores como intelectuais transformadores, Giroux define-os e enumera suas funções, além de afirmar ser imperativo que esses unam com outros professores nas escolas para um envolvimento e análise crítica da relação teoria-prática pedagógica. O autor finaliza esta parte enfatizando que os intelectuais transformadores podem criar uma linguagem de possibilidade que proponha extensas mudanças educacionais e também se criem “condições para formas emancipatórias de fortalecimento social e pessoal de professores e estudantes”(p.52).

No segundo capítulo, “A pedagogia radical e a política da voz do estudante”, são analisados criticamente os dois principais discursos da teoria educacional dominante, que são o discurso pedagógico conservador e o liberal. A seguir, é abordado o desenvolvimento de um discurso adequado a uma pedagogia radical como uma forma de política cultural, baseado essencialmente nos trabalhos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

Giroux observa que nem os estudiosos conservadores, nem os intelectuais radicais se importam com a maneira pela qual os estudantes percebem o mundo e se expressam na escola e fora dela. Ambos apenas criticam a teoria reprodutivista da escola, mas não apontam alternativas de melhor encaminhamento para essa problemática. Para os radicais, o sistema educacional americano é concebido como oprimido pela sociedade dominante e considerado reprodutor. Com isso, assumem uma pos-

tura crítica e derrotista, abandonando o discurso da possibilidade de luta e de mudança.

O autor propõe transcender o discurso radical, que, para ele, falhou por não desenvolver essa linguagem de possibilidade, sugerindo, além do questionamento crítico, que se indiquem “estratégias e modos de atuação alternativos, por meio dos quais uma pedagogia radical se torne realizável”(p.58). Para isso, redefine o conceito de poder no contexto de experiências diárias, pedagogia de sala de aula e expressão do estudante, como também analisa o discurso como meio e produto do poder. Como consequência, visa propor aos educadores radicais “não somente uma linguagem da crítica, mas também uma linguagem da possibilidade”(p.60).

Na análise do discurso conservador, nota-se que os alunos devem dominar habilidades e compreender conhecimentos impostos e predeterminados; não há espaço para o questionamento crítico. Há também uma outra posição dentro dessa perspectiva conservadora que desconsidera a relação entre conhecimento e a experiência do aluno.

Nessa abordagem, prega-se uma pluralidade de culturas que se integrem a despeito das diferenças quanto a raça, valores, linguagem e estilos de vida. “Está aqui uma tentativa de diluir a noção de diferença em um discurso e em um conjunto de práticas que promovam a harmonia, a igualdade e o respeito dentro e entre grupos culturais diversos”(p.66), focaliza o autor. E é por trás desse modelo de igualitarismo, de respeito às expressões de diferentes culturas, que se ignoram as relações assimétricas de poder que se desenvolvem entre elas.

Quanto ao discurso liberal, é classificado em três tipos:

- a ideologia da privação, centrada no atendimento das necessidades das crianças. Nesta ideologia, *necessidade* representa a ausência de determinadas experiências;
- a pedagogia das relações cordiais é promovida para manter os alunos felizes, não se preocupando muito com uma educação qualitativa e emancipatória, mas visando, sobretudo, ao bom relacionamento com os educandos, possibilitando, assim, manter a ordem e o controle na escola;
- a pedagogia centrada na criança, que enfatiza a aprendizagem autodirigida, na qual a criança é um ser único, unindo o conhecimento às experiências pessoais do educando, tentando fazê-lo interagir harmoniosa e positivamente.

A seguir, Giroux propõe uma pedagogia radical associada a uma forma de política cultural, fundamentando-se em Freire e Bakhtin. É uma tentativa “de construir um modelo teórico, no qual as noções de luta, expressão do estudante e diálogo crítico sejam centrais para o objetivo de se desenvolver uma pedagogia emancipatória” (p.80).

Nesse contexto, a linguagem é uma arma importante para a produção e o desenvolvimento de um discurso crítico, questionador e transformador; ela está associada à dinâmica da criação e da expressão, sendo decisiva na construção da experiência e da subjetividade. Assim, ela se cruza com o poder, ficando intimamente relacionada com ele e “funciona para estabelecer

e constituir a forma como professores e estudantes definem, medeiam e compreendem suas relações mútuas e com a sociedade mais ampla” (p.84).

Ao argumentar a favor do desenvolvimento de uma pedagogia radical, o autor diz que essa deve assumir a forma de uma política cultural e deve analisar como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três tipos de discursos:

- o discurso da produção, que avalia a relação entre a escola e as forças estruturais externas, baseando-se nas formas como tal relação contribuiria para uma política da dignidade humana;
- o discurso da análise de texto é um objeto de investigação intelectual, permitindo que professores e alunos desmontem os significados nele embutidos para torná-lo questionável;
- o discurso das culturas vividas visa a uma pedagogia que considere as histórias, os sonhos e as experiências que os alunos trazem para a escola, tornando-se, para os professores, um instrumento de questionamento quanto à ideologia dominante que nela funciona.

Cada um desses discursos, fazendo parte de uma pedagogia radical, “envolve uma concepção diferente de produção cultural, de análise pedagógica e de ação política” (p.102).

É importante também que “uma pedagogia radical seja desenvolvida em torno das inter-relações de tais discursos no contexto de uma política cultural” (p.102). É a partir desses discursos que uma teoria crítica pode ser desenvolvida, possibilitando a construção da escola como esfera pública democrática.

A leitura da obra de Giroux possibilita-nos uma valiosa percepção de como se pode lutar por uma escola como esfera pública democrática, através do resgate do professor como intelectual transformador. Faz-se necessário, também, considerar o aluno como sujeito de sua aprendizagem, como ser pensante e ativo, possuidor de experiências e histórias de vida, capaz de interagir em seu meio para o desenvolvimento da sociedade.

É muito pertinente sua colocação quando afirma que as instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm se omitido em educar os professores como intelectuais. Destaca que, nos programas de formação para o magistério, é enfatizado o domínio de técnicas pedagógicas em detrimento de questões sobre os objetivos, anulando, assim, muitas vezes, o discurso da crítica e da possibilidade. Salvo a palavra *treinamento*, usada pelo autor em “instituições de treinamento”, primeira linha deste parágrafo, estou de pleno acordo. A palavra, a meu ver, deveria ser substituída por *formação* visto que *treinamento* lembra instrução e indica um medidor quantitativo. Devemos pensar, sobretudo, na qualidade, “afinal de contas, qualidade inclui necessariamente quantidade mas tem como marca principal sobrepassá-la” (Demo, 1997, p.61).

