

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 DA UPF EDITORA

José Gaston Hilgert
PRESIDENTE

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO **pedagógico**



Espaço Pedagóg.

Passo Fundo

v. 7

n. 2

p. 1-131

dez. 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

É sempre gratificante apresentar uma publicação, não pelo ato em si, mas por ser resultado do envolvimento de pessoas que sistematizaram suas reflexões, materializando-as em forma de textos. Uma revista, distintamente das publicações individuais, implica um trabalho coletivo.

No presente número, contamos com a contribuição de professores-pesquisadores de várias instituições, fato que contribui para qualificar cada vez mais a revista *Espaço Pedagógico*. Nos diversos temas do presente número, há uma preocupação dos autores em apreender, analisar e também propor práticas que sejam capazes de superar problemas existentes em relação à formação competente de professores, aos desafios da leitura e da escrita, ao processo de construção do conhecimento lógico-matemático, aos processos de produção e de comercialização cooperativas e às experiências educacionais desenvolvidas em Cuba. Temas aparentemente tão díspares possuem um eixo básico que é uma interpretação crítico-propositiva da realidade de alunos e professores, das escolas, de experiência de educação e das relações de trabalho e de produção.

O olhar crítico e aguçado é acompanhado por um esforço de reflexão sobre o impacto das diferentes questões debatidas e, também, por uma preocupação em reconhecer a relevância das alternativas que estão sendo implementadas e que nem sempre são reconhecidas. No ímpeto de buscar fundamentar nossas análises e críticas, temos, muitas vezes, dificuldades em reconhecer as experiências que inovam e apontam para mudanças pessoais e estruturais. As reflexões constantes no presente número conseguem ser críticas e, ao mesmo tempo, ressaltar as dimensões emergentes em diferentes contextos das práticas sociais.

O texto da professora Jocelyne traz ao debate a questão fundamental da competência dos professores no ensino da língua materna. Chama atenção para as dicotomias presentes na formação dos profissionais da educação e as implicações da separação entre a formação teórica e a prática. Com a crescente complexificação da sociedade e do conhecimento, no seu sentido mais amplo, das relações econômicas, políticas e culturais, a competência na comunicação é, sem dúvida, um elemento fundamental e um dos grandes desafios na formação de professores. A competência exige capacidade para criar e produzir conhecimentos. Competência não pode ser pensada enquanto transmissão

de informações, até porque as tecnologias disponíveis na atualidade fazem isso com muita eficácia. A construção do conhecimento, um dos grandes desafios atuais, exige profissionais capacitados teórica, metodológica, técnica, política e eticamente. A competência comunicativa pressupõe a relação entre sujeitos-cidadãos que tenham condições para analisar a realidade estruturada e as situações emergentes. A competência exige, portanto, capacidade para superar a dicotomia entre teoria e prática e entre conhecimento, ciência, política, cidadania e ética.

Na sequência, temos o texto de Bianchetti e Machado sobre a leitura e a escrita. Não é por acaso que essa discussão está sempre presente nos debates. Quem propõe soluções simplificadas para superar as dificuldades presentes na relação leitura-escrita é porque não leva em consideração a complexidade desse processo. A leitura e a elaboração de textos é trabalho exigente e complexo. Quando a escrita deixa de ser sinônimo de cópia, exige um esforço de elaboração que é sempre um processo de criação. Ao longo do texto, os autores problematizam várias questões que perpassam essa relação leitura-escrita.

O texto de Rangel toca na questão fundamental do processo de construção do conhecimento lógico-matemático. Sem dúvida, a passagem de um conhecimento empírico-pragmático para o conhecimento lógico-matemático implica um esforço progressivo de abstração. Esse processo não se dá por passe de mágica, nem por fórmulas simplificadas e, menos ainda, pela simples disposição de querer mudar. As reflexões no campo da educação matemática estão conseguindo trazer à tona problemas fundamentais do processo de construção do conhecimento, que tem suas peculiaridades em relação às demais áreas.

O texto de Aguilera situa-se numa perspectiva crítica de análise das concepções de conhecimento e de educação. Ao analisar a experiência cubana, traz ao debate alguns pressupostos que fundamentam a educação em Cuba. Mesmo sendo uma proposta polêmica e controversa, é uma experiência referenciada no mundo como uma das mais ousadas. A perspectiva pedagógica do aprender a aprender não se resume a uma simples fórmula, mas fundamenta toda uma concepção pedagógica na qual o aluno deve ser efetivamente o centro do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, Aguilera reafirmava, numa conferência, a tese de que o modelo cubano de educação concebe que a aprendizagem depende essencialmente do aluno. Pode-se entender a perspectiva do texto nessa direção, ou seja, o *aprender a aprender* é, fundamentalmente, um processo pedagógico que o aluno deve fazer. De nada adianta o professor *revolucionar* suas metodologias se o aluno não quer e não pretende aprender, e nem fizer a sua construção pessoal. Evidentemente, nem tudo depende do aluno, particularmente a definição de diretrizes políticas de uma educação pública e, também, o trabalho dos professores.

O texto de Tedesco e Costella reflete todo um processo de construção de experiências coletivas de trabalho, de produção e de comercialização de produtos. Os autores conseguem, de uma forma brilhante, sistematizar algumas experiências de economia

solidária implementadas na região nos últimos anos. O texto consegue recuperar essas experiências, que, em muitas situações, passam despercebidas e são pouco divulgadas pelos diversos meios de comunicação. Mesmo aparentando uma certa fragmentação, elas possuem em seu bojo potencialidades de mudança nas relações de trabalho, de produção e de comercialização de diversos produtos. Essas experiências permitem questionar a forma como a sociedade capitalista está estruturada e se organiza. O subtítulo do trabalho aponta para a dimensão pedagógica dessas diversas formas de organização cooperativa e que se apresentam potencialidades de mudança por duas razões, fundamentalmente: elas enfrentam as estruturas de poder político e econômico dos grupos dominantes e articulam-se em projetos coletivos. Dentro desses projetos, desenvolvem-se experiências significativas que são desconhecidas por praticamente todos os segmentos sociais. O que significa, por exemplo, o incremento da feira de produtos ecológicos que vem sendo realizada em Passo Fundo e está se multiplicando pela região? Na contramão de toda uma perspectiva científica e de uma tendência do mercado, centrada no uso de agrotóxicos, cultivam-se e comercializam-se produtos sem o uso de venenos. É necessário, no entanto, que essas experiências ganhem maior notabilidade como alternativas de uma nova organização social, que atente para a qualidade de vida e para a produção e o consumo de produtos naturais.

Na sequência, Squinsani apresenta uma biografia e uma entrevista com a professora Isolda Holmer Paes sobre Anísio Teixeira. A incorporação desse trabalho na revista tem um duplo objetivo: trazer para o debate questões históricas que envolveram o educador Anísio Teixeira e prestar-lhe uma homenagem pelas suas contribuições intelectuais e pelo legado que nos deixou. Independentemente da aceitação dos seus ideais e ideários, polêmicos tanto no passado quanto no presente, há que se reconhecer que muitas das questões por ele elaboradas ainda continuam atuais. Ele é um clássico da educação brasileira. Não há como negar, por exemplo, a atualidade da sua luta pela educação pública de qualidade e de que “A educação não é privilégio”, conforme o próprio tema da 23ª Reunião Anual da Anped, que, oportunamente, lhe prestou uma significativa homenagem.

Na perspectiva de uma educação crítico-constructiva, situa-se o relato do projeto de pesquisa em andamento “A Teoria Crítica e educação emancipadora: da formação dissimulada à reconstrução do potencial da educação.” A questão central do projeto é: em que medida a teoria crítica elaborada pelos intelectuais da Escola de Frankfurt contribui para pensar criticamente a educação visando à transformação da sociedade?

Dentro dessa mesma linha de reflexão crítica, situam-se as duas resenhas: a primeira está vinculada ao projeto de pesquisa “Teoria crítica e educação emancipadora” e discute a indústria cultural a partir da obra de Zuin; a segunda retoma um dos textos clássicos de Paulo Freire, *Educação e mudança*. É fundamental manter vivo o pensamento de Paulo Freire e o compromisso transformador da educação. Nunca é demais retomar Paulo Freire e atualizar as reflexões e as questões que elaborou.

Finalmente, vem a seção de resumos das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Esse é um espaço destinado a socializar as temáticas e as perspectivas das pesquisas desenvolvidas e que foram defendidas no mestrado em Educação.

Por problemas técnicos, deixamos de apresentar no presente número a seção tradução. Pedimos desculpas aos leitores e desejamos a todos uma boa leitura.

Telmo Marcon e Eldon Henrique Mühl

Editores

Sumário

ARTIGOS

-  Competência comunicativa e ensino da língua materna: e a competência do professor como se constrói?
Jocelyne da Cunha Bocchese 13
-  Leitura e escrita: junta de bois ou carreira de potros?
Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado 29
-  A construção do conhecimento lógico-matemático segundo Piaget: implicações para a educação matemática
Ana Cristina S. Rangel 43
-  Aprender a aprender: una necesidad para el desarrollo del escolar en Cuba
Ariel Ruiz Aguilera 51
-  Economia solidária: uma experiência pedagógica na (cooper)ação
João Carlos Tedesco; Luiz Costella 61

ENTREVISTA

- Anísio Teixeira: traços biográficos e uma entrevista com Isolda Holmer Paes
Rosimar Siqueira Squinsani 97

RESENHAS

-  Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia
Júlio César Werlang 103
-  Educação e mudança: uma proposta de transformação social
Luciane Maria Crestani 105

PROJETO DE PESQUISA EM ANDAMENTO

Teoria Crítica e educação emancipadora: da formação dissimulada à reconstrução do potencial crítico da educação	113
---	-----

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS: RESUMOS

 Alfabetização matemática e as fontes de <i>stress</i> no estudante <i>Alida Isabel Argenta Dal Vesco</i>	119
 Competência textual e organização do pensamento: um estudo com crianças de classes populares <i>Marilandi Maria Mascarello Vieira</i>	120
 Elementos teórico-metodológicos para a reorientação do currículo em escolas do campo <i>Josimar de Aparecido Vieira</i>	121
 A sinfonia dos números - Maria Fialho Crusius: uma vida dedicada à educação matemática na UPF <i>Ana Maria Reckziegel Teixeira</i>	122
 Alfabetização de jovens e adultos e o exercício da cidadania: a formação do educador/alfabetizador <i>Irene Skorupski Saraiva</i>	123
 Relação da criança com o computador <i>Gláucia Severo Wendling</i>	124
 Professor: figura estruturante no processo ensino-aprendizagem uma abordagem psicanalítica do ato pedagógico <i>Silvana Alba Scortegagna</i>	125
 Ensino de ciências e qualidade de vida: perspectiva de transformação do conhecimento em condutas concretas <i>Odir Bruschi</i>	126
 Educação ambiental e desenvolvimento: as implicações pedagógicas do Projeto Pró-Guaíba na Escola - Pólo 2 - Passo Fundo <i>Elisabeth Maria Foscheira</i>	127

ARTIGOS

Competência comunicativa e ensino da língua materna

e a competência do professor como se constrói?

Jocelyne da Cunha Bocchese*

Imagine-se uma escola de natação que dedicasse um ano ao ensino da anatomia e da fisiologia da natação, da psicologia do nadador, da química da água e da formação dos oceanos, dos custos unitários das piscinas por usuário, da sociologia da natação (natação e classes sociais), da antropologia da natação (o homem e a água) e, desde o início, da história mundial da natação, desde os egípcios até nossos dias.

Tudo isso, evidentemente, na base de aulas magistrais, livros e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, levar-se-iam os alunos-nadadores a observar, durante outros vários meses, a nadadores experientes e, depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal, em pleno inverno.”

Busquet¹

Introdução

A iniciação profissional dos estudantes nos cursos de licenciatura tem sido, na melhor tradição acadêmica (Gómez & Sacristán, 1998), relegada aos últimos anos da faculdade. Acredita-se que, somente

após adquirir um nível satisfatório de conhecimentos teóricos na área escolhida, os alunos-mestres estarão preparados para aplicar o que aprenderam na sala de aula, executando uma transferência linear e não problemática. Sob esse prisma, cabe à uni-

* Mestre em Linguística, doutoranda em Educação e professora da PUCRS.

¹ Citado por Porlán & Rivero (1998). A tradução do original, em espanhol, é de responsabilidade nossa.

versidade formar bons acadêmicos, quando muito com uma visão geral da didática, algumas noções sobre a gestão nas escolas e uma breve passagem por uma delas, para a realização de um estágio que, a não ser no caso dos cursos de pedagogia, não ultrapassa um bimestre. O professor se fará na sala de aula, no futuro, e as disciplinas didáticas são vistas pelos demais docentes da instituição de ensino superior, com algumas poucas exceções, como “desvios” na formação universitária, perda de tempo.

Para descrever e avaliar os resultados desse processo, podemos dispensar longas explanações. Basta-nos recorrer à metáfora da escola de natação, na epígrafe, para visualizar a sensação de desamparo por que passam os estagiários, que, literalmente, jogados ao mar tempestuoso da sala de aula no final do curso, deparam-se, então, com a complexidade das situações reais da prática docente - para as quais se encontram, na maioria das vezes, bastante despreparados - a exigir-lhes capacidade de avaliação, intuições oportunas e prontas decisões. Tal despreparo, quando não leva ao fracasso e à desistência, acaba por revelar toda a fragilidade do pensamento teórico e dos valores que orientavam os estagiários em seus primeiros passos, impelindo-os a adotar ações irrefletidas e, muitas vezes, equivocadas - em franca contradição com o discurso pedagógico renovador adquirido na universidade - a fim de garantirem, ao menos, sua sobrevivência na sala de aula e um mínimo de eficácia nas ações desenvolvidas.

A dificuldade dos alunos-mestres está a mostrar-nos, com clareza, que “saber algo não é sinônimo de saber fazê-lo na prática” (Porlán, & Rivero, 1998, p.8), ou seja,

no momento em que se busca desenvolver a competência profissional dos licenciandos, os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, apesar de imprescindíveis - conforme veremos mais adiante -, pouco ou nada adiantarão se não puderem ser mobilizados, integrados e utilizados, de maneira rápida, segura e pertinente, na resolução dos problemas reais e específicos com os quais se defrontam no estágio e, mais adiante, ao longo da carreira docente. Para que isso ocorra, à universidade não basta formar para o conhecimento; cabe a ela, também, e principalmente, formar para a competência.

Neste artigo, pretendemos refletir sobre as possibilidades dessa formação nos cursos de licenciatura em letras e, mais especificamente, sobre a contribuição que as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Português podem oferecer a esse processo. Com esse intuito, discutiremos, num primeiro momento, a noção de competência, tal como é apresentada por Perrenoud (1999), Malglaive (1995), Demo (1998) e Mello (1999). A leitura desses e de outros autores preocupados com o *ensinar a fazer* incitou-nos a elaborar, a título de exercício, uma espécie de inventário das competências do professor de língua materna, que ousamos submeter à apreciação e ao julgamento crítico do leitor.

As razões que nos levaram a esse levantamento decorrem, em parte, da constatação de que, como docentes e pesquisadores da área de letras, lidamos, por assim dizer, com três níveis de competência: o primeiro refere-se à competência dos futuros professores sob nossa orientação; num segundo plano (mas não menos importante), é preciso ter sempre em vista o desenvolvi-

mento da competência dos alunos para os quais se destina o ensino da língua materna; e, finalmente, preocupa-nos nossa própria competência em *iniciar na competência* aqueles que, ao longo da profissão escolhida, só poderão encontrar sucesso se souberem, por sua vez, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua que “ensinam”. É, pois, a necessidade de nos situarmos melhor nesses três níveis e de avaliar nossa prática que orienta, em última instância, esta reflexão, a qual sabemos de antemão incipiente, mas que, se bem conduzida e enriquecida pela contribuição crítica do leitor, poderá constituir-se em importante subsídio a estudos mais aprofundados.

Assim, para dar seqüência à definição mais ampla de competência na visão dos autores supracitados, procuraremos especificá-la em sua aplicação ao ensino de línguas. Trataremos, então, da competência comunicativa, tal como é apresentada por Gumperz, citado por Lomas, Osoro & Tusón (1993). Só depois, seguindo uma espécie de *jogo de bonecas russas*, conforme ilustra Perrenoud (1999), passaremos a desdobrá-la nos itens constitutivos do inventário proposto, cuja análise deve encaminhar-nos à reflexão final sobre o tipo de professor que desejamos formar e sobre o papel das práticas e do professor de prática de ensino nesse processo.

A noção de competência e sua importância para a educação

Qual é o objetivo comum ao professor que orienta o estagiário, ao aluno-mestre que planeja sua aula e ao estudante de oitava série que discute com seus colegas a melhor redação para o convite da festa de

formatura no ensino fundamental? Todos, de uma forma ou de outra, têm um problema a resolver e, para atingir os resultados desejados, consideram a situação específica em que este se inscreve; relacionam a situação com outras já conhecidas; calculam o tempo e os recursos de que dispõem; mobilizam os conhecimentos necessários para levar a cabo as ações pretendidas, avaliam se vale a pena ou não despende o esforço necessário... Enfim, se estão suficientemente motivados, são capazes não só de se engajar inteiramente - pensando, sentindo e agindo - na consecução do que desejam, como também de justificar suas ações, explicando as decisões tomadas com base nos juízos, sentimentos e valores que as orientam.

O professor universitário, o aluno-mestre e o estudante do ensino fundamental conseguem, cada um a seu modo, o que o pobre aluno da *escola de natação* sentiu-se incapacitado de realizar: mergulham no dinamismo da prática e sabem o que fazer diante dos desafios reais que esta lhes apresenta. Ao contrário do nadador *em teoria*, em algum momento de suas trajetórias, desenvolveram competências para “agir eficazmente em um determinado tipo de situação” apoiados “em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7). No lugar da dicotomia entre teoria e prática, da separação entre o pensar e o agir, dá-se a integração harmônica entre essas duas dimensões, conforme explica Guiomar Namó de Mello: “Competência é organizadora da relação entre conhecer e agir. Para constituir-se não prescinde da dimensão de prática ou ação a fim de que, além do conhecimento, sejam mobilizados os afetos e as intuições envolvidos na

atividade prática e os valores necessários à tomada de decisão para agir” (1999, p.3).

Ser competente, portanto, é bem mais do que ter conhecimentos para poder agir. Implica, também, ajuizar a pertinência das ações, ajustando-as de maneira autoconsciente à situação a que se está confrontado e aos propósitos, inclusive os não imediatos, que se tem em mente. Daí o papel organizador das competências, essencial quando se considera a necessidade, comum a todo ser humano, de orquestrar seus diferentes saberes, formando esquemas cada vez mais complexos e ajustados à apreensão e à representação da realidade. Assim, para Malglaive (1995, p.87), competência é *saber em uso*, resultante da conjunção de saberes teóricos, processuais e práticos, formando “uma totalidade complexa e móvel, mas também estruturada e operatória, no sentido de ajustar-se à ação e às suas diferentes ocorrências; uma totalidade substitutiva no seio da qual os diversos tipos de saber se substituem uns aos outros à mercê das modalidades sucessivas da atividade”.

Ao ressaltar o caráter dinâmico do *saber em uso*, o autor de *Ensinar adultos* aproxima-se, ainda que por via diferente, da visão mais ampla de competência proposta por Pedro Demo, o qual a relaciona, sobretudo, com a capacidade de inovar e de inovar-se. Acrescenta-lhe, porém, a necessária dimensão ética, salientando ser ainda mais importante “saber humanizar a inovação” (1998b, p.13). Essa concepção apresenta-se mais bem desenvolvida em sua obra *Educar pela pesquisa*, de onde extraímos a seguinte definição:

Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer

e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que fazer oportunidade, trata-se de fazer-se oportunidade (1998a, p.13).

Para Pedro Demo, a verdadeira competência conjuga, pois, *qualidade formal* - entendida como constante inovação do conhecimento - a *qualidade política*, relacionada com a intervenção ética na realidade e a construção da cidadania. Nesse ponto, aproxima-se de Mello, para quem a defesa de um currículo escolar voltado para a constituição de competências justifica-se pela urgência em “favorecer a interação entre os alunos e destes com os atores e instituições sociais”, incitando-os, assim, “na aprendizagem de uma prática social que será permanente na vida do cidadão do próximo milênio: a construção da inteligência coletiva” (1999, p.3).

A síntese das diferentes definições aqui apresentadas nos conduz a uma visão mais flexível e abrangente de competência, a qual passa a integrar desde a mais simples capacidade de fazer corresponder o pensamento e as intenções às ações realizadas até o compromisso ético e político do profissional, que, ao buscar a qualidade na (re)elaboração do conhecimento e no exercício da cidadania, é capaz de “tomar, pela consciência crítica, a história nas mãos e torná-la bem comum” (Demo, 1998b, p.13).

Por mais diversas que sejam suas concepções, todos os autores citados são unânimes em propor e defender um ensino construtor de competências; ensino em que essas, de acordo com Gillet, citado por Perrenoud (1999, p. 15), passem a “constituir-se um dos princípios organizadores da

formação". O próprio conceito de educação, conforme Demo, inclui a noção de competência, desde que se considere educação como "processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética" (1998a, p.1).

Nesse sentido, ao dissociar as dimensões teórica e prática na formação dos estudantes, o *currículo do nadador* está na contramão dessa tendência, uma vez que, conforme esclarecem Porlán & Rivero (1998), a relação entre os aportes teóricos de diferentes tipos e as condutas ou competências que se espera implementar não é automática. Pelo contrário, é sempre necessário integrar e reinterpretar as teorias em função dos problemas que se tem a resolver, como sustenta Malglaive: "A prática está certamente no centro da nova maneira de ensinar que gostaríamos de preconizar. É necessário mostrar como o saber escolar se investe na prática, no que nela se torna, como é que se transforma sem se negar, quer dizer, sem deixar de ser saber" (1995, p.40).

Reiteramos, porém, que, se competência não se confunde com conhecimento teórico, dele também não pode prescindir. Demo (1998a) nos diz que, se a prática - e o saber que nela se constrói - é um componente necessário à teoria, o contrário também é verdadeiro. Perrenoud, por sua vez, apresenta-nos os conhecimentos como *recursos* dos quais precisamos para desenvolver as competências desejadas: "... a competência situa-se 'além dos conhecimentos'. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto

de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento" (1999, p.31).

Ora, conforme dissemos antes, a formação que vem sendo oferecida aos estudantes dos cursos de licenciatura em letras não foge à regra do que acontece nas demais licenciaturas do país, reproduzindo-se, assim, apesar do discurso renovador, a esteira de insucessos prognosticada pela metáfora da escola de natação. Nesse contexto, cabe às práticas de ensino a responsabilidade quase que total pela implementação das competências básicas necessárias ao ensino de língua portuguesa na escola média e fundamental, atendendo aos requisitos de qualidade formal e política de que nos fala Pedro Demo. Temos, pois, um problema a exigir dos professores responsáveis por essas disciplinas a capacidade de discernirem entre os conhecimentos imprescindíveis à elaboração de, se não um currículo, pelo menos de um programa cujo princípio organizador - para sermos coerentes com a proposta dos autores aqui estudados - seja, de fato, a(s) competência(s) que se pretende desenvolver. Daí a questão fundamental: *O que faz o professor de língua materna para ser competente?*

Para essa pergunta, tanto nossos conhecimentos teóricos - nas áreas da lingüística e da psicopedagogia de linguagem - quanto nossa experiência profissional apresentam uma só resposta: para ser competente, o professor de língua materna deve desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, promovendo sua educação lingüística, ensinando-os a viver, da melhor forma possível, como seres de língua-

gem numa sociedade mediada pela linguagem.

Cumpre-nos, então definir melhor a *competência comunicativa* já que pretendemos considerar a capacidade de desenvolvê-la nos alunos como um dos princípios orientadores na formação de professores de língua materna.

Competência comunicativa e ensino da língua materna

O conceito de competência comunicativa, proposto pela sociolinguística e posteriormente adotado pela linguística textual, longe de se opor à noção chomskiana de competência linguística - entendida como a capacidade de o ouvinte/falante ideal reconhecer e produzir uma infinita quantidade de frases a partir de um número finito de unidades e regras em uma comunidade linguística homogênea (Chomsky, 1978) -, busca ampliá-la, englobando o conhecimento *aplicado* das regras psicológicas, culturais e sociais que regem a utilização da linguagem por indivíduos concretos, pertencentes a uma determinada comunidade social. Em outras palavras, é

...o conjunto de processos e conhecimentos de diversos tipos - linguísticos, sociolinguísticos, estratégicos e discursivos - que o falante/ouvinte/escritor/leitor deverá pôr em jogo para produzir ou compreender discursos adequados à situação e ao contexto de comunicação, bem como ao grau de formalização requerido (Lomas, Osoro e Tusón, 1993, p.15).

Assim, ao conhecimento linguístico - natural e inconsciente - há de se acrescentar o domínio consciente e pragmático das

convenções enunciativas socialmente regulamentadas. Por conseguinte, para ser um usuário competente de uma determinada língua, não basta saber como ela se estrutura internamente, ou seja, conhecer sua gramática e um determinado número de itens lexicais. É igualmente indispensável saber *combiná-los* de modo pessoal e eficaz, utilizando os recursos expressivos que a língua oferece de forma a adequá-los à situação comunicativa e aos propósitos da interação.

Ao contrário da competência linguística, inata e completa para todos os indivíduos saudáveis, a capacidade de se comunicar adequadamente nas mais diversas situações, sobretudo naquelas não habituais, requer um aprendizado contínuo e consciente, desenvolvendo-se, ao longo da existência, de forma diferenciada e de acordo com as oportunidades oferecidas a cada um. Aprendemos linguagem produzindo linguagem, conforme esclarece Celso Luft, em excerto de um de seus artigos publicados no jornal *Correio do Povo*:

As línguas se aprendem intuitivamente e tanto melhor quanto mais frequente e livre for a exposição aos fatos, e quanto melhores forem estes. Essa verdade linguística força uma dedução pedagógico-didática da mais alta importância: todo o nosso ensino de língua deve ser reformulado. É preciso, urgente, aprender a seguir a lição da vida: qualquer pessoa é apta a aprender qualquer língua por si, com seus poderes inferiores, basta multiplicar-lhe a exposição aos fatos linguísticos... (Luft, 1987)

A compreensão do que diz o autor levamos a considerar, no mínimo, paradoxal um ensino da língua materna nos mesmos moldes das demais disciplinas escolares,

estando já o aluno praticamente instalado em sua própria língua e sendo ele capaz de desenvolvê-la naturalmente, de acordo com a *exposição aos fatos lingüísticos* que a própria vida em sociedade oportuniza. Sabemos, porém, que o desenvolvimento ótimo do potencial lingüístico comum a todos os homens não acontece ao acaso, mesmo porque as oportunidades que a eles se oferecem são bastante desiguais e, quando se oferecem, muitas vezes não podemos aproveitá-las devido à complexidade das funções (da linguagem e dos participantes) postas em jogo e dos fatores nelas implicados. Sobre isso se pronunciam Onici Flores e Ângela Rolla (1998), em estudo, ainda não publicado, a propósito do Padrão Referencial de Currículo de Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul:

...deve-se ter em mente que Língua Portuguesa não é uma disciplina escolar. Ouvir, falar, ler e escrever em língua materna são atividades exigentes, formas de ação social orientadas por uma finalidade. Tanto as atividades de recepção lingüística quanto as de produção possibilitam que o sujeito represente mentalmente a realidade física e social, mantendo um vínculo muito estreito com o pensamento. Por isso mesmo, o domínio da 'linguagem', enquanto atividade discursiva e cognitiva e o domínio da 'língua' enquanto sistema simbólico são indispensáveis à participação social mais efetiva. Um manejo lingüístico adequado de ambas permite reguiar e orientar tanto as próprias ações quanto as ações alheias. Através da língua é possível a representação e a regulação do pensamento e da ação.

Compreende-se, então, por que não aprendemos português para "saber português", e, sim, para regular nosso pensa-

mento, representar nossas ações, agir com e sobre o(s) outro(s), construir nossa subjetividade e nossa identidade social. Aprendemos português para viver melhor como seres de linguagem inseridos numa comunidade discursiva na qual precisamos nos apropriar, como sujeitos, dos discursos circulantes (político, publicitário, científico, entre outros), sob a condição de sermos por eles e/ou neles assujeitados.

A constatação dessa realidade não deixa de ser arriscada. Corre-se o risco, por exemplo, de desistir de qualquer tipo de ensino nas aulas de português, substituindo-se - só para ilustrar com o tipo de ocorrência mais comum - as equivocadas aulas de gramática puramente normativa não por oportunidades em que se reflita sobre os fatos da língua para melhor compreendê-los e explorá-los em atividades de produção, mas por debates estéreis, dramatizações forçadas, leituras mecânicas, atividades que desprezam a capacidade e desconsideram os conhecimentos prévios dos estudantes, além de, muitas vezes serem propostas de forma esporádica, desvinculadas de práticas sociais que as justifiquem. Perrenoud faz um alerta em relação a esse tipo de problema ao enfatizar que a tarefa do professor não pode ser a de *improvisar aulas*. Pelo contrário, cabe aos mestres a regulação do processo de aprendizagem de modo que os alunos possam aprender "fazendo o que não se sabe fazer" (1999, p. 54-55).

Segundo o mesmo autor, "um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos, realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos"

(p.57). Decorre daí a necessidade de o professor de língua materna não só conhecer muito bem as competências relacionadas à linguagem que seus alunos já dominam - a fim de problematizá-las ou de confrontá-las com situações em que essas se mostrem insuficientes ou inoperantes ("Não há outro modo de se dizer / escrever / ler isso? O autor escreveu tudo 'certinho', mas ninguém se interessou muito pela história... Você é capaz de me explicar o motivo?...") - como também fazer com que essas situações sejam significativas, surpreendentes e estimulantes para os alunos, a ponto de motivá-los a despendem o esforço que a construção de uma competência mais elaborada sempre exige.

Visar ao desenvolvimento de competências é "quebrar a cabeça" para criar situações-problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadoras para aprendizados específicos. Essa forma de inventividade didática requer uma transposição didática mais difícil, que se inspira nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo gênero que as abrange (Perrenoud, 1999, p.60).

Portanto, para desenvolver as competências necessárias ao ensino da língua materna, é preciso dar oportunidade para que os alunos-mestres *quebrem a cabeça*, planejando e executando projetos de ensino em que o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes se efetive a partir de situações-problema inseridas em práticas sociais, nas quais os participantes estejam envolvidos e interessados. Para isso, no entanto, é necessário saber como a competência comunicativa se desdobra em outras competências mais específicas (de leitura, de escrita, de expressão

oral...) e de que modo a especificação dessas competências e dos conhecimentos a serem mobilizados pelos estudantes na sua construção pode contribuir para a desenvolvimento de um programa de formação de professores mais adequado, capaz de harmonizar teoria e prática, de forma que uma se nutra da outra e, em vez de se esgotarem, cresçam juntas num começo de construção do conhecimento profissional.

Inventário das competências do professor de língua materna

A idéia de elaborar uma listagem enumerando, de maneira organizada, as competências visadas por uma formação é analisada criticamente por Perrenoud (1999), tendo em vista a utilização, ainda experimental, desse tipo de documento como referência para a fixação de níveis de estudos em países como a Bélgica. No Brasil, a experiência mais próxima a essa - se bem que ainda muito presa a objetivos e a conteúdos de ensino - são os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos em nível estadual. Nesses, a exemplo dos *blocos de competências* de que nos fala Perrenoud, a ênfase já não recai tanto sobre o *que deve ser ensinado* quanto sobre o *que os alunos devem dominar*.

Conforme Perrenoud, as dificuldades na redação de um bloco de competências podem ser de ordem teórica ou prática. Um dos obstáculos de ordem teórica é a descoberta do que o autor denomina *encaixe de bonecas russas*, ou seja, há, conforme já mencionamos, competências mais amplas - ditas principais - que englobam outras

mais específicas - também denominadas *satélites*. Assim, por exemplo, se uma das competências do professor de língua materna é, indiscutivelmente, a de *selecionar material lingüístico significativo e adequado aos interesses e ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos* (item 12, na nossa listagem), essa competência, na prática, desdobra-se em outras, tais como *partir de construções empregadas pelo aluno, na fala ou na escrita, para ensiná-lo a refletir sobre a língua e a monitorar sua linguagem* (item 9), ou *escolher textos que ultrapassem as expectativas de leitura dos alunos, estimulando-os a ampliarem seu universo de discurso* (item 13).

A questão é como selecionar as competências que merecem figurar na lista. Se muito amplas, fica difícil a operacionalização em situações de planejamento de ensino ou de avaliação; se muito específicas, corre-se o risco de criar “um monstruoso edifício, um labirinto no qual somente os autores dos blocos de competências não ficariam perdidos” (Perrenoud, 1999, p.51). Em ambos os casos, a dificuldade seria também de ordem prática, com reflexos na falta ou no excesso de regulação da atividade docente.

Em se tratando de documentos oficiais, muitas vezes propostos “de cima para baixo”, podem-se avaliar as vantagens e as desvantagens de cada um dos extremos. Um bloco que contivesse apenas competências principais daria maior liberdade de ação aos professores, mas poderia acentuar de forma indesejável as diferenças de uma classe para outra, tendo em vista os conhecimentos trabalhados e as situações de aprendizagem oferecidas. Por sua vez, uma listagem muito detalhada de compe-

tências *não deixaria nada ao acaso*, garantindo oportunidades semelhantes para todos, embora pudesse vir a tolher a ação e a criatividade dos professores.

Em nosso caso específico, a listagem de competências aqui apresentada não é nem pretende ser oficial. Pelo contrário, ela emergiu *quase* que naturalmente a partir da observação de situações práticas e da necessidade de discutir com estagiários a eficácia de seus planejamentos, das aulas por eles ministradas e dos rumos da própria disciplina. Destacamos a palavra *quase* porque temos plena consciência de que nossa competência para discutir e desenvolver as competências dos alunos-mestres também é orientada por conhecimentos teóricos - das ciências da linguagem e da educação, em especial - que lhe conferem a inteligibilidade, a coerência e o controle necessários. Assim, essa tentativa de verbalização, de organização de práticas mais ou menos dispersas, deve ser encarada antes como um esforço reflexivo para avaliar e regular as ações que vimos desenvolvendo nos últimos anos do que como um instrumento para programar ou orientar práticas alheias.

Além disso, por ter emergido da prática e estar para ela voltada, não nos agrada a denominação *bloco* para nomear o rol das competências escolhidas, principalmente se associarmos à palavra utilizada por Perrenoud os adjetivos *monolítico* e *inerte*. Preferimos a palavra *inventário*, no sentido de levantamento parcial, aberto, sujeito a cortes e a acréscimos *ao sabor da prática* e de suas especificidades.

