

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO pedagógico



Espaço Pedagóg.

Passo Fundo

v. 8

n. 2

p. 1-127

dez. 2001

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Telmo Marcon e Eldon Henrique Mühl
EDITORES

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

APOIO TÉCNICO

Maria Emilse Lucatelli
EDITORIA DE TEXTO

Gilmar José Voloski
ASSISTENTE DE EDIÇÃO

Charles Pimentel da Silva
PRODUÇÃO DA CAPA

Moacir Pimentel Goelzer
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 e da editora.

Editora Universitária

Campus I, bairro São José
Caixa Postal 611
Fone (54) 316-8374
99001-970 – Passo Fundo - RS
E-mail: editora@upf.br

Apresentação

A Faculdade de Educação tem a satisfação de apresentar mais um número da revista *Espaço Pedagógico*. Em cada nova edição, renova-se o objetivo que motivou a criação deste periódico: servir como meio para a publicação e socialização das produções de professores, alunos, especialistas das diversas áreas da educação e do ensino. No Brasil, um dos fatores limitantes à qualificação da educação e, especialmente, à formação de professores é a existência ainda muito restrita de periódicos que oportunizem a divulgação das produções dos professores e dos investigadores desse campo do conhecimento.

Se, por um lado, é reconfortante percebermos que hoje já possuímos bons periódicos em circulação no país, devemos reconhecer, de outra parte, que esses veículos, seja pela sua, ainda, pequena quantidade seja pela sua concentração nos grandes centros acadêmicos, dificilmente se tornam espaços acessíveis para a publicação daquelas produções que apresentam uma dimensão mais ensaística ou uma abordagem voltada a temas locais ou regionais. Com efeito, um dos grandes desafios no Brasil é a ampliação e qualificação dos meios de circulação dos conhecimentos produzidos, especialmente de veículos que estejam atentos ao problema do acesso e da socialização de saberes que, mesmo tendo uma abordagem de temas de cunho mais local e regional, apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento da educação. Isso não dispensa, evidentemente, que o veículo também tenha espaço para as produções de caráter mais geral ou universal.

Nesse contexto, a revista *Espaço Pedagógico* tem procurado ser um meio disponível para a socialização de conhecimentos e saberes produzidos pelos mais diferentes atores e autores da educação local e regional, sem esquecer de manter seu espaço aberto para as produções dos atores e autores de outros contextos e de outras realidades.

O presente volume é uma expressão desta filosofia da revista. Juntam-se, na composição da presente edição, textos que expressam resultados e preocupações de professores que se encontram em atuação em contextos restritos de sala de aula, textos de autores que analisam a prática pedagógica com grupos de diferentes contextos sociais e textos de pesquisadores voltados à reflexão das bases teóricas e práticas da ação educativa.

O texto “Reescrita: processo de produção textual”, reflete sobre a prática da produção escrita de alunos do ensino superior e mostra a importância da reescrita para a formação do escritor competente e crítico. Considerando que um dos desafios da educação é formar escritores competentes, as autoras destacam que a reescrita é uma prática

fundamental para a qualificação do texto. Para tanto, o aluno deve entender que o texto que está produzindo é uma obra que precisa ser aperfeiçoada ao máximo para que se torne em um meio autêntico de comunicação e de interação com os outros.

O ensaio “Ensino de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: limites e possibilidades”, traz à discussão questões do ensino da língua materna nos anos iniciais da educação fundamental, destacando as dificuldades decorrentes da formação teórico-epistemológica deficiente nessa área do conhecimento e a necessidade de que se busque, em uma visão crítico-emancipadora da educação e em uma abordagem sociointeracionista do conhecimento, as alternativas para uma prática mais criativa e crítica.

A análise de aspectos constitutivos do contexto da periferia urbana, de seus complexos problemas socio culturais e econômicos, dos desafios que tal contexto apresenta para trabalho docente, são temas de análise do artigo “Educação e cultura popular: desafios da escola de periferia”. O texto apresenta algumas conclusões do trabalho de pesquisa desenvolvido em escola de um bairro da periferia urbana de Passo Fundo, destacando a importância do conhecimento de tal contexto para a realização de um trabalho docente competente e transformador.