Giroux, no final da primeira parte, ao nos trazer a realidade atual dos docentes nas escolas públicas americanas, remete-nos à nossa realidade de salários miseráveis, de carga horária excessiva, em que os professores ficam confinados a maior parte do tempo ao espaço da sala de aula, sem tempo para refletir coletivamente sobre seleção de conteúdos, sobre prática peda-

gógica, enfim, para partilhar as preocupações teóricas e suas habilidades profissionais. Ao citar Phil Cusick a respeito de seu estudo etnográfico em escolas secundárias urbanas americanas, faz-nos refletir sobre nossas escolas públicas, interessadas em transmitir conteúdos predeterminados em seus currículos, sem considerar as diversidades e interesses dos alunos, importando-se principalmente com a ordem e a disciplina.

O autor afirma, com muita propriedade, que o grande problema dessa perspectiva é que o conhecimento objetivo não garante que os estudantes tenham qualquer interesse nas práticas pedagógicas, especialmente porque tal conhecimento parece ter pouco a ver com suas experiências de vida. Além disso, diz ele, “os principais produtos parecem ser a apatia e/ ou comportamentos perturbadores” (p.64).

A obra é muito importante para os profissionais de educação e leitores interessados nessa temática, pois desperta o interesse para outras obras que abordem uma temática complementar. Além disso, motivou-os a buscarem outros textos ao dar algumas pinceladas sobre eles, fundamentando, de maneira muito particular, as suas idéias.

Embora de muita profundidade, os assuntos são abordados de maneira acessível, pelo modo como o autor os escreve. Ao utilizar “em outras palavras”, “em resumo”, retoma de forma didática suas considerações anteriores.

Para finalizar, Giroux argumenta, enfaticamente, a favor de uma teoria crítica, a qual pode gerar uma linguagem capaz de levantar novas questões e permitir possibilidades de mudança.

Referências bibliográficas

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

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

PROJETO DE PESQUISA EM ANDAMENTO

10/10/2023
10/10/2023

A relação teoria e prática no cotidiano dos professores¹

O presente texto tem por objetivo informar a comunidade acadêmica sobre o projeto de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, com ênfase na metodologia. O projeto tem como peculiaridade o processo coletivo de investigação e, como objeto de observação, a prática pedagógica no cotidiano dos professores e está inserido na linha de pesquisa “Fundamentos da educação na perspectiva da formação do professor”, do mestrado em Educação da Faculdade de Educação. O grupo de pesquisa está cadastrado no CNPq nas áreas de Ensino-Aprendizagem e em Fundamentos da Educação.

Raízes e desenvolvimento do projeto

A análise do percurso das discussões sobre a relação teoria-prática na história da educação e da filosofia permite constatar

que essa temática é uma preocupação muito antiga, mas ainda está presente, sendo muito atual no meio acadêmico e educacional. Na Universidade de Passo Fundo, desde 1991, a relação teoria-prática vem sendo investigada e teorizada por um grupo de professores vinculado à Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo e à Faculdade de Educação.

Nesse sentido, o projeto “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores” dá continuidade ao projeto inicial denominado “Teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora”, iniciado em 1992.² A linha que assegura a continuidade dos diversos projetos de investigação pedagógica e de formação do professor foi garantida e assegurada pela postura teórico-metodológica da práxis pedagógica.

Desde o primeiro projeto de formação de professores de 1991, o grupo de professores vinculado à Rede Municipal de Ensi-

¹ Fazem parte do projeto de pesquisa os professores: Ms. Eli Benincá (orientador), Dr. Eldon Henrique Mühl, Ms. Eliara Zavieruka Levinski, Ms. Flávia Eloisa Caimi, Ms. Irene Skorupski Saraiva, Rosa Maria Bernardi e as bolsistas: Luciana Soveral Fuão e Rúbia Estela das Chagas.

no e à Faculdade de Educação, que pensou, construiu e coordenou o processo pedagógico, tinha em comum um compromisso político com a construção da cidadania do professor e do aluno, principalmente das escolas da periferia de Passo Fundo. Entendia o grupo que a melhor forma de preparar o professor para atuar nessas escolas seria capacitando-o para que se transformasse em professor pesquisador de sua prática pedagógica. A ação investigadora do professor não pode ser uma atividade isolada, mas requer a reflexão no grupo de professores, o que significa uma ação coletiva.

Acredita-se que a continuidade teórico-metodológica do processo de pesquisa não sobreviveria sem a opção ético-política dos professores pesquisadores pelos professores e alunos das escolas de periferia. O processo de investigação foi ordenado várias vezes através da reconstrução dos projetos e reorganização dos grupos, contudo o objeto de investigação permanece como eixo condutor da investigação, da reflexão e da ação pedagógica. Nessa linha de construção, formou-se, entre os anos de 1995 e 1996, o grupo de professores da Faed que representa o projeto “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, dando continuidade ao projeto “A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas”, diferenciando-se dos demais no que se refere à extensão do objeto. O referido grupo optou pela manutenção do objeto – a relação teoria e prática –, elegendo como enfoque de pesquisa a formação do professor, tanto na perspectiva inicial quanto na continuada.

No período de 1999-2000, houve a continuidade deste projeto com o desenvolvi-

mento de pesquisas em torno do tema da relação teoria e prática no contexto dos cursos de formação de professores, nos projetos de educação continuada (Centro Regional de Educação) e no contexto da escola, envolvendo a situação de prática de ensino e estágio supervisionado e o exercício da função docente profissional. Buscou, também, uma aproximação com o Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, consolidando a linha de pesquisa “Fundamentos da educação na perspectiva da formação do professor”, pela temática da pesquisa.

Nessa trajetória, o grupo tem perseguido o objetivo de desvelar as múltiplas relações existentes entre teoria e prática no cotidiano de alunos e professores, de modo a conquistar maior compreensão e coerência no processo pedagógico. Os questionamentos e as preocupações dos pesquisadores são originárias da prática que cada um concretiza no cotidiano educativo, o que tem permitido estabelecer estudos, reflexões, discussões e modificações na própria prática pedagógica e, conseqüentemente, nos grupos de trabalho.