Isso posto, apresentamos a seguir algumas das que julgamos ser competências básicas do professor de língua materna, as

quais, de acordo com a concepção de um ensino produtivo, com ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, constituem requisitos importantes para a formação inicial de um profissional nesta área. Acreditamos que este profissional estará exercendo sua prática de modo competente se:

1. Recorrer aos conhecimentos da lingüística, da teoria literária, da literatura e da gramática da língua portuguesa para selecionar, organizar, criticar e reformular os conteúdos de ensino, fundamentando a ação pedagógica em bases teóricas consistentes.
2. Defender uma proposta de ensino renovado da língua materna, sustentando seu posicionamento com argumentos fundamentados em teorias da linguagem e do ensino coerentes, sem recorrer ao senso comum.
3. Elaborar exercícios e propor atividades diferenciadas que desafiem os alunos, fazendo-os pensar e encontrar soluções criativas e adequadas para os problemas apresentados.
4. Identificar o(s) nível (eis) de linguagem e as estruturas lingüísticas que o(s) aluno(s) já domina(m) para tomá-los como ponto de partida e como referência para o ensino a ser desenvolvido.
5. Conseguir adequar a própria linguagem à idade e à compreensão dos alunos, sem, no entanto, infantilizá-la ou empobrecê-la.
6. Usar a própria linguagem como modelo de clareza, fluência e adequação, a fim de que os alunos percebam ser possível aliar correção e expressividade.
7. Relacionar as atividades de linguagem trabalhadas com situações de vida em que se façam necessárias (ensinar a língua para viver, e não só para passar em provas).
8. Identificar os contextos e as situações comunicativas relevantes para o desenvolvimento de atividades de linguagem em uma turma específica.
9. Partir das construções empregadas pelo aluno na fala e na escrita para ensiná-lo a refletir sobre a língua e a monitorar sua linguagem nas situações em que isso for necessário (em situações mais formais de comunicação oral, por exemplo).
10. Identificar, respeitar e aproveitar produtivamente as situações de variação lingüística observáveis em sala de aula, nos meios de comunicação ou na comunidade em que vivem os alunos, comparando-as e discutindo sua adequação aos propósitos dos interlocutores numa situação específica de comunicação.
11. Diante dos questionamentos ou da curiosidade do aluno sobre os usos e o funcionamento sistemático da língua, apostar na intuição lingüística dos falantes nativos, fornecendo subsídios para que ele mesmo investigue a situação problemática e formule suas conclusões, as quais poderão vir a ser confrontadas com as dos colegas e, depois, com as das teorias lingüísticas pertinentes.
12. Selecionar material lingüístico (textos orais e escritos, exercícios

- etc.) significativo e adequado aos interesses e ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.
13. Escolher textos que ultrapassem as expectativas de leitura dos alunos, estimulando-os a ampliarem seu universo de discurso e a modificarem suas representações da realidade a partir da leitura.
 14. Propor objetivos claros para a leitura de um determinado texto ou de um conjunto de textos, ensinando os alunos a monitorar sua atividade e a acionar as estratégias de leitura apropriadas, levando em conta esses objetivos.
 15. Identificar os conhecimentos prévios necessários à leitura de um determinado texto e, por meio de perguntas condutoras, auxiliar o aluno a acioná-los produtivamente.
 16. Orientar os alunos na inferência do sentido contextual de palavras e expressões em textos orais ou escritos.
 17. Formular perguntas condutoras que orientem a leitura intensiva de textos diversos, integrando diferentes níveis de compreensão: fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual/discursivo, estilístico.
 18. Identificar as hipóteses de leitura dos alunos e orientá-los para que as confirmem ou as reformulem ao confrontá-las com os índices fornecidos pelo texto e pelo contexto durante o processo de compreensão leitora.
 19. Acolher com discernimento perguntas, respostas e apreciações de leitura dos alunos, socializando-as com o restante da turma e discutindo-as de forma a possibilitar a interlocução aluno-professor-autor e aluno-aluno-autor, via texto.
 20. Criar situações de comparação entre os vários textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento, para não apenas buscar as diferenças formais e lingüísticas, mas também as históricas e culturais.
 21. Estimular a leitura crítica, criando condições para que o aluno não só conheça as leituras autorizadas, mas seja capaz de ultrapassá-las ao vivenciar a pluralidade possível de significados de um texto que se revela diferente a cada novo olhar.
 22. Compartilhar suas experiências de leitura com os alunos, esforçando-se para transformá-los em leitores tão ou mais experientes.
 25. Esforçar-se para aproximar, sem artificialismos, a literatura mais remota no tempo ou no tema do horizonte de expectativas e de conhecimento do aluno.
 26. Propor temas significativos e variados para as atividades de expressão oral e escrita, levando em conta sua inserção em situações comunicativas com grau crescente de formalidade e a familiarização do aluno com diferentes tipos de textos, apropriados às situações propostas.
 27. Corrigir e orientar o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita do aluno, de acordo com critérios

- claros, mas flexíveis, que considerem o nível dos conhecimentos lingüísticos do produtor e os objetivos do texto produzido.
28. Nas atividades de produção textual, ensinar o aluno a revisar os seus próprios textos e os dos colegas, fazendo da reescritura uma prática cotidiana, incorporada ao ato de escrever e ao processo reflexivo que lhe é inerente.
 29. Reformular e reorientar perguntas, atividades e exercícios já planejados para adaptá-los ao grau de compreensão e de interesse dos alunos, a dúvidas que surgirem durante a aula ou a outras situações não previstas no planejamento.
 30. Escolher e utilizar os recursos disponíveis e adequados (quadro-de-giz, vídeo, som, cartazes, computador, biblioteca, ambiente de estudos, etc.) de forma inteligente e organizada, sempre como apoios didáticos necessários, nunca como fins em si.
 31. Examinar criticamente o material didático disponível, aproveitando as boas sugestões, mas descartando as propostas pobres e as atividades que induzam a automatismos, à simples memorização ou a respostas copiadas.
 32. Elaborar instrumentos de avaliação coerentes com as propostas desenvolvidas, com ênfase no conhecimento produtivo da linguagem, no domínio de recursos expressivos, na capacidade de leitura e de produção textual.
 33. Estimular a independência e a autonomia do aluno, valorizando a elaboração própria, a atitude crítica e a confiança na hora de se expressar como requisitos básicos para sua inserção efetiva na sociedade e para a construção da sua subjetividade.
 34. Questionar a própria prática, refletindo sobre as ações empreendidas e os resultados obtidos, na busca de soluções cada vez mais "bem pensadas" para os desafios que ela apresenta.
 35. Discutir as questões e os problemas da prática com colegas, estabelecendo uma colaboração produtiva na busca de soluções conjuntas mais eficazes e abrangentes, reelaborando programas e propostas de ensino, habituando-se, enfim, a estudar e a trabalhar em equipe, a compartilhar conhecimentos, experiências e decisões.
- Um rápido passar de olhos por esse inventário é suficiente para que se possa perceber a coexistência proposital de competências de natureza bem diversa. Ao lado de simples *capacidades estratégicas*, relativas a procedimentos de intervenção prática do professor diante de problemas que possam surgir no cotidiano da sala de aula (itens 5 e 29), há também aquelas mais próximas das exigências de *qualidade formal* (itens 1, 2, 3...) e *política* (itens 7, 10, 21...) reclamadas por Demo em sua definição de competência profissional.
- Um olhar mais atento talvez nos faça refletir sobre os diferentes tipos de conhecimento necessários ao professor de língua materna, que, para *criar situações de com-*

paração entre textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento (item 20), examina criticamente o material didático disponível (item 31), escolhe textos que ultrapassem as expectativas de leitura dos alunos (item 13) e propõe objetivos claros para a leitura desses textos, ensinando os alunos a monitorar sua atividade e a acionar as estratégias de leitura apropriadas, levando em conta esses objetivos (item 14). Numa única aula aqui exemplificada, o professor precisará aliar sua experiência como leitor - nela incluídas suas preferências, sua sensibilidade estética e sua "bagagem cultural" - a conhecimentos aprofundados de lingüística textual e teoria literária (se for o caso), a noções sobre cognição humana e a informações sobre as leituras já experienciadas pelos alunos, sobre seus conhecimentos prévios e suas preferências.

Não queremos, portanto, ao apresentar esse inventário, simplificá-lo ou "engessá-lo", enquadrando-o num esquema organizado a partir de critérios uniformes. Queremos, antes, permitir que ele, por si só, deixe mostrar a complexidade das ações práticas e, mais ainda, a dificuldade de se estabelecer uma relação linear, sistemática, entre essas ações competentes e os conhecimentos - de toda sorte - por elas mobilizados. Queremos, principalmente, que essa listagem nos auxilie a refletir sobre o tipo de professor que desejamos formar e sobre os princípios que podem orientar essa formação. Com esse intuito, apresentamos um esboço dessa reflexão na última parte deste trabalho.

A formação do professor de língua materna como construtor de competências

Em pesquisa realizada por Santos sobre a construção do conhecimento profissional na prática de ensino de língua estrangeira, a autora observa que, no atual modelo de formação de professores adotado pelos cursos de licenciatura de grande parte de nossas faculdades, os alunos-mestres desempenham, durante os estágios, "atividades rotineiras segundo um determinado método/abordagem cujos princípios desconhecem ou têm dificuldade de compreender" (1999, p.15). Esse desconhecimento deve-se, em grande parte, às visões que os aprendizes mantêm sobre ensino e aprendizagem, provenientes das realidades escolares por eles vivenciadas, cujas propostas metodológicas centravam-se, na maioria dos casos, na aprendizagem mecânica de conteúdos, com privilégio da memorização e da reprodução de conhecimentos.

O curso universitário, conforme já frisamos no início deste trabalho, não tem conseguido oferecer vivências alternativas capazes de alterar significativamente essas representações. Isso porque o distanciamento entre as disciplinas teóricas e práticas só faz reforçar a idéia de que os conhecimentos adquiridos nas aulas de Lingüística, de Teoria da Literatura, de Português, de Psicologia, Estrutura e Filosofia da Educação, entre outros, de nada servem ao futuro professor, tendo ele constatado, juntamente com seus colegas, que a transferência linear dos conhecimentos teóricos para a aplicação em situações de ensino, pressuposta por esse modelo de formação, decididamente "não funciona". É

bem mais fácil e garantido aprender “por imitação”, reproduzindo as aulas e os exercícios dos livros didáticos, adotando sem pensar os procedimentos do professor regente, num arremedo de exercício profissional que desqualifica todo o esforço e o tempo despendidos em anos de formação.

Daí a necessidade de a prática de ensino trabalhar - sempre que possível, de forma integrada com as demais disciplinas do curso - no sentido de propiciar vivências suficientemente significativas a ponto de modificar essas representações de ensino e de aprendizagem. A começar pela concepção equivocada de que é possível *ensinar a língua materna* como se ensina, por exemplo, história ou geografia, sem levar em conta o complexo domínio que os falantes nativos já possuem de seu idioma ao ingressar na escola.

Outra representação persistente e nociva a ser combatida é a que se faz do próprio objeto de ensino: ao invés de considerá-la como um sistema vivo, complexo e multiforme, intrinsecamente relacionada às práticas sociais em que se manifesta e que produz, a língua materna é representada e ensinada como uma língua morta, pronta, fixada e, portanto, inoperante (Geraldi, 1993). É essa a visão que subjaz ao ensino prescritivo e proscritivo da gramática pela gramática, incentivando a memorização acrítica de *regras de bem falar e escrever* desvinculadas das situações de uso em que, porventura, se fariam necessárias. É também essa visão que orienta a elaboração de programas de ensino, de provas em concursos públicos, semeando fracassos e alimentando a idéia de que o brasileiro comum, e o jovem em especial, *não sabe falar nem escrever*, sendo, portanto, um semicidadão, sem direito a vez e voz numa sociedade letrada.

Por isso, o mais importante critério a orientar o inventário das competências aqui apresentado é, justamente, a natureza das representações de língua, de ensino e de professor que a ele subjazem. Se, para ser competente, o professor de língua materna deve, por exemplo, *identificar, respeitar e aproveitar produtivamente as situações de variação lingüística observáveis em sala de aula, nos meios de comunicação ou na comunidade em que vivem os alunos, comparando-as e discutindo sua adequação aos propósitos dos interlocutores numa situação específica de comunicação* (item 10), a adequada mobilização e integração dos conhecimentos teóricos e procedimentais necessários a esse tipo de “saber fazer” só será possível se fundamentada numa visão mais ampla de língua e de linguagem, como sistemas vivos e multiformes cuja riqueza reside, sobretudo, nas diferenças, nas possibilidades que se oferecem tanto ao uso regulado e convencional quanto à transgressão expressiva.

Da mesma forma, o aluno-mestre e seus orientadores só poderão desenvolver essa competência específica se conseguirem vencer a força das representações subjacentes de ensino como *transmissão de conhecimentos*; de professor como *detentor dos saberes a serem transmitidos* e de aluno como *receptor passivo do que lhe é ensinado*. Mais do que a modificação de programas ou de metodologias, isso pressupõe uma mudança paradigmática, capaz de valorizar o pensamento do professor como variável mediadora do sistema aula, numa pedagogia centrada na relação dialógica entre professor e aluno, em que nenhum dos pólos dispõe de hegemonia prévia na construção de conhecimentos práticos, que

se nutrem de teoria para a ela retornar de forma a enriquecê-la e a iluminá-la significativamente.

A prática docente, de acordo com o modelo de formação que subjaz ao inventário de competências aqui proposto, é, portanto, uma atividade intelectual, autônoma, e não meramente instrumental. Nessa prática, conforme salientam Gómez e Sacritán (1998), o professor aprende a ensinar e ensina a aprender; intervém para facilitar, e não para substituir a compreensão dos alunos; reconstrói constantemente seu conhecimento profissional e, ao refletir sobre suas intervenções na sala de aula, exerce e desenvolve sua própria compreensão da realidade, dos sujeitos e dos objetos de ensino.

Nesse contexto, a produção do saber e do saber-fazer está vinculada à “resolução de problemas reais com momentos de ação e momentos de constituição de competências novas, acompanhadas de uma atividade reflexiva e teórica sustentada por uma ajuda externa” (Porlán e Rivero, 1998, p.15), ajuda essa garantida não apenas pelo professor de prática de ensino, mas também pelos demais docentes do curso de licenciatura, pelos professores e orientadores das instituições em que se realizam os estágios. Só assim, esse modelo ativará “a capacidade de resolver problemas de forma coletiva, mesclando saberes de status epistemológicos diferentes e produzindo saberes novos, que se aplicam paralelamente ao processo de formação” (id. *ibid.*).

Considerações finais

A dificuldade de pôr um ponto final neste trabalho, longe de se constituir numa preocupação a mais, apenas confir-

ma nossa certeza de que uma abordagem por competências na formação de professores de língua materna não é tarefa fácil nem rápida, o que, de forma alguma, a inviabiliza. Vimos que, enquanto a maioria dos docentes for formada por escolas e universidades centradas em modelos reprodutores de conhecimentos, as mudanças propostas só serão possíveis se afetarem diretamente a identidade de professores e alunos, acostumados que estão a seus ofícios já cristalizados de ensinar e aprender. Por isso, concluímos, juntamente com Perrenoud (1999, p.82), que “a revolução das competências só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente”. Entendemos que a construção de um modesto inventário dessas competências, ainda que incompleto e sujeito a inúmeras reformulações, constitui um passo ínfimo, porém necessário, nessa caminhada.

Referências bibliográficas

- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998a.
- DEMO, Pedro. Qualidade. *Jornal do Alfabetizador*, Porto Alegre, ano X (1998 b), n. 56, p. 10-15.
- FLORES, Onici C.; ROLLA, Angela da Rocha. *Estudo sobre o Padrão Referencial de Currículo para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 1998 (reproduz.).
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MALGLAIVE, Gérard. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

MELLO, Guiomar Namó. *Uma escola para formar corações bem informados e cabeças bem-feitas*. Disponível na Internet. Acesso em 29 jul. 1999.

LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. *Ciências del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

PEREZ GÓMEZ, H.I.; SACRISTAN, J.G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada, 1998.

SANTOS, Sílvia Costa Kurtz. A construção do conhecimento na prática de ensino em inglês como língua estrangeira. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, v. 2, p.11-27, 1999.

Leitura e escrita

junta de bois ou carreira de potros?¹

Ana Maria Netto Machado*

Lucídio Bianchetti**

O objetivo primeiro deste trabalho é tentar revelar as distinções e os descompassos fundamentais existentes entre os processos de leitura e de escrita, que são muito freqüentemente tomados como simétricos, siameses, correlatos, complementares e até indissociáveis. Essa intimidade é, entretanto, raramente analisada em profundidade. Pululam na literatura da área frases lapidares decretando essa proximidade “óbvia”, muitas vezes sem qualquer explicação.

Concordando em que o senso comum que perpassa essa “certeza” precisa ser su-

perado, afirmamos, com Lacan (1991), que fazer ciência é, num primeiro momento, fazer distinções. Nesse aspecto, onde o olhar comum vê um chinês em todo homem de cor amarela e olhos puxados, uma análise detalhada revelará um sem-número de etnias diferentes, com hábitos, línguas e culturas muito diferenciados. O método científico permite-nos, à imagem do químico quando faz o uso de corantes, evidenciar as diferenças sutis que as falsas aparências escondem tão eficazmente.

Para conseguir nosso objetivo, debruçamo-nos sobre a obra coletiva *Trama & texto*, uma

¹ Este artigo resulta, predominantemente, da análise dos artigos que compõem a coletânea *Trama & texto. Leitura crítica e escrita criativa*. v. I e II, organizados por Bianchetti (1996 e 1997). Toda vez que após a página de uma citação aparecer um asterisco (*) esta se refere ao v. I; dois asteriscos (**) referem-se ao v. II. São 28 artigos abordando diferentes aspectos da leitura e da escrita.

* Psicanalista e pesquisadora, doutora em Sciences du Langage: Linguistique et Phonétique Générale pela Universidade de Paris X.

** Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professor no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

coletânea rica em temáticas e variedade de enfoques e complexa em desdobramentos, dedicada justamente à leitura e à escrita, focalizando predominantemente as categorias da criticidade e da criatividade. Contamos, então, com quatro mãos e mais de 28 vozes que podemos figurar na imagem de um coral. Escolhida a música (o tema: leitura e escrita), compostos os arranjos e o tom da orquestração (a bagagem prática e teórica de ambos os autores em torno da temática) e escolhidos os componentes do coral (os autores dos livros *Trama & texto*), cabe-nos agora a regência da cantoria. Procuraremos ter o cuidado de introduzir cada voz no bom momento para que o conjunto seja harmônico. Estaremos alerta também no sentido de combinar algumas vozes em determinados trechos a fim de que venham a valorizar a melodia e coloquem em evidência os arranjos dos autores. O texto é o resultado dessa regência feita, entretanto é no silêncio próprio da escrita que poderá ganhar sonoridade na voz dos futuros leitores.

Até 1995, perto da metade das teses ou dissertações defendidas no Brasil e catalogadas pela Anped, relacionadas à escrita ou leitura, além de boa parte das pesquisas e artigos em torno desses temas, situam-se no campo da alfabetização ou da aquisição da lecto-escrita. No âmbito educacional, pensa-se, de modo geral, que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever (busca-se matar dois coelhos com uma cajadada só).

Entretanto, há alguns fatos muito curiosos em torno desse problema. Por exemplo, a maioria das pessoas que construiu a capacidade ou habilidade de ler continua, mesmo que seja apenas de maneira utilitária, lendo pelo resto da vida. Mas o mesmo não se passa com a escrita. Supomos que

aqueles que foram alfabetizados aprenderam a ler e a escrever. Mas a pergunta que cabe é: Será que realmente essas pessoas que não escrevem aprenderam a escrever?

No dicionário *Aurélio*, o verbete *alfabetização* é definido como a “ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura” e *alfabetizado* é “Que ou aquele que sabe ler”. Não é surpreendente?! Nenhuma menção à escrita consta nessa definição. E, ao que parece, Aurélio Buarque de Hollanda está mais perto da verdade do que a crença generalizada nos meios educacionais. A própria observação empírica mostra que, quando se começa a dominar a fala, passa-se a praticá-la sempre; o mesmo se passa com relação ao domínio do andar e tantos outros. Se não se escreve pela vida afora, somos tentados a dizer que, de fato, o que se aprendeu na escola pode se parecer com o escrever, mas deve ser outra coisa, pois aquele que descobriu como navegar com as letras, na folha ou na tela, pode dizer, com Clarice Lispector, citada por João G. P. Ferreira (p. 111)*: “Escrever é maldição. Uma maldição que salva - maldição porque obriga, como um vício do qual não podemos nos livrar, porque não há como substituí-lo. Escrever é também salvação”.

Inúmeros são os depoimentos nesse sentido daqueles que escrevem (e não apenas de escritores profissionais). Pareceria que escrever é um conjunto de habilidades que não se transmite nem se ensina, mas no qual é possível ser iniciado ou iniciarse e, pela prática repetida e persistente, ir tomando gosto por ele à medida que seus efeitos retornam, fazendo-se sentir sobre quem o exerce como um bumerangue.

Mas nos enganamos mais uma vez ao pensar que é lendo muito que se passará a escrever. Essa relação é tão falsa como crer

que aprendendo a saborear o café se aprenderá a apreciar bons vinhos. Tudo parece atestar que os efeitos, os requisitos e os elementos envolvidos nos atos de ler e escrever são de ordem bem diversa. Tania M. K. Rösing, com o artigo cujo título parece fortalecer a imagem da “canga” que atrela a leitura e a escrita, declara que “o mecanismo da leitura é distinto do mecanismo da escrita, o que pressupõe um conhecimento teórico sobre a natureza dos mecanismos em questão” (p. 66)**. E mais adiante: “A relação entre a leitura e a produção textual não é automática.” (p. 75)**. E como ela tem razão! Todos aqueles que desencadeiam o processo de escrever percebem claramente essa disparidade. Entretanto, a idéia generalizada de uma forte simetria entre ler e escrever mantém-se vigorosa, obstaculizando uma compreensão mais aprofundada, capaz de clarear esse campo, que se apresenta como um nóculo teórico-prático denso de problemas, e de facilitar o desencadeamento desses processos tão cobiçados pelos educadores.

Frente à afirmação “A condição de alfabetizado [...] é necessária, mas não é suficiente [para escrever]. A partir do domínio desses códigos e signos é preciso dar outros passos” (p. 89)*, questionamos: Que passos seriam esses? Essa é uma questão para a qual nos propomos levantar algumas hipóteses e arriscar respostas, embora tenhamos consciência de que é um campo onde grassam certezas sobre as quais temos obrigação de apor interrogações: “...de pais e professores espera-se que encontrem formas de desafiar os alunos/filhos a cultivar esse hábito desde cedo. Assim como o exercício físico é uma prática saudável, tornando o corpo ágil, desperto, oxigenado, o de-

envolvimento do hábito de escrever é uma ginástica do intelecto” (p.106).*

“O hábito faz o monge”, diz um velho ditado. Ou “a função faz o órgão”, diz sua versão neurológica. Uma figura desproporcionada do corpo humano, conhecida em neurologia como *homunculus*, mostra a representação no cérebro das várias partes do corpo. O que chama a atenção nesse boneco desajeitado são suas mãos enormes. Não devemos esquecer que escrever é, sem dúvida, o ápice da atividade intelectual, mas continua sendo, desde as inscrições pré-históricas e enquanto as novas tecnologias teleinformáticas ainda dependerem de toques no teclado, um ato essencialmente manual, artesanal, seja ele feito à pena, em velhas máquinas fora de moda ou em modernos microcomputadores. Do artigo do médico João B. Botelho (p. 27),** podemos inferir que o processo de escrever demanda a ação dos dois lados do cérebro na medida em que ele é, ao mesmo tempo, ato lingüístico e manual.

Cresce a consciência entre os educadores, independentemente do nível de ensino, a respeito da urgência de desafiar os alunos e professores a criarem condições para o exercício da escrita, que é, antes de mais nada, uma prática e um trabalho manual, mas, controvertidamente, o processo do escrever instiga e desenvolve o que há, em nós, de mais humano, mais profundamente abstrato e mental. A preocupação em desencadear a *praxis* da escrita e, principalmente, como se processa essa dinâmica, já não se restringe ao ensino fundamental, como bem ressalta a questão levantada por Ari P. Jantsch, citando Sonia Kramer: “Quando se trata de adultos, como conceber o processo de escrita?” (p. 52).*

Como diz Tania M. K. Rösing, “nem sempre bons leitores[...] se transformam em competentes produtores de escritos” (p. 70).** Urge, portanto, buscar uma explicação para essa barreira detectada na passagem da leitura à escrita, apontar e analisar algumas das causas desse impasse, de modo que possamos encontrar as vias na direção da sua superação.

O que verificamos na bibliografia em torno da questão são, sobretudo, recomendações cheias de boas intenções para superar as dificuldades sem, no entanto, encontrar-lhes soluções. Podemos considerar essas recomendações corretas, mas o fato é que elas não chegam a ser eficazes. É voz unânime que a produção de textos precisa ser encorajada para além dos trabalhos escolares enfadonhos, popularmente chamados de “colchas de retalhos”.

“Nos trabalhos escritos, enquanto acadêmicos, a nossa função se restringe a ‘xerocar’ o tema pedido pelo professor. Não há confrontação das nossas idéias com as do autor, idéias estas consideradas por nós como verdades inquestionáveis”, afirmam os acadêmicos do curso de Pedagogia do CED/UFSC que participam da obra coletiva (p. 185).* Os professores estão sedentos por mudanças visando atender às reivindicações dos alunos. Entretanto, esses xerox continuam em vigor, contra a vontade expressa de todos. Paradoxal? A curta frase dos alunos citada condensa boa parte deste paradoxo e, como veremos mais adiante, contém em germe sua solução.

A promoção do diálogo, da interação entre leitor e autor, do confronto de idéias do leitor com as idéias do autor, tentando, dessa maneira, driblar a tendência à passividade do leitor diante do texto e sua con-

fortável posição de consumidor, são algumas das sábias recomendações que encontramos nos artigos da coletânea *Trama & texto*. O objetivo é claro: tenta-se, em nome de uma saudável democracia, nivelar leitor e autor, colocando-os num mesmo patamar. Essa tentativa, contudo, dificilmente ultrapassa o estatuto de tentativa. Como afirma Regina C. P. da Silveira, os alunos não conseguem “se opor ao que lhes é transmitido” [...]. Ela defende que

desenvolver a dimensão cognitiva dos alunos implica a formação de indivíduos capazes de conscientemente dar adesões ou rejeições ao paradigma científico que está em vigor [...] é preciso saber, também, que dar adesão não é reproduzir simplesmente, pois o aparecimento de alternativas se deve à construção de julgamentos. A rejeição só pode ser feita quando há um outro “saber” possível de substituir o anterior vigente. *E, finalmente, afirma ser o ensino da língua materna centrado na reprodução de modelos literários e que os alunos têm sido formados para repetir, tornando-se incapazes [...] de serem criativos* (p. 158).**

As considerações dessa autora se aplicam facilmente à relação leitor-autor ou leitor-texto. Na tentativa de promover a atitude criativa nos alunos, esquece-se, entretanto, de um detalhe crucial, que é, na nossa hipótese, o responsável principal por tantas tentativas infrutíferas. Aquele que lê e não escreve ocupa um lugar, com relação ao texto e seu autor, radicalmente diverso daquele que, além de ler, escreve. Este último se relaciona com o autor dos textos que lê desde o lugar de autor, talvez um humilde autorzinho, mas autor, enfim. Este poderá, em razão de sua posição subjetiva e de sua experiência com o

processo de escrever, dialogar e interagir com o autor do texto, como pretendem tantos professores. E mais: aderir às suas idéias ou a elas contrapor.

Mas o leitor que não conta com a experiência transformadora do escrever está, ao contrário, com maiores dificuldades de dialogar com o texto, impossibilitado, também, de se opor às idéias do autor e, até mesmo, de julgá-las, pois, desconhecendo a experiência, ela lhe permanece exótica, estranha, formidável, de um mundo fantástico, habitado por seres superiores aos quais ele não ousa se comparar. A confiança que apresentamos a seguir é um bom exemplo disso:

Meu primeiro contato com um escritor não foi menos decepcionante, num certo sentido. No primeiro ano do curso de Pedagogia, ao saber que Ângelo Domingos Salvador [...] encontrava-se em Passo Fundo e sendo que o seu livro

Cultura e educação brasileira, de sua autoria, fazia parte da bibliografia da disciplina de História da Educação, propus ao professor da cadeira fazermos um convite ao ilustre autor. Proposta aceita, coube-me a tarefa de convidá-lo e trazê-lo até a UPF. Convite aceito, no trajeto, o reverenciado - por mim! - autor pede-me se tenho em meu poder um exemplar do seu livro e complementa: "Sabe que eu não sei mais o que eu escrevi. Deixe eu dar uma olhada para ver sobre o que vou falar!" O mundo foi erodindo diante dos meus olhos e sob os meus pés: "Mas como, não lembra o que escreveu? Como é que pode?!"

Nada lembro da palestra. Estava atarefado por demais na reconstrução interna da destruída concepção de que o autor e a obra são uma coisa só; de que o autor é alguém excepcional, envolto por uma aura de inspiração, acessível a alguns poucos, pouco comuns mortais. Pe-

rante meu professor e os colegas, trazer um autor foi uma façanha pela qual fui cumprimentado; para mim, o efeito foi deletério (Bianchetti, 1997).

Destruir os mitos causa, sem dúvida, muita decepção e sofrimento. Dilacera a ferida narcísica tornando insuportável a percepção de saber-se por tanto tempo iludido, enganado. Por outro lado, tem um efeito libertador certo, que só pode ser reconhecido muito tempo depois, quando a ferida deixou de doer. Perceber que aqueles que consideramos seres excepcionais são muito semelhantes a nós é uma desilusão doída, que, na hora, torna o mundo pobre e sem cor e pode até causar indignação, mas, por outro lado, permitirá almejar um pequeno brilho próprio ao invés de ficar à espera de uma migalha de luz vinda de uma longínqua e magnífica estrela.

Essa é uma decepção semelhante à que uma criança experimenta na sua passagem à adolescência. E todos aqueles que têm filhos sabem quão difícil é, para um filho, ver seus pais caírem do pedestal que habitaram durante sua tenra infância. Como declaram acima os alunos-autores, "as idéias do autor são consideradas verdades inquestionáveis" (p.185),* dignas de seres inigualáveis! Para que os leitores possam se desenvolver e, um dia, também se tornar autores, é preciso destronar essas verdades do pedestal, juntamente com seus autores. A prática da escrita é uma das vias para tal transformação.

A fala dos alunos pode parecer apenas mais uma singela opinião de jovens, mas veremos em seguida que a formulação desses autores debutantes tem muito fundamento e está enraizada em problemas fundantes da cultura ocidental, que ainda

fazem, e muito, sentir seus efeitos na educação.

A idealização do que se apresenta escrito num livro, tomado como verdade, e a interdição do questionamento dessa verdade remontam, no Ocidente, ao culto do livro primeiro, sagrado: a Bíblia. Poucos privilegiados e poderosos foram, na Antigüidade, mas principalmente no final da Idade Média, aqueles capazes de ler e interpretar a palavra divina. Em menor número ainda foram aqueles autorizados a fazê-lo. E esses souberam e fizeram uso dessa autorização para o seu próprio proveito e da instituição à qual pertenciam, materializando uma relação umbilical entre saber e poder. Quanto suplício e morte a Igreja Católica, através do Santo Tribunal da Inquisição, promoveu para evitar que as leituras do livro sagrado se multiplicassem, se desviassem da norma, do dogma, da verdade única que ela privilegiou²?

Partindo do princípio que o conhecimento e a verdade eram resultado de um ato de iluminação e inspiração divina, a Igreja Católica impedia seus seguidores de investigarem. Tudo já estava achado, previamente definido. As verdades jaziam prontas na bíblia (glosada, diga-se de passagem) e do católico exigia-se fé cega (p. 96).*

As palavras do venerável Jorge, no filme *O nome da rosa*, são reveladoras: "Que nos voltemos ao que foi e ao que deveria ser sempre o ofício deste mosteiro: a preservação do conhecimento. Preservação eu disse... não... perscrutação! Porque não existe progresso na história do conhecimento, meramente, uma contínua e sublime recapitulação" (p. 97).*

Será simples coincidência que, nos meios educacionais, continuemos às voltas com o questionamento da função educativa, entendida como mera transmissão de conhecimentos, e tentemos, constantemente, nos convencer de que precisamos produzir conhecimento, criar ao invés de reproduzir e reverenciar *ad infinitum* verdades consagradas? Essas idéias, de tão repetidas, chegam hoje ao desgaste sem, no entanto, terem conseguido modificar a grave situação que descrevem. A persistência e atualidade desse discurso mostram que ainda estamos fortemente arraigados às concepções tão bem ilustradas na obra de Umberto Eco (especialmente nas palavras do venerável Jorge citado) e que ainda continuamos lutando para nos desvencilhar de tão funesta herança. Mas com todo nosso pesar, temos de admitir que essa herança continua ativa e difícil de erradicar!

Como pensar em criatividade se toda a verdade já foi revelada e nada mais há para ser descoberto, inventado ou investigado? A fé cega, recomendada pela igreja, é incompatível com o espírito de pesquisa. A aceitação da verdade única imposta pelos regimes totalitários, com todas as suas criativas formas de censura, conspira contra a criatividade. Almejamos hoje, para os bancos acadêmicos, o espírito investigativo, a criatividade, sem termos, no entanto, conseguido sair do poderoso paradigma da verdade única e já pronta, para o qual pensar, criar e, especialmente, escrever se enquadram na categoria de heresias.

Inicialmente a Bíblia constava do INDEX³. A justificativa era de que a leitura no original, por pessoas pouco esclarecidas⁴, poderia levar a equívocos na interpretação⁵. Por isso os católicos

eram estimulados a ler a Bíblia glosada, isto é, de segunda mão, a partir da interpretação dos grandes santos da igreja. Essa medida foi apenas mais uma das suas prevenções a fim de evitar outros Luteros. Creditava-se as heresias de Lutero à sua livre interpretação da Bíblia (p. 97).*

Quase no ano 2000, raramente vemos nas escolas de todos os níveis a utilização dos teóricos, no original,⁶ preferindo-se livros facilitadores, livros didáticos, cartilhas, justamente de segunda mão (a glosa moderna), impedindo os alunos de se aproximarem dos grandes autores e diminuindo, assim, a possibilidade do exercício da crítica que, ao mesmo tempo, se afirma pretender.

O exercício da crítica passa, necessariamente, pelo equívoco, pelo confronto de posições antagônicas, dissidentes e conflitivas, que a glosa didática sabe tão bem dissimular, dando a impressão de um conhecimento redondo, perfeito e sem tropeços, metamorfoseando um processo em algo estanque. Se não quisermos errar (ensaiar, tentar nossos passos levando alguns tombos), tenhamos fé, sigamos pelo caminho seguro e sem surpresas, presos à mão do mestre: copiemos! Mas, se quisermos ser criativos, é preciso que os conflitos apareçam,⁷ se desenvolvam, pois são eles que dão vida ao processo e é o trabalho dessa contraposição que pode gerar conhecimento novo. Mas esse desenvolvimento só pode se dar de maneira frutífera na escrita. A incompatibilidade entre as boas intenções pedagógicas e os procedimentos que esta disciplina, por vezes, emprega para atingi-las salta aos olhos e é, em parte, apenas em parte, responsável pelos problemas crônicos tão denunciados e ainda tão mal-resolvidos.

Em relação à dinâmica do processo ensino-aprendizagem, ousamos levantar a hipótese segundo a qual um dos maiores problemas que se interpõem entre o escrito e o escritor, entre os escritos e os leitores, entre os escritores e os leitores e entre o atual leitor e o virtual escritor é a forma como a escola concebe e implementa o processo de avaliação - a ponta do *iceberg* ou a face mais visível do fracasso da escola hoje. Concebida não como processo, mas, sim, como um ponto de chegada, é atribuída avaliação uma função que se esgota nos estreitos limites do pragmatismo⁸ utilitarista, relacionados a uma classificação e julgamento.

Assim concebida, a avaliação se consubstancia num trabalho de Sísifo: a cada bimestre, a cada semestre, são feitas tarefas, são respondidas perguntas, são desenvolvidas pesquisas, como pedras que são roladas morro acima, num fatigante e inútil *tripalium*. E quando o salto de qualidade poderia e deveria ser dado, a pedra/avaliação rola morro abaixo novamente e tudo volta à estaca zero, cabendo ao aluno, no próximo semestre, na próxima disciplina/matéria, voltar a empurrar a pedra, partindo novamente de uma base zerada para chegar a uma escala prévia e burocraticamente determinada, repetindo-se esse processo - se é que se pode usar este termo para esta situação - *ad infinitum*. Tendo clara essa configuração, por que nos surpreendemos com a esterilização que, predominantemente, caracteriza a ambiência escolar hoje? Como é possível que, apesar desse ambiente, ainda haja alunos e professores que criam espaços para desafiar, se desafiar e buscar formas originais de transmitir e construir conhecimentos?