A descrição da experiência de construção coletiva e participativa do projeto político-pedagógico do município de Tucano, na Bahia, sob a orientação de professores da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, é o tema do texto “A difícil travessia: de um programa de alfabetização de jovens e adultos para a construção e implementação do projeto político-pedagógico no município de Tucano-Bahia”. A explicitação dos princípios teóricos e metodológicos que orientaram tal projeto são explicitados, de forma sucinta, no texto.

A legitimidade ou não de se considerar a pedagogia como ciência, a natureza e a especificidade de seu quefazer são temas do texto “La Pedagogia como ciência”, elaborado por uma equipe de pesquisadores cubanos.

“Vida e morte do brincar” é um artigo que reflete sobre a origem, a evolução, o lugar e destino do brincar no desenvolvimento humano. Como base na compreensão do papel que o brincar exerce no processo de socialização e subjetivação, o texto apresenta uma série de proposições sobre a importância do brincar para a construção de um novo senso de realidade e o desenvolvimento de uma percepção mais solidária de nós mesmos e dos outros.

Na seção Resenhas, são analisados os textos *Educação Popular, em busca de alternativas*, de Conceição Paludo, e *Pós-modernidade, ética e educação*, de Pedro Goergen. A seção tradução apresenta o artigo inédito do professor alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, “Dialética da práxis histórico-social”, cuja tradução foi realizada pelo professor Cláudio Almir Dalbosco. Neste texto, o autor analisa as tentativas de sistematização a que conduzem as diferentes concepções de dialética, concentrando sua análise nas controvérsias de Schleiermacher, Hegel e Marx e nas suas repercussões na práxis histórico-social hodierna. Complementam o presente número os resumos de dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Educação da Faed/UPF.

Boa leitura e aguardamos suas críticas e colaborações.

Sumário

ARTIGOS

-  Reescrita: processo de produção textual 13
Cinara Ferreira Pavani
Odete Maria Benetti Boff
Vanilda Salton Köche
-  Ensino de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: limites e possibilidades 23
Lúgia Martha Coimbra da Costa Coelho
-  Educação e cultura popular: desafios da escola de periferia 31
Telmo Marcon
Daniela da Silva Dias
Evania Carina Calza
Rosa Maria Locatelli Kalil
Michela Lingner
-  A difícil travessia: de um programa de alfabetização de jovens e adultos para a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico no Município de Tucano -- Bahia 43
José Jackson Reis dos Santos
Lorita Maria de Oliveira
Maria Helena de Oliveira
-  La pedagogía como ciencia 53
Dra. Josefina López Hurtado
Dr. Justo Chávez Rodríguez
Ms. María A. Rosés Garcés
Dra. Mercedes Esteve Boronat
Dr. Ariel Ruiz Aguilera
Dra. Balbina Pita Céspedes