Considerando que o objeto da pesquisa – a relação teoria e prática – constitui um dos maiores desafios presentes na prática educativa e que, pela dinâmica que apresenta, requer diferentes olhares, optou-se por uma nova organização no grupo de pesquisa: o desdobramento do objeto em subprojetos. Essa opção deve-se também aos interesses dos pesquisadores em diferentes campos de atuação, como a prática de ensino, as atividades de extensão e as situações de ensino nos cursos de formação e nas escolas. Entende-se que, através

de subprojetos, a produção científica do grupo será revigorada e o objeto será contemplado sob diferentes enfoques e perspectivas.

Desse modo, apresentamos o projeto “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores” como o articulador dos subprojetos, contendo os elementos teórico-metodológicos que garantirão a coesão dos mesmos. Os subprojetos são:

1. A relação teoria e prática pedagógica no curso de Pedagogia Séries Iniciais;
2. A relação teoria e prática: as compreensões que fundamentam a prática pedagógica dos professores;
3. Grupo dinamizador: do compromisso assumido à prática concretizada no processo de construção e vivência do projeto político-pedagógico;
4. Relação teoria e prática no estágio de docência: pensando o estágio como práxis formadora;
5. Compreensões teórico-metodológicas do professor de 1ª série sobre o trabalho em grupo.

Esse grupo elaborou e publicou, periodicamente, desde 1996, alguns textos, conforme o que segue:

- a) Artigo “A proposta pedagógica e sua legitimidade”. Revista *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.3, n.1, 1996.
- b) Artigo “Ser político e evangelizador na prática pedagógica”. Revista de Educação AEC, Brasília, v.26, n.104, jul./set. 1997.
- c) Artigo “Prática pedagógica: uma questão de método”. Revista *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.4, n.1, 1997.
- d) Artigo “Em busca de um método para a ciência pedagógica”. Revista *Espa-*

ço Pedagógico, Passo Fundo, v.5, 1998.

No período 1999-2000, organizaram-se os seguintes textos que serão publicados:

- a) “A memória como elemento educativo”;
- b) “O estágio de docência como práxis formadora”;
- c) “Memória de aula: construção subjetiva e reconstrução coletiva”;
- d) “O senso comum e suas articulações de resistência”;
- e) “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”;
- f) “A identidade pedagógica da prática de ensino do curso de ciências - LP”.

Construção do objeto de investigação³

A experiência de pesquisa desencadeada durante todos esses anos permitiu o desenvolvimento de algumas premissas e a elaboração de alguns conhecimentos de ordem teórico-metodológica.

O cotidiano como ponto de partida para a reflexão

A prática do professor sempre foi a referência primeira na investigação pedagógica. Já no projeto “A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas” de 1994, caracterizava-se a prática do professor em seu cotidiano como ponto de partida para a reflexão. Assim se expressava o projeto citado:

O cotidiano, segundo Agnes Heller, é o campo da reprodução da vida, das ações mecânicas, impensadas e rotineiras. É

na vida cotidiana que somos obrigados a tomar decisões imediatas. Aquelas decisões em que não há tempo para refletir ou teorizar. Na condução do trabalho pedagógico somos constantemente flagrados em tal situação. Que atitude tomar diante da criança que desafia, da outra que chora, daquela que não faz o tema ou de outra que bateu no colega? Nessa esfera, o que dirige nossas ações é mais o gesto automatizado do que a consciência. O critério de validade é o útil e o funcional.

Tendo nascido já inserido na cotidianidade, é no grupo que o homem aprende a se mover, fazendo opções, assumindo este e não outro comportamento para determinada situação. Heller determina que só é maduro aquele que, saindo do grupo “é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no âmbito da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente” (1989, p. 19).

Pensem no processo de formação dos professores. Em que medida, após quatro anos de graduação, os alunos estão maduros para orientar-se autonomamente em sua prática pedagógica, sendo capazes de levar em conta os princípios educacionais estudados durante o curso, ou melhor, sendo suficientemente capazes de construir alguns princípios teórico-metodológicos sólidos e coerentes para orientar a sua prática?

São raras as pessoas que, durante sua vida, rompem o plano da cotidianidade, elevando-se ao nível humano-genérico, isto é, adquirem a capacidade de fazer opções numa perspectiva histórico-social e não

simplesmente particular. Segundo Agnes Heller, todas as pessoas contêm em si um ser particular e um ser genérico; a supremacia de um ou de outro depende do nível de consciência dos indivíduos. Para Heller (1989, p.23), a maioria das pessoas mantém uma “muda unidade vital de particularidade e genericidade”, o que equivale a dizer a incapacidade de perceber, no nível da consciência crítica, os choques entre o seu ser particular e o seu potencial humano-genérico. O contrário desse processo é a homogeneização, quando o homem passa de *homem inteiro para inteiramente homem*, rompendo com a cotidianidade e convocando a totalidade de suas forças para realizar o empreendimento desejado.⁴

A mediação entre a particularidade e a genericidade se dá pela *motivação ética*. Voltamos aqui ao momento em que o indivíduo sai do grupo. Neste caso, trata-se do professor que, concluindo a graduação, vai para a prática docente escolar. Livre da comunidade acadêmica (curso de graduação, o aluno-professor tanto pode submeter a si o humano-genérico, colocando necessidades individuais acima dos interesses sociais, pedagógicos, educacionais, deixando aflorar a sua particularidade, como pode atender ao chamado da humanidade e submeter-se ao compromisso social, através de uma escolha pessoal e livre, por uma decisão ética.

O que pode justificar, senão a ética, que um professor dedique longas horas de seu tempo para a formação em serviço, enquanto outro adota como único procedimento didático-pedagógico para as aulas abrir o livro didático em tal página e *ditar o ponto*? O que pode garantir, senão a ética, que um graduando, após cumpridas as obriga-

ções de estágio, incorpore em sua ação docente a prática de planejar, agir e refletir sobre a ação? É evidente que a ética é o mediador em última instância.