Contudo, se antes se utilizava a repressão da Igreja como um providencial álibi para não ousar, hoje - bem como antes da sua hierarquização - já não podemos mais atribuir apenas a ela o papel de grande vilã nessa nossa história. Os gregos também têm nela seu quinhão. Algumas teses de Platão são exemplares nesse sentido. De acordo com Sérgio Shaefer: "Em sua 'doutrina das idéias', Platão distingue dois mundos: o mundo das essências ou das idéias puras, eterno e sempre o mesmo, e o mundo das aparências ou das imagens-cópias, inconstante, inseguro e circunstancial, mas imitação daquele. As idéias são modelo para as segundas que são cópia das primeiras" (p. 60).*

Quanto ao processo atual, Regina C.P. da Silveira não afirmava em parágrafos anteriores que "o ensino da língua materna é centrado na reprodução de modelos literários" e que "os alunos têm sido formados para repetir"? Não consideramos como inspirados e divinos muitos escritores que endeusamos? Não é seu exemplo que somos aconselhados a imitar? Não é lendo os bons escritores que pensamos que chegaremos a ser escritores também? Não seria possível reconhecer nessa lógica a tese platônica e as teses que a Igreja priorizou? Não se pensa, também no Ocidente, que a escrita reproduz a fala e que aquela é subsidiária em relação a esta ou, então, que ela apenas registra os pensamentos, esses, sim, originais e autênticos, os quais devem ser copiados ou reproduzidos? Como esperar que haja criação permanecendo assentados nessas premissas subjugadoras que promovem um ideal a ser reproduzido como única saída e entendem a ousadia da criação como heresia?

Quanto a essas questões, J. Derrida lança uma importante tese na qual defende que toda a tradição filosófica ocidental e todo o conhecimento científico que dela advém estão fundados no que ele chama de "logo-fono-centrismo típico da tradição judaico-greco-cristã". Esta enaltece o Verbo (palavra) divino, primeiro e fundador, e faz da escrita mero simulacro sem brilho nem valor. Essa seria a razão para que a escrita tenha sido considerada como representação e repetição da palavra, segunda e imperfeita,⁹ conseqüentemente, banida, proibida, censurada como bastarda, perigosa, ligada ao corpo pecaminoso, ao erro e à heresia.

Muito haveria a ser desenvolvido a partir das contribuições de J. Derrida, mas não é nosso objetivo aqui nos centrar neste autor, nem na sua afiada crítica. Em todo caso, fica mais claro, lendo autores como este, que as dificuldades enfrentadas pela escola atual para introduzir a prática da escrita em seus programas têm causas muito mais graves e profundas do que a possível incompetência ou ingenuidade de seus líderes.

Nessa mesma linha de pensamento, Sérgio Shaefer, em seu artigo, aproxima do senso comum o saber do sofista - "considerado por Platão a ovelha negra do conhecimento (por não copiar a idéia-modelo) - valorizando este último como alternativa para romper com a força onipresente da ordem única de um ideal perfeito a ser reproduzido" (p. 62).* Mais adiante, este autor defenderá que, "se o produtor de simulacros é o homem do senso comum, é ele também o homem da escolha" (p. 67).* E aqui chegamos a um ponto fundamental que nos permite retornar, em cheio, ao

tema da escrita e da leitura, do qual pode parecer que nos tenhamos desviado. Quando falamos em escolha, estamos também falando do julgamento ao qual se referia Regina C. P. da Silveira. E chegamos, assim, ao campo da ética, das escolhas, das posições subjetivas, campo no qual leitura e escrita se distinguem fortemente, e tais distinções, como veremos, se relacionam muito de perto com as questões que acabamos de percorrer, no contexto da influência da Igreja e de algumas idéias platônicas.

O ato de escrever exige que escolhamos palavras, temas. Exige que tomemos uma posição e a sustentemos. Uma vez que passamos ao escrito, uma situação nova se cria: eu posso ser lido por mim e pelo outro! (situação que transcende a esfera privada e que seria impossível caso eu não escrevesse). As idéias escritas e o próprio autor podem ser apreciados, julgados, criticados, massacrados, elogiados ou até punidos.

O fato de publicar uma produção traz como implicação a abertura de flancos à avaliação, à crítica, nem sempre construtiva [por isso muitos] postergam o seu enfrentamento com o escrever [...] escrevem e engavetam o resultado a sete chaves, [...] dizem cortar o mal pela raiz: não escrevem ou dão a entender que só escreverão quando julgarem seus escritos como sendo de qualidade (quem julgará um trabalho oculto?) [...] É preciso dispor-se, tornar-se “corajosamente vulnerável” (p.10 e 101).*

Vendo a crítica como ameaça pessoal, diz Eduardo Tomanik - mais um dos 28 escritores participantes da coletânea -,

produzimos idéias que jamais passam dos limites dos nossos círculos mais próximos de amigos ou que jamais são

transferidas para o papel. Claro que assim ocultas ou mantidas nos limites do grupo dos que as apóiam (ou apóiam o seu autor) elas se prestam para a manutenção da auto-imagem do autor como a de um produtor de conhecimentos. Não permitem, entretanto, a crítica, a verificação do valor efetivo que possuem, do potencial que têm para a transformação das teorias vigentes (p. 218).*

Nesse caso, entra em ação o forte poder inibidor da autocensura, que, juntamente com outros tipos de censura, prejudica tanto o escrever quanto a disposição de expor-se através dos escritos. Superar a autocensura numa sociedade que se caracteriza pela ética do individualismo, com certeza, apresenta-se como uma tarefa hercúlea, difícil de ultrapassar.

Ter escrito traz, necessariamente, alguma implicação: no mínimo, a angústia do autor em relação às conseqüências que poderão advir de seu ato (temor de ver abalado o próprio narcisismo). Contrariamente, a leitura permite que permaneçamos no conforto e proteção do doce anonimato. O leitor pode chegar a ser um grande erudito sem nunca tomar partido, sem nunca expressar suas próprias idéias. Este é o professor perfeito, dentro da mentalidade da tradição que nos envolve, o transmissor de conhecimentos consagrados, o “cientista” que permanece na mais profunda “objetividade”... e esterilidade!!!

Por essas razões, a leitura presta-se para o consumo e engendra, ao menos num primeiro momento, uma posição passiva, respeitosa e reverenciadora por parte do leitor, que o distancia profundamente do autor. Essa situação é predominante entre os leitores e, na maioria dos casos, nunca é superada. E é por isso também que não

é lendo que, necessariamente, um dia se irá escrever. Contudo, é bem provável que quem escreve passe a se interessar de uma outra maneira pelos escritos de outrem e a leitura tome, em sua vida, outras dimensões, distanciadas do consumo passivo. Neste caso, para aquele que escreve, a leitura possibilita aquilo que se chama de adensamento em torno do tema ou assunto sobre o qual o leitor está escrevendo e que dará, sem dúvida, seus frutos, fertilizando e enriquecendo seus escritos.

Escrever, diz Ari P. Jantsch, “é romper, criar, produzir. Não é ler o instituído, o dado; não é apenas descrever [...]”. Escrever, assim, liberta-nos do senso comum e nos obriga a sair do (fácil) sono dogmático” (p. 46).*

Este autor vai ainda mais longe ao afirmar que

a escrita assume, hoje, em uma concepção dialética da realidade, um novo conceito. [...] ao mesmo tempo interpretando e produzindo o real. Daí termos afirmado acima que não basta descrever. [...] Aos educadores que alfabetizam poderíamos dizer que o ensinar a escrever jamais pode ter a motricidade e a forma como centrais. O ato de escrever precisa ser assumido como processo de abstração (superação do mundo empírico-sensível). Também poderíamos dizer que ensinar a escrever não é ensinar a copiar (p. 46).*

Subestimando o poder da escrita e escondendo sua eficácia, tem-se durante séculos guardado a sete chaves, como privilégio destinado a uns poucos, o usufruto do escrever, que permite produzir o real e envolve o mais fino e aguçado processo de pensamento de que o homem é capaz. Escrever, certamente, não é copiar. Mas aquilo que aprendemos na escola, desde as pri-

meiras séries à pós-graduação, está longe de poder chamar-se “escrever”: somos ensinados na escola a ser “fiéis”, citar, (pes)copiar! Por isso, somos capazes de ler, mas não, necessariamente, de escrever. Acreditamos ter aprendido a escrever quando, na verdade, apenas aprendemos a registrar e a transcrever, numa concepção pobre da escrita, rebaixada à mera habilidade mecânica, simulacro e reprodução do pensamento e da palavra oral. Iniciar-se no mundo da escrita implica praticar esse ato sublime que traz retornos sempre e cada vez mais insuspeitos a quem o exercita sistematicamente. Porque a escrita transcende o autor: “Não sou a obra que faço. Ela é maior do que eu”, diz Frei Betto, outro participante da obra coletiva (p. 19).**

Escrever é um processo investigativo por excelência, pois permite uma “pescaria” no mar interior. É a possibilidade de darmos forma e materialidade apreciável ao emaranhado de vivências difusas que marcaram a vida de cada um de nós (incluindo nelas as leituras, aulas e todo tipo de influências que o mundo exerceu sobre nós). E isso nos brinda com a rara possibilidade de recuperar e reconhecer as configurações construídas em nossas andanças pela vida, mas que ficaram esquecidas (recalcadas). Como diz Frei Betto, respondendo à questão “Por que escrevo?”: “Escrevo também para sublimar minha pulsão e dar forma e voz à babel que me povoa interiormente” (p.13).**

Mas nada disso corresponde ao que se entende por escrita na ambiência acadêmica. Nos mestrados e doutorados e em muitos livros de metodologia, por exemplo, fala-se do momento final da dissertação ou tese¹⁰ como sendo a fase da redação, numa

clara alusão ao escrever como sendo apenas os 15 ou 10% finais da produção de uma tese ou dissertação. Nas palavras de Mario Osorio Marques, “não basta [...] o mero registro das atividades desenvolvidas. Nem é suficiente elaborar relatórios tecnicamente perfeitos [...] registros meramente cartoriais, exigidos a título de controle externo” (p. 207).**

Escrever é muito mais do que isso. Escrever é pensar e se processa no início, no meio e no fim de toda produção de conhecimento. Poucas vezes nos damos conta de que podemos escrever coisas que nunca foram ditas e que tomaram forma diretamente na calada acolhida da folha pela via da mão. Escrever não é copiar ou registrar um pensamento previamente pronto que precede o momento de escrever. Isso seria pensar que a mente é como a caverna de Platão! “Escrever é parar para pensar”, ressalta Mario O. Marques (p. 208).**

No texto, podemos apertar o botão *pause* de nosso filme mental e podemos, assim, escrutinar algumas imagens¹¹ que, por algum motivo, nos chamam a atenção. O pensamento vai se construindo nos confrontos de idéias, parágrafos, palavras, materializados na espacialidade da escrita. O antropólogo Jack Goody (1979) mostra como a ciência se desenvolve a partir da escrita, pois ela permite cotejar trechos do discurso lado a lado, potencializando e aguçando a crítica, libertando-nos dos efeitos sedutores e, por vezes, quase hipnóticos da retórica, associada à presença e ao charme dos bons oradores. Diante deles, a fé se instala facilmente e, com ela, a infantilidade, a idealização e a improdutiva passividade.

Mas frente ao texto acabado, pode-se observar efeito semelhante, tornando invisíveis erros e contradições grotescas que

podem se esconder em sofisticado vocabulário, tomado por erudição e sapiência. Se o autor escreve bem, admira-se por sua capacidade e beleza de estilo, por sua veia artística. Se escreve mal ou hermeticamente e não se entende, admira-se pela sua erudição, seu “falar difícil”, condição que o leitor remete a um ideal inatingível. O resultado é um só: admira-se!!!

Eduardo Tomanik faz uma rica observação nesse mesmo sentido:

Há uma espécie de crença arraigada, tanto nos meios acadêmicos quanto fora deles, de que o conhecimento de alguém pode ser medido pela dificuldade das outras pessoas em compreender o que ele fala, ou seja, quanto mais difícil, sofisticado e intransponível for o discurso, maior será o conhecimento contido nele. Ainda se valoriza muito o discurso ‘bonito’, mesmo quando não consegue transmitir o seu conteúdo ou que não tenha mesmo conteúdo algum (p. 208).**

Brilhante e iluminado, o livro (e o guru que o escreveu!!!) nos ofusca, e, fascinados, acreditamos que tudo o que nele está escrito deve ter uma ótima razão para ali estar. Afinal, o autor deve saber o que está fazendo, caso contrário não estaria impresso num livro! O livro mantém escondidos (e o autor, de modo geral, faz questão disso!) os passos desajeitados que o engendraram. H. Simon, prêmio Nobel de economia e estudioso da inteligência artificial, declara: “Se tivéssemos à nossa disposição uma documentação detalhada relativa a uma das grandes descobertas científicas, acompanhando a sua evolução quotidiana, poderíamos constatar que toda descoberta científica, mesmo aquela elaborada por uma das grandes figuras da ciência, perceberíamos que ela resulta de um processo labo-

rioso, realizado gradualmente, como o nosso próprio pensamento cotidiano” (Pessis-Pasternak, 1993 p.226).

A origem e todo o processo da criação ficam, em geral, nos bastidores, talvez pelo mesmo pudor pelo qual um homem e uma mulher mostram a foto do recém-nascido, e não aquela que registraria o momento de sua concepção. O leitor raramente percebe que, para se chegar a esse objeto colorido e bem-feito que tem entre suas mãos, há um longo caminho, muito trabalho e muitíssimo tempo e suor escoados (é disso que é feita a famosa inspiração, atribuída aos gênios escritores e que alguns autores afirmam não ultrapassar os 10%!). A trajetória apagada, o livro, parece de outra ordem e natureza, bem diferente dos rascunhos, notas ou “escritinhos” que o leitor pode eventualmente produzir.

A escrita facilita as confrontações, tão necessárias à percepção das contradições do pensamento humano e ao desenvolvimento do conhecimento, mas, infelizmente, não as garante. Justamente porque depende da atitude do leitor diante do texto e de sua posição perante o autor. O único antídoto que parece ser eficiente contra esse halo de idealização no qual as publicações se encontram imersas é o exercício, o desencadeamento do processo de escrever, que, por retroação, pouco a pouco, autoriza a interagir com o autor, antes visto como ser inspirado e superior. Autoriza porque lhe outorga a dimensão da autoria. De texto para texto, finalmente, leitor e autor podem interagir no mesmo patamar! Por esse motivo, mestrandos e doutorandos não deveriam perder a excelente oportunidade de transformar, desde os primeiros passos, as experiências pessoais com as

quais se envolvem nos seus projetos, transportando-as para o plano espacial da escrita, o que, por si só, já surpreende o “novo autor” com sua própria “obra”, tornando-o leitor de si.

Isso que pode parecer banal é justamente o coração da eficácia do processo da escrita, pois permite ao sujeito olhar para si com o estranhamento de ver-se outro, fora de si. Olinda Evangelista, na sua contribuição à obra coletiva *Trama & Texto*, vê no escrito, nessa distância que ele cria na relação com seu autor, uma função educativa das mais nobres:

Por abandonar a visão do escrito como “prova”, entendo-o como educador. O texto escrito toma, de seu autor, distância e, de outro lugar, com o autor fala¹². [...] Tendo vida própria, dá ao autor a dimensão de suas ausências. O autor, por seu turno, dá-se conta das faltas e do “por fazer”, precisamente alertado pelas recorrentes leituras que realiza do já feito. [...] sendo produzido pelo escritor, produz o escritor e o escrito [...]. O texto revela-se como fruto de uma particular pedagogia, oriunda de uma íntima, profunda e fecunda conversação entre produtor e produto, em que o segundo provoca o primeiro a rever, repor, repensar, refazer...

O escrito, ao ser objetivado, objetiva o pensado e seu pensador, a história e sua consciência possível dos possíveis históricos. O escrito emite sinais que, captados, instam o escritor a pensar a si, ao mundo, à cultura, ao seu texto e, ainda, a respondê-los sob a forma de novas palavras, novo texto... (p. 180).*

E chegamos, assim, ao texto sem fim, isto é, ao “vírus” da escrita, que, uma vez inoculado, não nos abandonará jamais! Sua presença se fará sentir naquela perspecti-

va apontada por Clarice Lispector: como uma maldição, uma maldição que salva...

Desatrelando a leitura da escrita e vice-versa, libertamos ambas da canga e do conseqüente movimento lerdo, moroso, monótono e domesticado, que, no dizer dos alunos-autores de *Trama & texto*, faz com que se apresente, em “nossa vida acadêmica, em maior ou menor grau, alguma aversão às atividades que envolvem a escrita, descaracterizando-a”, e, mais grave ainda, tem feito com que “Maria e João [e] muitas crianças neste Brasil [sejam] vítimas daquilo que poderíamos chamar de assassinato pedagógico do sonho de escrever” (p. 184)*. Assim, talvez, possamos também dar chance ao que há de selvagem e idiossincrático na criação, com seus andares, direções, ritmos e velocidades díspares e desconcertantes. Porque assim na vida como na folha, já dizia o poeta Antônio Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”!

Notas

- ² A descrição feita por Eduardo Galeano do processo inquisitorial através do qual os povos pré-colombianos foram enquadrados para se submeterem aos dogmas católicos romanos é indicativa de uma estratégia que não admite falhas no sentido de garantir a fé única através do processo de queima dos escritos e do castigo e eliminação de escritores e leitores: “Frei Diogo de Landa atira às chamas, um após outro, os livros dos Maias [...]. O inquisidor amaldiçoa Satanás e o fogo crepita e devora. Em volta do queimadeiro, os hereges uivam de cabeça para baixo. Pendurados pelos pés, em carne viva pelas chibatadas, os índios recebem banhos de cera fervendo, enquanto crescem as chamas e gemem os livros, como queixando-se [...]. Esta noite se transformam em cinzas oito séculos de literatura maia. [...] Ao centro, o inquisidor queima os livros. Ao redor da fogueira imensa, castiga os leitores...” (1983, p. 170).
- ³ Listagem de livros organizada pelo Tribunal da Inquisição. Se o livro estivesse na relação daqueles proibidos, a sua simples leitura já catalogaria o leitor como herético e o tornaria passível de excomunhão ou de sanções mais graves.

- ⁴ Os alunos são, com frequência e veladamente, enquadrados nesta categoria. Como se vê, a inquisição continua...
- ⁵ Os erros e equívocos são malvistas na escola, pretendendo-se eliminá-los, eliminando-se junto com eles a possibilidade de perceber contradições e situações conflitantes, que, por si sós, levariam ao exercício do tão acalentado espírito crítico. Quer-se aquilo para o qual as condições de realização são retiradas.
- ⁶ E falando em clássicos *versus* livros de segunda mão, nenhum professor deveria se privar da leitura do livro *Por que ler os clássicos*, de Ítalo Calvino (1993).
- ⁷ Nada melhor que o confronto na plano da folha para fazer aparecer as contradições que passam despercebidas nas magníficas discussões que dinamizam nossas aulas.
- ⁸ A afirmação de um dos luminares contemporâneos do liberalismo inglês, Ralf Dahrendorf, quando se manifesta sobre o pragmatismo é muito interessante. Do seu ponto de vista, o pragmatismo “é conservadorismo com aparência de ação. Conserva o existente dando a idêla de haver movimento. O máximo que os pragmáticos conseguem alcançar em termos de mudança é abrir um buraco para fechar outro (...) Pode-se querer isto mesmo: mas se não é isso que se quer, é melhor não nos deixarmos enganar pela expressão de sinceridade e pelo ar atarefado dos pragmáticos” (1993, p. 21).
- ⁹ As conhecidas teses do *Curso de lingüística geral* de Saussure são exemplares neste sentido.
- ¹⁰ E por falar em dissertações e teses, pensamos que, principalmente para mestrandos e doutorandos, bem como para seus orientadores, é “imperdível” a leitura dos artigos de Gaudêncio Frigotto, Mirian Jorge Warde, Celso João Ferretti e Regina Célia P. da Silveira presentes no v. II da coletânea *Trama & texto*.
- ¹¹ Chamamos aqui a atenção para o aspecto *imagem*, característica mais geral da escrita, denominador comum entre todos os sistemas de escrita.
- ¹² Induzido e introduzido ao diálogo com o texto, a partir do momento em que passa a ser leitor de seu próprio escrito, o sujeito irá, progressivamente, ampliando sua possibilidade de dialogar com textos de outros autores, e aí teremos o objetivo educativo em pleno desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- BIANCHETTI, Lucídio. *Trama & texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. v. I.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Trama & texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus e Ediupf, 1997. v. II.

BIANCHETTI, Lucídio. Do escrito ao escrever. Ou: a *praxis* benincaniana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. Florianópolis, CED/UFSC, 1997. (Mimeo.)

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DAHRENDORF, Ralf. *Ensaio sobre o liberalismo*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 1993.

DERRIDA, Jacques. *De la Grammatologie*. Paris: Minuit, 1967.

GALEANO, Eduardo. *Nascimentos*. Memória do fogo (1). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOODY, Jack. *La raison graphique*. Paris: Minuit, 1979.

LACAN, J. *Le Séminaire, Livre VIII: Le Transfert*. Paris: Seuil, 1991.

MACHADO, Ana M. Netto. *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan*. Ijuí: Unijuí, 1998.

MACHADO, Ana M. Netto. *Os efeitos do exercício do ato de escrever*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Porto Alegre, UFRGS, 1989.

MARQUES, Mario O. *Escrever é preciso*. O princípio da pesquisa. Ijuí: Editora da Unijuí, 1997.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Sobre o fato de ler e escrever no movimento estudantil: texto e contexto, identidade e ação. In: BIANCHETTI, Lucídio. *Trama e texto*. São Paulo Plexus ed. Passo Fundo: Ediupf, 1997. v. II

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. 2. ed. Paris: Payot, 1922.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial*. 2.ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

A construção do conhecimento lógico-matemático segundo Piaget

implicações para a educação matemática

Ana Cristina S. Rangel *

O número imaginário, onde e como ele teria existido? Desde toda a eternidade ou desde que surgiu o pensamento humano?

Piaget

Considerações sobre a natureza do conhecimento lógico-matemático

Piaget defende a idéia de que os números naturais e todo o conhecimento lógico-matemático não são frutos de descobertas ou de invenções, mas de um processo progressivo de construção a partir da atividade adaptativa do sujeito em sua integração com o meio.

Por que a epistemologia genética de Piaget descartaria a possibilidade de o conhecimento matemático e de a própria exis-

tência do número não ser resultado de um processo de descoberta ou de invenção? O epistemólogo (1967) responde que só se descobre aquilo que já existe. Nesse entendimento, o ser humano só *descobriria* a existência do número se esse conhecimento possuísse existência prévia na realidade externa e o conhecimento lógico-matemático fosse possível de ser adquirido ou produzido como simples cópia da realidade observável. A explicação empirista sobre o papel da experiência reduz a inteligência e todo o conhecimento matemático à descoberta das propriedades observáveis dos

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autora do livro *Educação matemática e a construção do número pela criança* (Artes Médicas). Professora do Programa de Pós-Graduação e da Graduação da Faculdade Ritter dos Reis, Ulbra/Canoas.

objetos e das ações exercidas materialmente sobre eles (experiência física), e Piaget nega, radicalmente, em sua teoria, a concepção empirista a respeito da natureza do conhecimento lógico-matemático.

Encontramos, porém, no empirismo, algo mais que uma simples afirmação do papel da experiência: o empirismo é, antes de mais nada, uma certa concepção da experiência e da sua ação. Por um lado, tende a considerar que a experiência se impõe por si mesma, sem que o indivíduo tenha necessidade de organizá-la, isto, como se fosse impressa diretamente sobre o organismo, prescindindo da atividade do indivíduo para poder constituí-la. Por outro lado, como consequência disso, o empirismo considera que a experiência existe por si mesma... (Piaget, 1968, p. 315-396).

Por outro lado, não é possível considerar o conhecimento matemático como produto da *invenção* da mente humana. Na *invenção*, o sujeito exercita a liberdade da escolha, que lhe permite criar e chegar a resultados quaisquer surpreendentes, enquanto que o número e as leis matemáticas são concludentes e, portanto, inacessíveis à escolha livre (Kesselring, 1993, p. 78).

Contrapondo à possibilidade de a existência do número e de sua aquisição ser fruto de descobertas de propriedades observáveis na experiência física ou de um processo de livre invenção, Piaget propõe a natureza construtiva do conhecimento lógico-matemático, através de uma outra ordem de experiência, que denomina de *experiência lógico-matemática*:

Parece excluído, em primeiro lugar, interpretar as estruturas lógicas como formas a priori, pois a aprendizagem e a experiência são necessárias para a sua

elaboração. Trata-se, é verdade, de um tipo especial, que não comporta, como a experiência física, uma abstração a partir das ações se exercendo sobre esses objetos e sim de coordenações que ligam essas ações (experiência lógico-matemática). A aprendizagem das estruturas lógicas é, pois, ela mesma, um tipo especial, pois consiste simplesmente em exercer ou diferenciar estruturas lógicas ou pré-lógicas anteriormente adquiridas (Piaget, 1973, p.99).

Piaget denomina o tipo de abstração característica da experiência lógico-matemática de *abstração reflexionante* e aquela própria da experiência física, de *abstração simples*. A *abstração reflexionante* é, portanto, construída pela mente do sujeito ao criar relacionamentos entre vários objetos e coordenar essas relações entre si, enquanto a *abstração simples*, ou empírica, é a abstração do próprio objeto, ou seja, de suas propriedades, mediante a observação das respostas que o objeto da ação exercita sobre ele.

Inicialmente, a experiência lógico-matemática apóia-se na reflexão sobre as ações materiais exercidas sobre objetos; porém, com os progressos da inteligência, ela pode dispensar a aplicação sobre os objetos, e esta criação e coordenação de relacionamentos ocorrem sobre as operações simbolicamente manipuláveis.

As ações lógico-matemáticas do sujeito podem, num momento dado, dispensar aplicação aos objetos físicos, interiorizando-se em operações simbolicamente manipuláveis. Dizendo de outra maneira, é por isso que, a partir de um certo nível, existem uma lógica e uma matemática puras às quais a experiência é inútil. De outro lado, é por isso que essa lógica e essa matemática puras são suscetíveis de ultrapassar infinitamente a experiên-

cia, sem estarem limitadas pelas propriedades físicas dos objetos (Chiarottino, 1984, p. 38).

A grande contribuição epistemológica de Piaget foi mostrar que as condições necessárias à experiência lógico-matemática são construídas nessa própria experiência. A invariância e, em particular, a invariância numérica¹ - uma condição necessária (portanto, um dado *a priori* para realizarmos quaisquer experiências ou operações numéricas) é produto da construção da mente humana. Assim, qualquer pressuposto concebido como um dado *a priori* à atividade matemática é essencialmente produto da construção ou reconstrução do sujeito em sua interação com o meio: "Ao invés de falar em construção, Piaget também se referia, freqüentemente, ao conceito de *reconstrução* apontando, com isso, para um novo processo cognitivo cuja base é, ela própria, o resultado de combinações e reconstruções mais remotas" (Kesselring, 1993, p. 78).

Implicações para a educação matemática

Piaget concebe, em sua teoria, que o pensamento matemático é um prolongamento das construções espontâneas da inteligência. Ele sustenta a idéia de que as estruturas operatórias da inteligência em formação manifestam, desde o princípio, a presença de três grandes tipos de organização que correspondem ao que serão, em matemática, as estruturas algébricas, de ordem e as estruturas topológicas:

Em sua origem, o desenvolvimento das operações aritméticas e geométricas espontâneas da criança e, sobretudo, as opera-

ções lógicas que constituem suas necessárias condições prévias se encontram em todas as etapas; primeiro, uma tendência fundamental de organização de totalidades ou sistemas, fora dos quais os elementos carecem de significado e de existência e, em seguida, uma distribuição desses sistemas de conjunto segundo três espécies de propriedades que correspondem precisamente as das estruturas algébricas, de ordem e topológicas (Piaget, 1968b, p. 7).

O autor defende o ponto de vista de que o edifício da matemática repousa sobre estruturas, as quais correspondem às da própria inteligência. Para Piaget, a estrutura cognitiva é a forma, mas não é construída independentemente do conteúdo a que se aplica. Assim, na abstração reflexionante, o sujeito aplica a forma (estrutura) já construída na busca de entendimento dos conteúdos; por sua vez, esses provocam seguidamente resistências que impedem sua imediata compreensão (assimilação), exigindo do sujeito um esforço para superação de suas formas atuais por novos ajustamentos (acomodação), através de um processo de reorganização interna e diferenciação das estruturas presentes em sua inteligência. É nessa atividade adaptativa do sujeito que, sucessivamente, novas e melhores formas de reflexão são construídas e o conteúdo é assimilado ao plano da razão. Nessa perspectiva, o conteúdo da matemática coincide com a própria forma da razão humana:

Trata-se de um processo em espiral... uma alternância ininterrupta de forma e conteúdo, sem limites, sem fim e sem começos absolutos. A característica desta espiral é a de conduzir a formas cada vez mais ricas e, conseqüentemente,

mais importantes em relação aos conteúdos. O constante processo de abstração reflexiva leva à construção de maior número de formas em relação aos conteúdos. As formas podem determinar a elaboração de estruturas do pensamento formal (exemplo, a Matemática), ou de estruturas atribuídas aos objetos e às regularidades da Natureza em que consistem as explicações causais da Física. (...) O difícil de se entender é que Piaget ao falar da capacidade de raciocinar, se refere a uma capacidade orgânica e que a lógica e a Matemática aparecem em sua teoria como produto dessa capacidade, cujo conteúdo são as próprias formas ... (Chiarottino, 1984, p.70-71).

Assim, os conceitos matemáticos não podem ser diretamente ensinados, nem se trata, pois, de treinar formas em si mesmas para sustentar aprendizagens posteriores, mas de apelar para a ação construtiva do sujeito, que, agindo sobre os fatos matemáticos e refletindo sobre as relações construídas por sua mente, torna-se capaz de postular coordenações novas em seu pensamento, melhorando e superando, portanto, suas formas atuais de conhecer, na medida em que reconstrói o próprio saber matemático.

O ensino da matemática sempre se ocupou com o formalismo e o rigor que caracterizam esta ciência, porém a educação matemática não pode partir da estrutura lógico-formal dessa disciplina, nem coisificá-la para, pretensamente, torná-la acessível à mente infantil. O desafio que se impõe ao ensino da matemática é considerarmos tanto a natureza dessa ciência quanto os ensinamentos da psicologia do desenvolvimento.

O educador, para ser fiel ao espírito das matemáticas contemporâneas, deve considerar o pensamento matemático como um prolongamento das construções espontâneas da inteligência e recorrer, assim, aos ensinamentos da Psicologia tanto como da lógica (...) O objeto do ensino da matemática foi sempre alcançar o rigor lógico e compreensão de um formalismo suficiente. Somente a Psicologia está em condições de proporcionar aos pedagogos dados sobre o modo de conseguir, com maior segurança este rigor, este formalismo. Nada prova que colocando o formalismo a princípio o encontramos ao final. Porém, os estragos de um pseudo formalismo por ser demasiado precoce, mostram os perigos de um método que ignora as leis do desenvolvimento mental (Piaget, 1968ba, p. 27).

A criança pequena possui uma forma de pensar qualitativamente diferente da do adulto, e as suas concepções sobre os conceitos matemáticos muitas vezes nos são estranhas, tanto quanto a nossa lógica é incompreensível à criança. É na sua interação dinâmica com o meio, exercitando progressivamente descentrações, que a criança constrói a lógica operatória e as noções matemáticas (Rangel, 1994, p.149).

Nesse sentido, diz-se que a atividade que constrói a inteligência e o conhecimento lógico-matemático é, ao mesmo tempo, estruturada e estruturante. A atividade é estruturada, enquanto orientada pelo sistema de ações e relações possíveis até então, produzido pela atividade do sujeito e posto em funcionamento para organizar e atribuir significado a um determinado objeto que se deseja assimilar. A atividade é estruturante porque ela própria cria novas e atuais formas, melhores e superiores às anteriores, por modificação do velho sistema, ao se ajustar às resistências impostas

pelo objeto desejado através de novas ordenações de ações ou de relações.

Conhecer, para Jean Piaget, é, portanto, agir e transformar o objeto do conhecimento, inserindo-o num sistema dinâmico de relações. Conhecer é organizar, estruturar e interpretar o vivido, o experimentado. Assim, não há conhecimento que não parta do vivenciado, porém, para conhecer, o sujeito vai além da vivência, pois precisa refletir e se apropriar dos mecanismos da própria ação. “O objeto só é conhecido na medida em que o sujeito consegue agir sobre ele e essa ação incompatível com o caráter passivo que o empirismo, em graus diversos, atribuiu ao conhecimento” (Piaget, 1973, p. 99).

A aprendizagem real e duradoura dos conceitos matemáticos só será possível se as crianças forem solicitadas e desafiadas pelo meio educativo a refletir mais sobre as ações que exercitam, prevendo-as, antecipando os efeitos possíveis dessas ou recapitulando e reconstituindo mentalmente aquelas que determinaram certo fato ao compararem objetos distantes no passado, representando-os e comparando essas representações.² Cabe ao educador solicitar, encorajar e desafiar a criança a agir, estabelecendo o maior número possível de relações sobre os objetos e os acontecimentos vivenciados, descentrando-se para ordenar as diferentes ações experimentadas ou as diferentes hipóteses de interpretação do seu grupo. Um conceito matemático não é reconstruído por um indivíduo que não ouse expor e confrontar o seu ponto de vista com o do outro, pondo-o em xeque, revisando-o e reelaborando-o para atingir maior coerência e objetividade.

Piaget anuncia que as operações lógico-matemáticas não ocorrem num indivíduo

isolado de seu meio social e cultural. Apesar de a operação mental ser um ato individual, ela é fruto de efetivas cooperações, ou seja, resulta da coordenação de ações exercitadas interiormente, simbolicamente, pelo próprio sujeito (coordenações em nível intra-individual), e, simultaneamente, resulta da coordenação de ações (relações e operações) realizadas entre diferentes indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social (coordenações interindividuais), sendo, portanto, as operações mentais socializadas todas elas.

A lógica é antes de tudo a expressão da coordenação geral das ações; e esta coordenação geral das ações implica necessariamente *uma dimensão social* porque a coordenação interindividual dos atos e sua coordenação intraindividual constituem um único e mesmo processo sendo as operações do indivíduo *socializadas todas elas*, e constituindo a cooperação no sentido estrito em tornar comum as operações de cada um (Piaget, 1970, p.77; grifo nosso).

Uma hipótese postulada por uma criança a respeito de um determinado conceito matemático só será autoquestionada e posta em dúvida quando, na sua interação com o meio, ela tiver oportunidade de agir anunciando, espontaneamente, o seu ponto de vista, sem medo de errar e, pelo exercício da descentração, colocar-se no ponto de vista dos outros, procurando melhor se fazer entender. Conseqüentemente, a criança toma conta das suas contradições internas ou das falhas da sua interpretação e, pelas leis de reciprocidade, busca a coordenação simultânea dos diferentes pontos de vistas ou hipóteses anunciadas, construindo novas coordenações internas de ações ou relações, para postular uma

nova interpretação desse conceito, mais coerente e objetiva, portanto, superior às hipóteses anteriores.

Os erros precisam ser percebidos como resultado das concepções do aprendiz e, portanto, não devem ser minimizados ou evitados. É preciso oferecer investigações abertamente desafiadoras em contextos significativos realistas, permitindo aos aprendizes explorar e gerar muitas possibilidades, tanto corroboradoras como contraditórias. As contradições, em particular, precisam ser esclarecidas, exploradas e discutidas (Fosnot, 1998, p.46).