Os cursos de formação do professor

Nos cursos de formação de professores, geralmente podemos perceber a seguinte divisão: os semestres iniciais são responsáveis pela formação teórica, pelo estudo dos princípios filosóficos, sociológicos, históricos e psicológicos da educação, e os semestres finais, pela formação didático-metodológica. A desarticulação desses dois momentos provoca nos alunos manifestações como essa: “De que adiantou todo aquele discurso no início da faculdade, não vejo relação nenhuma entre aquilo e as propostas didáticas”.⁵

Enquanto estudantes, em sua maioria, não esperam sentir a necessidade de repensar a realidade escolar ou a sua prática pedagógica. Eles estão “aprendendo a ser professores” como bem manifestam alguns professores egressos da pedagogia.⁶ “Quando se estudava, pensava-se que a prática pedagógica faria parte de uma *realidade bonita* onde o professor seria o dono do saber, que seria desencadeada por um professor que soubesse tudo, sem a preocupação com o *como ensinar*, e com a participação de um *aluno ouvinte*, de *anjinhos*, isto é, de *alunos ideais*”. O curso, era a crença, “formaria o professor completo: ele não teria dúvidas; possibilitaria uma profissão cômoda, sem grandes conflitos”. Bastaria ao professor conhecer o conteúdo e exercer o domínio de turma para que o seu trabalho fosse um sucesso. Quando encontra espaço de exercício para sua pro-

fissão, o “professor segue o que recebe, faz conforme sua formação”.

Diante de uma proposta de investigar a própria ação, tendo em vista a elaboração de novas leituras teórico-críticas dos diferentes contextos nos quais se dá a educação e a aproximação de novas perspectivas metodológicas que considerem a diversidade e a especificidade desses ambientes, surgiram dificuldades, tais como:

- a) a inexistência de uma vivência acadêmica que tenha propiciado uma experiência criativa com o conhecimento já acumulado e um despertar para problemas que exijam uma *atitude* de pesquisa: o estudante passa seus anos de formação sem ter a oportunidade de discutir e vivenciar o que seja pesquisa na área de educação;
- b) a resistência ao registro das questões e situações que surgem no cotidiano escolar: parece que nada do que aí acontece tem relevância a ponto de merecer estudo e análise aprofundados. Na sua condição de expropriado, o professor, submetido à função de mero transmissor de conhecimentos, não imagina que possa produzir, elaborar conhecimentos a partir de seu trabalho;
- c) para o professor que atua em sala de aula, a necessidade de solucionar os conflitos que surgem a todo momento, frente a si, impõe-se como maior do que a necessidade de problematizá-los. Pensar sobre o que ocorre, assumindo o distanciamento crítico necessário, contrapõe-se à urgência de atitudes a serem tomadas frente às situações de sala de aula;

d) a insuficiência dos conhecimentos já elaborados para a compreensão de sua própria prática. Se “pesquisar a própria prática pressupõe, portanto, um considerável domínio teórico da área” (Fazenda, 1992, p.83), já sabemos que isso geralmente não é desenvolvido em profissionais já formados. A nossa formação acadêmica é construída a partir de fragmentos de teorias, justapostos sem crítica e sem parâmetros através dos quais possam ser avaliados, compondo uma *colcha de retalhos* que revela seus preconceitos, suas lacunas e incoerências quando desafiada à análise dos registros realizados. Oferece, no entanto, uma soma de conhecimentos que, interiorizados pelos sujeitos, permitir-lhes-á uma existência e um *trânsito* no ambiente escolar (Heller, 1991, p. 317).⁷ Referimo-nos a isso como *senso comum pedagógico*.

São várias as questões que surgem a partir da necessidade de transformação desse senso comum, leitura que tende a dicotomizar teoria e prática e que impõe sobre a realidade escolar uma percepção generalizante. Entre elas: Como, através da relação pedagógica, pode-se construir um processo que transforme, mesmo que provisoriamente, a pedagogia baseada no senso comum? Quais seriam os fundamentos epistemológicos de uma metodologia produzida a partir dessa transformação? Como teorizar a prática pedagógica com base em novos parâmetros? Que parâmetros seriam esses?

O trabalho de pesquisa não esgotou essas questões até porque, mediante um processo ininterrupto de ação-reflexão, outros

problemas surgiram requisitando sua abordagem.⁸

A teoria e a prática no âmbito do senso comum

A ação pedagógica, núcleo onde se dá a relação da teoria com a prática, envolve níveis diferentes de consciência. O senso comum pedagógico, no seu estágio primário, quando a relação teoria e prática acontece de forma inconsciente e mecânica, dispõe de uma consciência prática, denominada de *consciência disponível*. Nesse nível de relação, há coerência entre a consciência disponível, que informa, e a ação intencionada pela consciência. A coerência é evidente, de forma que nos permite agir mecanicamente no âmbito do nosso cotidiano. É possível discorrer, imaginar ou pensar sobre assuntos diversos, enquanto manipulamos objetos e realizamos ações no domínio da consciência prática. A relação entre a consciência prática e a ação é tão forte que agimos de forma rotineira sem nos darmos conta das coisas que realizamos.

Se, de um lado, constatamos a coerência na relação da consciência prática com a ação por ela intencionada, por outro, percebemos que, nesse nível do senso comum pedagógico, muitas ações se apresentam de forma fragmentada, sem coerência entre uma e outra, ou seja, percebemos as ações como contraditórias. É preciso, por isso, verificar onde se localiza o fenômeno da contradição, da incoerência e da fragmentação. Já vimos que a relação da consciência com a ação é coerente. Devemos, pois, pressupor que a fragmentação reside no domínio da consciência e não do agir, pois este não acontece sem a intenção,

mesmo que seja inconsciente. A intenção é a própria consciência. Por isso, é na consciência prática que se localizam as contradições e a fragmentação, que levam a agir de forma contraditória.

Gramsci denomina esse nível de consciência de “espontânea e peculiar a todo o mundo” (1989, p. 11). Segundo o autor, tal consciência está contida na linguagem, no senso comum e na religião popular, ou seja, tal fenômeno é produto da cultura massificada: “Pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa” (p. 12). É, portanto, a consciência fragmentada, construída mecanicamente, que, de forma espontânea, intenciona as ações contraditórias.

As contradições dos professores apontam também para outro modelo de incoerência. “Uma coisa é teoria outra é a prática”, dizem os professores. “Fiz cursos de especialização, conheço as teorias pedagógicas, mas quando entro em sala de aula, a prática é outra”, afirmava uma professora. Identificamos aqui outro nível de consciência. Trata-se de uma consciência crítica e, por isso, consciente de suas contradições e incoerências.

A análise dessa situação nos leva a verificar dois momentos do problema. Há a possibilidade de uma pessoa perceber a contradição apenas no domínio fenomênico, dando-se conta do seu agir contraditório, porém ela não sabe localizar a fonte das contradições. Por isso, pode angustiar-se por desejar transformar seu agir, mas seu

esforço se apresenta como inútil. Essa situação é comum nas pessoas que se regem pelo senso comum pedagógico, onde prevalece a consciência prática, que atua de forma inconsciente. As pessoas percebem as contradições do agir, mas não conseguem dar coerência à consciência; estão conscientes das contradições, mas falta-lhes a crítica que dá coerência à consciência. Suas respostas espontâneas não dispõem de método de observação para identificar o problema e, por isso, não conseguem ultrapassar o domínio fenomênico.

Gramsci, para superar a incoerência da consciência, faz a seguinte indicação: “Crítica a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mais desenvolvido (...). Trata-se, pois, de elaborar a consciência de forma crítica e consciente” (p. 12). Deduz-se dos textos de Gramsci que é a consciência, enquanto fragmentada e ingênua, a fonte das incoerências. O agir é apenas o fenômeno revelador das situações contraditórias.

A segunda parte da questão conduz-nos ao domínio da ética. As pessoas são portadoras de conhecimento teórico sobre um determinado problema e teriam condições de se utilizar desse conhecimento para melhor compreender o problema a fim de superá-lo. À luz desse conhecimento teórico, tomam consciência do seu modo de agir, ou seja, de sua consciência prática contraditória. Mas, como sempre agiram assim, torna-se mais fácil e mais seguro continuar a agir da mesma forma. Teoricamente, possuem uma compreensão e realizam um discurso; a ação, porém, nada tem a ver com o discurso. Dificulta-se a relação

entre teoria e prática. A dicotomia localiza-se entre a consciência prática, que informa as ações espontâneas, e a consciência teórica, que não consegue chegar ao nível da disponibilidade para orientar e intencionar o agir.

A ação espontânea mantém-se coerente com a consciência disponível que a intenciona. Há, porém, outra fonte de decisão que repele e impede a consciência teórica de agir. A consciência teórica, se não se tornar prática, nunca será transformadora e se manterá no campo da possibilidade. Por não se transformar em ação, a consciência teórica é avaliada pela consciência prática como inútil. Por outro lado, a consciência teórica avalia a consciência prática enquanto age de forma espontânea, como consciência alienada. Vázquez, ao se referir a esse modelo de relação, diz:

A teoria em si - nesse como em qualquer outro caso - não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (1977, p. 206).

Parece evidente que os argumentos fundamentados em princípios considerados consistentes só se transformarão em cons-

ciência disponível pela via da prática. Constatada-se, ainda, que, sob vigilância, as pessoas põem em ação tais princípios. Cessado, porém, o período de supervisão, quando a pessoa se sente livre, volta a optar pela prática tradicional, ou seja, recorre à consciência disponível do senso comum.

A formação do professor, para que consiga construir coerência entre seus estudos e a sua prática, não pode se limitar apenas ao domínio do conhecimento; necessita também da reflexão ética sobre o uso dos conhecimentos em sua prática pedagógica. Sabemos que ninguém pode intervir sobre a consciência do outro e exigir-lhe que aja dessa ou daquela maneira. A relação professor-aluno, por exemplo, é uma relação não só pedagógica, mas também ética, pois cabe ao professor querer ou não se comunicar com os alunos e ajudá-los para que se independentizem afetiva e intelectualmente. A pesquisa que tem por objeto a ação pedagógica do professor, necessariamente, envolve as duas dimensões: a produção do conhecimento pedagógico e a formação do professor no sentido de que seja capaz de fazer de sua prática uma práxis pedagógica.

Metodologia

A metodologia que orienta o processo de investigação pedagógica estrutura-se em dois momentos: a observação documentada e as sessões de estudos.

Observação documentada

Os professores e alunos pesquisadores observam sua ação pedagógica em situação de sala de aula, em situação de coordena-

ção de atividades acadêmicas e em situação de serviço de extensão. Essa observação tem como objeto a relação pedagógica, isto é, a relação que se estabelece entre o professor-pesquisador e o aluno; entre o professor-pesquisador e o grupo de professores e entre o professor-pesquisador e a comunidade.

A relação pedagógica acontece, sempre, num determinado contexto que sofre a interferência do mundo pessoal do professor-pesquisador, assim como a do mundo dos alunos, professores e comunidade escolar. Por outro lado, professor, aluno e comunidade escolar interferem e podem transformar ou conservar o contexto em que se situam. A observação tentará perceber como acontece essa relação e por que acontece dessa forma, levando em conta as condições reais da relação. As condições advêm do contexto em que os protagonistas se encontram no momento da ação pedagógica, o qual indica a situação social, econômica, de saúde, educacional, religiosa, política e ideológica de uns e de outros.

A relação pedagógica não é um produto mecânico do contexto sobre o professor, aluno e escola. A relação vem carregada de toda a subjetividade das consciências em relação; as empatias, as antipatias, os preconceitos e as disposições pessoais se fazem nela presentes. Dependendo da forma como um se porta naquele instante, o outro que está em relação responde à ação do primeiro. É possível que um não queira manifestar o que deseja naquela hora e o outro interprete sua manifestação de forma bem diferente da realidade.

O professor-pesquisador é o observador de si mesmo; é o observador, mas, simultaneamente, é o objeto de observação en-

quanto em relação. Ninguém melhor do que o professor para se observar enquanto em ação. Contudo, nenhum observador vem carregado de tanta subjetividade ao observar quanto ele, que observa a si mesmo.

Não há observação sem que haja o registro dessa observação. É a documentação do fenômeno lido na consciência. O acontecimento no qual ocorreram as relações já se foi; ele só existe enquanto consciência da relação. Essa consciência é o que se manifesta à própria consciência, fato denominado aqui de *fenômeno pedagógico*.

O registro da observação será feito de forma sistemática sobre o objeto escolhido para a observação; todos os detalhes serão observados e anotados. Não é possível observar a relação entre professor-aluno enquanto o professor-pesquisador ministra aula em várias turmas durante a semana. É preciso, neste caso, delimitar que turmas observará; de quanto em quanto tempo fará o registro; se procede à observação numa mesma turma ou se a diversifica. Existe a probabilidade de que o pesquisador, ao perceber contradições em sua ação pedagógica, passe a corrigir seu procedimento. Se isso acontecer, deve ser minuciosamente registrado.

A preocupação do professor-pesquisador é desvelar a consciência que intenciona a ação, denominada de *consciência disponível*. Trata-se da consciência prática, que, de forma mecânica, orienta as nossas ações cotidianas. Para desvelá-la, temos como caminho de acesso o fenômeno, que é a relação pedagógica. Somente a observando, pode-se, através de um processo metodológico, chegar à consciência disponível.