Educar para a construção do conhecimento matemático é comprometer-se com a formação de sujeitos capazes de diálogo franco, de crítica e autocritica, capazes de pensamento criativo e transformador; sujeitos que se posicionem frente à realidade e que defendam seus pontos de vista. É formar sujeitos que aprendam a situar o seu eu frente aos outros, convivendo de forma solidária e enfrentando, de maneira positiva, as contradições vivenciadas. É educar a coragem e a ousadia para buscar a superação dos conflitos, confrontando e negociando os diferentes significados na interação social ao criar novas coordenações entre relações para melhor explicar a realidade em que se vive. É favorecer, portanto, a construção da autonomia intelectual, moral e, conseqüentemente, social e afetiva, com base no exercício das relações de reciprocidade, que é uma propriedade das relações lógicas e quantitativas e, simultaneamente, das relações sociais e afetivas. “A capacidade de perceber relações a partir de dois lados também, de grande importância para o comportamento social da criança. Piaget deu a tal capacidade o

nome de reciprocidade (*wechsel seitigkeit*): É recíproca uma relação entre duas pessoas se ambas se envolvem uma com a outra e cada uma avalia por ambos os lados a relação compartilhada” (Kesselring, 1993, p. 150)

A educação matemática deveria, portanto, apoiar-se na concepção construtivista que defende a construção progressiva das estruturas operatórias pela atividade do sujeito. Tal concepção privilegia o espaço da escola, no qual o professor propõe jogos, desafios e situações-problemas que possibilitam o exercício ou o aprimoramento das estruturas da inteligência, na medida em que o aluno age e reconstrói o conhecimento matemático, expressando-o através da linguagem dos signos operatórios.

A aprendizagem das estruturas cognitivas não consiste nem em colocar simplesmente em jogo condutas operatórias previamente adquiridas, nem em transformá-las totalmente: “Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade” (Inhelder, 1977, p. 262).

A linguagem matemática, nessa visão, também é reconstruída progressivamente pelo sujeito através de um processo progressivo de apropriação em função de duas necessidades. Inicialmente, pela necessidade de o sujeito registrar as relações que estão sendo estabelecidas para melhor refletir sobre suas próprias ações, organizando-as, ordenando-as e sistematizando-as para recapitulá-las ao antecipar ações futuras. A linguagem matemática também cumpre outra função, simultaneamente a essa, que é a necessidade do registro para melhor se fazer entender pelos outros, ao demonstrar os caminhos que foram percorridos no processo de reconstrução do conhecimento, validando-o ao compartilhá-lo jun-

to à comunidade da sala de aula. “As idéias são aceitas como verdade apenas a medida que fazem sentido para a comunidade e assim alcançam o nível de *tidas-como-partilhadas*” (Fosnot, 1998, p.47).

Isso supõe acreditar que a vida do sujeito é dinâmica e que a construção da inteligência e a própria reconstrução da matemática não se reduzem às atividades fora ou dentro da escola. Na verdade, a vida fora da escola é ponto de partida para as conquistas que serão desencadeadas dentro da escola, enquanto esta privilegia a atividade autônoma e espontânea do sujeito. Por outro lado, o sujeito que se sente suficientemente problematizado e curioso, com coragem de buscar novas compreensões da realidade, a partir do trabalho realizado na escola, estenderá essa conduta em suas vivências fora da escola. Ele continuará buscando, em suas interações com os outros e o mundo, novas situações para colocar em exercício suas formas de interpretar e agir, pondo-as em xeque, autoquestionando-se incessantemente, lançando-se, assim, à construção de novas formas de entendimento e de transformação dessa realidade e de si mesmo. Esse é um processo realmente educativo, pois, como afirma Piaget, “o ideal da educação é, antes de tudo, aprender a aprender e aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (1973, p. 32).

Notas

- 1 A invariância numérica é construída pela criança quando compreende que a quantidade de fichas de duas coleções numericamente equivalentes permanece a mesma independentemente das transformações espaciais que podem ser realizadas em uma das coleções:

Para a criança conceber que A e B têm a mesma quantidade de fichas, Piaget afirma que ela tem de subordinar os aspectos figurativos dados pela percepção (comprimento das filas) aos aspectos operativos do pensamento (reflexão sobre as ações e transformações que são realizadas sobre as fichas). Assim, pela reversibilidade operatória, a criança postula a conservação da quantidade, concebendo a invariância numérica. Kesselring (1993, p. 148) afirma que a reversibilidade seria apenas um dos aspectos em jogo, e não a causa da conservação, pois a falta de reversibilidade é devida à falta de um sistema de relações. “O problema dessas crianças não é, primeiramente, o de reversibilidade insuficiente. Apresenta-se em qualquer situação em que se trata de coordenar, uma com a outra, duas relações e mesmo se a reversão das relações não entra em jogo” (Kesselring 1993, 149).

Neste caso, as duas relações que a criança precisaria coordenar num único sistema compensatório seriam a distância entre as fichas e o comprimento. “O comprimento de B, é maior, porque a distância entre as fichas é maior, mas o número de fichas é o mesmo em A e B. Esta compreensão é, portanto, fruto de uma atividade da mente quando a criança constrói um sistema operatório que coordena e integra, simultaneamente, duas relações. Assim, a criança estabelece uma relação bi-unívoca e recíproca, concebendo que, para cada aumento da distância de B1, corresponde o mesmo aumento no comprimento de B2, comparando, portanto, objetos e configurações existentes no passado, por representá-las mentalmente ao comparar representações, o que pressupõe a construção de uma representação de segunda ordem (grifo/ colocações de Kesselring em conferência, Porto Alegre, 2000).

- 2 Segundo Kesselring (conferência outubro, 2000, Porto Alegre), a construção das operações mentais sustenta-se em representações de segunda ordem, fruto da comparação de objetos existentes no passado, representando-os.

Referências bibliográficas

- CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. *Ensaio 107*: em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1984.
- FOSNOT, Catherine Twomey (Org.). *Construtivismo*: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1967.

KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIAGET, Jean. *La naissance de l' 'intelligence*. Nauchatel: Delachaux et Niestlé, 1968.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PIAGET, J. et al. *La enseñanza de las matemáticas*. 3.ed. Madrid: Aguilar, 1963.

RANGEL, Ana Cristina. *Educação matemática e a construção do número pela criança*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

RANGEL, Ana Cristina. Matemática e a construção do conhecimento na escola infantil. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre 19(1): 1-164, jan./jun. 1994.

Aprender a aprender

una necesidad para el desarrollo del escolar en Cuba

*Ariel Ruiz Aguilera **

Introducción

Uno de los problemas fundamentales de la educación cubana en la actualidad radica en propiciar las condiciones educativas que permitan que los alumnos adquieran los recursos y procedimientos intelectuales y prácticos para aprender por sí mismo dentro de un proceso interactivo y socializador.

La práctica escolar refleja que todavía no se logra de forma estable un proceso suficientemente desarrollador que disminuya el predominio del maestro dentro del sistema de relaciones que se producen en y fuera del aula.

Independientemente de saberse por parte de los maestros, profesores, dirigentes educacionales de que el desarrollo del niño se produce mediante la realización de las actividades requeridas para la

comprensión del conocimiento, objeto de aprendizaje, en muchas ocasiones prevalece la acción del maestro y preferentemente, los métodos expositivos y memorísticos.

Los estudios científicos realizados demuestran que el aprendizaje mejora proporcionalmente en la medida que intervengan mayor cantidad de analizadores en este proceso, es decir, acústico, ópticos, táctiles, etc. y al mismo tiempo, si en él se establece un mayor nivel de relaciones interpersonales.

En realidad el aprendizaje, como todo fenómeno subjetivo, posee un carácter complejo y susceptible de ser analizado desde diferentes puntos de vista o enfoques, ya que el hombre, por su propia plasticidad, es capaz de aprender de múltiples y variadas formas. No existe una única vía de asimilar o interiorizar los

* Investigador Titular del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.

conocimientos y las habilidades, pretender algo así es despojar de complejidad a este fenómeno y esquematizar su análisis.

Por supuesto que el esfuerzo que se realiza en Cuba no está dirigido a restarle el papel educativo que tienen los Maestros, pero sí establecer el protagonismo que deben tener los alumnos, dentro de un clima psicológico y educativo coherente.

La categoría: aprendizaje e su relación con las categorías enseñanza, desarrollo y formación

Las cuestiones referidas al proceso de aprendizaje han constituido un problema latente en la historia de la psicología y de la pedagogía en Cuba y también en la esfera internacional. Para los precursores de ambas ciencias siempre fue una preocupación tratar de develar los mecanismos y regularidades mediante las cuales el hombre aprende, interés que mantiene plena vigencia en el presente y que acumula una cantidad considerable de investigaciones y teorías.

Para nuestro país este problema tiene gran vigencia pues durante años no fue priorizado el análisis del proceso de aprendizaje al tener solo en cuenta la enseñanza, la preocupación se centró solo en la actividad del maestro y no en la actividad del alumno.

Ya desde el Siglo XIX los máximos exponentes de las ideas educativas en Cuba, aunque no definieron los términos enseñanza y aprendizaje, pero sí aportaron valiosas ideas que se incorporaron al

pensamiento pedagógico cubano en etapas posteriores.

En las obras de esa época se trasluce una íntima relación entre ambos conceptos: y se subraya la necesidad de enseñar a pensar a los alumnos por sí mismos en el proceso de aprendizaje. Este proceso está dirigido no solo a la formación del pensamiento, sino que tiene una marcada orientación moral, pues va unida a la formación de los sentimientos y del pensamiento.

En el aprendizaje se destaca la posición activa, reflexiva, creativa, que ha de asumir el alumno, de ahí que este proceso, según los grandes maestros de la época, deba estar dirigido por un «hábil preceptor».

En la República neocolonial, el concepto enseñanza difiere del papel que se le otorga en la escuela tradicional. Enseñar significa guiar, encauzar el aprendizaje. Bajo la influencia de la Escuela Nueva y de su asimilación crítica por los pedagogos cubanos, el concepto fundamental es el de aprendizaje, porque se valora la actividad del educando como lo primordial.

La comprensión del aprendizaje se basa esencialmente en el enfoque conductista mas desarrollado hasta ese momento, por tal razón el aprendizaje consiste en la modificación o adquisición de nuevas conductas. Entre sus rasgos esenciales se destacan la significación que debe tener para el alumno, su carácter activo y la intencionalidad.

Una categoría muy importante en esta época es la de autoaprendizaje, en el que si bien la actividad personal y consciente del alumno resulta fundamental, no se puede prescindir del educador, él es insustituible, dado que el autoaprendizaje

requiere de la influencia directa y continua del maestro. En este enfoque se aprecia el vínculo que existe entre el aprendizaje y la enseñanza; el primer concepto está referido a la acción del maestro - dirigir el aprendizaje - y el segundo, a la actividad del alumno.

En Cuba, después de 1959, el concepto de enseñanza alcanza un lugar relevante en el sistema categorial de la Pedagogía; se identifica con el de instrucción, aunque se declara que su función principal es contribuir a la formación multilateral del alumno, destacándose en su centro la formación de la concepción científica del mundo. Sin embargo, se habla de que la formación de la esfera afectiva y motivacional es un subproducto de la enseñanza y no un resultado directo, como son los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades.

Resulta evidente la falta de precisión de algunos conceptos, lo cual crea limitaciones en la propia teoría y a su vez en el quehacer pedagógico. Diversos autores plantean que entre la enseñanza y el aprendizaje existe una relación bilateral, en la cual al alumno le corresponde asimilar de manera activa, los contenidos de la enseñanza y al maestro dirigir el aprendizaje. Se resalta en esa relación la actividad del educador y no la del educando. Posición totalmente contraria a la defendida antes del 59.

Se aprecia cierta tendencia a incluir como contenido del aprendizaje, no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de capacidades.

Entre los rasgos del aprendizaje se distinguen su carácter consciente, educativo y desarrollador.

Las obras de diversos autores extranjeros, del momento actual, revelan que el paradigma conductista ha penetrado con fuerza en distintos países, en el campo de la Pedagogía y la Didáctica. bajo este paradigma, el desarrollo y la enseñanza conforman una identidad, definiéndose la enseñanza como la actividad del maestro y el aprendizaje como la adquisición de conductas en el alumno.

Nuevos enfoques introducen una posición diferente del aprendizaje. Para algunos autores significa procesar la información y para otros, cambios en las potencialidades de la conducta. La tendencia cognitivista aporta otros puntos de vista. Una postura cognitivista muy enraizada en América Latina es la de J. Piaget, quien sustenta que la enseñanza y el aprendizaje parten del desarrollo alcanzado por el sujeto, este es el factor que posibilita el aprendizaje. Otros exponentes del cognitismo destacan que es el propio alumno el que descubre y construye sus conocimientos, enfatizan en qué y cómo se aprende.

Los paradigmas *constructivistas* tratan problemáticas comunes del aprendizaje: el alumno como centro de ese proceso, su participación activa, su interés y motivación, así como la función orientadora del maestro.

En el enfoque *histórico-cultural* del desarrollo psíquico se aborda la relación entre enseñanza y desarrollo desde otra óptica: la enseñanza guía el desarrollo y a su vez toma en cuenta las regularidades del propio desarrollo, es decir, él es un producto de la enseñanza, la actividad y la comunicación del alumno en dicho proceso.

El análisis del otro par de categorías: *formación y desarrollo*, nos revela que, si

bien estos términos no se definen, sí ocupan un lugar jerárquico importante en las ideas educativas de la etapa colonial, en tanto que la formación del hombre - la unidad entre pensar, el sentir y el actuar - constituye el centro de atención del proceso educativo.

En la República neocolonial, el desarrollo se utiliza como sinónimo de formación, crecimiento, evolución, desenvolvimiento; se concibe con un sentido pleno, integral, referido a todas las facetas de la personalidad, lo que refleja la influencia de la concepción del «hombre plenario», hecho que, sin duda alguna, representó un paso de avance para la Pedagogía cubana.

Aunque se declara que el desarrollo es un producto de la herencia y del medio - físico y social -, el factor determinante es la herencia biológica y la educación es solo una condición para que las tendencias y capacidades innatas se manifiesten. Derivado de este enfoque, se plantea que el aprendizaje no puede trascender los límites del desarrollo natural y debe propiciar experiencias positivas, a fin de lograr el desarrollo integral de la personalidad del educando.

A partir de la década del 1960, aunque no se precisan diferencias entre ambos conceptos, en las fuentes consultadas se aprecia una tendencia a vincular la formación con la esfera afectivo-motivacional y el desarrollo, con la cognitiva. No obstante, al plantearse como fin de la educación la formación integral de la personalidad, esta categoría adquiere un alcance mucho mayor, su comprensión como una integralidad.

Bajo la influencia de las ideas de Vigotsky, el desarrollo es, fundamentalmente, un resultado de la enseñanza, por lo que esta debe satisfacer las condiciones necesarias para lograrlo.

Como conclusión, pudiera decirse que, en el decursar de las épocas estudiadas, tanto en Cuba, como en otros países, se aprecian tres tendencias fundamentales:

- la enseñanza se subordina al desarrollo;
- la enseñanza es igual al desarrollo;
- la enseñanza conduce al desarrollo.

A nuestro juicio, la posición que los autores asuman sobre la unidad de la instrucción y la educación, así como acerca de la relación de estas categorías con el desarrollo, influye considerablemente en la interpretación que ellos hacen de los nexos entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo.

Nuestras consideraciones finales sobre este complejo aspecto nos conducen más al planteamiento de interrogantes que a una acabada toma de posición, por ello nos referimos a cuestiones de carácter general.

En primer lugar, entendemos necesario reafirmar que tratamos estas categorías fundamentales y sus relaciones dentro de un plano pedagógico y por lo tanto nos movemos en la búsqueda de una posible explicación de lo que sucede en el contexto escolar. Quizás muchas de las problemáticas que hoy en día encontramos para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, residen precisamente en que se pretende aplicar en esta situación hechos y mecanismos encontrados en condiciones puras, experimentales, fuera del aprendizaje es-

colar e inclusive obtenidos en el análisis de la conducta animal.

- La enseñanza y el aprendizaje constituyen, en el marco escolar, un proceso de interacción y de intercomunicación de varios sujetos ya que se dan en un grupo, en el que el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo que organiza y conduce el proceso, pero en el que no se logran resultados positivos, sin el protagonismo, actitud y motivación del alumno.
- Este proceso de enseñanza y aprendizaje resulta una forma esencial para lograr la educación de los educandos, pero para ello debe cumplir una serie de requerimientos y exigencias que se extienden a todos los que en él participan y a los diferentes elementos y componentes del propio proceso.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una planificación y dirección por parte del maestro, conducción en la que están presentes tres componentes fundamentales: la orientación, la ejecución y control. Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje puede favorecer todas las esferas del desarrollo también puede ser inhibitor y deformante de este.
- Existen diversas interpretaciones de los términos enseñanza y aprendizaje, en determinadas concepciones se habla separadamente de la enseñanza y el aprendizaje en la situación escolar. Consideramos que estos procesos no ocurren de modo independiente, sino que conforman una unidad, por lo que no deben trabajarse aisladamente, tampoco

en relaciones bilaterales, sino constituyendo un verdadero sistema en el que el proceso educativo se vale del proceso de enseñanza-aprendizaje convenientemente organizado, dirigido y ejecutado, así como otros procedimientos para lograr la formación de la personalidad. La dirección de este proceso debe responder a teorías pedagógicas, con el concurso de otras ciencias y entre ellas ocupa un lugar esencial la psicología.

De acuerdo con los planteamientos hechos creemos oportuno señalar algunas características del proceso enseñanza-aprendizaje elaboradas por diferentes concepciones de distintos autores y que deben ser tomadas en consideración para lograr su grado de efectividad y calidad.

Entre los rasgos que caracterizan dicho proceso se señalan su carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, cooperativo y consciente, en determinadas etapas evolutivas. Estos rasgos están estrechamente relacionados, aunque para distinguirlos es preciso caracterizar cada uno de ellos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre en un grupo escolar, en el cual se propician múltiples relaciones sociales y se enriquecen y producen nuevas necesidades, conocimientos, experiencias, lo que obviamente no implica anular o desconocer las particularidades de sus integrantes.

El carácter individual del proceso no puede perderse de vista, porque ocurre en un educando de una manera propia e irrepetible, en tanto que piensa, siente y actúa de un modo peculiar que lo distingue de los demás y en función de su

individualidad asimila determinadas experiencias, pero es al mismo tiempo social porque ocurre en condiciones socio culturales, en un grupo en el que deben darse la cooperación y la acción conjunta.

Ninguna concepción pedagógica contemporánea niega el rol activo del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo su comprensión difiere en las distintas teorías pedagógicas.

¿Cómo se analiza desde nuestra óptica la posición activa del alumno? Qué significa aprender a aprender?

Adoptar una posición activa significa considerarlo como sujeto de su propio aprendizaje, es decir implicado en el enriquecimiento y ampliación de todas sus potencialidades.

El carácter activo se da, fundamentalmente, en tres dimensiones íntimamente vinculadas:

- En el producto o resultado de la realización de una tarea o solución de un problema,
- En el proceso de comunicación en el cual se involucra el alumno y
- En la formación de sus propios sentimientos, cualidades, valores, motivos, es decir en la formación de su mundo interior.

Por supuesto que para que él pueda ser protagonista de su propio aprendizaje es necesario dotarlo de un número determinado de habilidades (denominadas habilidades docentes generales) que le permita de forma independiente ir a la búsqueda de los conocimientos, entre ellas:

- La Observación,

- La descripción,
- La Comparación,
- La Clasificación,
- La Problematicación,
- La determinación de lo esencial,
- La modelación,
- La formulación de hipótesis,
- Elaboración de resúmenes

Para ello el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser lo suficientemente desarrollador en el que prevalezcan los métodos potenciadores de la «activación del alumno» (activación como sinónimo de trabajo consciente, autoreflexivo, metacognitivo).

La posición activa del educando se expresa de modo diferente, se manifiesta, por ejemplo, cuando:

- Él hace suyo los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y se propone su consecución,
- O cuando se implica en la elaboración de la propia información tomando en cuenta lo que piensa y lo que aporta el intercambio con los coetáneos;
- Cuando busca alternativas de solución a problemas o situaciones, plantea interrogantes; o expresa sus puntos de vista y los defiende;
- Cuando sugiere, llega a conclusiones y se pone de acuerdo con los compañeros en la responsabilidad colectiva e individual que contrae;
- O cuando analiza y valora su actuación y manifiesta una actitud crítica ante diferentes situaciones de la vida.

Como proceso *comunicativo*, presupone el diálogo, la comprensión de la información, la relación franca, amistosa, afectiva, motivante y participativa y la creación de un ambiente de trabajo conjunto entre educadores y educandos y de estos entre sí.

El proceso de enseñanza-aprendizaje resulta *motivante* cuando produce alegría, satisfacción, responde a sus intereses y propicia el surgimiento de otros nuevos, así como de motivos de orden cognoscitivo y social que mueven al alumno a actuar, actuación que ha de estar en correspondencia con las normas y valores de la sociedad.

La fuerte motivación del escolar, que se va formando en el contacto directo con el educador y con los coetáneos, constituye un poderoso resorte impulsor de su aprendizaje.

El contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener *significación* para el educando, ya que ha de establecer una relación entre lo nuevo con las experiencias y conocimientos que ya él ha asimilado, de manera que le permita actuar y producir, por aproximaciones, un conocimiento más acabado.

Otra característica es la *cooperación*.

¿En qué consiste y qué representa para la formación del educando? Mediante la cooperación o la ayuda del otro el alumno soluciona tareas y situaciones que por sí solo no puede resolver. Esta acción conjunta crea las bases para que luego por sí solo pueda desenvolverse adecuadamente, lograr independencia, llegar a reconocer el valor de los demás y convertirse en el otro para ayudar a los demás.

El proceso tiene un carácter *consciente* cuando el educando se orienta intencionalmente hacia determinados objetivos, lo cual implica reflexionar acerca de qué y cómo hacer o actuar, cuál es la calidad del producto obtenido, hasta qué punto su comportamiento responde a los patrones, valores y cómo perfeccionar todo ello. Si el proceso de enseñanza-aprendizaje se con-

sidera como una de las formas en que transcurre el proceso educativo en general, ¿cuál es su contribución a la formación integral del alumno? ¿Este proceso resulta suficiente para lograrla? Ante estas interrogantes surgen diferentes respuestas o posiciones.

Una de las posiciones está referida a la última cuestión y responde afirmativamente; el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias escolares, si se estructura, organiza y orienta en correspondencia con los requerimientos de la edad, de las condiciones y situaciones, de las particularidades individuales y del propio proceso, resulta suficiente para alcanzar la formación integral de los alumnos.

La otra posición abre una nueva perspectiva, pues si bien tiene algunos antecedentes no claramente expresados, en los últimos años ha cobrado una mayor fuerza en sus planteamientos; se trata de una ampliación de la categoría aprendizaje que alcanza los límites de la categoría apropiación planteada dentro de los marcos de la teoría histórico cultural del desarrollo humano. Así pudiera interpretarse que se aprende todo: los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las formas de comportamiento social, las actitudes, los valores, y abarcaría quizás también, por qué no, la inteligencia.

La otra tendencia apuntada está más en correspondencia con los planteamientos generales que en este material se han hecho. El proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones óptimas puede favorecer el desarrollo multilateral y armónico de los alumnos. Existen, además, otras formas de estructurar el proceso educativo que contribuyendo también a proporcionar

conocimientos y habilidades, y a lograr el desarrollo del pensamiento, de las capacidades, están más específicamente dirigidas a lograr formaciones de mayor alcance y profundidad, como son las convicciones y los valores que se obtuvieron en un plazo mayor de tiempo y poseen mecanismos que son más de orden afectivo y valorativo.

¿Sería posible estructurar una posición integradora y general? Ello requiere indiscutiblemente una elaboración más acabada de la teoría y de su instrumentación para la práctica pedagógica

Consideraciones finales

Independientemente de reconocer la existencias de las categorías pedagógicas: enseñanza, aprendizaje y proceso de enseñanza-aprendizaje, las experiencias educativas cubanas en la actualidad evidencian la necesidad de jerarquizar la categoría aprendizaje en forma de: construcción, apropiación, adquisición, asimilación, transformación del conocimiento por parte del alumno, sobre la base de que «sólo» se aprende haciendo.

Claro está que para ello todo el sistema educativo, desde la primera serie hasta la última de la escuela media básica y superior, debe propiciar las condiciones educativas desarrolladoras que garanticen la apropiación de las habilidades y procedimientos intelectuales y prácticos para que el alumno, de forma cada vez más independiente, adquiera el caudal de conocimientos y de experiencias que le permita resolver los problemas que la vida le depare.

Bibliografía de consulta

- AGUILAR, J. (1994). Algunas contribuciones de la teoría cognitiva a la educación. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, México, n. 24, jul./sep.
- ALBUERNE, F. (1994). Estilos de aprendizaje y desarrollo: una perspectiva evolutiva. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Madrid, n. 67-68.
- BARCA, A. et. al. (1994). *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. Servicio de Publicaciones. Universidad da Coruña, España.
- BARRÓN, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, España, n. 1, v.11.
- BERNADR, J. (1988). Las estrategias de aprendizaje. Nueva agenda para el éxito escolar. *Revista Enseñanza*, Universidad de Salamanca, n. 6.
- BONET, E.; AYUSO, E. (1995). *Problemática didáctica de la genética en la enseñanza secundaria*. EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGIA. La Habana: Palacio de las Convenciones,
- BLANCO, R. (1994). La orientación de las acciones del estudiante en el proceso de asimilación. *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana, v. 14, n. 2, p.116-120.
- CAMPOS, A. (1984). *Orientación no directiva*. Barcelona: Editorial Herder.
- CARRETERO, M. (1986). La concepción del desarrollo. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 141, oct. p.12-15.
- CASADO, J. (1992). La enseñanza ¿actividad creativa? *Revista Adaxe*, España, n. 8, p.29-36.
- COLECTIVO DE AUTORES (1989). *Psicología del aprendizaje*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- COLECTIVO DE AUTORES (1984). *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso.
- CONTRERAS, I. (1995). ¿Qué aportes ofrece la investigación más reciente sobre aprendizaje para fundamentar nuevas estrategias didácticas? *Revista Educación*, Costa Rica, n.1, p. 7-16.

- DARÓS, W. (1991). Aprendizaje y educación en el contexto del humanismo. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n. 189, mayo/ago, p.261-286.
- DAUDINOT, I. (1995). *Ciencia, construcción del pensamiento y educación*. Ponencia. I.S.P. «José de la Luz y Caballero», Holguín.
- DAVÍDOV, V.; RADZIKOVSKY, A. (1984). La obra científica de L.S.Vigotsky y la psicología moderna. *Revista La Educación Superior Contemporánea*, La Habana, n.3 (47), p.41-51.
- DURÁN, B. (1995). *El proceso docente-educativo como un proceso comunicativo*. En Comunicación Educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GALINDO, A. (1991). Transmisión verbal y comunicación: bases para una evaluación positiva de los errores del aprendizaje. *Revista Educar*. España, p.123-132.
- GALPERIN, P. (1986). *Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. En Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GARCÍA, M. (1989). Metodología para el logro de un aprendizaje significativo. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, México, n.13, jul. p.33-64.
- GONZÁLEZ, F. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, F. (1995a). *La comunicación educativa*. Curso pre-evento. EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 95. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- GONZÁLEZ, F. (1995b). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GUTIÉRREZ, I.; RODRÍGUEZ, M. (1992). La enseñanza del pensar. *Revista Crítica*, Madrid, n. 800, dic. p.41-44.
- HERNANDÉZ, F. (1994-95). Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico: una lectura dialógica. *Revista Estudios*, México, Itam, n. 39-40, p. 107-121.
- KATO, K. (1993). The role of self-cognition in the processing of personal information. *Japanese Psychological Research*, v. 35, n.3, p.107-118.
- KLAFKI, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista. *Revista Educación*,
- LÓPEZ, E.; Perea, R. (1992). Metodología participativa. *Revista Escuela en Acción*, v. 7, Barcelona, p.8-13.
- LURIA, A. (1979). *Mirando hacia atrás*. Madrid Ediciones Norma.
- MARTÍ, E. (1995). Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Madrid, n.72, p. 115-126.
- MEDINA, A. (1994). Aportaciones del enfoque vygotskyano a la tecnología educativa. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, México, n. 24, jul/sep., p. 83-96.
- MORATINOS, J. (1984). Análisis de la comunicación didáctica. *Revista Enseñanza*, Universidad de Salamanca, n. 6, p.39-52.
- MORENZA, L. et al. (1990). *La psicología cognitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales*. EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 90. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- OJALVO, V. (1994). La comunicación en el aula. *Revista Cubana de Educación Superior*, Habana, v. 14, n.1, p. 29-34.
- O'SHEA, T.; SELF, J. (1989). *Enseñanza y aprendizaje con ordenadores*. Inteligencia artificial en educación. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- OTERO, J. (1985). El aprendizaje de los conceptos científicos en los niveles medio y superior de la enseñanza. *Revista Educación*, Madrid, n. 278, sept/dic.p.39-66.
- PULPILLO, A. (1982). La enseñanza centrada en el alumno. *Revista Vida Escolar*, Madrid, n. 220-221, sept/dic., p. 35-37.
- PUZIREI, A.; GUIPPENREITER, Y. (1989). *El proceso de formación de la psicología marxista: L.S.Vigotsky, A.Leontiev y A.Luria*. Moscú: Editorial Progreso.
- RAMÍREZ, J. (1986). La perspectiva socio-histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 141, oct., p.16-19.

RUIZ, J. (1994). Los métodos de enseñanza en la educación superior cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana, v. 14, n.2, p.121-129.

SANMARTÍ, N. (1995). ¿Se debe enseñar lengua en la clase de ciencias? *Revista Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, n. 43, p.5-11, oct.

SANTOS, M. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n.185, enero/abr., p. 53-78.

SEGARTE, A. (1987). Un enfoque psicológico del trabajo independiente. *Revista Cubana de Psicología*, La Habana, v. IV, n. 1., p.61-76.

TALÍZINA, N. (1987). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.

TRILLO, F. (1989). Metacognición y enseñanza. *Revista Enseñanza*, Universidad de Salamanca, n.7, p.105-118.

TURNER, L.; CHÁVEZ, J. (1989). *Se aprende a aprender*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

VÁZQUEZ, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n. 188, enero/abr., p.123-146.

VYGOTSKY, L. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Economia solidária

uma experiência pedagógica na (cooper)ação

João Carlos Tedesco*
Luiz Costella**

Introdução

O presente texto foi escrito com o objetivo de inserir a discussão do tema *economia solidária* como um horizonte de pedagogia social. O material apenas pontua algumas idéias e experiências de um conjunto complexo de produções sobre o campo da ação solidária promotora de emprego e renda.

A Economia Popular Solidária - EPS - concretiza-se quando um coletivo de pessoas se predispõem à organização de empreendimentos solidários. O isolamento é negativo ao crescimento da EPS. A articulação

dos empreendimentos favorece seu crescimento e a possibilidade de interferir nos processos econômicos mais amplos, buscando um desenvolvimento sustentável.

Encontramos na região de Passo Fundo muitas experiências solidárias, das mais diversas formas: cooperativas, associações, condomínios, grupos coletivos, grupos comunitários, microempresas solidárias. A princípio, podemos questionar se uma organização jurídica em forma de *microempresa* poderia ser considerada uma economia popular solidária. Da mesma forma, podemos nos perguntar o que garante que uma as-

* Professor da UPF, especialista em Economia e doutor em Ciências Sociais. Simpatizante das ações associativas de âmbito solidário. Estuda aspectos socioeconômicos e culturais do meio rural, bem como formas de organização de vida social e de trabalho de ex-camponeses estabelecidos na periferia urbana de Passo Fundo.

** Luiz Costella é assessor e coordenador do programa de Projetos Alternativos Comunitários da Cáritas Diocesana de Passo Fundo, entidade que propõe formas de geração de renda e economia popular solidária. Graduado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo - UPF e Especialista em Cooperativismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

sociação ou cooperativa é uma economia popular solidária?

Convém clarear nosso conceito de economia popular solidária. Esse horizonte econômico, ainda que periférico, é organizado por grupos coletivos que partilham o trabalho (produção, comercialização, prestação de serviços, distribuição...) num objetivo comum. O empreendimento econômico solidário caracteriza-se por trabalhar dois níveis de relacionamento: o nível *interno*, que compreende o relacionamento entre os diversos membros do grupo, sua organização, administração, estrutura, distribuição de tarefas, execução, sobras e perdas, no qual a democracia e a participação são, necessariamente, pontos fundamentais; o nível *externo*, que compõe a relação do grupo com outros grupos, organizações e movimentos da sociedade como um todo, com as demandas sociais e o mercado. É importante que essa relação reflita o compromisso com formas solidárias de relacionamento e trabalho.

Podemos, então, afirmar que é possível existir, como de fato existem, pequenas microempresas com economia popular solidária. Em Passo Fundo, existem diversos empreendimentos que têm sua forma jurídica como microempresa e, na sua organização, vivem os princípios da economia solidária, do cooperativismo. Dentre essas experiências, encontramos pequenas padarias - é o caso dos grupos Doce Sabor, Massas Caseiras Delícias, São Sebastião e Frios & Cia.

Para o momento, aqui não elencaremos todas as experiências de economia solidária de Passo Fundo. Apenas queremos mostrar sua importância, dinamismo, organização em geral e as formas estratégi-

cas e alternativas de que sobretudo os de menores condições econômicas lançam mão para sobreviver.

Traremos para a discussão alguns aspectos do mundo do trabalho hoje; da necessidade de encontrar formas alternativas e que promovam a ruptura desse modelo de organização socioeconômica indutor de exclusão e de inclusão marginal do campo popular. A discussão sobre economia popular, solidária, da comunhão, das redes, de autogestão, de cooperativas, etc. já se constitui num campo abrangente de análise teórico-empírico-descritiva.

No presente material, não vamos adentrar no seio da discussão conceitual, nem no campo relacional das várias dimensões desse tipo de economia.¹ Pensamos apenas abranger alguns aspectos da chamada *economia solidária*, um pouco de seus aspectos constituintes, norteadores, problemáticos e desafiadores, bem como elencar alguns aspectos de ordem empírica observados em acompanhamento junto a grupos organizados no âmbito solidário na região de Passo Fundo, principalmente no meio rural e na periferia.

Não é, entretanto, uma análise descomprometida e aleatória. Se a escolhemos para fazer parte do acervo temático, é porque acreditamos na sua importância social e na concretização de um campo pedagógico promotor de uma organização societária que prima por valores que a organização da sociedade capitalista atual ignora, exclui, e/ou não são passíveis de realização.

Questões ligadas ao espaço do trabalho

O chamado *mundo do trabalho* não se tornou problemático única e exclusivamente nas últimas duas décadas, quando o *mercado de trabalho* apresentou-se muito mais limitado, precário e excludente. Há um conjunto de fatores que se interligam com esse horizonte, com os trabalhadores preferencialmente: sua qualificação, autonomia, organização, proteção, emancipação, flexibilização, etc.; que manifestam e redefinem o significado dessa realidade *perene* e cotidiana do ser humano *frente e no* conjunto das transformações contemporâneas.

Concebendo a problemática exposta pelo seu lado mais pragmático, que é emprego/desemprego, o que se apresenta é desolador: está provocando crises sistêmicas globais, nacionais e regionais. Pelo veio da subjetividade, percebemos problemas que vão desde a falta de identidade (estatuto social), de interação com o saber-fazer, do estigma de ser/estar desempregado, bem como da perda de referenciais apropriadores e objetivadores que o trabalho promove e que caracteriza o ser humano.

A *naturalização* da inovação tecnológica, que parece ser irreversível, em correspondência aos processos produtivos, às políticas públicas recessivas de governos nacionais, dentre outras dinâmicas estruturais e conjunturais, vem demonstrando conseqüências nas relações de produção e reprodução do capital e do trabalho (em detrimento deste), no enfraquecimento das formas organizacionais dos trabalhadores, nas formas diferenciadas de emprego, no aumento desmesurado do desemprego,

subemprego, em última instância, na exclusão socioeconômica, na alienação de si mesmo e de seu objeto de trabalho, nas formas variadas de extração de mais-valia. Esse é o lado perverso e contraditório da forma como o capital e seus agentes mundiais *normatizam* o mercado e o processo *civilizatório* do capitalismo.