Os professores-pesquisadores realizam observações sistemáticas, documentadas,

sobre suas práticas pedagógicas em situação de professor-aluno, professor-professores e professor-comunidade. Os alunos-pesquisadores também procedem à observação de sua ação pedagógica, quando em sala de aula do curso de Pedagogia, ou enquanto professores, em situação de prática de ensino.

O registro possibilita o distanciamento necessário para a observação. O processo investigatório trabalha com a escrita, que é uma forma de objetivação das relações de consciência.

Sessão de estudos

Os professores-pesquisadores realizam uma sessão de estudos semanal, na qual se dá a narração dos registros. Para sistematizar as observações, há a exigência de rigor metodológico. A fidelidade à observação requer dos mesmos que apenas narrem o que consta nas anotações feitas. Dependendo do nível do registro, há necessidade de um retorno à observação. Após essa narração, o grupo de pesquisadores faz um esforço metodológico de sistematização das observações. Sistematizar significa agrupar as informações por sua semelhança e significação. O agrupamento das observações constrói núcleos indicativos de uma realidade. Esses núcleos são designados simplesmente de *indicativos*. Para operar tais agrupamentos, devem-se utilizar critérios, pois esses são os instrumentos que possibilitam a sistematização.

Como passo seguinte, os pesquisadores retomam os indicativos para ver se estão suficientemente claros ou se exigem nova observação específica. Caso exijam novas

análises, os professores elegem um ou dois indicativos e retornam à observação sistemática para ver como tal fenômeno se apresenta. Tomemos como exemplo o indicativo do grito em sala de aula. As observações indicaram a existência do grito tanto do professor quanto do aluno. Considerando-se o grito como um indicativo significativo, torna-se, então, necessário voltar à prática, ou seja, observar as relações onde acontece o grito e examiná-las sistematicamente.

Quando o indicativo for evidente, procede-se à análise. Nesse momento, é preciso recorrer à teoria para que haja a possibilidade de compreensão do fenômeno. No caso, a teoria utilizada é a da práxis pedagógica. À luz da teoria, os pesquisadores buscam critérios que lhes possibilitem a operação da análise, os quais são extraídos de quatro fontes: dos objetivos da investigação pedagógica; da teoria que fundamenta a metodologia; da metodologia enquanto ação transformadora e da realidade a ser transformada pela ação metodológica, em direção aos objetivos.

Após essa análise, os pesquisadores deparam-se com as possibilidades pedagógicas de superação dos problemas indicados. Nesse momento, procurarão formular hipóteses sobre as condições de superação, as quais devem levar em conta as relações contextualizadas e percepção de onde se requer mudança na ação.

Formuladas as hipóteses, retorna-se à prática pedagógica com a proposta de modificar a ação. Nesse retorno, o pesquisador deve ter clareza do que deve mudar e de como deve agir em relação ao contexto e ao aluno. Reencaminhada a ação, retoma-se a observação, e o processo é refei-

to. É possível manter em observação mais de um indicativo.

Todas as sessões de estudo são, por sua vez, documentadas através de relatórios, e as necessidades teóricas, provocadas pelo processo da investigação, são supridas através de sessões de estudo. O grupo de professores-pesquisadores, quando não tem condições de responder às exigências teóricas que o processo vai levantando, solicita uma assessoria.

As sessões de estudo instauram um processo pedagógico; as observações são sempre compreendidas numa dimensão de totalidade do fenômeno analisado. As atividades isoladas, próprias do senso comum pedagógico, são refletidas e passam a integrar o processo.

O conhecimento pedagógico resultante desse processo de investigação é documentado em textos que representam o conhecimento produzido no processo de investigação, mas não indicam uma conclusão do trabalho.

Notas

- ¹ Em 1991, um grupo de professores iniciou um projeto de formação permanente dos professores da Rede Municipal de Ensino do município de Passo Fundo sob o título de "I Ciclo de estudos para a teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora". O projeto envolveu, em 1991, 104 professores da rede municipal de ensino. Em razão da metodologia utilizada, que requeria leituras de textos e elaboração de registros sobre a prática pedagógica do professor, o projeto de formação foi transformado num projeto de pesquisa, sob o título de "Teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora".
- ² A construção do objeto de investigação faz parte de um processo histórico, ao mesmo tempo em que se constitui no elo de ligação entre os diversos projetos e grupos de pesquisadores. O primeiro projeto, "I Ciclo de estudos para a teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora", já

delineava o problema do qual emergiu o objeto de investigação. A construção e a formulação desse objeto encontra-se no projeto: "A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas" (1994), grupo do qual participavam os seguintes professores: Adriana Bragagnollo, Adriana Dickel, Anabel Tessaro, Ana Lúcia Jodelis, Dolores Fátima Foschiera, Eliara Zavieruka Levinski, Elli Benincá, Flávia Eloisa Caimi, Irene Skorupski Saraiva, Ironita Ademir Policarpo Machado, Isabel Cristina Zambrycki, Ivânia Campigotto, Ivone Almeida, Marilza Flores, Marlene Jesus de Almeida Machado, Nara Isar Vidal Menegatti, Neusa Andreolla, Rosa Maria Bernardi, Rosane Colussi, Rosane Rigo De Marco, Rosane Werworm, Sílvia Scartazzini, Selina Maria Dalmoro e Simone Terezinha Barone

- ³ Nas palavras da autora, *homogeneização* significa que "(...) concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e suspendemos qualquer atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa." (1989, p. 27).
- ⁴ Fala registrada em aula de Fundamentos Metodológicos de Comunicação e Expressão III / 1993.
- ⁵ As falas de professores descritas entre aspas, neste e nos próximos três parágrafos, fazem parte do relatório de 4/04/93, referente à pesquisa "Teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora".
- ⁶ Agnes Heller, em suas obras sobre a vida cotidiana (referimo-nos a *Sociologia de la vida cotidiana e Cotidiano e história*), realiza um profundo e denso estudo sobre o conhecimento que sustenta e perpassa o cotidiano. Definindo-o e caracterizando-o, permite o manuseio desse conceito na aproximação com uma terminologia gramsciana (senso comum).
- ⁷ A nossa experiência de pesquisa se assemelha, em termos de princípios metodológicos, à pesquisa participante, segundo a qual o sujeito estabelece uma relação dialógica, cabendo ao próprio objeto uma posição de sujeito. Se, por um lado, essa linha de pesquisa propicia a produção de um conhecimento não desarticulado com a realidade empírica, por outro, faz com que inúmeras questões emergjam, exigindo encaminhamentos no decorrer do processo, nem sempre possíveis de serem concretizados.
- ⁸ A nossa experiência de pesquisa se assemelha, em termos metodológicos, à pesquisa participante, segundo a qual o sujeito estabelece uma relação dialógica, cabendo ao próprio objeto uma posição de sujeito. Se, por um lado, essa linha de pesquisa propicia a produção de um conhecimento não desarticulado com a realidade empírica, por outro, faz com que inúmeras questões emergjam, exigindo encaminhamentos no decorrer do processo.

nem sempre possíveis de serem concretizados.

Bibliografia citada

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Documentos utilizados

Anais do I Seminário de Pesquisa "Teorização da Prática Pedagógica". Passo Fundo: Gráfica e Editora UPF, 1993.

Projeto de pesquisa "Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora" enviado à Fapergs, 1992.

Projeto de pesquisa "Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora" (Relatórios das sessões de estudos de 2/4/92, 5/5/92, 9/5/92, 20/8/92, 24/4/92, 17/3/94, 7/4/94, 10/4/94, 15/5/94).

Projeto de formação "Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora" (Relatório geral).

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

Resumos

*Título:***A educação pública durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)
“Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”***Autor:*

Claudemir de Quadros

*Orientador:*Dr^a Maria Helena Camara Bastos

O objetivo básico deste trabalho foi descrever e analisar o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, executado como prioridade do governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963. A metodologia baseou-se em dois procedimentos: um vinculado à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental em fontes primárias e o outro, à análise dos dados e das informações coletadas. O enfoque para a análise do projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” assenta-se em três elementos fundamentais: de um lado, a doutrina do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, elaborada, em especial, por Alberto Pasqualini; de outro, a historicidade do sujeito Brizola, tendo em vista a sua ori-

gem, formação profissional na área de engenharia e atuação política. Mediando esses dois elementos está a ideologia desenvolvimentista e do populismo, que via na educação uma fórmula para a superação do subdesenvolvimento e para a modernização da sociedade. Em decorrência da vinculação da pesquisa com políticas públicas, o foco principal da atenção foi a ação governamental, o que implicou uma periodização macropolítica do trabalho. Assim, procurou-se construir uma sólida base de dados que permitisse identificar e detalhar o conjunto das ações desenvolvidas pelo governo e os seus resultados e projetar uma análise sobre a ação governamental desenvolvida no âmbito educacional no Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963.

Título:

Tendências e perspectivas do ensino da história: um estudo historiográfico sobre a produção acadêmica e escolar (1980-1998)

Autora:

Flávia Eloisa Caimi

Orientador:

Dr. Astor Antonio Diehl

A dissertação que ora apresentamos consiste em um estudo crítico sobre as orientações teóricas, metodológicas, historiográficas e políticas que vêm se impondo ao ensino de história no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Trata-se de um período bastante fértil em termos de debates, reflexões e produção editorial, que possibilita e requer uma análise de natureza historiográfica. O material de estudo constou de uma amostragem composta por 124 títulos publicados nesses dois decênios, cujos enfoques temáticos referem-se, direta ou indiretamente, ao ensino de história. A análise do corpo documental permitiu a configuração de um quadro de referências norteador das discussões presentes na produção acadêmica e escolar. O trabalho está estruturado em cinco partes, nas quais apresentamos: um breve histórico sobre os caminhos da história como disciplina escolar, da sua origem no início do século XIX até o final da década de 1970, pontuando os elementos de um projeto nacional a ser veiculado através da história ensinada; a base empírica da produção, indicando aspectos como a identidade dos autores e publicações, a bibliografia e as tendências temáticas presentes no debate; as principais críticas e propostas esboçadas na produção sobre o ensino de história, buscan-

do inferir delas os rumos que a disciplina tomou a partir da década de 1980 e, por fim, as críticas e propostas no horizonte dos paradigmas da história, mostrando que as questões do âmbito da epistemologia da história fornecem um conjunto de orientações significativas para a metodologia do ensino. Da análise criteriosa do material inferimos que a produção sobre o ensino de história apresenta, nos decênios de 1980 e 1990, um amplo leque de críticas que se fundamentam na ruptura com um modelo de ensino baseado na memorização, na factualidade, na cronologia linear, na idéia de homogeneidade, nas biografias de heróis, entre outros. Quanto às proposições presentes na produção, identificamos: a preocupação com a construção do conhecimento e com a reflexão histórica; a incorporação de diversas linguagem de ensino; a valorização dos alunos com sujeitos da história; a ênfase à história local e às experiências do tempo presente; a ampliação de temas, fontes e métodos historiográficos, para citar apenas algumas. Enfim, a produção propõe e ruptura com um modelo de ensino tido como “tradicional-positivista” e dialoga com diferentes tendências, entre as quais o marxismo, os Annales e a Nova História.

*Título:***A pedagogia que fundamenta a metodologia pastoral no Itepa***Autor:***Gladir Giacomel***Orientador:***Dr. Ricardo Rossatto**

A linha de pesquisa na qual centralizamos nosso trabalho investigativo é “Fundamentos da educação na perspectiva da formação do educador”. O objetivo é explicitar como se trabalha pedagogicamente a pastoral no Instituto de Teologia e Pastoral - Itepa. O objeto de investigação propriamente dito é a metodologia pastoral desse instituto no período de 1983-1998. Basicamente, a pesquisa é realizada a partir dos documentos referentes ao surgimento do Itepa, a sua metodologia pastoral, de forma empírica. Fazemos um estudo identificando os fundamentos que o processo requer. Adotamos a proposta metodológica da

pesquisa bibliográfica e epistemológica de caráter qualitativo, possibilitando a interpretação dos registros e o estudo dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas. A análise dos dados é feita à luz das questões teóricas numa postura histórico-crítica; consideramos esse processo dinâmico e com atividades integradas pela via da práxis. Portanto, o sentido desse empreendimento é levar o educador a um engajamento social e a mudanças efetivas na sociedade, produzindo conhecimento e transformando a própria prática pedagógica pastoral.