O trabalho sempre foi um fator de integração, de socialização e de identidade social. Políticas públicas de pleno emprego (keynesianas ou não), ações sindicais e políticas de compromisso social (trabalho-proteção) configuravam imperativos de regularidade, homogeneidade, de adaptação social; davam a tônica da *centralidade do trabalho*. Esse processo hoje é outro. Percebe-se claramente que as formas integradoras do trabalho estão se desestabilizando em razão não só do alto índice de desemprego e exclusão social, mas também pelas novas configurações do emprego. Esse se apresenta multifacetado, precário, regido por múltiplas determinações que o capital impõe. O assalariamento, que estava na gênese de algumas configurações liberais e fundamentadoras da essencialidade do trabalho, passa por novos formatos no horizonte dos *desfiliados* e dos *inimpregráveis*. A chamada *sociedade do não-trabalho*, dos serviços, da informação, da técnica, da reificação do mercado, da desregulamentação, etc. contribui para a degradação da condição salarial; constitui obstáculos à possibilidade de organização estruturada; cria formatos de *individualismos* por falta de referências de lugar de trabalho - os *inúteis para o mundo*.

Desse modo, a temática do trabalho torna-se uma questão central para a compreensão do processo organizativo e do

tecido social. As novas formas de sociabilidade e organização social precisam tematizar e resgatar a questão da cidadania do trabalho para além das fronteiras do mercado moderno, adentrando na ótica da economia popular e de solidariedade, da pressão por políticas públicas não excludentes e, muito menos, promotoras do desemprego aberto e da perda da qualidade do emprego. Algumas iniciativas estão acontecendo, seja de forma mais orgânica, seja mais fragmentadas e localizadas, as quais problematizam a naturalização do mercado e da inovação tecnológica como processos fraccionadores e construtores do social, ao mesmo tempo em que o destroem. Os *incluídos fora do mercado* ocupam espaços sociais de exclusão e, ao mesmo tempo, são desafiados a encontrar formas próprias de inclusão, ainda que sejam marginais, sob o âmbito da solidariedade, da economia moral e popular. É desse modo que rediscutir o problema do trabalho e/ou da *empregabilidade* (noção tão em moda) é, acima de tudo, reconceituar e rediscutir o direito de cidadania e da sociabilidade, de economia solidária como suporte de vínculo social, de autonomia e de autovalorização.

A barbárie produzida pelos agentes do capital, mediada pelas leis do mercado concorrencial, sob a égide de políticas e Estados neoliberais, deve se fazer sentir. O combate à alienação, ao desemprego, à exclusão e/ou inclusão marginal deve ser um imperativo dos que se identificam com a solidariedade e com a cidadania em nome da verdadeira modernidade, que objetiva emancipação social principalmente da *classe-que-vive do trabalho*.

O veio solidário

O campo de análise e de ações efetivas do solidarismo está ganhando corpo no meio social e popular, já se caracterizando em experiências concretas, ainda que limitadas. A literatura disponível² já nos indica que o meio acadêmico, especialmente as ciências humanas, sociais e, em parte, agronômicas, está interessado em tematizar os pressupostos teóricos, organizacionais, mercantis e valorativos das ações econômicas solidárias, populares e autogestionárias.

O avanço e a necessidade de ações objetivadoras de produção, comercialização e consumo, as quais permitem gerar renda e emprego em espaços locais e/ou regionais, apressam análises teóricas, encontros avaliativos (indutores e esclarecedores), clareza nos conceitos, consciência dos processos (organizacionais, mercantis/mercadológicos, culturais e valorativos) e, acima de tudo, a visualização da possibilidade de um projeto macrossocietário que contenha pressupostos coletivizantes e humanizantes.

As inúmeras ações que pretendem ser solidárias já se situam em âmbitos diferenciados em termos de concepção. Há diferenciação nos rumos da solidariedade no que tange propriamente à economia solidária, à economia popular, à economia da comunidade, a determinadas formas de cooperação de trabalho, ao que se considera terceiro setor, etc.

Essas inúmeras manifestações de processos organizativos condicionam e/ou são condicionadas por pressupostos teóricos do campo humanista-cristão, servindo-se também da base analítica marxista e weberiana (esse no tocante aos valores e racionalidades adaptativas dos atores). O marco teórico liberal, seja na sua vertente clássica (Smith,

Ricardo, Malthus...) ou mais atual, seja na sua versão neoliberal/globalizante, é profundamente questionado no que tange aos pressupostos mercantis (a dinâmica da troca, da remuneração do trabalho, dos supostos do lucro, do mercado de capitais, da relação capital e trabalho, da organização do mercado, do papel dos processos tecnológicos, etc.).

Decorrente de uma teorização que vai ganhando corpo no aspecto socioeconômico, adentrando no campo organizacional, filosófico e sociológico, o veio da solidariedade apresenta-se como alternativa aos processos da globalização capitalista (Mance, 1999), como enfrentamento da exclusão e constituição de uma alternativa pós-capitalista à globalização contemporânea; como uma nova centralidade do trabalho baseada em seu horizonte crítico, transformador e emancipador.

Fala-se que, além de ser uma alternativa para fazer frente aos malefícios dos mercados e dos processos produtivos, a economia solidária tende a ser manifestação de múltiplas experiências alternativas que se constituem numa economia popular.

O que entende por solidarismo nas ações econômicas?

A população, diante da necessidade, da falta de alimentação, de saúde, de trabalho, organiza-se de uma forma associativa com o objetivo de melhorar a vida.

O *projeto* pressupõe algo planejado, organizado. Deseja-se que as experiências tenham um caráter aberto e dinâmico. Não pelo prazer de sempre mudar, mas por terem presentes uma transformação mais

ampla da sociedade, uma utopia em construção. A idéia de *projeto* supõe uma visão de *totalidade*, daquilo que pensamos para toda a sociedade e do lugar que queremos ocupar. Pressupõe, então, o envolvimento em questões mais amplas: mobilizações sociais, disputas político-partidárias...

O *alternativo* nasce de uma crítica da sociedade, de uma *oposição* à forma como ela se organiza. São alternativos por nos darem uma visão de que é uma maneira de superar o individualismo e buscar a solidariedade, uma alternativa frente ao sistema que não consegue (ou não quer) resolver o problema da falta de trabalho, renda, saúde... Querem ser uma alternativa ao modo de vida da sociedade. Para isso, é necessário inovar não só em vista de objetivos imediatos - comprar uma máquina, montar uma padaria... -, porém sempre com vistas a estabelecer novas relações de trabalho, de prestação de serviços, de educação, de construção de casas, de cuidado da saúde, etc., estruturalmente diferentes das relações dominantes.

Os projetos alternativos são *comunitários* por serem feitos sempre em conjunto, de maneira partilhada, desde o planejamento até a execução, divisão das sobras... Envolve a participação de uma coletividade, com base no respeito mútuo, na fraternidade, na solidariedade e na democracia. Isso exige uma *identidade* de grupo. No cerne da experiência está a idéia de igualdade, de participação, de um alargamento progressivo de fronteiras, da integração.

Incentivados pela Cáritas e Pastorais Sociais da Igreja Católica, através da organização de excluídos, desempregados, subempregados e agricultores familiares, os projetos alternativos, conforme dom

Jayme Chemello, são formas pelas quais “o povo mesmo vai descobrindo formas de enfrentar esse gigante terrível, esse esquema terrível de fome, miséria e dominação que luta contra o povo... os projetos alternativos são um exemplo disso.”³

A dinâmica da solidariedade, pelo viés humanista, nasce e se desenvolve no campo popular; é parte integrante de seu *ethos* cultural. A economia moral (tão bem vista por Thompson⁴), a moralidade dos pobres (mais evidenciada nas periferias de nossas cidades⁵), a auto-ajuda, a reciprocidade, o mutirão em meio aos camponeses, aos caboclos, aos indígenas; o associativismo presente no espírito cooperativo que alimentou várias experiências de trabalho e de consumo; a *campesinidade* ainda presente em muitos espaços rurais no Brasil manifesta no sistema dos processos de trabalho e de sociabilidade, dentre inúmeras outras dimensões, demonstram possibilidade (como fermento) na constituição da esfera solidária.

Alimentada por esses horizontes mais *neutralizados*, a solidariedade também se fortalece pela crise de possibilidades de sobrevivência no meio rural e periférico urbano, pela dinâmica de políticas públicas e processos técnicos pouco promotores do emprego e da geração de renda para um contingente imenso da população brasileira.

O mercado informal de trabalho e de consumo, a sua profunda ligação (subordinada) ao horizonte formal, as estratégias flexibilizadoras de acumulação, de contemplação jurídica e do próprio trabalho também promovem a indução de estratégias inventivas, de experiências e de racionalidades internas e adaptativas objetivadoras de vínculos solidários.

O terreno e/ou cenário da solidariedade apresenta-se quase como que uma exigência, porém não só induzido, mas também indutor/construtor de algo mais consistente, menos efêmero e circunstancial, o que poderá constituir-se num novo processo de sociabilidade.

Embora haja muitos futuricidas e/ou pós-modernos que pregam o fim do trabalho, da história, do emprego, que dizem que o passado e o futuro perderam sentido, que a emancipação do indivíduo e/ou coletivo caiu na desgraça do individualismo liberal e no presentismo reencantado pela mídia, pelo consumo descartável e hedonista, resignados frente à racionalidade finalista e à burocratização das relações sociais e organizacionais, há os que acreditam no ser humano, no trabalho, numa sociabilidade coletiva, no valor da democracia, na ética nos vínculos econômicos, nas relações de comunidade e de solidariedade.

A crise de grandes referenciais no campo da história e sua conexão com a política, com o Estado, com a propriedade, com o trabalho, com a subjetividade abriram horizontes heurísticos para infindáveis trajetórias. Há, no entanto, um que se solidifica resgatando a solidariedade no âmbito econômico (emprego e renda), porém que se vincula e cria uma sinergia sociocultural e de criatividade, dando novos referenciais para a sociabilidade contemporânea, desafiando-a e criticizando-a.

A solidariedade no âmbito econômico não se sobrepõe a outras esferas: produz-se na concomitância. Para sua efetivação, há necessidade de uma ética, de um consenso enquanto visão de mundo, de um trabalho que se diferencia do emprego por mais que aquele contemple hierarquizações, divisões e fragmentações sociais.

A recomposição social e emancipatória do trabalho é impossível de se efetivar nos moldes do modelo produtivista por mais que seja amparado, em grande parte *ainda*, pelo Estado e/ou o jurídico. Acreditamos que a recuperação do papel central do trabalho na vida social e humana em geral só seja possível no desafio e na luta para resgatar o sentido cooperador-comunitário, para fundar a solidariedade na inevitabilidade econômica da vida. É como diz Razeto (1997), a incorporar solidariedade à economia, não no sentido de uma solidariedade mitigadora, assistencial, como mera distribuição da colheita farta para os excluídos e/ou incuídos marginalmente.

O que perpassa o espírito da organização econômica solidária é que a solidariedade deve ser parte integrante e fundante do sistema econômico em geral (produção, distribuição, maximização, consumo, prestação de serviços...). Não se quer uma espontaneidade solidária no seu sentido caritocrático, mas, sim, que a base econômica integre trabalho e valores humanos, sem fetichizar e legitimar a riqueza para alguns (poucos) e a fatalidade e resignação para outros (muitos).

O sentido solidário da economia é revolucionante, é transformador. A variabilidade de alternativas associativas, comunitárias, familiares de trabalho demonstra o potencial dinamizador de racionalidades vindas de baixo, marcadas pela autonomia e pela cooperação. Autonomia e cooperação não se excluem; ganham, sim, novos sentidos: participação, co-responsabilidade, aumento dos níveis de informação, de controle dos processos de decisão, etc., enfim, tudo aquilo que, pelas teorias econômicas e organizacionais convencionais, era apenas direito/dever de alguns.

Por que a solidariedade é revolucionária?

Em primeiro lugar, é bom dissimular alguns preconceitos e/ou pré-julgamentos.

A propriedade

A filosofia que alimenta a ação econômica solidária não quer simplesmente abolir a propriedade privada (mesmo sendo sua grande utopia) e transferi-la para a esfera pública (Estado), para a cooperativa e/ou para a associação, ou seja, para um ente jurídico/moral coletivo. O que se quer é promover a cooperação e, nessa cooperação, a autogestão dos processos econômicos e políticos que a propriedade privada propicia, seja ela da terra, seja dos meios de produção do espaço produtivo e mercantil em geral.

A forma tradicional da propriedade privada, incluindo aqui também formas de organizações cooperativas tradicionais, subordina os trabalhadores a inúmeros vínculos mercantis que os transformam em meros empregados na sua propriedade. A propriedade, na sua forma tradicional, aliena, explora, empobrece, desemprega, marginaliza, induz o trabalhador à informalidade e à precariedade de formas de trabalho; escraviza, dificilmente sendo passível de junção com a ética, com o bem comum e com a solidariedade.

A propriedade, na visão e na ação da economia solidária, não é reificada, legitimada em si mesma; possui seu significado enquanto meio (de produção) para obtenção de condições objetivas de sobrevivência coletiva; enquanto esfera maximizadora de processos econômicos solidários sob a égide da cooperação, da igualdade, da de-

mocracia, do desenvolvimento sustentável. São processos esses que se apresentam nas formas de comercialização direta, nas redes de consumo e de produção, nos processos de financiamento, nas células de consumo, de produção e de trabalho.

A propriedade é apenas um recurso, uma estratégia, não é seu elo central. A visão social que a propriedade privada possui nos vínculos de economia solidária não é fruto de uma mera doutrinação e/ou coerção de grupos de assessores, ou, então, produto de uma simples manifestação de um real que exterioriza impotência do proprietário individualizado. É, sim, um processo em construção; uma consciência que se produz na luta, na experiência, nos atos de intercâmbio, de resgate de valores comunitários/coletivos, como manifestação objetiva de maximização de fatores econômicos.

As bases das teorizações econômicas convencionais não agregam valor à cooperação⁶ e seu sentido comunitário. Aliás, deram-lhe sentido de atraso, de anacronismo, de anti-racional. Os novos conceitos econômicos de propriedade, de trabalho, de cooperação fundam-se na racionalidade mesma desses âmbitos, porém, ligados ao bem-estar dos seres humanos, deverão surgir da reflexão que avalia a experiência, dos desafios da ruptura da forma de ser tradicional, do compromisso profundo com a solidariedade e com os ideais compartilhados com a ética que norteia um projeto histórico de uma nova civilização.

É possível estar no mercado, ser empreendedorista e adotar uma nova cultura organizacional?

A grande maioria dos estudos sobre economia solidária tende a ser unânime em afirmar que a longevidade das experiências solidárias se dá pela potencialização de seus vínculos externos: o apoio institucional externo (absorção de políticas públicas, assessorias técnicas, informações mercadológicas...), a capacidade de diversificação produtiva, o senso de oportunismo, o planejamento estratégico que demanda uma visão menos imediatista, a consciência da previsibilidade, dos riscos e sacrifícios.⁷

Não significa, com isso, dizer que as práticas de economia solidária em nada se diferenciam da racionalidade capitalista, já que se servem de seus mesmos referenciais. Nada disso. Otimizar fatores de produção, adotar planejamento, qualificação técnica, agir produtivamente (aumento da produtividade), adentrar em mercados (concorrência, eficiência/eficácia, qualidade), ampliar capitais (locacionais, técnicos, de saber-fazer e organizacionais), dentre outros, não significa dar seqüência e segmento à racionalidade econômica empresarial tradicional. É possível direcionar esses fatores pelo caminho da cooperação e da solidariedade comunitária, valorizando e potencializando o trabalho e os trabalhadores.

A economia solidária, ainda que produzindo um germen de um processo civilizatório diferente, não é e nem quer ser/estar extemporânea. A sua contemporaneidade é que a justifica e que mostra sua importância, malgrado suas resistências e desafios. É possível uma combinação lógica. O capi-

tal, na sua forma tradicional, serve-se de uma racionalidade que não lhe é própria, mas que lhe propicia maximização de fatores de acumulação.⁸ Não é isso que as práticas solidárias almejam. Querem, sim, resgatar processos inevitáveis da racionalidade técnico-econômica e produtivista como os fatores de mercado, de gerenciamento, de inovação, etc., porém *traduzi-los* no seu horizonte da cooperação solidária, democrática e de valorização do trabalho.

Gaiger deixa claro isso que estamos tentando dizer:

... almeja-se a racionalização dos recursos, a qualificação do trabalho, a produção para o mercado, o aumento de produtividade, a planificação, os investimentos crescentes, etc. Não faltam discussões, cursos e cartilhas sobre como atingir essas metas. Insiste-se porém na distinção entre essa nova concepção empresarial e aquela da economia estatal ou capitalista, por razões idênticas ao que se observa no âmbito dos projetos: em contraposição aos mecanismos de rentabilidade e de lucro do sistema capitalista, os empreendimentos solidários atingem maior racionalidade com base numa potencialização do trabalho em benefício dos produtores. Isto é, assumem os parâmetros de produtividade e eficiência da economia competitiva valendo-se da cooperação e por essa via realizando os interesses de seus associados (Gaiger, 1996, p. 114 - 115).

Além dos desafios da inserção mercantil de seus produtos e práticas econômicas em geral, as ações de economia solidária enfrentam o problema das experiências de vida de seus membros. A educação para a solidariedade exige uma ressocialização que vai acontecendo com a experiência, com seus altos e baixos, com a ruptura do

imediatismo, da perspectiva unicamente pessoal, do valor até então instrumental da cooperação. Daí a necessidade de teorizações, de avaliações e reflexão das próprias práticas. O elemento de maximização econômica é importante, porém não se basta a si mesmo. As expectativas dos projetos alternativos solidários requerem uma nova racionalidade econômica, porém que não negue almejar acumulação e crescimento, possibilidades econômicas; que tenha a *razão de ser* na própria cooperação e nos pressupostos democráticos que a fundamentam.

A economia solidária esforça-se por romper os preconceitos que a noção tradicional de empresa carrega em seu seio. É possível falar em *empresa solidária*. Se isso é possível, então não há mal nenhum em almejar a geração de excedentes, acompanhamento tecnológico de processos de produção e de comercialização (desde que não sejam meros poupadores de mão-de-obra); é possível pensar em assessorias gerenciais, contábeis e organizacionais externas que não sejam só os grupos que já o fazem (ONG, Cáritas, cooperativas...).

A *economia social* ou a *forma social solidária de produção* (Gaiger, 1996) não precisa ser um horizonte paralelo ao modo convencional empresarial; muito menos ser uma mera alternativa estratégica às formas já existentes de organização do trabalho que se bastam a si mesmas. Acreditamos que deve ser, sim, um horizonte em relação a um processo civilizatório que tem o comunitário, o cooperativo como princípio. Para tanto, precisa estar em profunda relação com os processos sociais da sociedade em geral, enfrentando, em seu cotidiano, os conflitos, as ambigüidades, as contradições que daí decorrem.

Problemas e desafios na construção de uma economia popular solidária

A construção de um novo projeto de sociedade, baseado na solidariedade, é um desafio. Busca-se uma economia na qual as relações produtivas e mercadológicas sejam mais humanas.

A noção de *economia popular solidária*, bem como sua prática, ainda é bastante confusa. Muitos são os desafios que precisamos enfrentar, discutir, clarear, construir... Como tudo o que é novo, esse processo requer um empenho para uma nova *práxis* das organizações da sociedade civil; requer também uma proposta de um cooperativismo popular. Precisamos transformar a *globalização competitiva* numa *globalização cooperativa solidária*. As práticas *de cima para baixo* precisam mudar para práticas dialógicas e *de baixo para cima*.

A partir da dimensão pessoal, o ser humano busca na comunidade ser sujeito consciente, através da relação consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Ao se encontrar como pessoa de direitos e deveres, constrói a cidadania enquanto sujeito ativo e é capaz de tomar parte na história.

A economia popular solidária é um processo em construção; seu desenvolvimento exige enfrentar muitos desafios; enfrentar o individualismo e buscar a cooperação. O grupo cooperativo precisa ser o argumento principal. Enquanto buscamos uma economia solidária e continuamos dando preferência às formas individuais de produção, prestação de serviços e consumo, não estamos ajudando a solidificar os empreendimentos econômicos solidários. As

mudanças devem começar pela pessoa humana, passando pela família, a comunidade e perpassando a esfera política, construindo um projeto popular de desenvolvimento para a sociedade. A cidadania plena busca, necessariamente, a transformação social. Não podemos admitir uma sociedade concentradora da riqueza e do poder nas mãos de poucos, em detrimento da grande maioria do povo, que fica submetido a repartir as migalhas. O diálogo é a chave para que as experiências sejam bem-sucedidas. É através do diálogo que o saber é colocado em comum e a participação se democratiza.

Os trabalhadores precisam vencer a mentalidade de submissão e subserviência. Infelizmente, eles estão acostumados a ser mandados e a obedecer; quase sempre foram empregados. Precisam se emancipar.

É necessário superar o imediatismo e aprender a fazer processos. As coisas não acontecem de uma hora para outra. O processo requer planejamento, persistência e clareza.

O desenvolvimento sustentável deve ser estabelecido como padrão. Os empreendimentos econômicos solidários devem primar pela ecologia, desenvolvimento e sustentabilidade, trazendo melhor qualidade de vida.

Deve haver união entre o espírito empresarial e solidário nas experiências de geração de trabalho e renda. Só assim estabeleceremos novos padrões de relacionamento no processo produtivo. É importante a organização de redes de economia popular solidária. A imagem da pessoa que não pode viver sozinha e precisa do grupo precisa ser transferida para a necessidade de as experiências estarem unidas entre si, ganhando força e fazendo valer sua proposta.

Os compromissos assumidos devem ser coerentes com a prática e os valores éticos.

A agregação de valores aos produtos agrícolas através de agroindústrias é importante meio de desconcentração de renda. É também meio de os agricultores poderem comercializar seus produtos diretamente aos consumidores, em feiras e mercados.

Deve haver a formação de redes entre os diversos empreendimentos solidários, bem como influenciar em toda a cadeia produtiva de um determinado produto. Dessa forma, poderemos oferecer aos consumidores produtos livres de exploração em todo o seu processo produtivo e distributivo.

A parceria com universidades é importante meio de investir em pesquisa e sistematização, desenvolvimento de plantas industriais, novos produtos, estudos de mercado, propaganda, qualidade...

É necessário mudar a legislação cooperativista brasileira a fim de que grupos menores (cinco, seis, oito pessoas) possam usufruir os benefícios do cooperativismo, bem como a legislação fiscal e tributária, que ainda pesa sobre os pequenos empreendimentos.

No campo gerencial, as dificuldades e problemas se apresentam com veemência. Ligar realismo contextual com transparência decisória e administrativa não é fácil nem passível de seqüência tranqüila de macetes. É bom que se apontem também alguns aspectos importantes de gerenciamento dos empreendimentos solidários presentes na literatura sobre o tema (ver Gaiger et al. 1999, 1996; revista *Proposta*, n. 75, 1997/98; outros materiais do Cedope).

Um dos aspectos apontados é o enfrentamento da participação democrática e sua eficiência em termos de agilização e de garantia da dinâmica da ação de cooperação.

Para optar em direção ao campo da ação solidária, não basta a consciência da carência, do limite do trabalho individualizado, do desemprego, da precariedade das relações de trabalho que apresentam e que *nor-teiam* esse caminho. Os resultados econômicos objetivos e concretos do ramo solidário ajudam, mas não são suficientes, o que demanda socialização e convencimento, rituais e simbologias (família, parentesco, comunidade, o local/lugar...) que manifestem um outro vínculo societário, aproximando-se de conceitos universalizantes, como democracia, igualdade na diferença, cooperação com individualidade.

Outros principais problemas de gerenciamento apontados por analistas e assessores também se fazem presentes, o que não é só demérito de empreendimentos solidários, mas das micro e pequenas empresas, solidárias ou não, coletivas ou individuais:

- dificuldade de acionar novas linhas de produção, agregando valores aos produtos já existentes;
- impossibilidade de fazer um cálculo e um controle contábil que possa contemplar os custos gerais, a diferenciação e os processos fragmentados de tempo de trabalho dos cooperados;
- dificuldade para garantir disponibilidade de fluxo de caixa no sentido de dispor de reserva para saldar dívidas, promover uma justa remuneração do trabalho;

- enfrentamento da noção solidária em concomitância com as regras de mercado, o qual, de certa forma, não é nem um pouco adequado ao solidarismo. Porém, ao mesmo tempo, é impossível suprimir por completo seus pressupostos de troca, de acumulação, de uma lógica econômica alienante, fetichizante e promotora da extração de sobretrabalho;
- a manutenção de vínculos com o Estado sem permitir a estatização dos processos (regulação, normatização e apropriação);
- atendimento das aspirações econômicas (competitividade, inovação, agilidade de decisões) com o espírito solidário. Acumular e associar-se, num processo concorrencial, poderá fazer parte da economia popular sem deixar se viciar pela dinâmica capitalista da necessidade de crescer e acumular pela exploração. A dificuldade está em humanizar uma cadeia (rede) de relações que vão desde os fornecedores, passando pelos produtores e, desses, para os consumidores. Essa rede concentrada, empática e sinérgica precisa estar constantemente realimentada, integrada, ampliada, diversificada em termos de informações, trabalhadores, assessores, matéria-prima, agregações e vínculos relacionais e dialógicos em âmbitos locais.

Alguns teóricos, dentre eles Nuñez (1997), mostrando a possibilidade de contemporaneizar e enfrentar as necessidades da acumulação com o associativismo, chegam a chamar as ações solidárias de uma lógica de acumulação alternativa, ou, então, de uma nova forma social de produção.

As ações econômicas solidárias têm o desafio de ligar os saberes seculares de atores sociais e culturais com processos inovadores em termos técnicos e metodológicos de ação produtiva (Gaiger, 1999), priorizando a cooperação e efetivando ganhos em eficiência, garantindo, assim, a própria sobrevivência dos envolvidos e grandes benefícios sociais.

Normalmente, as práticas solidárias se dão em âmbito do local/lugar e regional, aproveitando de aspectos locais, culturais e institucionais (públicos) maximizadores do processo cooperativo e econômico. Esse enraizamento local⁹ não pode se auto-apoiar.

Há uma literatura do campo da ação solidária que fala da agregação e da gestão em redes desmembradas em células, o que implica transcender-se do local, descentralizar, co-participar e democratizar. As ações em redes poderão vincular matéria-prima, produção, comercialização e consumo, todas numa dimensão solidária (Mance, 1999). O grande desafio está em criar um sistema de gerenciamento democrático que, ao mesmo tempo, contemple especificidades setoriais e locais; que informe; que possa direcionar novas células, enfim, que possa fazer do local uma expressão de macroestrutura de cooperação solidária e eficiente em termos valorativos e econômicos.

Um outro grande problema/desafio a enfrentar é no tocante às demandas de recursos externos. Há consciência de sua inevitabilidade. Sabe-se que os caminhos dos mercados de capitais convencionais de injeção de recursos em determinados setores, ao invés de se tornarem solução, constroem problemas, o que nem sempre é fru-

to de mau gerenciamento desses recursos e, sim, de sua metodologia de ação.

O que se evidencia é uma maior sensibilização de determinados ramos financeiros para o campo popular. Experiências em outros países demonstram a existência de inúmeras agências de financiamento a projetos solidários e ecológicos.¹⁰ Existem bancos fundados com esses objetivos, assim como há linhas de créditos estaduais e municipais, motivados por gestores públicos comprometidos com o campo da ação popular.

Por mais que sejam formas diferenciadas e alternativas de ação financeira - o que alivia um pouco o peso do acesso ao capital de risco -, a dificuldade está em maximizar esses recursos, em compensá-los no âmbito econômico solidário sem cair num vício assistencialista e dependente. O fato de encontrar mecanismos que não adentrem nem para o Estado, nem para o mercado na sua expressão atual - alternativa essa que alguns chamam de *terceiro setor* - não significa que não estejam imbuídos de interesse público e que também não obedeçam aos mínimos processos condutores do mercado de capitais.

A dinâmica da eficiência dos recursos deve se manifestar nas experiências de geração de renda e emprego para os envolvidos, bem como na satisfação e cooperação no âmbito da qualidade, do menor preço, orientados pelo crescimento e bem-estar coletivo.

Um outro grande problema/desafio diz respeito ao processo de remuneração do trabalho. Não há dúvida, o trabalho é a questão central nas ações solidárias. Seu valor monetário, moral, social, simbólico, ético e humano deve ser experienciado,

sentido no vivido. Manter, apropriar e agregar espaços de trabalho faz parte da filosofia da ação solidária. A valorização do trabalho próprio, expressa na satisfação e na remuneração, é algo que tem de se fazer sentir.

Não há uma teorização econômica que defina parâmetros consistentes para a remuneração do trabalho solidário. Os macetes nem sempre funcionam. As variáveis são muitas e as formas diferenciadas de ações também. Cargos, hierarquias, divisão do trabalho e de saber, sócios, proprietários, terceirização, contratados, níveis de produtividade individual e setorial, necessidade de redução de custos para não encarecer o produto, flexibilidade de horários e tarefas, responsabilidades e compromissos diferenciados, absenteísmo, negligência, rodízio de tarefas, especialização e setorização de tarefas, realocação de trabalhadores, dentre muitas outras, manifestam a dificuldade em dar conta dessa questão da remuneração.

Não obstante a inexistência e a operância de fórmulas para dar conta da racionalização na remuneração, o desafio está em congregiar participação democrática nas decisões e, nessa, da remuneração por excelência, que, ao mesmo tempo, motive os trabalhadores e maximize o produto do trabalho no mercado.

A noção de equidade deve socializar o indivíduo no coletivo. Para tanto, noções como trabalho associado (em vez de divisão do trabalho), cooperação (em vez de hierarquização e divisão de papéis), aprendizagem e criatividade (em vez de cumprimento de tarefas), satisfação de necessidades (em vez da forma seca e pragmática da acumulação de capital) são importantes nos âmbitos materiais, ético-culturais e societais.

Algumas experiências de economia popular solidária em construção: Projetos Alternativos Comunitários (PAC) na região de Passo Fundo

A Cáritas no Rio Grande do Sul mantém um Fundo Rotativo Solidário - FRS - para apoio aos PAC,¹¹ através de um convênio com Misereor e KZE da Alemanha.¹² Para cada tipo de projeto, são levados em conta critérios específicos, dependendo também da realidade de cada local. São classificados três tipos de projetos, quais sejam:

- *Emergenciais*: ações de socorro imediato, mas que buscam também ser iniciativas educativas. Grupos em situação de risco de vida: combate à fome, à miséria e à exclusão social;
- *Projetos sociais*: de caráter social e formativo nas áreas de moradia, saúde, formação assistência social, cultura popular, promoção da mulher;
- *Projetos econômicos ou produtivos*: além de serem sociais e educativos, têm um caráter produtivo e de desenvolvimento econômico. Têm como objetivo central a geração de renda e a formação da consciência política. São:
 - * indústrias - confecções, industrialização de alimentos (pequenas padarias, confeitarias, móveis, esto-farias, serralharia, artesanatos...;
 - * produção agrícola - fortalecimento da agricultura familiar, da produção agroecológica e de agroindústrias;

- * prestação de serviços - cooperativas de trabalho, limpeza, reciclagem, restaurantes, oficinas...;
- * comercialização - transporte, estruturação de centrais de venda, feiras, etc.

O trabalho de incentivo e acompanhamento dos PAC dá-se com base em alguns pressupostos:

- todo incentivo é concedido através de grupos, o fundo não apóia iniciativas individuais. O objetivo é incentivar o associativismo e a economia popular solidária como formas de saídas para os problemas, enfrentando-os de maneira coletiva. São elaborados materiais formativos e educativos, tais como: *Sobrevivência e utopia: os projetos alternativos comunitários no Rio Grande do Sul*; *Trocando em miúdos*,¹³ *Cartilha sobre economia solidária*,¹⁴ Texto-base para organização de projetos alternativos comunitários;¹⁵ *A economia solidária no Rio Grande do Sul: viabilidade e perspectivas*,¹⁶ e outros. Esses servem tanto para formar como para informar. Além disso, o próprio roteiro de apresentação de projetos foi elaborado, inclusive, para fazer parte do processo de formação;
- existem roteiros comuns para a elaboração dos projetos: um modelo para os projetos sociais e outro para os projetos econômicos ou produtivos. A esses são anexados o Regimento Interno, os termos de cedência de espaços para o trabalho, os levantamentos de preços em lojas, etc. O orçamento do projeto, que compreende parte de investimentos pró-

prios (contrapartida do próprio grupo) e parte de pedido ao Fundo Rotativo é item que faz parte do próprio roteiro de projeto. Para os projetos de desenvolvimento econômico, é exigido estudo de mercado e viabilidade econômica;

- os projetos, após um período de carência, passam a devolver ao Fundo Rotativo Solidário os recursos que receberam, no todo ou em parte. Para os projetos sociais, um percentual de até 60 %; para os projetos produtivos a devolução, é de 100%, mais uma taxa fixa de 3%. As parcelas são corrigidas pelo INPC,¹⁷ que, por sua vez, corrige um índice próprio do Fundo Rotativo mantido pela Cáritas, o FRS, a cada dois meses;¹⁸
- o projeto, para receber apoio financeiro do fundo, precisa envolver, no mínimo, três pessoas. Geralmente, os projetos sociais atingem um número bem maior de pessoas, ao passo que os de desenvolvimento econômico produtivo, muitas vezes, não conseguem se viabilizar com muitas pessoas e, em geral, atingem um número mais limitado (três a oito pessoas);
- o grupo precisa ter clareza da proposta participativa e democrática e um espírito solidário;
- a elaboração do projeto e regimento interno deve ser feita em conjunto pelos participantes do grupo;
- os PAC buscam mudança nas relações entre capital e trabalho através do incentivo ao trabalho coletivo, com rotatividade nas funções de coordenação e gerenciamento;

- para garantia da devolução, é feito um contrato mútuo entre a Cáritas e o grupo, com um aval solidário do próprio grupo;
- todo processo é acompanhado por uma comissão estadual e comissões diocesanas de projetos alternativos comunitários, bem como pelas equipes Regional e Diocesana de Cáritas. Há também a participação de outras pastorais, como a Comissão Pastoral da Terra e a Pastoral Operária.

Esses projetos estão se concretizando por todo o estado do Rio Grande do Sul. Na região de Passo Fundo, são em torno de 120. Alguns deles enfrentam problemas de viabilização econômica; outros, problemas de relacionamento interno; outros, ainda, a falta de capacitação e análise de mercado. A coordenação sente a falta de um maior envolvimento de institutos de pesquisa e assessoria técnica. A insuficiência de recursos humanos para o acompanhamento aos PAC também é um dos problemas enfrentados.

Por fim, cabe salientar que o FRS é um instrumento de crédito solidário. Tudo o que entra é imediatamente reinvestido em novos projetos. Já foram apoiados com este fundo mais de mil projetos no Rio Grande do Sul, dos quais mais de cem foram auxiliados com o retorno dos recursos dos próprios PAC. Esse índice é significativo se analisarmos que os critérios da devolução dos valores recebidos foram se concretizando ao longo dos anos. No início, em 1986, os projetos não devolviam nada; depois de alguns anos, passaram a devolver de 30 a 40% dos recursos recebidos; tempos depois, 70 a 80%, e somente após os anos de 1997 e 1999 os projetos produtivos e econômicos passaram a devolver 100 % do valor recebido.

A experiência de comercialização direta

Durante a segunda metade da década de 1980 e início da década de 1990, várias experiências de comercialização direta aconteceram no estado do Rio Grande do Sul. Mesmo acontecendo em regiões diferentes, mantinham-se articuladas através de uma coordenação estadual. Dessa experiência surgiram diversas cooperativas que uniam produtores rurais e trabalhadores urbanos numa relação de troca.