Título:

A Teoria das Inteligências Múltiplas e a alfabetização

Autora:

Marley Teresinha Pertile

Orientador:

Dr. André Baggio

Tendo como ponto de partida meu próprio processo de alfabetização, a reflexão sobre e a partir dele, traço uma trajetória das diferentes concepções de conhecimento e inteligência, identificando imagens metafóricas hegemônicas na representação de tais concepções; bem como a ligação entre tais imagens e as correspondentes ações docentes na alfabetização. Utilizo-me, para tanto, do suporte teórico das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. O conceito de inteligência abrange aspectos complexos que vão além da tradição de compreensão da inteligência como um processo de competência meramente lingüístico e lógico-matemático. Cada papel cultural requer uma combinação específica de inteligências. como a visual-espacial, a musical-rítmica, a corporal-sinestésica, a

naturalista, a inter e intrapessoal. A principal preocupação ao propor este estudo é abrir espaço para uma antiga discussão sobre as práticas educacionais existentes, seus resultados alcançados em detrimento de uma sociedade altamente competitiva, renovadora e complexa. A proposta resulta em profundas mudanças no sistema formal de educar e de pensar a alfabetização. Não sendo dotados dos mesmos interesses e inteligências, nem todos aprendem da mesma forma; no entanto, todos têm um repertório e uma capacidade próprios para lidar com os diversos tipos de problemas. A compreensão da complexidade humana pode determinar nossa mudança de olhar para uma teoria onde o coração da prática escolar está em considerar as diferenças.

Título:

Relações entre as disciplinas de física e de didática das ciências no curso de magistério - ensino médio

Autor:

Renato Heineck

Orientadora:

Dr^a Neiva Ignês Grando

O presente estudo tem por objetivo compreender as concepções que permeiam a prática docente das disciplinas de física e de didática de ciências e suas relações, bem como enfocar suas diferentes dimensões, situando-as no âmbito da realidade educacional e social. Procurou-se desvelar tais concepções a partir da interpretação de entrevistas feitas com professores dessas disciplinas, bem como de questionários aplicados a professores egressos de curso de magistério em nível médio que não tenham freqüentado o ensino superior e a alunos finalistas desse curso de uma escola pública do município de Passo Fundo, esta uma das duas únicas escolas da 7^a Delegacia Estadual de Educação, que abrange trinta municípios, a oferecer essa habilitação. Tanto as entrevistas como os questionários foram orientados para assuntos que buscaram analisar as atividades realizadas no curso de magistério referentes às disciplinas de física e didática de ciências, desde as concepções que os sujeitos pesquisados possuem das disciplinas, os

objetivos das mesmas, o ensino de cada uma no curso de magistério e sua importância, até as observações feitas antes e durante o estágio e a atuação como professor. Buscou-se, dessa forma, estabelecer as relações das duas disciplinas do ensino médio, as metodologias nelas adotadas, os recursos empregados e os requisitos necessários para se trabalhar os conteúdos de ciências no ensino fundamental de 1^a a 4^a séries. Para dar sustentação ao estudo, fazem-se inferências sobre a contextualização em que o estudo se desenvolveu, refletindo sobre as concepções prévias e as concepções científicas, os métodos científicos e a formação do professor. Após as reflexões, faz-se a análise dos quatro segmentos da pesquisa, bem como sugere-se uma proposta de trabalho que atenda às lacunas detectadas nos depoimentos, adaptada à realidade do ensino de ciências do ensino fundamental e cujas técnicas seriam desenvolvidas paralelamente pela disciplina de didática de ciências.

Título:**A unidade pedagógica da obra de Jean Jacques Rousseau**Autor:

Vilmar Alves Pereira

Orientador:

Dr. Jaime Giolo

A presente dissertação consiste num estudo referente à unidade pedagógica presente nas três obras do filósofo e pedagogo Jean Jacques Rousseau: *Emílio ou da educação*, *O contrato social* e *Emile e Sophie ou Os solitários*. A pesquisa tem a pretensão de confirmar e demonstrar a existência dessa unidade. Partindo de inúmeras leituras e análises criteriosas, é possível identificar uma grande coerência no pensamento de Rousseau, imbuído de aspectos pedagógicos e desenvolvido de uma forma processual. Ler *Emílio ou da educação*, *Os solitários* e *O contrato social* como se estivessemos lendo uma mesma obra, com um mesmo fio condutor, foi o desafio que en-

frentamos durante o curso de mestrado em educação e que, agora, vimos compartilhar com nossos leitores. Queremos demonstrar aqui que é possível fazer uma leitura mais abrangente do pensamento de Rousseau e, ao mesmo tempo, identificar nele um itinerário bem ordenado e definido conduzido pela educação. A principal tese que apresentamos em toda a obra é a de que não existe contradição entre aquilo que Rousseau pensou como educação (do homem natural) e como política (do cidadão); ao contrário, na proposta de Rousseau, a educação funciona como pressuposto para a formação moral e política.

INSTRUÇÕES PARA PUBLICAÇÃO

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 devem ser acompanhados do original com a autorização do autor e da editora.
4. As resenhas devem conter de três a quatro páginas.
5. As pesquisas em andamento devem conter, no máximo, cinco páginas.
6. Todo o texto enviado para a publicação deve conter a data e ser assinado pelo autor. No caso de mais de um autor, deve ser indicado o responsável pela publicação. Na última página do texto, deve constar o endereço para correspondência e para contatos.
7. Os textos devem ser digitados num editor de texto do ambiente Windows, utilizando papel A4 (21cm x 29,7 cm, espaço simples e fonte Times New Roman -12 pt).
8. As ilustrações devem 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 devem 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 Conselho. Os trabalhos não aprovados por este não serão devolvidos.
11. Os textos devem ser enviados 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.



ASSINATURA DA REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO

Para fazer a assinatura da revista por um ano (v.7, números 1 e 2) preencha o cupom com as seguintes informações:

Nome: _____

Rua: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Instituição onde trabalha: _____

Profissão: _____

Envie, juntamente com o cupon, um cheque nominal à Revista Espaço Pedagógico no valor de R\$ 24,00 para o seguinte endereço:

*Faculdade de Educação - Revista Espaço Pedagógico
Caixa Postal 611 - Campus Bairro São José
CEP 99001-970 - Passo Fundo - RS*

Outras informações poderão ser obtidas pelo fone/fax: (0**54) 316 8295
ou pelo *email*: cpgfaed@upf.tche.br



IMPRESSÃO



GRÁFICA

UPPE

FDNE (84) 315-8375