Em Passo Fundo, 12 grupos de trabalhadores urbanos, juntamente com uma Associação de Agricultores de São Domingos do Sul e oito de Ronda Alta, mantiveram durante quatro anos (1997 a 1990) um projeto de Comercialização Direta entre produtores e consumidores, chamada *Cooperação Fraterna Agricultores e Operários - Cofao*. Foi uma rica oportunidade de intercâmbio de produtos e, acima de tudo, uma experiência concreta de articulação e vivência coletiva. Isso porque produtores e consumidores tinham oportunidades periódicas de se encontrar e discutir os problemas de ambas as classes, de maneira solidária. Mensalmente, uma comissão representativa encontrava-se para organizar e preparar todo o processo.

A experiência chegou a atingir em torno de quatrocentos trabalhadores urbanos e cem produtores rurais. Sentia-se a necessidade da criação de um entreposto permanente e de uma estrutura mais aprimorada, pois o processo era realizado informalmente com o mutirão dos envolvidos nos dias em que acontecia a comercialização.

No início da década de 1990, o processo foi substituído pela criação da Cooperativa

Mista e de Trabalho Alternativo Ltda. Coonalter, que teve um papel importante na conscientização da população em vista de uma alimentação mais sadia e equilibrada. Através de um restaurante que servia comida natural e um pequeno entreposto de compra e venda de produtos coloniais, integrais, fibras e outros em geral, a cooperativa manteve-se até meados de 1999.

A Coonalter tinha como objetivos principais: a compra de produtos coloniais e agroindustrializados diretamente dos grupos produtores e a revenda para associados e consumidores em geral de Passo Fundo e região; trabalhar a proposta alternativa de produção, comercialização e consumo, a ecologia, a saúde e a cooperação; auxiliar as organizações de apoio aos grupos, pastorais e movimentos populares na manutenção e investimento no trabalho.

A galeria da solidariedade em Passo Fundo

Por uma iniciativa da Cáritas Diocesana de Passo Fundo, com o apoio da Diocese de Passo Fundo e da Cáritas Brasileira Nacional e Regional do Rio Grande do Sul, em 1999 surgiu em Passo Fundo a *Galeria da Solidariedade*.

A galeria é uma alternativa concreta de trabalho e renda. É também uma amostra de que a organização dos trabalhadores em grupos é capaz de estabelecer relações solidárias na produção e comercialização, ajudando, assim, a construir uma economia popular solidária, dentro de um projeto de trabalho que estabeleça como padrão o desenvolvimento sustentável.

A Galeria da Solidariedade procurou inspiração em experiências já consolidadas

ou em consolidação, uma das quais se situa na região central do estado, com sede no município e diocese de Santa Maria/RS. É o *shopping* do cooperativismo. Consiste na organização de um conjunto de grupos que mantêm no centro da cidade um ponto de venda comum para seus produtos, barateando custos e apostando no cooperativismo como forma de avançar na proposta coletiva. Algumas pessoas atendem no ponto de venda.

Através da Cooesperança, uma cooperativa criada em 1989, a Ação Social Diocesana de Santa Maria articula mais de quarenta grupos e mantém também uma feira aos sábados e um posto de venda permanente no “terminal de comercialização”. Este local é um centro de comercialização que, além das feiras, abriga e articula a comercialização permanente, a realização de feirões coloniais e feira estadual anual do cooperativismo.

Em Passo Fundo, a Galeria da Solidariedade, organizada no ano de 1999, passou a funcionar com um conjunto de oito lojas de economia popular solidária, com produção e comercialização associada, organizadas em forma de condomínio, com regimento interno individual em cada loja e um regimento interno do condomínio. O espaço não é cedido de forma paternalista. Os grupos associativos que o utilizam, além de terem o compromisso de manter as contas do condomínio e a conservação do imóvel, contribuem com um pequeno aluguel à proprietária do imóvel, que é a Caritas Diocesana, que, por sua vez, investe os recursos no atendimento da população excluída.

As lojas estão distribuídas em diversos ramos, de forma que cada uma delas cum-

pre uma função importante na galeria, servindo de âncora para as outras. Um dos pontos estratégicos na organização do projeto foi proporcionar um espaço onde as pessoas pudessem se encontrar e adquirir os produtos de que necessitam para sua vida e suas casas.

Ao todo são 13 grupos envolvidos nas lojas fixas, atingindo 62 trabalhadores, e mais 15 grupos na loja de artesanato, envolvendo em torno de 114 mulheres e quatro entidades ou organizações que utilizam mensalmente a loja para exposições. Diariamente, atuam dentro da galeria 19 pessoas, entre associados prestadores de serviço e contratados; ao todo são 176 pessoas envolvidas.

A Galeria da Solidariedade quer:

- unir através das experiências de geração de trabalho e renda o espírito empresarial e o solidário, estabelecendo novos padrões de relacionamento no processo produtivo;
- ser um local de amostra permanente de diversas experiências na área da economia popular e solidária, servindo como espaço de consolidação e reforço dos princípios cooperativistas;
- servir como ponto de articulação entre os diversos PAC rurais e urbanos, primando pela ecologia, desenvolvimento e sustentabilidade, trazendo uma melhor qualidade de vida e uma melhor organização dos grupos através de redes de produção e comercialização;
- gerar postos de trabalho em toda a cadeia produtiva, distributiva, consumo e prestação de serviços.

Além do caráter associativo dos grupos que fazem parte da galeria, ela está proporcionando uma integração maior entre os

diversos projetos. Em menos de um ano de funcionamento, já se percebe uma ajuda mútua entre os diversos setores envolvidos; vislumbra-se a possibilidade de compras coletivas da matéria-prima das diversas padarias; esgotam-se as possibilidades de compras entre os grupos participantes da galeria antes de buscar produtos fora; abrem-se possibilidades concretas de divulgação e *marketing*; favorece-se a organização para a participação em feiras e eventos de maneira coletiva; o atendimento das lojas é feito de maneira partilhada; condições e preços especiais entre os grupos, feira ecológica e instituições de assessoria/apoio, etc.

A cooperação na produção e comercialização ecológica: produtor e consumidor se encontram

A questão da retomada da produção ecológica e conseqüentes utilização e comercialização de produtos alimentícios de maneira ecológica, a princípio, não traz nada de novo. É a coisa mais antiga da história da humanidade, vindo desde que o ser humano descobriu uma maneira de utilizar os recursos naturais através da produção agrícola. O que está se fazendo hoje com a retomada da produção de alimentos de maneira ecológica caracteriza-se, entre outras, como uma maneira de tentar fazer a produção como se fazia quando se produzia sem a interferência dos químicos, mesmo com a utilização de máquinas e algumas técnicas chamadas *modernas*.

Na década de 1980, a grande euforia provocada pela utilização dos químicos co-

meçou a tornar-se preocupação. A devastação da vida do planeta, o alto índice de intoxicações no campo e na cidade, os danos ambientais, a carência da água potável, o grande êxodo rural e o inchaço das cidades sem infra-estrutura, etc. levaram ao surgimento de um novo paradigma das sociedades modernas: *a sustentabilidade*.

A agricultura brasileira está cada vez mais dependente de grandes grupos econômicos. A ilusão da modernização trouxe para os trabalhadores rurais a dependência econômica e tecnológica. As práticas alternativas, que nunca deixaram de existir, estão se fortalecendo na chamada *agricultura alternativa*, que, de uma idéia de poucos, passou a ser uma curiosidade de muitos e, logo, tornou-se um movimento crescente.

As *tendências para o terceiro milênio* apontam para dois paradoxos: de um lado, ampliar vertiginosamente a demanda e o consumo de alimentos produzidos ecologicamente¹⁹ e, por outro, a utilização da engenharia genética produzindo alimentos modificados geneticamente.²⁰

Os mercados-mundiais estão cada vez mais exigentes; a consciência e preocupação com a sustentabilidade do planeta crescem não só entre militantes dos movimentos ecológicos (produtores e consumidores), mas também em nível dos próprios governos. Por outro lado, a interferência da engenharia genética está tecendo uma tendência de que os grandes empreendimentos agrícolas se "modernizem", buscando, através da dominação e controle de grandes multinacionais, a agricultura com base no domínio das sementes através das sementes transgênicas.²¹

Outra preocupação é com relação à biodiversidade. A introdução de sementes transgênicas coloca em risco a possibilidade da manutenção de milhares de tipos de sementes e espécies, hoje sendo resgatadas pelas organizações e produtores ecologistas. A perda da competitividade em nível internacional é ameaçada e, com isso, há uma maior dependência de nossos trabalhadores da agricultura, um poder aquisitivo muito menor, tendo em vista que a produção e consumo dos transgênicos vão fortalecer ainda mais as grandes multinacionais dos químicos e dos venenos. Para os agricultores, resta o risco da perda de mercado para os seus produtos e, para os consumidores, a ingestão de alimentos com substâncias de efeitos ainda desconhecidos.

A agricultura orgânica busca unir a ciência com as práticas populares. Pode-se constatar que a produção orgânica incorpora elementos extremamente condizentes com a agricultura familiar, cuja base de produção pode ser direcionada para essa fatia de mercado, aproveitando as tendências detectadas em benefício do fortalecimento da agricultura familiar em toda sua diversidade, sendo reforçadas, ainda, suas organizações, tanto econômica como socialmente.

A partir da experiência dos agricultores ecologistas do Rio Grande do Sul, organizados em associações, podemos destacar que existe sempre um motivo claro que leva o agricultor à produção de maneira ecológica. Evidentemente, esse motivo pode variar de acordo com o maior ou menor interesse que o produtor possui e da sua relação com outros produtores e entidades.

Entre as motivações identificamos:

- *a questão política*: percebe-se que muitas coisas precisam ser mudadas no Brasil e, dentre elas, uma é a influência que as multinacionais têm no país. Precisamos ter claro que a utilização de químicos e agrotóxicos “engorda” cada vez mais as grandes indústrias dos químicos, que, muitas vezes, são também donas dos laboratórios de remédios (produzem o veneno e também o remédio). Então, a decisão política de retomar o processo produtivo de maneira ecológica quer acabar com a dependência a essas multinacionais;
- *a questão da saúde*: de repente, o agricultor se vê diante de uma contradição: percebe que está utilizando venenos e químicos há várias décadas e, num determinado momento, até ganhou algum dinheiro com a utilização dos químicos, porém sua saúde está acabada. Crianças nascem com anomalias genéticas, vítimas de agrotóxicos; o córrego que passa nos fundos de sua casa, onde ele pescava os seus jundiás e lambaris, não tem mais peixe, está todo poluído e cheio de larvas de pernilongos, borrachudos, etc., ele não tem mais água potável; o dinheiro que recebeu pela produção está gastando com a saúde. Precisa mudar e percebe que ainda há tempo;
- *a questão econômica*: geralmente, quem parte para a produção ecológica de alimentos apenas por motivos econômicos tem uma visão parcial da proposta; se não receber uma resposta imediata, desiste. Geralmente entram para a produção ecológica porque vêem nela um mercado possível

e gerador de maior renda. O motivo econômico precisa, necessariamente, estar em consonância com os demais, pois quem busca o motivo econômico isoladamente não resiste, em vista de os resultados não serem imediatos.

Esses são alguns dos principais motivos que levam um agricultor a retomar a produção ecológica. É evidente que podem estar articulados, influenciando como um todo o processo.

A organização passa a ser, então, a palavra-chave, seja como associação, seja como cooperativa, ou de outra forma. Essa organização, além de passar pelo agricultor, passa também pelo consumidor, que, também preocupado com sua saúde e a do planeta, começa a procurar cada vez mais os alimentos isentos de químicos.

A ação coletiva ganha, assim, uma amplitude bem maior visto que deixa de ser apenas uma questão da produção (do agricultor produtor) para se tornar uma questão de consumo (tanto por parte do próprio produtor que consome seu produto como por parte do trabalhador urbano que consome o produto produzido pelo agricultor).

As experiências de produção e comercialização de produtos ecológicos de maneira associativa proliferam por todo o Brasil. Hoje existem experiências bem-sucedidas em muitos estados, dentre eles, no Rio Grande do Sul, como, por exemplo: a cooperativa Ecológica Coolméia, de Porto Alegre, além de manter um entreposto de venda de produtos ecológicos *in natura*, industrializados e através de um restaurante, mantém duas feiras em praças aos sábados, com uma boa clientela; em Passo Fundo, há o Fórum de Agroecologia, formado por dez associações de pequenos agricultores

ecologistas e cinco entidades - Cáritas Diocesa,²² Cetap,²³ PR,²⁴ Coonalter, Gesp/AT,²⁵ que mantêm todos os sábados pela manhã uma feira de produtos produzidos ecologicamente, desde abril/98, com uma excelente participação e aceitação por parte de produtores e consumidores.

A partir da feira de Passo Fundo, surgiram mais cinco em municípios da região: Casca, Ibiraiaras, Getúlio Vargas, Tapejara, Sananduva. Essas feiras enfrentam reações por parte de setores que vêem nesse processo crescente uma ameaça aos seus interesses. As experiências estão articuladas entre si, formando redes em níveis regional, nacional e internacional. Apesar das resistências, ganham proporções e se tornam uma tendência mundial.

Além de manter as feiras ecológicas, essas organizações trabalham na perspectiva da criação de novas alternativas e produtos. Como exemplo, citamos a produção de soja orgânica, que é exportada para países como Japão, Estados Unidos e França, garantindo, inclusive, um preço melhor para os produtores. Essas organizações garantem sua credibilidade através de Comissões de ética e acompanhamento técnico permanente em todo o processo produtivo e distributivo, permitindo também o acesso do consumidor a esse controle.

Considerações finais

Enfim, temos claras inúmeras dificuldades e estrangulamentos, bem como o desafio da possibilidade e da utopia que se está construindo. As ações solidárias são, acima de tudo, ações pedagógicas que pressupõem envolvimento, reflexão e avaliação, consciência também pela experiência,

projeto político e societal transformador, constante dialogicidade com os atores envolvidos e com a contemporaneidade.

O que se busca, acima de tudo, é gerar renda e trabalho para as vítimas dos processos políticos e econômicos de exclusão e/ou inclusão marginalizada. Se disso surgir uma sociedade alternativa (é bom que se evitem os encaixes e, de preferência, reencaixes!), não é obra do acaso; é fruto de pressupostos filosóficos e sociais de ação valorativa da democracia, da solidariedade, da cooperação, da verdadeira promoção das liberdades individuais e coletivas mediatizadas pelas condições materiais, culturais e éticas de organização da vida.

Hoje, fala-se em pequenos empreendimentos econômicos solidários. Já se tem, no entanto, amostras de que esses empreendimentos estão marcando referências e formando redes; começam, com isso, a ganhar forças e amplitude regional, estadual; formam redes; influenciam econômica e politicamente. Tornam-se atores cada vez mais importantes no processo de transformação das relações de dominação entre o capital e o trabalho para relações de autogestão.

Notas

- ¹ Há inúmeras críticas bem como polêmicas em torno de conceituações e pressupostos transformadores do real no que tange a cooperativas, associações de produtores e de consumidores, da chamada "economia da comunidade", etc. Porém, adentrar nessa questão toda, além de nossa imensa dificuldade, estaria nos desviando de nosso objetivo.
- ² Há um corpo teórico que avança muito nesse âmbito, seja no viés analítico-descritivo, como é o caso das análises da Cáritas (os Projetos Alternativos Comunitários - PACs), seja no âmbito da análise filosófica, econômica e social. Nesse sentido, apenas para elencar alguns, ver Euclides André Mance (1999) e vários textos disponíveis na internet: www.milenio.com.br/mance/; inúmeros textos de Luiz Inácio Gaiger, do Paul Singer; vários números

da revista *Proposta* (Fasc), dos *Cadernos Cedope* (Unisinos), da Rede *Unitrabalho*, da *Cáritas Brasileira*, textos da revista *Contexto & Educação* (Unijuí), bem como há uma literatura estrangeira (principalmente italiana e francesa) que já chega ao nosso meio sobre o tema.

- ³ Trecho de um pronunciamento de dom Jayme Chemello, bispo diocesano de Pelotas/RS, em discurso de abertura ao III Congresso Estadual de Caridades, em 1984, em Porto Alegre.
- ⁴ Brilhantes análises sobre economia moral e experiência social encontram-se em E. Thompson, *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ⁵ Ver C. Sarti. *A família como espelho*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ⁶ O liberalismo econômico clássico fala em cooperação no sentido da solidariedade social pela dependência mútua que a divisão do trabalho cria na empresa industrial, como instrumento maximizador da especialidade, da produtividade, da habilidade, da inversão da máquina, ambos processos adequados ao dinamismo técnico, em correspondência com o modelo produtivista. Esse sentido da cooperação cria hierarquias, burocratiza, não democratiza nada a não ser o lucro entre donos dos meios de produção e as perdas para os que expõem no mercado sua força de trabalho.
- ⁷ Avaliações de projetos solidários, tanto os promovidos por Cáritas como por ONGs, cooperativas, etc., demonstram isso, ou seja, o vetor solidário pode se tornar solitário se não vier acompanhado de uma racionalidade empresarial. Ver sobre isso Gaiger (1994), Razeto (1990), Bertucci (1996).
- ⁸ O meio rural é expressivo dessa vinculação entre racionalidades e temporalidades que se cruzam pelo viés do trabalho e das relações empresariais. O vínculo do camponês com as agroindústrias, a expansão das práticas produtivas industriais do setor coureiro-calçadista (bola, tênis, tecidos) para o meio rural manifestam essa apropriação de um mundo cultural e social viabilizador da acumulação de capital urbano-industrial.
- ⁹ Essa ação local busca aproveitar recursos disponíveis no local (técnicas, matéria-prima, infra-estrutura, assessorias, agentes produtivos e mercantis), o que nem sempre significa que sejam os mais eficientes/eficazes. Determinados processos de trabalho que envolvem a agricultura familiar são expressivos dessa questão. A abertura para a percepção e absorção/apropriação de novos referenciais, sem prejudicar saberes e reduzir a força de trabalho, é fundamental para enfrentar os mecanismos concorrenciais de mercado, pois esse, em sua dinâmica geral, não se encerra no local.
- ¹⁰ Para uma análise das agências financeiras que estão voltadas para a ação solidária, ver Mance (1999), Calliari (1998).

- ¹¹ Cf. Cáritas Brasileira do RS. *Caderno de Formação*, n.1.1.15.
- ¹² Atualmente, a Cáritas Brasileira/Rio Grande do Sul está iniciando o 51º acordo com estas entidades. O primeiro convênio foi em 1986.
- ¹³ CÁRITAS REGIONAL RS. *Avaliação dos PACs no RS*. Trocando em miúdos. 1994.
- ¹⁴ CÁRITAS BRASILEIRA REGIONAL RS. *Economia solidária e as novas relações*. 1998.
- ¹⁵ CÁRITAS BRASILEIRA REGIONAL RS. Texto-base para organização de Projetos Alternativos Comunitários. 1999.
- ¹⁶ GAIGER, Luiz Inácio e outros. *A economia solidária no RS: viabilidade e perspectivas*. 1999.
- ¹⁷ INPC - Índice Nacional de Preços ao Consumidor, um dos menores índices inflacionários que existem no Brasil: é medido com base no poder de consumo da população com renda até oito salários mínimos.
- ¹⁸ FRS - Fundo Rotativo Solidário. No momento da liberação do recurso para auxiliar na viabilização de algum projeto, a porcentagem a ser devolvida é transformada em (x) FRS, tomando-se o valor da FRS daquele dia. Quando o grupo vai efetuar a devolução das parcelas, simplesmente é multiplicada a quantidade de FRS pelo valor (índice) da FRS do dia da devolução.
- ¹⁹ O alimento produzido ecologicamente é aquele trabalhado organicamente. O alimento orgânico não recebe, na sua produção e industrialização, nenhuma interferência de insumos químicos e sintéticos, nem aplicação de agrotóxicos, nem a mudança genética em sua semente.
- ²⁰ São os organismos modificados geneticamente - OMG, os chamados "transgênicos".
- ²¹ Os produtos "transgênicos" são resultantes de uma intervenção da ciência que possibilita transportar elementos próprios de um ser vivo para outro que não seja de mesma característica genética. Possibilita, assim, alterações genéticas entre os seres. A transgênese como ciência é utilizada há algum tempo na produção de medicamentos. A insulina, por exemplo, utilizada no tratamento de diabéticos, que têm dificuldades de produzir a insulina naturalmente em seu organismo, é fruto da transgenia. A diferença da utilização de produtos transgênicos em medicamentos e nos alimentos está em que, após a produção, os medicamentos sofrem um processo no qual os gens são mortos, ao passo de que, nos alimentos, os gens permanecem vivos. As pesquisas, porém, ainda não são suficientes para garantir que estas mudanças das características genéticas fundamentais de um ser vivo com a interferência de gens de outro ser vivo de espécie diferente (por exemplo, soja com ratos) não tragam para as pessoas e animais que se alimentam com este alimento mudanças em sua carga genética. No caso de esta mudança realmente acontecer, não podemos prever as consequências.
- ²² Cáritas Diocesana de Passo Fundo: entidade da Igreja da Diocese de Passo Fundo há mais de 27 anos atuando na área da promoção humana, formação, assistência social e emergencial. Na última década, tem concentrado sua atuação na organização de grupos associativos e cooperativos em vista de uma economia popular solidária, através de grupos de alternativas para a geração de renda no campo e na cidade.
- ²³ Cetap é uma Organização não governamental - ONG- ligada aos movimentos sociais e populares do Rio Grande do Sul. Trabalha desde 1986 com assessoria, formação e capacitação de agricultores familiares e assentados em projetos de desenvolvimento rural sustentável com base na agroecologia.
- ²⁴ PR - Pastoral Rural - atua junto a pequenos agricultores e juventude rural. Em Passo Fundo, ajuda a manter a Escajur - Escola Alternativa para a Juventude Rural. Atua na formação integral dos jovens rurais e pequenos agricultores.
- ²⁵ GESP/AT - Grupo Ecológico Sentinela dos Pampas - Amigos da Terra. Funcionando desde 1983, desenvolve um trabalho junto à população, procurando conscientizá-la da importância de preservar o meio ambiente e apontando alternativas para isso.

Referências bibliográficas

- ADAMS, T. Modelos alternativos de cooperação: um meio de transformação pela Solidariedade. *Revista Perspectiva Econômica*, v. 24, n.1 67, p. 5-40, out./nov. 1989 (Série Cooperativismo, 1, 27).
- ARRUDA, M. Globalização e sociedade civil - repensando o cooperativismo no contexto da cidadania ativa. *Revista Perspectiva Econômica*, São Leopoldo v. 32, n.1 96, 1997 (Série Cooperativismo, 40).
- BERTUCCI, Ademar. Economia popular e solidária. *Revista Solidariedade - Cáritas Brasileira*, Brasília: ABC Gráfica e Editora, ano 20, n.1 70, jan./jun. 1999, p. 6-7.
- BERTUCCI, Ademar. Limites e possibilidade de organização dos excluídos - os projetos comunitários da Cáritas Brasileira. In: GAIGER, L. I. (Org.). *Formas de combate e resistência à pobreza*. São Leopoldo: Unisinos, 1996, p. 59-86.
- CALIARI, L. Alcune banche atiche/alternative in Europa. *Banca Note - Rapporto 1*. Padova, ago. 1998.
- CÁRITAS BRASILEIRA REGIONAL DO RS. Texto-base para a organização de Projetos Alternati-

- vos Comunitários. *Caderno de Formação*, n.1, 15, Passo Fundo: Pe. Berthier, 1999.
- CÁRITAS BRASILEIRA REGIONAL DO RS. *Avaliação dos PACs no RS; trocando em miúdos*. Porto Alegre, 1994.
- CÁRITAS BRASILEIRA REGIONAL DO RS. Economia Solidária e as novas relações. *Caderno de Formação* n. 1.14, Porto Alegre: Evangraf, 1998.
- CÁRITAS Diocesana de Passo Fundo. *Planejamento nos projetos alternativos comunitários*. Passo Fundo: Gráfica Battistel, 1995.
- CNBB. *Sem trabalho... por quê?* Campanha da Fraternidade 1999. Texto-base. São Paulo: Dom Bosco, 1999.
- COSTA, B et al. Produção associada: pensares diversos. *Cadernos de Educação Popular*, Petrópolis, n. 1.15, 1989.
- FIALKOW, M., Z. (Coord.). A união faz a vida. Educação cooperativa: subsídio para os professores de 11 grau. *Cadernos Cedope*, São Leopoldo, ano 10, n. 15, 1995.
- GADOTTI, M.; GUTIERREZ, F. (Org.). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GAIGER, L. I. (Org.). *Formas de combate e de resistência à pobreza*. São Leopoldo: Unisinos, 1996.
- GAIGER, L. I. Sobrevivência e utopia: os projetos alternativos comunitários no RS. *Cadernos Cedope*, São Leopoldo, n. 10, 1994.
- GAIGER, L., I. et al. A economia solidária no RS: viabilidade e perspectivas. *Cadernos Cedope*, São Leopoldo: Unisinos, 1999 (Série Movimentos Sociais e Cultura, n.1 15).
- JAIRA da SILVA, C. *A estratégia competitiva do cluster e a gestão através da proposta de economia da comunhão*. Texto apresentado em seminário da Administração em Foz do Iguaçu, 1999.
- MANCE, E., A. A colaboração solidária como uma alternativa à globalização capitalista. *Missioneira*, Santo Ângelo, n.16, p. 55 -90, jul. 1999.
- NUÑEZ, O. L'économie populaire et les nouveaux sujets économiques: entre la logique du capital et celles des besoins. *Alternative Sud*, v. 4, n. 2, p. 41-57, 1997.
- PINHEIRO, S. *Cartilha sobre Transgênicos*. Porto Alegre: La Salle, 1998.
- RAZETO, L. O papel central do trabalho e a economia de solidariedade. *Proposta*, n. 75, dez./ p. 91 - 99, fev. 1997.
- RAZETO, L. *Las empresas alternativas*. Tocornal: SRV Impressos, 1990.
- REVISTA ALIMENTAÇÃO. *Comemorativa ao primeiro aniversário da feira de produtos ecológicos de Passo Fundo*. Fórum de Agroecologia, Passo Fundo: Berthier, 1999.
- SCHNEIDER, J., O. *Doutrina geral do cooperativismo: fundamentos históricos e elementos para uma teoria*. Unisinos/Cescoop XXIII, 1998 (datilografado).
- SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 30. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ENTREVISTA

Anísio Teixeira

traços biográficos e uma entrevista com Isolda Holmer Paes¹

Rosimar Siqueira Squinsani*

Traços biográficos de Anísio Teixeira

O ano 2000 marca o centenário de nascimento de alguns ilustres educadores brasileiros, entre eles Gilberto Freire e Gustavo Capanema, mas um em especial marca e comove: Anísio Teixeira. Marca pelo conjunto de sua obra; comove pelo lugar que lhe foi legado (ou negado?) durante anos na história da educação brasileira.

Anísio Spinola Teixeira, filho de fazendeiros abastados, nasceu em Caetité, Bahia, em 12 de julho de 1900, e morreu em 11 de março de 1971, no Rio de Janeiro. Considerado um dos mais importantes educadores brasileiros, iniciou seus estudos no colégio jesuíta de Caetité e comple-

tou o curso secundário em Salvador, igualmente em colégio jesuíta; em seguida, iniciou o curso de Direito que concluiu no Rio de Janeiro em 1922.

Com apenas 24 anos, foi nomeado pelo governador Góis Calmon inspetor-geral do Ensino na Bahia. Viajou à Europa em 1925 e aos Estados Unidos em 1927, para conhecer novos sistemas de ensino com o intuito de aperfeiçoar os serviços de educação na Bahia. Em 1928, seguiu para um curso de pós-graduação no Teachers College da Columbia University, New York, onde recebeu, em 1929, o título de Master of Arts. Foi nesse período que conheceu o influen-

¹ O presente texto é composto de duas partes: a primeira parte traz elementos da biografia de Anísio Teixeira e a segunda contém uma reflexão sobre fontes orais e uma entrevista com a professora Isolda Holmer Paes. É parte da dissertação de mestrado *O público e o privado em educação: o caso Anísio Teixeira e a Igreja Católica*, defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação UPF em 2000.

* Rosimar Serena Siqueira Squinsani, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - esquinsani@via-rs.net.

te filósofo e educador John Dewey, cujas idéias passou a difundir no Brasil.

Ao concluir sua gestão na Bahia, em 1929, Anísio transferiu-se para o Rio de Janeiro, na época Distrito Federal, onde, a convite do então prefeito Pedro Ernesto, substituiu o educador paulista e amigo pessoal Fernando Azevedo à frente da educação. De 1931 a 1935, fez uma gestão que o projetou nacionalmente.

Em 1932, assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, junto com outros educadores, entre eles, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Mário Casasanta, Cecília Meirelles e Paschoal Leme. A idéia central do manifesto era uma “nova educação para uma civilização urbana e industrial”.

A partir de 1935 e, mais intensamente, após a instalação do Estado Novo, em 1937, afastou-se da educação, ocupando-se com traduções de livros editados pela Companhia Editora Nacional. Posteriormente, tornou-se comerciante e exportador de minérios na Bahia, atividade que desenvolveu até 1946, quando foi convidado por Julian Huxley para ser conselheiro na área da Educação junto à Unesco (em fase de organização). Anísio seguiu para a Europa e retornou em 1947 para assumir a Secretaria de Educação e Saúde do recém-eleito governo da Bahia, Otávio Mangabeira. Realizou uma gestão memorável como secretário, na qual se destaca a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (1950), a Escola Parque, em Salvador, onde testou e introduziu novas concepções de educação. Nesse mesmo ano, Anísio foi chamado pelo ministro da Educação, Simões Filho, para organizar a - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do

Ensino Superior - Capes - e, a partir de 1952, acumulou também a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep.

Anísio foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1961, juntamente com Darcy Ribeiro. Em 1963, tornou-se reitor da UnB, mas com o golpe militar de 1964 afastou-se da Capes e da Reitoria da Universidade de Brasília. Viajou, então, para os Estados Unidos, a convite de universidades americanas, e também para o Chile, onde participou do processo de reestruturação da universidade chilena, a convite do governo. Voltou ao Brasil em 1965 e, em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Em março de 1971, pouco antes da eleição para a Academia Brasileira de Letras, foi encontrado morto no fundo do poço de um elevador, num edifício da avenida Rui Barbosa, Rio de Janeiro.

Anísio Teixeira escreveu muito; construiu diversas escolas e bibliotecas; modernizou a educação brasileira em todos os sentidos e contribuiu diretamente para a construção da Universidade do Distrito Federal (1935) e da Universidade de Brasília (1961), dois marcos da renovação da universidade brasileira. Dentre suas obras destacam-se: *Aspectos americanos da educação* (1928); *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação* (1934); *Educação para a democracia* (1936); em colaboração com Maurício Rocha Silva, *Diálogo sobre a lógica do conhecimento* (1968); *Educação é um direito* (1968); *Educação não é privilégio* (1968); *Educação para o mundo moderno* (1969) e *Ensino superior no Brasil* (1989, obra póstuma).

Ao longo da sua vida sofreu um intenso bombardeio *ideológico* dos privatistas da educação sob a liderança de setores da Igreja Católica. Pisando um terreno árido, utilizava adjetivos e argumentos para discutir a LDB, lei 4 024/61, especialmente quando se tratava da escola pública e da escola privada, porém suas idéias foram deturpadas e censuradas. Quando parecia que o conservadorismo de seus opositores estava sendo derrotado, eis que o golpe militar de 1964 o afastou novamente das atividades no campo da educação. Passou, então, a ser valorizado como intelectual em outros países.

O ataque mais radical às suas idéias ocorreu nas décadas de 1970 e 1980. Logo após a sua morte, surgiram novas correntes de pensamento, mas nem a *direita* e, menos ainda, a *esquerda* o queriam em suas fileiras por ser um liberal vinculado ao pensamento americano de John Dewey. Naquele contexto, ler Anísio Teixeira significava um retrocesso; defender o pensamento anísiano² era “nadar contra a corrente”. Criou-se, então, uma *tradição esquecida*³. A partir da segunda metade da década de 1980, com a fundação do Instituto Anísio Teixeira, e mais intensamente na década de 1990, com a reedição de vários dos seus livros e com a proximidade do centenário de seu nascimento, Anísio parece ter reocupado seu lugar entre os grandes educadores do Brasil.

Entrevista sobre Anísio Teixeira

A entrevista que segue constituiu-se numa das fontes de pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado intitulada

da *O público e o privado em educação: o caso Anísio Teixeira e a Igreja Católica no Rio Grande do Sul* e foi concedida pela professora Isolda Holmer Paes em 24 de janeiro de 2000.

Antes de mais nada, é preciso *contextualizar* a entrevista, historiando um pouco o denominado “caso Anísio Teixeira”, visto que esse episódio é o ponto norteador da entrevista. e foi objeto de discussão em jornais e revistas de maior circulação no país durante os últimos anos da década de 1950. Contudo, os fatos que desencadearam o episódio datam de um período anterior e configuraram o que a imprensa chamou de “caso”.

Desde longa data, discutiam-se no país o papel do Estado na educação e o *espaço* das escolas de iniciativa privada nesse campo. Quando a Constituição de 1946 previu a elaboração de um documento estabelecendo as diretrizes da educação nacional, o clima entre os defensores da escola pública e os contrários à intervenção do Estado, especialmente setores ligados à Igreja Católica, já era muito tenso.⁴

Em 1948, o Ministério da Educação e Cultura apresentou uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O anteprojeto, elaborado por Clemente Mariani, acirrou as discussões e possibilitou a explicitação das diferentes posições em disputa: escola pública e privada.

A intervenção de Anísio Teixeira no debate provocou uma reação veemente da Igreja, que passou a combatê-lo, especialmente após a apresentação da conferência intitulada “A escola pública, universal e gratuita”, no I Congresso Estadual de Educação de Educação Primária, ocorrido em Ribeirão Preto de 16 a 23 de setembro de

1956.⁵ Na conferência, Anísio defendeu a escola pública, considerando-a a única verdadeiramente democrática, completando que somente os que quisessem é que poderiam procurar a educação privada (Rocha, 1989, p. 49).

A reação católica mais intensa ocorreu em novembro do mesmo ano, quando o deputado padre Fonseca da Silva pronunciou um discurso no plenário da Câmara Federal, alertando o ministro da Educação contra a influência de Anísio Teixeira e insinuando que ele estaria vinculado ao comunismo, além de se posicionar contra os interesses das escolas confessionais. Seguiram-se a isso uma resposta do ministro, favorável ao educador baiano, e um novo discurso, pronunciado em 14 de dezembro de 1956 pelo deputado Fonseca da Silva, enfatizando que “o Prof. Anísio Teixeira é um autêntico intelectual marxista...” (apud Rocha, 1989, p.49). Num novo pronunciamento, Anísio manifestou-se contrário ao comunismo, mas reiterou sua convicção em relação à responsabilidade do Estado com a educação pública. A polêmica continuou em 1957 com o envolvimento da Associação Brasileira de Educação - ABE, de cujo Conselho Diretor Anísio era diretor.

Em 23 de fevereiro de 1958, o arcebispo de Porto Alegre, dom Vicente Scherer, passou a tomar parte dessa polêmica com um discurso que se tornou um marco na defesa das concepções educacionais da Igreja Católica e um ataque a Anísio Teixeira. Em resposta, Anísio reafirmou o que havia manifestado na conferência de 1956. Em março do mesmo ano, dom Vicente lançou, com seus pares, o *Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente da República sobre*

a Escola Pública Única, promovendo um novo ataque a Anísio Teixeira.

Para insuflar ainda mais os ânimos dos católicos donos e gestores de escolas privadas, a portaria no 1 509 da Cofap, órgão de controle de preços do governo, definiu que o valor das mensalidades escolares de 1958 deveria ser o mesmo cobrado em 1957. Restava à Igreja Católica e aos demais donos de escolas privadas agir politicamente na esfera do debate ideológico, sobretudo contra Anísio Teixeira, que, além de suas manifestações desfavoráveis às escolas particulares, representava o governo, enquanto diretor do Inep.⁶

Tal debate, contudo, culminou com o Substitutivo Lacerda,⁷ apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal em 26 de novembro de 1958. Nele foram contemplados os interesses dos gestores de escolas privadas, sendo um ordenamento, para não dizer “transcrições literais”, das conclusões do III Congresso Nacional do Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em 1948, dez meses antes da apresentação do anteprojeto Clemente Mariani, “pontapé” inicial da LDB (Neto, 1988, p.354).

Em meio a esses embates, dom Vicente Scherer acabou assumindo o papel de porta-voz das escolas confessionais no estado, sendo um dos mais ferrenhos críticos das idéias de Anísio Teixeira, juntamente com o então frei Paulo Evaristo Arns e dom Helder Câmara. Scherer expressava-se abertamente na defesa das posições da Igreja como guardião da “liberdade de ensino” e da escola privada, lançando contra Anísio Teixeira uma série de acusações como a de estar “ameaçando o direito da família escolher a educação dos filhos” e de

abraçar posições marxistas (comunistas), contrárias à fé e à Igreja Católica.

A pesquisa desenvolvida para a elaboração da dissertação de mestrado sobre o “caso” procurou explicitar as posições ideológicas envolvidas no debate, posições essas enriquecidas por entrevistas realizadas com pessoas que acompanharam e pesquisaram o episódio. As fontes orais deram mais vida à pesquisa e aos documentos escritos utilizados.

As pesquisas em fontes orais estão ganhando mais espaço nos últimos anos, constituindo-se numa opção metodológica que contribui para o desvelamento de discursos construídos acerca de fatos. Através da reconstrução de acontecimentos, via memória dos sujeitos envolvidos, seja essa individual (através da apreensão própria, pessoal, subjetiva), seja social (como construção/representação da classe ou grupo à qual esse indivíduo está vinculado), coloca-se em questão a hegemonia da escrita visto que, “... até o século XVIII, quando a escrita se superpôs à oralidade, as fontes orais eram instrumentos pertinentes à compreensão das sociedades e à reconstrução do passado” (Nadai, 1994, p.14)

A escolha dos entrevistados para a pesquisa levou em conta o critério de serem pessoas que viveram e tomaram parte direta ou indiretamente dos debates sobre o “caso” Anísio. Uma das escolhidas foi a professora Isolda Holmer Paes, que, em 1958, atuava junto ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e conheceu pessoalmente dom Vicente Scherer.

A riqueza da entrevista revela-se tanto no texto quanto no subtexto, ou nas entrelinhas, manifesta em olhares, em mudanças repentinas de assunto, em longas pau-

sas para “procurar” as palavras certas, que salvaguardassem a memória dos mortos e não comprometessem os que ainda estão vivos. Essas percepções, infelizmente, não se pode passar para a frieza do papel impresso, mas acompanharam o trabalho de desvelamento do objeto e da construção da pesquisa.

Houve, contudo, um cuidado em tratar as fontes orais como *monumentos* dotados de sentido e de subjetividade, às quais não se pode recorrer sem as devidas precauções. Ao pesquisador cabe contextualizar a fonte oral para situar as condições mediante as quais a memória produz suas interpretações sobre uma dada realidade. As fontes orais não são inocentes ou neutras; as memórias e as representações são produzidas, consciente ou inconscientemente, por uma dada sociedade para representá-la, quer para impor uma imagem determinada do passado ao qual remete, quer para dizer uma determinada “verdade” sob a ótica de quem as elaborou. É necessário perceber sempre a parcialidade e a intencionalidade do relato e da memória.

Essas observações reiteram o trabalho com as fontes orais, já que essas reconstroem trajetórias, eventos, tensões e percepções individuais, não havendo, dessa forma, o privilégio apenas da estrutura enquanto determinante, mas a qualificação da ação do sujeito individual como sujeito social, contemplando a possibilidade de sistematização dessa ação. Essa sistematização se dá num processo dialógico, no qual há a interação da subjetividade do pesquisador com a do entrevistado, superando a relação sujeito/objeto, que passa a ser uma relação sujeito/sujeito, permitindo que entrem em cena a subjetividade, as emoções, o cotidiano, o tempo presente e suas interpretações do passado.

Percebe-se também que muitas das lembranças evocadas pela memória não são originais, mas inspiradas em conversas com outros, os quais, no decorrer do tempo, passam a ter uma “história” dentro do indivíduo que as evoca. Porém, são memórias que sugerem a seguinte indagação: é possível recordar um preceito, um conceito ou uma “história” sem ter pertencido ao grupo que sustenta essa memória? Segundo Ecléa Bosi, ainda que a memória seja formulada no grupo, é o indivíduo que a recorda com a sua subjetividade. O indivíduo é o memorizador do passado (ainda que coletivo), com capacidade de recolher de sua memória objetos comuns que lhe sejam significativos (Bosi, 1994).

Os acontecimentos chegam até o indivíduo filtrados pelo grupo e pela interpretação própria daquele grupo, enquanto mediador de símbolos que ficam no indivíduo, como a escola, por exemplo. A recriação do passado ou de símbolos de um dado grupo, sob uma dada circunstância, é feita, entre outras formas, através de fontes orais, que são testemunhas vivas da história que não está nos livros, aceitando-se por válido o fato de que são os caminhos, as possibilidades e as experiências da investigação que enriquecem uma pesquisa.

Rosimar: Quais foram as suas percepções sobre o debate entre d. Vicente Scherer e Anísio Teixeira, envolvendo a escola pública e a escola privada nos últimos anos da década de 1950?

Isolda Paes: Esta atitude do Dr. Anísio, de rebelar-se contra o auxílio governamental às escolas católicas, eu acho que foi uma decorrência... Eu acho, não tenho certeza absoluta... Uma decorrên-

cia do pensamento dele, que ele propugnava pelo desenvolvimento das escolas públicas, escolas que tivessem uma outra formação, outro encaminhamento de educação mais amplo, que não estivesse tão ligado somente à parte religiosa, porque as escolas religiosas sempre davam muita atenção à parte religiosa e ele não valorizava isso, tanto que fundou aquela escola na Bahia, eu acho que foi mais como um modelo, como um exemplo da laicidade. Foi uma escola linda aquela. E acho também que aquela escola... acho, viu, isto também não é certo determinou uma série de outras providências do Ministério de Educação, como, por exemplo, as classes experimentais... (Dirigindo-se à entrevistadora) Tu sabes alguma coisa das classes experimentais? Olha, o Colégio de Aplicação inaugurou-se em 14 de abril de 1954. Quatro anos depois, apareceram as escolas experimentais criadas pelo Ministério de Educação. Estas escolas visavam reformular o ensino secundário, visando sobretudo uma aprendizagem muito mais real, mais relacionada com a vida, que não fosse livresca, que a criança entrasse em contato com as realidades como aquela da Bahia, que aprendesse a viver vivendo, assim... Estas classes experimentais eu tive muito contato, porque eu fui designada pelo Ministério da Educação para acompanhar as escolas experimentais de Porto Alegre, era uma do Instituto de Educação e outra do Colégio Americano. Eu ia sempre lá, muitas vezes e semanalmente mandava um relatório. No primeiro ano foi assim, depois foi... E das escolas experimentais surgiram

muitas modificações que foi a lei 5 692... (dirigindo-se à entrevistadora) Tu conheces esta lei? Pois é, eu acho que aquilo tudo ainda é produto da escola experimental. Portanto, eu acho que tu poderias explorar bem esta questão, do pós-incidente com d. Vicente Scherer e Anísio Teixeira, e esse pensamento das escolas experimentais, por que elas teriam surgido. Sempre eu achei lindo, eu achei, nunca verifiquei, pois a minha especialidade era outra. Mas eu achava que as escolas experimentais foram uma decorrência de uma atitude diferente em relação à educação, e esta atitude surgiu de todo este plano, esta discussão, que despertou a atenção para (a educação)... Era isso...

Rosimar: A senhora conheceu pessoalmente dom Vicente Scherer?

Isolda Paes: Muitíssimo... e o Anísio também...

Rosimar: E como eles eram como pessoas?

Isolda Paes: O d. Vicente era maravilhoso. Era um ser de uma humanidade absoluta. Era um humanista. Era um ser humanista no sentido de sua cultura humanística, não só religiosa, como sua cultura de um modo geral. Mas era uma pessoa simples, simples, nasceu no interior e se criou sem nenhuma veleidade da sociedade, nem nada. Ele se fez um sacerdote e cultivou a vida de sacerdote, vida de humildade. Uma pessoa muito, muito querida. Ele foi colega de meu marido na universidade, trabalhou muito com meu marido pelo reconhecimento da Pontifícia Universidade Católica, trabalhou muito o meu marido

junto com ele. Até hoje eu fui até a PUC levar um material sobre meu marido, que eles vão fazer um estudo dos fundadores, meu marido junto com mais dois professores e o irmão Afonso, chamado "irmão Afonso" que praticamente foram os fundadores, que criaram a primeira entidade e dali surgiu outra e outra... até surgir a universidade. E d. Vicente sempre teve muito prestígio na sociedade, ele era respeitado. Quem não era católico fazia troça da humildade dele, daquela maneira meio "coloninho", falava como coloninho, uma vozinha de colono, fazia *A Voz do Pastor* no rádio. Então, quem não era católico dizia: "Ah, d. Vicente é um bobalhão". Mas não, d. Vicente foi uma alma muito bonita, muito perfeita, muito iluminada...

Rosimar: E o Anísio?

Isolda Paes: O Anísio Teixeira foi um homem de grande cultura, um brasileiro, ele era um brasileiro na legítima extensão da palavra, no sentido de que queria o bem para o Brasil, se ocupava da educação, se preocupava com a educação e acompanhava a educação. Agora, naturalmente ele tinha uma tendência. A sua visão de educação era diferente de uma visão de educação católica, aí é que está...

Rosimar: A senhora podia falar mais sobre esta visão de educação que Anísio Teixeira tinha?

Isolda Paes: Sim, porque... por exemplo, uma visão de educação católica qual era? Que a criança pratica a religião, missas... e isso ele não valorizava. Va-

lorizava a cultura geral da criança, o conhecimento, a ciência. E isso era diferente. Mas ele era uma pessoa, uma personalidade maravilhosa. Um brasileiro de verdade, no sentido de amar a pátria e querer o bem do Brasil. Agora eu sei, por exemplo, que o Colégio de Aplicação foi um colégio que foi uma espécie, assim, de clã no meio educacional, no sentido de que foi pensado. Eu fui uma das fundadoras, com dona Graciema Pacheco, que foi a alma dele, uma pessoa que foi minha colega, professora. A gente trabalhava junto com ela na didática, ela era uma pessoa muito simples, muito tímida, mas tinha um grande conhecimento de filosofia de educação e o reitor Elyseu Paglioli nos encarregou de planejar o Colégio de Aplicação. E nós o fizemos. E todo este colégio surgiu, um bocado eu diria, na perspectiva de Anísio Teixeira, nesse sentido, que nós não vamos ensinar religião. As crianças aprendiam a ser respeitosos pelas religiões, qualquer religião, se cultivava a liberdade nas crianças de dizer o que pensavam. Não era de levar pra missa, pra cá e pra lá, não. Era o respeito à religião, qualquer religião, e de conhecimento da religião. Nós visitávamos todas as igrejas com eles pra ver os estilos, estilo rococó, isto e aquilo, a história das igrejas, a parte cultural, mas nunca como religião. Era um colégio que se destacou muito no meio educacional, por muitas inovações que foram introduzidas no ensino, no ensino da história, da geografia, no ensino da língua... Ele ficou célebre este colégio... Uma vez o Anísio Teixeira ficou conhecendo o nosso colégio, e ele

teve uma admiração muito grande pelo colégio... E veio uma velhinha aqui, uma americana, que pertencia a um comitê de educação nos Estados Unidos... E ela ficou apaixonada por Porto Alegre, esta velhinha. E ela voltou para o Rio encontrou-se com dr. Anísio, e disse a ele: "dr. Anísio fiquei tão encantada com aquela cidade que eu quero oferecer uma bolsa de estudos para um estudante de Porto Alegre e queria que o senhor me dissesse de que escola, qual é uma boa escola para eu escolher". E ele disse: "A melhor escola que tem no Brasil agora é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, eu acho que lá a senhora deveria escolher". E ela escolheu, ofereceu a bolsa, foi um aluno e isto foi no ano de 1960. Até hoje mantemos esta bolsa, cada ano vai um bolsista. Estou te contando isto, este episódio, para mostrar qual era a escola que o dr. Anísio gostava. A nossa escola era assim: à criança nunca se ensinava uma coisa assim, taxativa: "Pedro Álvares descobriu o Brasil no dia 22". Não, vamos ver se foi Pedro Álvares que descobriu o Brasil e quando foi. Sempre eram postas em termos de perguntas, de indagação, que a criança fosse ela mesma buscar a resposta, buscar a verdade. A criança entrava em contato com os mais diversificados materiais de história, de geografia, de línguas... Era um colégio diferente mesmo, muito, muito diferente. Hoje ele é um grande colégio, mas teve uma fase que perdeu bastante, não sei, estas coisas que acontecem... Agora está lá no campus da universidade e é um colégio muito bom, muito procurado. Hi! É uma

dificuldade alguém entrar lá, não tem vaga... Mas o dr. Anísio achou o nosso colégio maravilhoso. Ele não tinha nada contra a religião, não era isso. Ele queria um colégio que tivesse umas bases científicas e que a aprendizagem fosse feita não livrescamente, fosse mais em contato com a realidade, a discussão da criança em busca da verdade, à procura do elemento para justificar os seus estudos. Naquela ocasião, as escolas religiosas tinham muito assim do livro, do livro-texto, as perguntas... aquela coleção do FTD (dirigindo-se à entrevistadora), não sei se você conheceu. Pois é, o FTD “Quem descobriu o Brasil?”, “Em que ano?” Aquilo é que ele não gostava, não era que ele fosse contra a religião, mas ele falava nas escolas particulares e naquela ocasião o que havia mesmo mais eram escolas religiosas, Eu acho que aí é que foi a coisa...

Rosimar: E como eram as escolas “particulares” daquela época sobre as quais Anísio Teixeira falava?

Isolda Paes: Hoje elas estão muito, muito evoluídas. Mas naquela ocasião eu acho que ainda eram um pouco livrescas, usavam ainda os livros do FTD, parece que ainda eram umas escolas mais... um pouco rígidas. Então, o aluno recebia “liçõezinhas”, passava no caderno. Nossa escola era livre. “Olha, nós vamos conhecer todo o fenômeno das Missões Jesuíticas, vamos às Missões.” Para lá nós íamos estudar *in loco* tudo que era dos índios, das Missões, o estilo da São Miguel... O barroco na história... Vamos até a igreja da Conceição estudar o barroco. A criança estudava, desenhava, era um estudo

assim completamente voltado para a busca da realidade que comprovava a coisa.

Rosimar: Retomando a questão do debate entre d. Vicente e Anísio Teixeira, se ambos eram pessoas maravilhosas como a senhora me disse, o que teria levado os ânimos a se exasperarem e um atacar o outro publicamente em 1958?

Isolda Paes: Eu não posso te responder assim com muita certeza porque, na verdade, eu fiquei assim meio na periferia daquele incidente. Eu tinha tanta responsabilidade naquela ocasião, tanta: eu coordenava todos os alunos, os estagiários, eu acompanhava as classes experimentais... eu não sei bem. Mas eu acho que d. Vicente foi, assim, fervoroso, porque, na verdade, estava defendendo mais o ensino religioso talvez, a formação religiosa da criança através da escola. E ele, como era naturalmente o líder católico, líder máximo, e as escolas católicas sendo mais ou menos visadas, atingidas direta ou indiretamente, ele se sentiu no dever de defender, isto é uma coisa natural.

Rosimar: A senhora é católica, dona Isolda?

Isolda Paes: Sim.

Rosimar: E a senhora assistia às missas oficiadas por d. Vicente naquela época?

Isolda Paes: Eu acho que não. Eu não freqüento igreja há muitos anos. Não pratico, não sou praticante. Sou muito religiosa, mas não sou praticante. Comecei a deixar de ser praticante porque eu tinha tanto trabalho, tanto, tanto...

Aos domingos eu tinha que colocar todas as pesquisas que eu realizava na universidade em dia, eu ia para missa e perdia toda a manhã na missa. Ai meu Deus! Eu tinha ficado até as três da madrugada acordada, não podia me levantar: “Hoje eu não posso ir à missa, não posso, não posso, tenho três pesquisas para organizar...” Assim eu não fui... não fui e no fim me acostumei com o pecado, com o pecado de não ir na missa. Eu não sei, depois comecei a me interessar mais pela cultura das religiões do que pela própria religião. Sou muito religiosa, hi! Sou devota de São Miguel, acendo vela e tudo. Sou muito religiosa, mas não freqüento a igreja.

Rosimar: No ano de 1958, a senhora estava vinculada ao Colégio de Aplicação da Ufrgs?

Isolda Paes: Ele foi fundado em abril de 1954. Em 1958 eu estava lá, pelo quarto ano, até 1972. Em 72 eu continuava um pouco, mas o reitor pediu muito para eu assumir uma função lá junto à Reitoria, e aí fica muito difícil, eu só dava as aulas no Colégio de Aplicação. No Colégio de Aplicação se dava as aulas de todas as matérias, porque tinha os alunos estagiários. Eles iam aprender a ser professor de português dando aulas no colégio; de história, de geografia dando aulas no colégio. E nós, os professores de didática, acompanhávamos aquele trabalho. É por isso que eu continuava no colégio, mas era co-direção, eu e dona Graciema, tanto eu como ela exercíamos a direção. Mas daí eu vivia indo lá no colégio, duas três vezes por semana: “Como é que está? Tudo bem?”,

mas voltava para a Reitoria. E quando eu me aposentei eu praticamente estava deixando já o colégio, estava mais só na Reitoria.

Rosimar: A senhora se recorda de alguma denominação que d. Vicente aplicava a Anísio?

Isolda Paes: Não, não me lembro. Por quê? Teria alguma? Não, d. Vicente, pelo que eu sei dele, era uma pessoa que protestava, mas sempre em termos muito altos, muito educado. Ele era uma pessoa tão bonita por dentro, como ser humano, e o dr. Anísio também. O dr. Anísio era um educador bem brasileiro. E a coisa se encaminhou mais por esta divergência do Anísio não ser um religioso. Decerto, não achava interessante o tipo de educação que era dado nas escolas religiosas... Não teria outro motivo, pois, em termos de caráter, de sinceridade, os dois eram pessoas maravilhosas. Naturalmente, o d. Vicente tinha aquela humildade de sacerdote...

Rosimar: Dona Isolda, a senhora poderia me contar um pouco de sua formação, de sua atividade ligada à educação?

Isolda Paes: Bom, eu fiz o curso de Letras Neolatinas e, quando eu estava terminando o curso de Didática, eu fui convidada pela professora Graciema Pacheco, que naquela ocasião já era um expoente da educação, para ser assistente dela. Eu nem pensava em lecionar, porque eu tinha tirado o curso mais para cultura minha, não tinha idéia de lecionar. Fiquei assim, meio-indecisa, mas depois... bom... eu gostava bastan-

te da educação e aceitei e comecei então. Ao terminar... quando eu terminei a didática em dezembro, já em janeiro comecei a trabalhar na universidade, como assistente de dona Graciema. E a partir daí, eu fiquei como professora de Didática Especial do Português, mas eu tinha um compromisso de ensino no próprio curso de Letras: eu lecionava Literatura Portuguesa no curso de Letras. Então lecionava literatura portuguesa e trabalhava com a Didática da Língua Portuguesa. E fui indo. Enquanto eu estava trabalhando na cadeira de Didática, o professor Paglioli nos pediu... antes disso, eu comecei já muito interessada pela formação de professores, porque nós formávamos professores secundários na Faculdade de Filosofia (dirigindo-se à entrevistadora), você sabe. Faziam todo o curso de Letras, Matemática, Latim, História, Geografia...e depois faziam a experiência de ensino junto ao professor de Didática. Eles davam aula, nós assistíamos, planejávamos. E eu comecei a me interessar, achei linda esta parte de formação do professor e pedi para deixar o curso de Letras e vim para a Faculdade de Educação. E daí, deste instante em diante, eu me dediquei extraordinariamente a toda a pesquisa na área da educação e fiz muitos cursos de especialização, principalmente em lingüística, porque é o fundamento do ensino do português. Fui à França e estagiei no Centre de Recherche Pédagogique de Sevrès durante um mês e me dediquei exclusivamente às pesquisas de educação e de ensino da língua portuguesa. Planejei junto com dona Graciema

Pacheco o Colégio de Aplicação, fui sempre co-direção com ela, exerci muitas funções assim na educação, em quantidade. E como o Colégio de Aplicação foi um colégio muito bem-sucedido, eu fui uma pessoa que sempre estava dando cursos, fazendo conferências, fiz diversos cursos, inclusive em planejamento da educação...

Rosimar: Eu gostaria que a senhora falasse um pouco sobre como era visto o comunismo na década de 1950?

Isolda Paes: Eu diria que não havia um comunismo na educação, ninguém tinha este medo. Acho que algumas pessoas falariam sobre as escolas muito extremadas... mas não havia este medo de comunismo, acho que não. Havia algumas escolas que tinham esta tendência... O Colégio de Aplicação não tinha tendência para o comunismo, tinha tendência pra um outro tipo de ensino, que era este tipo de ensino baseado muito no texto diversificado, que a criança deveria conhecer o “a favor” e o “contra” para chegar a uma conclusão por ela; não lhe era dado nada pronto, de mão beijada e preparado. E quando chegasse o momento, era bem possível que numa pesquisa de história, aparecesse um texto que tivesse alguma idéia comunista, e a criança enfrentava. Ela discutia na classe se isso era bom ou era ruim, isso podia haver. Mas nunca como uma tendência subversiva de querer impor à criança o comunismo. Acho que educação visando ao comunismo... eu não sei se haveria... Não, não... Havia métodos de ensino que eram mais aber-

tos e chegavam, às vezes, a uma coisa assim...(...)

Rosimar: E fora da educação, na sociedade em geral, como era visto o comunismo? Era um assunto recorrente?

Isolda Paes: Eu não me lembro bem da fase da Revolução de Cuba, mas na época foi um pavor. Fidel Castro mandava fuzilar os padres, uma perseguição muito grande, os coitados fugiam vestidos de mulher, os que podiam fugir... mas eu me lembro que aí foi... havia uma reação natural por aquele fuzilamento de sacerdotes... Aí o comunismo foi visto como uma coisa atroz... E também depois a Rússia mandando aqueles presos para a Sibéria, aquele horror todo, ninguém aceitava aquilo. Eu acho que quem não era comunista por princípio não aceitava, se refugava o comunismo. Depois os mais liberais foram aos poucos percebendo que no comunismo havia algumas coisas valiosas que se poderia aceitar... mas isso foi muito depois, com muita dificuldade... O Brasil nunca foi um país de formação comunista.

Rosimar: Algumas pessoas denominavam Anísio Teixeira de “comunista”. Na sua visão, ele tinha alguma tendência comunista?

Isolda Paes: Diziam, mas eram pessoas que não tinham bastante conhecimento do que era o comunismo. E tinham uma ojeriza, não gostavam dele, daí diziam isto. Mas ninguém pode tachar uma pessoa de comunista. A gente tem que saber como é, o que é que a pessoa pensa. O dr. Anísio não era um comu-

nista, não. Eu acho que ele não gostava, acho eu, do ensino de escolas mais tradicionais, mais aperreadas com a “coisa”. Então dava a idéia de ser um comunista... mas eu acho que não era este o caso. Hoje se vê que ele foi um grande educador. (Dirigindo-se à entrevistadora) Agora tu que podes estudar bem a personalidade dele, tu poderias ver se de fato ele teve uma tendência mais pronunciada... Tu tens bons textos para estudá-lo?

Rosimar: Eu estou lendo os livros que Anísio Teixeira escreveu.

Isolda Paes: E o que tu achaste?

Rosimar: Acho que ele foi um educador com idéias progressistas...

Isolda Paes: Pois foi. Idéias bonitas as idéias dele, muito humanas, inteligentes, modernas. Ele foi um homem que lançou uma modernidade no ensino.

Rosimar: Há mais algum fato que a senhora julgue relevante para mencionar sobre o assunto?

Isolda Paes: Houve um movimento na universidade (Ufrgs). Levaram um documento pedindo que as pessoas assinassem em solidariedade ao Anísio Teixeira. E esse documento não foi muito bem aceito. Alguns assinaram. Mas talvez a pessoa que encaminhou isso ficou meio-decepcionada porque muitas pessoas diziam “Olha, aprecio muito o dr. Anísio mas não quero assinar, porque eu sou católica”. Foi uma coisa assim... davam esta resposta. E este documento, eu nunca soube se ele foi enviado, porque o número de assinaturas

não era expressivo... Era uma professora da Ufrgs. No elevador, eu vi que trouxeram para uma pessoa assinar e ela disse: "Não, eu não vou assinar, eu não conheço bem este caso... eu sou católica, tá muito complicado, eu não quero assinar". Portanto, você vê aí que ele não teve assim... se fizermos isto aqui uma microexperiência, não foi assim tão grande a repercussão do lado dele (Anísio Teixeira), porque a nossa comunidade é muito católica, né.

Notas

- ² O termo *pensamento anisiano* refere-se aos conceitos, entendimentos, produção intelectual e princípios teóricos do educador baiano Anísio Teixeira. O termo é utilizado por Ana Lagôa na entrevista "A utopia da educação pública" para o *Jornal do Brasil* on-line. Rio de Janeiro, 18 jul. 1999.
- ³ Este é um termo utilizado por Ana Waleska Mendonça e Zaira Brandão na obra: *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?*
- ⁴ Um detalhamento do assunto encontra-se na obra de BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez, 1979.
- ⁵ A citada conferência, aliada a outra proferida em 1953 na Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas, deu origem ao livro *Educação não é privilégio*, cuja primeira edição data de março 1957 e foi lançada pela Editora José Olympio.
- ⁶ O Inep - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - foi criado pela lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, e sua principal função era a pesquisa para orientar a formulação de políticas públicas. Sob a direção do educador Anísio Teixeira, já na década de 1950, o Inep viveu uma fase de grande expansão e fortalecimento, constituindo-se num importante laboratório de políticas educacionais. Atualmente, o Inep denomina-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- ⁷ Assim que o substitutivo Lacerda foi apresentado,

Henrique Nielsen Neto afirma que: "...a Igreja, tendo encontrado finalmente um porta-voz, voltou às sacristias. As declarações oficiais vão se tornando mais raras..." (1988, p.353)

Referências bibliográficas

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 5.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e manifesto dos educadores mais uma vez convocados. In: GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- NADAI, Elza. *Por uma história oral da educação no Brasil*. Inep/Série Documental: Eventos, n.2, abr. 1994.
- NIELSEN Neto, Henrique. *Filosofia da educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- ROCHA, João Augusto de Lima. *Igreja versus Anísio Teixeira*. *Cadernos do IAT* n. 2, Salvador: Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira - IAT - 1989. (Série Memória da Educação).
- TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.64, pp. 3-27, out./dez. 1956.

RESENHAS

Indústria cultural e educação

o novo canto da sereia¹

Júlio César Werlang*

Antônio Álvaro Soares Zuin é psicólogo, formado pela FFCL-USP/RP, mestre em educação pela Ufscar e doutor em educação pela Unicamp, e um dos coordenadores do grupo de estudos e pesquisa “Teoria Crítica e Educação” (Ufscar/Unimep). Publicou, em 1995, um capítulo no livro *Teoria crítica e educação*. Em 1998, foi um dos organizadores do livro *A educação danificada*, juntamente com Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira.

A obra de Zuin, *Indústria cultural e educação - O novo canto da sereia*, procura refletir e evidenciar a atualidade e pertinência da essência do conceito de indústria cultural, desenvolvido pela Teoria Crítica, mostrando o processo de universalização da semiformação. Num primeiro momento, explicita a formação enquanto momento-ápice do esclarecimento, provocador de esperança na possibilidade de equivalência entre justiça

e liberdade. Prossegue elucidando o processo de conversão da formação em semiformação, fundamentado em Adorno, com base na Teoria da Semicultura. Relaciona, então, a indústria cultural com a formação dissimulada, abordando os aspectos psicológicos da educação danificada. A partir de uma auto-reflexão crítica desse processo de conversão da cultura em semicultura, aponta as possíveis relações entre educação e emancipação. Finaliza sua obra apostando na resistência à barbárie, acreditando, muito embora, diante de um pessimismo teórico, num otimismo prático.

Indústria cultural é um conceito que mantém sua atualidade principalmente porque, paradoxalmente, se a humanidade elaborou as condições objetivas para que a cultura se universalizasse, ao mesmo tempo, mercantilizou-a, retirando dela seu caráter reflexivo emancipatório, transformando-a em semicultura.

¹ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

* ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria cultural e educação o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

A formação, como apropriação reflexiva da cultura produzida pela humanidade, é condição *sine qua non* para que liberdade e justiça possam se efetivar e se aproximar. O autor retoma o modo como se constituiu a racionalidade moderna como proposição de elevação do homem a sua maioridade por meio do esclarecimento.

O homem semiformado que emerge desse processo é, por isso, um pseudo-indivíduo, dependente e fragilizado em seu ego, resultante da instalação de uma lógica que converteu a cultura em mercadoria. Minado em sua capacidade reflexiva, ele perde a possibilidade de intervenção significativa nos processos sociais e permanece como reproduzidor dos mesmos: caixas de ressonância dos interesses do capital. Integrado e conformado ao sistema, o homem semiformado consome sua existência alienadamente. “A Indústria Cultural exige reprodução do chamado semiconhecimento” já que conhecer pela metade não é conhecer, mas, ao contrário, é impedir a emergência de um conhecimento crítico e emancipador.

Conforme Adorno, na Teoria da Semicultura: “O que é entendido pela metade, não é um passo em direção a formação, mas seu inimigo mortal”. A indústria cultural gera o ser humano da superfície: embrutecido, dessensibilizado, submetido, desejoso de satisfações imediatas, fórmulas prontas, cuja razão opera na reprodução e conformação da ordem estabelecida. Mostra isso quando reflete em matriz frankfurtiana os resultados da semicultura: rudeza de relações, o desprezo pela arte e música erudita (aceitando sua nova

forma mercadológica), o consumismo dos produtos semiculturais.

Ao estabelecer a relação entre a educação e emancipação, Zuin tematiza a relação teoria e prática desmontando o esquema em que se quer privilegiar a prática e o maior número de informações, bem próprio do consumo semicultural. Sua elaboração tem bases adornianas (em seus escritos sobre educação), de maneira preponderante. Poder e conhecimento, emancipação e conscientização, a noção de teoria e pensamento auto-reflexivo são focos de sua argumentação em favor de uma educação emancipadora. Esta se apresenta como adaptação e distanciamento da realidade, sempre numa perspectiva de fazer a crítica dessa sociedade, cujo *ethos* social e clima cultural propiciam a reincidência da barbárie. A pedagogia negativa é necessária para que o caráter emancipador seja possível.

O autor da obra transita com magistral liberdade entre várias contribuições e tendências filosóficas. Os teóricos críticos, ao lado de Adorno e Horkheimer, Marcuse e Benjamim, contribuem principalmente para tornar clara a conversão da formação em semiformação. O contributo freudiano e o pensar psicanalítico colaboraram na elaboração da educação dissimulada, especialmente no que diz respeito aos aspectos psicológicos da experiência educacional danificada. Outras contribuições são assumidas como é o caso de Baudelaire, Gagnebin, Gruschka, Rouanet e tantos outros.

Educação e mudança

uma proposta de transformação social¹

Luciane Maria Crestani*

Paulo Reglus Neves Freire é natural de Pernambuco, nascido no Recife, em 1921; morreu em São Paulo em 1997. Conhecido como o “pedagogo dos oprimidos” por indignar-se contra a pobreza, as injustiças sociais e o analfabetismo do povo, Paulo Freire fazia parte de um segmento progressista da sociedade civil brasileira que procurava romper as tradições arcaicas, autoritárias, discriminatórias e elitistas vigentes no Brasil, as quais impediam a participação da *massa* nas decisões sociais. Empenhou-se, para tanto, num projeto totalmente inovador de alfabetização e educação de adultos marginalizados, propondo uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão e a participação social e política do povo oprimido.

Por suas idéias inovadoras, foi condenado ao exílio e, durante o período em que

esteve fora, além de dar continuidade ao seu trabalho educacional em outros países, publicou grande quantidade de obras relacionadas a sua temática educacional, que servem de embasamento para uma educação emancipatória e realmente democrática, a partir da qual os marginalizados tenham, também, a oportunidade de ter vez e voz na sociedade.

O lançamento em português da obra *Educação e mudança* ocorreu em 1979, quando o autor retornou ao Brasil depois de quinze anos de exílio. O texto nos mostra as idéias do autor acerca de uma educação emancipatória, visando à autonomia do homem e à libertação do oprimido. A obra é dividida em quatro capítulos e sua temática central é a mudança, que, ao lado da conscientização, compõe os alicerces mestres na construção da sociedade igual

¹ A presente resenha foi feita a partir do texto FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 80 p.

* Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

litária e democrática que Paulo Freire propõe edificar através de uma educação libertária e comprometida com o povo oprimido.

O primeiro capítulo, intitulado “O compromisso do profissional com a sociedade”, aborda o comprometimento que precisa existir por parte do profissional para que se possa efetivar uma mudança social. Para Paulo Freire, estar comprometido significa ter consciência de nosso papel na sociedade, sendo capaz de refletir e agir conforme nossos objetivos, não objetivos individuais, mas que visem ao bem comum e ao “ser mais” de cada pessoa que nos cerca. Para tanto, faz-se necessário assumir uma postura social, negando a *suposta* neutralidade de nossas ações.

O segundo capítulo, “A educação e o processo de mudança social”, é subdividido em treze itens, onde o autor expõe as idéias que julga necessárias existirem na educação para que haja a mudança social. Primeiramente, sua concepção gira em torno do fato de que o homem deve ser o sujeito de sua educação e não o objeto dela, não o depositário de ensinamentos que não fazem parte de seus interesses. Também defende o caráter permanente da educação por estarmos em constante processo de aprendizagem. Assim, não há saber absoluto, acabado, como também não há ignorância absoluta, pois todos possuem um saber relativo dentro de seu próprio meio de atuação. Entende, ainda, que não há verdadeira educação se não há amor ao próximo e esperança nas transformações que a educação pode trazer. Além disso, a educação precisa ser criadora, desenvolver no homem o ímpeto de criar; precisa ser desinibidora e não restritiva.

Num segundo momento, nos fala sobre organização das “sociedades fechadas; sociedades alienadas e sociedades em transição”. A sociedade fechada é aquela que está subordinada a outras, sendo definida como rígida e autoritária, cujo sistema educacional reproduz o sistema classista e discriminatório vigente. Já a sociedade alienada é definida como aquela que imita a cultura de outros países em detrimento da valorização da sua própria. Nesse contexto, caracteriza também o homem alienado como aquele que imita os outros e acredita que se torna mais culto quanto menos nativo for, copiando modelos estrangeiros ou aceitando-os sem questioná-los ou refletir sobre a adaptação desses ao seu meio. Assim, para que uma sociedade inicie o processo de transição, ou desalienação, é necessário que ela se abra à participação popular, à participação das massas, o que só pode ocorrer através de uma educação diferenciada para a população oprimida. Finalmente, traça um paralelo entre a consciência ingênua e a consciência crítica, da qual o homem precisa estar dotado para perceber a realidade que o cerca e interagir nela.

No terceiro capítulo, “O papel do trabalhador social no processo de mudança”, o autor salienta que a sociedade é um universo onde coexistem, dialeticamente, a tendência para a mudança e a tendência para a estabilidade, cabendo ao trabalhador social posicionar-se a favor de uma delas. Se o trabalhador social opta pela estabilidade, suas ações serão no sentido de frear as transformações, pois este teme o processo de libertação que pode ser desencadeado pela mudança. Assim, esse trabalhador social está apenas reforçando o *sta-*

tus quo. Já o trabalhador que opta pela mudança procura desvelar a realidade aos olhos de seu próximo, buscando, juntamente com ele, a transformação social. Mais que isso, o trabalhador social que almeja a mudança procura tornar seu próximo um ser mais crítico e capaz de interagir na sociedade, um verdadeiro sujeito, e não um objeto através do qual se atingem objetivos individuais. Finalmente, o papel do trabalhador social é tentar a conscientização dos indivíduos com que trabalha, pensando, crescendo e agindo junto com eles numa contínua busca pelo *ser mais*.

No quarto e último capítulo da obra, “Alfabetização de adultos e conscientização”, Paulo Freire nos fala um pouco sobre os motivos que o levavam a buscar uma educação inovadora, bem como sobre a forma como organizou sua práxis para efetivar a educação por ele proposta. A exemplo do segundo capítulo, também este é subdividido em tópicos (dezoito no total). Inicialmente, o autor aborda o período de transição em que estava situado, quando se buscava uma nova educação, que permitisse a participação do povo no poder, pois este queria ter vez e voz. Então, propunha-se uma educação de conscientização do homem, educação essa que o inserisse criticamente no seu processo histórico e lhe desse oportunidade de optar e decidir. A seguir, o autor procura demonstrar como se efetuava, na prática, a educação por ele proposta, demonstrando-nos sua metodologia de trabalho. Sua proposta era baseada numa educação dialógica, crítica, que buscava, através da conscientização, o resgate da dignidade do homem marginalizado, levando-o a perceber a sua importância dentro da sociedade e a refletir sobre seu

papel nela. O primeiro passo para efetuar essa educação foi uma mudança nos conteúdos programáticos.

Freire acredita que esses devem ter ligação direta com a realidade do educando para despertar-lhe o interesse.

A partir dessa idéia, surgiram as *palavras geradoras*, que eram palavras extraídas do cotidiano do educando e que, decompostas em sílabas, proporcionavam pela combinação desses elementos, o nascimento de outras palavras. As palavras geradoras eram selecionadas seguindo os critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas e aspectos pragmáticos. Depois de selecionadas, apresentavam-se aos alunos situações pintadas ou fotografadas onde eram colocadas as palavras geradoras para que se fizesse a *ligação* entre a palavra e a situação. Isso servia para desafiar o grupo, para provocar a decodificação das informações através do diálogo e com auxílio de um coordenador, ao qual cabia apenas realizar as mediações necessárias ao esclarecimento de pontos obscuros ou desconhecidos, compartilhando seus conhecimentos sem impô-los ao grupo.

O passo seguinte era a divisão da palavra em sílabas e o reconhecimento das famílias fonéticas de cada sílaba. Então era realizada uma leitura para o reconhecimento dos sons vocais em questão; após, os educandos passavam a construir novas palavras a partir das sílabas da palavra geradora. Assim, na mesma noite em que se iniciava sua alfabetização, o educando já aprendia a escrever. Os resultados deste trabalho eram bastante satisfatórios uma vez que se ensinava a ler e escrever num curto período de tempo (mais ou menos dois meses) e os custos eram irrisórios, pois bastavam um projetor, um filme, um qua-

dro-negro e uma casa ou um clube onde pudessem desenvolver o “círculo da cultura”, nome dado aos grupos de alfabetização de adultos.

No decorrer da obra, aparece, explicitamente, a intenção de Paulo Freire ao *criar* esse método inovador e revolucionário de educação de adultos. Para uma época de transição, que ansiava por novas idéias e perspectivas, fazia-se necessária uma educação que libertasse o povo oprimido e não calasse a sua voz. Nesse contexto, Paulo Freire acreditava que a educação de adultos marginalizados era o grande passo para a mudança que o povo desejava, mudança essa que deveria incluir a participação ativa das massas trabalhadoras nas decisões político-sociais; que lhes permitisse reivindicar seus direitos e lutar por eles; que proporcionasse o surgimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, buscou uma educação conscientizadora, dialógica e crítica, que *despertasse* no homem, principalmente no mais humilde, a reflexão sobre a realidade, sobre si, sobre seu estar no mundo e com o mundo, levando-o a resgatar sua dignidade e tornando-o capaz de refletir, decidir e agir conforme seus anseios e expectativas. Para tanto, Paulo Freire deposita toda sua esperança no profissional da educação (entenda-se aqui não só o professor, mas qualquer profissional que colabore para a educação do próximo), pois reconhece que o sistema educacional, por si só, não consegue efetivar a mudança. Assim, dá grande ênfase ao comprometimento do profissional com a sociedade, delegando-lhe a tarefa de *acordar* o povo para que ocorram as transformações sociais. Isso está bastante explícito nos três primeiros capítulos da obra.

A metodologia empregada pelo autor em sua educação emancipatória fica clara no último capítulo do livro. Ali é demonstrado como ele efetivava seu trabalho, partindo de temas que fizessem parte do contexto real dos alunos e propondo conhecimentos que os tornassem capazes de realizar seu trabalho, despertassem sua consciência crítica e os levassem a refletir sobre sua realidade, tornando-os aptos a modificar o que não estava de acordo com o interesse geral e o bem comum. Embora sua concepção de educação e a forma de trabalho por ele propostas tenham grande semelhança com as idéias de renomados autores estrangeiros, como Marx e Pistrak, os quais também propunham uma educação diferenciada para a classe marginalizada como o único meio de efetuar a transformação social, através da obra, não é possível esclarecer se Paulo Freire se apoiou ou não nesses autores e em suas idéias, pois em nenhum momento faz referência a eles ou a qualquer outro teórico da educação.

Sem sombra de dúvida, Paulo Freire é um dos maiores pedagogos da educação brasileira. Através de sua obra, pode-se perceber seu comprometimento com uma verdadeira educação igualitária, que proporcione a todos a participação na sociedade. Partindo da constatação de que, numa sociedade de classes, toda a educação é classista e que a educação não é neutra, mas carregada de cunho ideológico da classe dominante, o autor vai propondo formas de superar esse caráter opressor e discriminatório da educação, depositando suas esperanças de mudança nas atividades do educador e do trabalhador social.

É impossível tomar conhecimento de suas idéias acerca do comprometimento do

profissional sem fazer uma reflexão sobre a própria prática, sobre até que ponto estamos ou não comprometidos com nossa função social e que direção estamos dando ao nosso trabalho. Para quem gostaria de mudar sua prática, mas não vislumbrava meios para isso, Freire aponta caminhos eficientes, que surgem como uma real perspectiva de mudanças sociais a partir de uma, digamos assim, mudança na educação. Talvez seja essa a característica mais relevante de suas idéias, pois, ao contrário de outros pedagogos que apenas formulam teorias, Freire vai além da teoria e efetua, na prática, a educação em que acredita, mostrando caminhos que podem ser seguidos na busca do *ser mais*. Assim, toda sua “tese” é fundamentada não apenas em idéias, mas em fatos concretos, baseada em uma educação que ele demonstra realizável e que atinge seus objetivos.

Percebe-se, no decorrer desta obra, que o trabalho do autor direciona-se mais à educação de adultos marginalizados fora do âmbito da escola, mas os métodos por ele propostos poderiam, também, ser adaptados às instituições escolares, sobretudo no que diz respeito à escolha dos conteúdos programáticos. Há uma infinidade de regras e “decorebas” dentro de determinados conteúdos (senão de todos) que poderiam ser abolidas do programa, pois são conhecimentos que o aluno jamais utilizará em sua vida prática. Assim, haveria mais tempo para o

diálogo, para a reflexão e para o desenvolvimento da consciência crítica do mesmo.

Entretanto, isso pressupõe total autonomia do professor na escolha dos conteúdos e temas a serem estudados, o que, por enquanto, em nossa sociedade, é uma utopia. Até porque isso exige profissionais realmente comprometidos com os interesses sociais comuns, caso contrário, essa autonomia pode se tornar uma “bomba” nas mãos de um inconseqüente. Embora ainda não seja possível realizar a proposta do autor na totalidade nas escolas, pois nem todos os educadores são comprometidos com sua função social, a semente da mudança já foi lançada por ele. Certamente, a educação jamais será a mesma depois de Paulo Freire. Afinal, é impossível ler suas páginas sem refletir sobre o real sentido de nossa prática e a direção que damos a ela.

Enfim, esta é uma obra de suma importância sobretudo para o segmento educacional, por apresentar uma proposta de educação voltada para os anseios de transformação social do povo oprimido que pode ser desenvolvida na prática. Nesse contexto, todos aqueles que atuam ou que, futuramente, passarão a atuar como educadores deveriam ter conhecimento dela. Para tanto, deveria ser adotada como bibliografia básica em todos os cursos voltados para a formação de profissionais da área de educação. Quem sabe, assim, se formassem educadores mais comprometidos com sua função social.

PROJETO DE PESQUISA EM ANDAMENTO

Teoria Crítica e educação emancipadora

da formação dissimulada à reconstrução do potencial crítico da educação¹

As teorias críticas vêm recebendo, atualmente, especial atenção por parte de pesquisadores em educação. Professores e especialistas de diferentes contextos e de diversas partes do mundo têm se ocupado com a construção de teorias que transformem a educação em um recurso de mudança social e de implementação de uma sociedade mais justa e igualitária baseando-se no referencial comum do materialismo dialético, especialmente na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. No contexto internacional, destacam-se, dentre outros, os trabalhos de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Helmut Peukert, Christoph Türcke, Werner Markert, Peter McLaren, Henry Giroux e Stephen Bronner, Wilfred Carr e Stephen Kemmis.

No Brasil, após um período marcado pela influência da pedagogia escolanovista de Dewey, do tecnicismo de Skinner, da pedagogia libertadora de Paulo Freire, da teoria crítico-reprodutivista de Bourdieu, Passeron, Establet e Althusser, da teoria histórico-crítica de orientação gramsciana, desenvolvida especialmente por Saviani, Libâneo e Cury, nos últimos anos têm começado a emergir estudos na área educacional vinculados à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Bárbara Freitag, Olgária Mattos, Pedro L. Goergen, Bruno Pucci, Belarmino Cesar G. da Costa, Newton Ramos de Oliveira, Antônio A. Zuin, Cláudia Abreu, Divino José da Silva, Waldair Casemiro, José Pedro Bouffleur, Mário O. Marques, Wagner L. Weber, Nadjia Her-

1 A equipe executora do projeto é composta pelos professores Eldon Henrique Mühl (Coord.), Nedison Faria, Telmo Marcon, Vilmar Alves Pereira, Elli Benincá, pelo mestrando Júlio Cesar Werlang e pelas acadêmicas-bolsistas do curso de Pedagogia Carla Caus (Fapergs) e Cinara Rizzi Cechin (voluntária).

mann, Wolfgang Leo Maar, Jeanne Marie Gagnebin, Rodrigo Duarte são alguns dos estudiosos que têm procurado encontrar nessa teoria elementos capazes de trazer respostas a inúmeros problemas com os quais se defronta a educação neste final de século e revigorar o seu potencial crítico e emancipador. Depois de um século marcado por duas fortes ortodoxias que acabaram em grandes decepções - o positivismo e suas diversas vertentes e o socialismo real, cuja derrocada encontra sua mais significativa expressão na queda do muro de Berlim -, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt apresenta-se como um referencial que pode oferecer ricas contribuições para o entendimento do processo histórico atual e para o desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora.

A crise decorrente do fracasso das duas ortodoxias do século XX atinge medularmente a educação na medida em que a quase-totalidade dos projetos pedagógicos sedimentavam-se sobre essas duas bases. Com a crise do socialismo real e o fracasso de uma sociedade totalmente administrada pela racionalidade instrumental, a educação perde seus referenciais de identidade e esfacela-se em inúmeros conflitos e contradições. Com efeito, ouvimos diariamente manifestações que expressam a sensação de que estamos vivendo um momento de profunda e ampla crise, um momento de um grande paradoxo. Ao mesmo tempo em que assistimos às mutações vertiginosas provocadas pelo desenvolvimento técnico-científico e pela globalização das relações econômicas, constatamos que as pessoas estão sendo tomadas por uma sensação de degradação da qualidade de vida e de perda do poder de reação diante da

nova realidade que se configura. Os indivíduos sentem-se incapacitados de agir diante de um emaranhado de tecnologias e de uma sociedade cada vez mais complexa, confusa e violenta.

Ao lado disso, constatamos que os movimentos e as manifestações de luta e de resistência comprometidas com a promoção da emancipação humana e a instituição de uma sociedade igualitária, mais solidária e humanitária, parecem estar perdendo a luta e se retirando do *front* de batalha. As alternativas, quando surgem, têm se manifestado pouco eficazes no confronto com a complexidade e amplitude dos problemas que diuturnamente emergem. As instituições criadas com a finalidade de se constituírem em recursos de solução dos problemas, como o Estado e seus diversos aparelhos (as entidades culturais e científicas, a educação escolarizada, etc.), apresentam um quadro de crescente enfraquecimento e de muitas limitações para encontrar soluções aos problemas que emergem. Vislumbram-se poucas alternativas no plano das estratégias de mobilização e de reativação dos movimentos de oposição e, menos ainda, no plano da fundamentação de um projeto mais amplo e radical de transformação social.

Em decorrência, prevalece uma situação de desencanto e de estagnação política dos movimentos sociais comprometidos com um projeto de uma sociedade de maior justiça, igualdade e humanidade. Vivem instantes de limitadas perspectivas, de carestia teórica e prática, de falta de base de fundamentação racional. Diante desse quadro, alguns intelectuais chegam a apontar que estamos vivendo o fim das utopias, o fim da história. A humanidade, que acre-

ditava poder superar suas limitações e sua insegurança pela implementação de uma sociedade racionalmente organizada, padece sob o signo de uma nova barbárie.

A crise da sociedade atual, porém, diferentemente de outras crises que a antecederam, assume uma abrangência muito mais ampla e profunda na medida em que coloca sob suspeita não só a cultura surgida sob a égide da razão iluminista, mas, de modo especial, a potencialidade da razão em fundamentar e orientar um projeto histórico. A especificidade da crise civilizatória atual pode ser resumida como a da dúvida no potencial emancipador da razão. Relaciona-se à questão da significação da vida humana e do problema do poder de intervenção da humanidade sobre a realidade por essa vivenciada através da sua racionalidade. Envolve, portanto, o sentido da cultura moderna e a possibilidade da sobrevivência do projeto civilizatório gerado pelo iluminismo.

A crise moderna pode ser caracterizada, conforme afirma Oliveira, como a “crise contra a razão, contra a ilustração, numa palavra, contra a modernidade” (1989, p. 7). É provocada pela “implosão da unidade da razão e da perda das justificações metafísicas” (Prestes, 1996, p. 11). Sua origem localiza-se em duas patologias presentes na concepção de razão surgida a partir da modernidade: o hiperracionalismo e o irracionalismo. Sub ou superestimada, a razão deixou de ser compreendida em seus limites e possibilidades. Não entendida em sua natureza, reduzida em sua dimensão, tornou-se um instrumental de fundamentação de visões dogmáticas e totalitárias e de justificação de atitudes irracionais e relativistas. A razão, alçada a uma condi-

ção plenipotenciária, tornou-se a nova irracionalidade. Cobriu-se do manto do determinismo, da absolutização, o que provocou a negação da sua própria natureza.

Aclamada pelos iluministas como principal instrumento da ação do homem no mundo, fonte do entendimento e de fundamentação de todos os atos da humanidade, ela se tornou, à medida que destruída de sua unidade e universalidade, de seu caráter instituinte, um recurso eficaz para a manipulação inescrupulosa de indivíduos e grupos na implementação de uma nova barbárie. Reduzida a uma dimensão instrumental, foi utilizada para planejar, executar e manter os mais cruéis projetos políticos contra a humanidade.

A educação, como instância medularmente vinculada ao projeto da racionalidade moderna, não foge do mesmo destino. Sua crise sintetiza, de certa forma, a derrocada das idéias e dos ideais da modernidade e do iluminismo, na medida em que a quase-totalidade dos projetos pedagógicos sedimentavam-se sobre essas suas bases. Com o fracasso da sociedade totalmente administrada pelas ciências positivas, a educação perde seus referenciais de identidade e esfacela-se em inúmeros conflitos e contradições. Conceitos fundamentais desse projeto, como universalidade, subjetividade e autonomia, estão sendo colocados em questionamento, enquanto proliferam princípios opostos, como o particularismo, o relativismo, o hiperindividualismo, o determinismo, o totalitarismo e o esoterismo. O mundo, que se pensava ter sido secularizado e desencantado pela razão, torna a ser reencantado pela circulação de novas concepções espirituais poderosas.

Diante dessa constatação, a questão desafiadora que hoje se apresenta aos educadores é: Ainda é possível continuar buscando uma razão esclarecida e uma educação emancipadora? Em outros termos, o projeto pedagógico nascido com o iluminismo está superado ou ainda se apresenta como um potencial de transformação? Essas questões são desafiadoras para todas as pessoas envolvidas com a educação contemporânea. Colocam a todos na obrigação de buscarem uma saída para o problema da fundamentação da educação, pois, caso a emancipação e o esclarecimento não sejam possíveis, a educação perderá sua razão de ser, ou, então, de vez, tornar-se-á um instrumento de repressão e de reprodução social. Em decorrência, pouco ou o nada restará aos professores fazerem, a não ser se submeterem à situação vigente e reproduzirem o *status quo*, sem o menor peso de consciência.

Os educadores comprometidos com uma visão crítica e transformadora da educação não podem render-se a tão infeliz destino. Ao contrário, precisam buscar outra alternativa racional para fundamentar e potencializar o projeto emancipador da educação. Essa alternativa, no nosso entender, pode ser encontrada na reconstrução do conceito de racionalidade desenvolvida pelos teóricos da Escola de Frankfurt, que é o propósito do presente projeto. Sua pretensão é buscar resgatar os principais pressupostos da fundamentação de uma racionalidade emancipadora desenvolvida pela Teoria Crítica e reconstruir os conceitos e argumentos que constituem as bases teórico-metodológicas dos pensadores da escola, avaliando o seu potencial pedagógico. Com isso, pretendemos poder estabe-

lecer juízos analíticos que permitam enfrentar as questões que a situação da educação atual desperta. A investigação centralizar-se-á na análise do *deficit* da racionalidade moderna, explicitando seus excessos e reconstruindo seus potenciais críticos. A hipótese do projeto centra-se na convicção de que a capacidade emancipadora da educação depende de uma concepção de racionalidade que mantém o poder de transformação da realidade interna do homem e da natureza externa de que ele participa.

O projeto integra a linha de pesquisa "Fundamentos da educação na perspectiva da formação do educador", do Programa de Mestrado em Educação da Faed/UPF. Tem como objeto de investigação dois núcleos temáticos: 1) a Teoria Crítica de raiz frankfurtiana, na qual serão identificadas e analisadas as categorias e os conceitos que possam auxiliar na tarefa de reconstrução do potencial crítico e criativo da racionalidade; 2) o processo cultural e educacional atual, pelo qual se tentará compreender as contradições e as estruturas de dominação existentes em tal processo, possibilitando, dessa forma, uma mediação teórico-prática que torne possível o restabelecimento do potencial crítico e emancipador da educação. É uma pesquisa histórico, reconstrutiva, analítica e crítica que tem por objetivo analisar as patologias e as potencialidades presentes no processo educacional vigente com base nos referenciais da Teoria Crítica.

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS
RESUMOS

Título:

Alfabetização matemática e as fontes de *stress* no estudante

Aluna:

Alida Isabel Argenta Dal Vesco

Orientadora:

Dr^a Ocsana Sonia Danyluk

Esta pesquisa procura pelo fenômeno *alunos e professores em aulas de matemática*. Busca compreender se a alfabetização matemática aparece como fonte de *stress* para o estudante de 5ª série quando este vivencia o ensino-aprendizagem de matemática. Assim, tem como questionamento *a alfabetização matemática escolar é fonte de stress no estudante de 5ª série?* acompanhei durante quatro meses as aulas de matemática, registrando e gravando, buscando verificar se ela, no contexto escolar, é fonte de *stress* nos estudantes de 5ª série. Os participantes da pesquisa são estudantes de uma escola estadual urbana da cidade de Passo Fundo-RS, de duas turmas de 5ª série, perfazendo um total de 57 alunos, com idades variando de dez a 15 anos, e seus respectivos professores da disciplina de matemática. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram: os registros e os de-

senhos da aula de matemática. Na pesquisa qualitativa, segui a abordagem fenomenológica. O procedimento de análise teve dois momentos: a análise ideográfica, a qual evidenciou 23 unidades de significado, e a análise nomotética, na qual as unidades de significado convergem para as categorias abertas: avaliação, metodologia de ensino, relacionamento professor-aluno-matemática; relacionamento aluno-aluno e dificuldade de compreensão, e para as idiossincrasias: facticidade, ditado, aula de reforço em matemática, lugar do aluno na sala de aula e influência dos pais. Com base na análise das categorias, pude constatar que a alfabetização matemática, no contexto escolar de sala de aula, é fonte geradora de *stress* nos aspectos da avaliação, metodologia de ensino, relacionamento professor-aluno-matemática, relacionamento aluno-aluno e dificuldade de compreensão.

*Título:***Competência textual e organização do pensamento: um estudo com crianças de classes populares***Aluna:*

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Orientador:

Dr. José Gaston Hilgert

O presente estudo tem como base teórica os trabalhos da psicologia histórico-cultural, especialmente aqueles desenvolvidos por Vygotsky e Luria a respeito da relação pensamento e linguagem, além de investigações da área da lingüística textual. Procura investigar se as dificuldades na produção de textos falados e escritos por crianças das classes populares estão relacionadas a dificuldades na organização do pensamento. Parte da hipótese de que as crianças das classes populares demonstram possuir competência textual quando se utilizam da língua falada como meio para expressar suas idéias, o que denota não serem portadoras de dificuldades na organização do pensamento. O problema da construção do texto surgiria no momento de transpor o discurso falado para a forma

escrita, porém este fato não estaria vinculado a dificuldades de organização de pensamento, mas a outras questões relacionadas ao processo de domínio da escrita. O *corpus* da pesquisa é constituído por textos falados e escritos, produzidos por vinte e seis crianças de uma escola pública municipal situada num conjunto habitacional em Xaxim-SC. Para manter a coerência com os pressupostos teóricos da pesquisa, a análise do *corpus* foi realizada a partir da investigação do contexto histórico-cultural em que vivem as crianças. Os textos foram analisados a partir de categorias definidas pela lingüística do texto, principalmente a coerência, e as conclusões do estudo apontaram para a confirmação de sua hipótese inicial.

*Título:***Elementos teórico-metodológicos para a reorientação do currículo em escolas do campo***Aluno:*

Josimar de Aparecido Vieira

Orientador:

Dr. Oswaldo Alonso Rays

Neste trabalho de pesquisa, busca-se analisar uma realidade curricular escolar específica, mais propriamente o cotidiano da comunidade de Linha Tigre, município de Xaxim, região Oeste de Santa Catarina, e as ações e práticas pedagógicas da Escola Básica Luiz Lunardi nela localizada, com vistas ao estabelecimento de elementos teórico-metodológicos que reorientem o currículo das escolas do campo. Parte-se do princípio de que o contexto que produz o campesinato, especialmente no que diz respeito à prática social do camponês, bem como do processo de construção de seu saber social constitui requisito básico para se iniciar o trabalho de reorientação curricular. Para isso, torna-se necessário considerar a realidade como construção do homem em cada época, em cada momento histórico. Nessa direção, a análise das raí-

zes socioculturais e do processo de formação da identidade étnica e dos objetivos culturais das pessoas que nesta comunidade residem, o reconhecimento de como se dá a produção do conhecimento nesse contexto e a análise do cotidiano da escola se tornaram objetos de análise imprescindíveis à proposição de alguns princípios básicos (caminhos/referências), que contribuam na problematização do processo de reorientação curricular, visando propor procedimentos de intervenção para o seu desenvolvimento voltados para as necessidades e expectativas das pessoas envolvidas no cenário da pesquisa. De certa forma, procura-se vincular dialeticamente os dados de uma realidade curricular específica, com proposições que problematizem concreta e permanentemente o contexto da escola do campo.

Título:**A sinfonia dos números - Maria Fialho Crusius: uma vida dedicada à educação matemática na UPF**Aluna:

Ana Maria Reckziegel Teixeira

Orientadora:Dr^a Ocsana Sonia Danyluk

A pesquisa objetiva resgatar a história da educação matemática na Universidade de Passo Fundo, estado do Rio Grande do Sul, a partir do relato da vida de uma professora - Maria Fialho Crusius -, cuja história se confunde e se inter-relaciona com a trajetória do ensino da matemática nessa universidade e também na região. Especificamente, busca-se verificar como as características pessoais dessa educadora passo-fundense influíram nas linhas metodológicas adotadas nas licenciaturas de pedagogia, ciências e matemática e como interferiram no destino de diversos profissionais da educação que privaram do seu companheirismo. Mostra o avanço pedagógico-metodológico desencadeado pelos estudos do Laboratório de Matemática com sua *metodologia dinamizante* e a responsabili-

dade desse órgão e da UPF na difusão do ideário da educação matemática na região de abrangência. O reconhecimento público do Laboratório de Matemática ultrapassa fronteiras estaduais, provando que caminha paralelamente a outros grupos de pesquisa no estado e no país. Pode-se, ainda, estender o pensamento do laboratório às especializações em educação matemática, a partir de 1985, e alfabetização, a partir de 1987, pois o saber não se esgota, mas renova-se, reestrutura-se, adaptando-se a cada situação. O estudo evidencia a significativa atuação e o papel pioneiro da professora Maria Fialho Crusius tanto na divulgação das idéias de Piaget e outros estudiosos da educação matemática como na pesquisa de alternativas metodológicas para a educação matemática.

*Título:***Alfabetização de jovens e adultos e o exercício da cidadania: a formação do educador/ alfabetizador***Aluna:*

Irene Skorupski Saraiva

Orientador:

Dr. Ricardo Rossato

Esta pesquisa narra o trabalho de capacitação e acompanhamento realizado pelo Programa Alfabetização Solidária, com alfabetizadores da cidade de Tucano, estado da Bahia. Graças ao tipo de pesquisa adotado, que denominamos de *pesquisa-ação*, de tendência dialética, pôde-se perceber o processo de conquistas realizado pelos alfabetizandos e alfabetizadores daquela cidade e pelo próprio programa ao longo de dois anos de atuação. Esse tipo de pesquisa prevê a observação da prática docente, para, após um processo de reflexão, voltar-se à prática, e se caracteriza pela intervenção na realidade, priorizando o processo de trabalho. O alfabetizador utiliza-se, para que isso ocorra, do registro de suas

ações e da análise delas, denominada de *memória*. Os resultados obtidos foram positivos com relação à adoção da pesquisa-ação na formação de professores/alfabetizadores de jovens e adultos, pois o diálogo e o exercício da escrita fazem com que esses desenvolvam a criticidade, revejam a sua prática, interajam com os colegas, politizem-se e exercitem os princípios metodológicos do trabalho, contextualizando sua ação e conduzindo os alfabetizandos ao exercício da cidadania. Nessa troca, tanto alfabetizadores quanto alfabetizandos alteram o seu destino, melhorando-se e melhorando sua qualidade de vida.

Título:

Relação da criança com o computador

Aluna:

Gláucia Severo Wendling

Orientador:

Dr. Edemilson Jorge Ramos Brandão

É tema de pesquisa deste estudo a relação da criança com o computador, objetivando a compreensão de suas descobertas e interações com o recurso. A pesquisa foi realizada no Laboratório de Software Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, tendo como sujeitos crianças de cinco a nove anos de idade. Foram utilizados *softwares* educativos desenvolvidos em português, apenas respeitando a faixa etária em questão, sem considerar outros critérios de avaliação para a sua escolha. Os encontros foram filmados e registrados, procurando-se obter o máximo de informações e dados sobre a

atuação das crianças para posterior análise. Como caminho investigativo, optou-se pela observação direta das ações das crianças frente ao computador, seguida dos respectivos registros, para que fosse possível realizar a análise dessa situação. A fala das crianças adquiriu grande significado para a pesquisa uma vez que evidencia as experiências sociopedagógicas dos sujeitos em ação. Os resultados mostram que a relação da criança com o computador perpassa momentos distintos, que caracterizam um processo de aprendizagem dinâmico, criativo, coletivo, questionador e, sobretudo, dialógico e desafiador.

Título:

**Professor: figura estruturante no processo ensino-aprendizagem-
uma abordagem psicanalítica do ato pedagógico**

Aluna:

Silvana Alba Scortegagna

Orientador:

Dr. Jaime Giolo

A presente pesquisa qualitativa procura sistematizar, sob o ponto de vista da psicanálise, os processos identificatórios que tornam o professor figura estruturante no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma contribuição para o enriquecimento do professor por ser ele um elemento *imortal* no processo de identificação do aluno na formação educacional. É especialmente através da leitura psicanalítica freudiana e de seus seguidores; de duas obras ficcionais, *Sociedade dos poetas mortos* e *Central do Brasil*; de entrevistas semidiretivas com quatro educadores bem-sucedidos e de larga experiência no magistério e de obras da literatura pedagógica contemporânea de Paulo Freire e Gusdorf, que este estudo se aproxima do objetivo. Mais especificamente, o desenvolvimento da pesquisa está dividido em duas partes. A primeira apresenta uma revisão bibliográfica aprofundada sobre a teoria psicanalítica freudiana, a forma como Freud pensou a constituição do aparelho psíquico, como descobriu e conceituou o tema da identificação, a identificação primária e a secundária, até chegar às origens do superego. O fenômeno da transferência também é referência como objeto de estudo e definição nesta primeira parte. A segunda parte contempla a prática pedagógica segundo a psicanálise atra-

vés das obras cinematográficas *Sociedade dos poetas mortos* e *Central do Brasil* e de entrevistas com professores universitários. Vemos daí emergir a importância dos afetos que circulam, pela transferência, no campo das aprendizagens. Os personagens do filme retratam metaforicamente o uso do poder pelo professor através da transferência que lhe é conferida para criação do pensamento singular, para promover a dimensão humana do sujeito contra o abuso de poder que normatiza e gera apenas a reprodução de saberes consagrados. A afetividade, o amor, no campo ensino-aprendizagem, são partes do motor para que o professor seja um verdadeiro mestre do diálogo, ultrapassando a assimetria educacional na prática pedagógica. Assim, ensinantes-aprendentes tornam-se livre-pensadores. O *professor como estruturante no processo ensino-aprendizagem* valoriza a dimensão humana, ética, o autoconhecimento, o encontro amistoso, a informalidade, as trocas, a subjetividade, a personalidade acima de qualquer método pedagógico; a capacidade de promover mudanças num campo onde “o principal é algo que não se ensina, mas que é oferecido juntamente com o que se ensina”.

Título:

Ensino de ciências e qualidade de vida: perspectiva de transformação do conhecimento em condutas concretas

Aluno:

Odir Bruschi

Orientadora:

Dr^a Solange Dieterich

Esta pesquisa, na área de ensino, tem como objetivo identificar como as pessoas relacionam o ensino de ciências com as atitudes que apresentam na sua vida cotidiana, bem como com as suas concepções sobre o planeta Terra, os animais e vegetais do meio em que vivem, a responsabilidade com a natureza, a relação entre saúde e meio ambiente, visando ao ideal de um desenvolvimento auto-sustentável, em que a ciência seja promotora de qualidade de vida. Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Passo Fundo, assim como se examinaram materiais didático-pedagógicos e registros

escolares para identificar o modelo de ensino de ciências das escolas e sua relação com a qualidade de vida das pessoas, isto é, com as atitudes e comportamentos que os alunos precisam aprender para vivenciarem fora da sala de aula. Para se chegar à discussão dos dados levantados, partiu-se da origem histórica da ciência e da disciplina de ciências no currículo escolar. Como conclusão, propõe-se o abandono do modelo cartesiano-newtoniano causalista e antropocentrista, adotando um paradigma holístico, pelo qual se afirma a inseparabilidade de todos os seres e componentes do universo, de cuja harmonia depende a própria sobrevivência do planeta.

*Título:***Educação ambiental e desenvolvimento: as implicações pedagógicas do Projeto Pró-Guaíba na Escola - Pólo 2 - Passo Fundo***Aluna:*

Elisabeth Maria Foschiera

Orientador:

Dr. Eldon Henrique Mühl

O presente trabalho procura refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Adelino Pereira Simões - Escola- Pólo 2 - do Programa de Educação Ambiental do Projeto Pró-Guaíba, com o intuito de analisar os resultados obtidos no seu desenrolar nesse espaço e identificar alternativas para a mudança de relações entre as pessoas e dessas com o ambiente. A investigação orientou-se pelas seguintes questões: Como ocorreu o processo de educação ambiental na escola envolvida no projeto? Como os sujeitos do processo viram-no acontecer na escola? Quais foram as principais conquistas do projeto desenvolvido e quais foram as suas deficiências? Qual é a parcela de contribuição da educação ambiental para a mudança do modelo atual de formação e de desenvolvimento? A metodologia adotada na investigação consistiu numa pesquisa qualitativa, descritiva, analítica, participativa, tendo por referência a prática em educação ambiental desenvolvida na escola. Foram utilizados como recursos e como fontes de informação os documentos produzidos pelo governo do estado, pelos professores da escola e demais escolas envolvidas no projeto, bem como questionários, entrevistas e relatórios de reuniões com

professores, alunos, funcionários e moradores próximos da escola. Os estudos realizados levaram à conclusão de que houve um avanço no entendimento de como trabalhar educação ambiental na escola, que vai além de simples ações ecológicas e que, apesar da resistência de alguns professores, dos problemas políticos, ideológicos, partidários, econômicos, muitos se envolveram no projeto e desenvolveram atitudes significativas para a construção de um outro modelo de sociedade. Foi o caso do grupo Amigos da Terra, que, através das experiências realizadas, promoveu mudanças no rendimento escolar, na participação, na disciplina, tornando-os mais seguros, mais autônomos, sujeitos do processo; também o Grupo de Apoio em Ciências demonstrou que a organização de professores em grupos de estudos é fundamental para desencadear qualquer processo de mudança na escola. Todos os depoimentos comprovam que o projeto na escola teve muitos pontos positivos, demonstrando o comprometimento das pessoas envolvidas, e que, apesar das dificuldades históricas que a escola pública vem enfrentando, é possível desenvolver atividades que contribuam para a mudança dessa realidade. Portanto, pudemos concluir que o projeto de EA do

Pró-Guaíba na Escola-Pólo 2 desencadeou um processo de mudança de comportamento e de reflexão sobre atitudes ou relações entre as pessoas e com o ambiente, confirmando a escola como um dos locais de excelência para a formação de outros cidadãos, de outros homens e mulheres, mais críticos e criativos, que superem o antropocentrismo estreito do ser humano.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

A revista *Espaço Pedagógico* publica trabalhos originais resultantes de estudos, pesquisas e experiências. Publica também entrevistas com educadores, traduções, pesquisas em andamento e resenhas críticas de livros ou artigos que abordem temas relevantes na área da educação. A publicação de qualquer matéria está subordinada à aprovação do Conselho Editorial da revista ou, quando for o caso, de consultores externos.

A partir do próximo volume da revista *Espaço Pedagógico*, os textos somente serão aceitos se estiverem dentro dos seguintes critérios:

1. Os artigos devem ser originais e conter entre 12 e 15 páginas, tolerando-se 10% para mais ou para menos.
2. Os artigos devem conter, sucessivamente: a) título; b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) com informações sobre a titulação acadêmica, atividade que desempenha e instituição a que está vinculado; c) resumo em português com, no máximo, 250 palavras; d) *abstract*; e) 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 deverão conter, no máximo, cinco páginas.
6. Todo o texto enviado para a publicação devem 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, devem 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 mesmo Conselho. Os trabalhos não aprovados por este não serão devolvidos.
11. Os textos devem ser enviados em duas cópias impressas, acompanhadas 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.

IMPRESSÃO:



GRÁFICA
UPE

FONE (54) 316-6375

ASSINATURA DA REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO

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

Nome: _____

Rua: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Instituição onde trabalha: _____

Profissão: _____

Envie, juntamente com o cupom, 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 podem ser obtidas pelo fone/fax: (0**54) 316 8295
ou pelo *email*: cpgfaed@upf.tche.br