Vida e morte do brincar

Tânia Ramos Fortuna 63

ENTREVISTA

Maria Fialho Crusius e a educação matemática

Ana Maria Reckziegel Teixeira 75

RESENHAS



Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular

Vanderléia L. P. Daron 83



Pós-modernidade, ética e educação

Robinson dos Santos 89

TRADUÇÃO

Dialética da práxis histórico-social

Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik 95

Tradução: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco

Revisão: Hans-Georg Flickinger

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES



Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social

Adriano Canabarro Teixeira 109



Formação docente para atuar com informática educativa

Ana Paula Detoni Guareschi 110



O nascimento da escrita matemática na criança

Analice Vieira Melo 111



A integração dos portadores de necessidades especiais na escola regular

Isabela Pereira Lima e Silva 112

	Percepções dos estudantes sobre o teorema de Pitágoras no ensino fundamenal <i>Luiz Henrique Ferraz Pereira</i> 113
	O cotidiano do educador aposentado <i>Mara Regina Viecili Azambuja</i> 114
	Educação sexual na escola: intenções e concepções <i>Miriam Mattos</i> 115
	Florestan Fernandes e a educação brasileira: contribuições ao debate sobre a escola pública <i>Robinson dos Santos</i> 116
	A matemática financeira na escola e no trabalho: uma abordagem histórico-cultural <i>Sandra Mara Marasini</i> 117
	Avaliação da aprendizagem na perspectiva dos educadores de física <i>Tadeu Clair Fagundes de Souza</i> 118
	A atuação do educador-cidadão: uma análise a partir da experiência da Socrebe <i>Tânia Genoveva Scheneider dos Santos</i> 119
	Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917-1924): reconstituição de seus traços centrais <i>Elisa Mainardi</i> 120
	Academia de ginástica como contexto de construção da corporeidade <i>Nelson João Tagliari</i> 121
	INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES 123

ARTIGOS

Reescrita

processo de produção textual¹

Cinara Ferreira Pavani²
Odete Maria Benetti Boff³
Vanilda Salton Köche⁴

Resumo

A escrita é um trabalho quase sempre imperfeito, que deve ser aprimorado através da reescrita. Esta assume um estatuto de vital importância no ensino da produção textual visto que possibilita a reflexão, a análise e o melhoramento do texto.

Palavras-chave: reescrita, aperfeiçoamento, produção textual.

-
- ¹ Este artigo faz parte da fundamentação teórica da pesquisa *A reescrita em língua portuguesa instrumental*, coordenada pela Prof.^a Ms. Vanilda Salton Köche, com o apoio da Universidade de Caxias do Sul.
- ² Mestre em Teoria da Literatura (PUCRS), doutoranda em Literatura Comparada (Ufrgs), professora de língua portuguesa da Universidade de Caxias do Sul - Carvi.
- ³ Especialista em Metodologia da Pesquisa e do Ensino: Língua Portuguesa (UCS), mestranda em Educação (UPF), professora de língua portuguesa da Universidade de Caxias do Sul - Carvi.
- ⁴ Mestre em Estudos da Linguagem (UFRGS), professora de língua portuguesa da Universidade de Caxias do Sul - Carvi.

Duas vezes beijou a lona. Poeira, suor, sangue. Voltava a reagir, alguém sugeriu que lhe atirassem a toalha, é melhor desistir, chega! Mas ele ia buscar forças sabe Deus onde e se levantava de novo, o fervor acendendo a fresta do olho quase encoberta pela pálpebra inchada. Fiquei vendo a imagem silenciosa do lutador solitário – mas quem podia ajudá-lo? Era a coragem que o sustentava? A vaidade? Simples ambição de riqueza, aplauso? [...] E de repente me emocionei: na imagem do lutador de boxe vi a imagem do escritor no corpo-a-corpo com a palavra.

Telles, 1988, p. 7

Introdução

Em nossa prática docente com alunos de 3º grau, constatamos que os alunos não têm o hábito de reescrever seus textos. Ocupam-se, geralmente, com as correções de superfície e, muito raramente, com a mudança de conteúdo. As operações de revisão que eles realizam são de mera correção ortográfica.

O presente artigo tem o propósito de discutir a importância da reescrita como uma etapa da produção textual, sem a qual o texto não se completa. É importante abordar a questão uma vez que essa prática é um momento do processo construtivo de um texto, considerado como um trabalho que envolve interação, análise, reflexão e recriação. Este estudo tem como fundamentos teóricos as contribuições de Bakhtin (1981), Fiad e Mayrink-Sabinson (1993), Geraldi (1997), Guedes (1994), Halté (1989), Kato (1990), Petitjean (1994), Orlandi (1988), Pécora (1992) e Köche (1996).

O trabalho apresenta, inicialmente, reflexões teóricas sobre língua, linguagem e texto na perspectiva interacionista; em seguida, aborda a reescrita como elemento indispensável na produção de um texto e, por último, trata da atuação pedagógica envolvida nesse processo.

Língua, linguagem e texto

A reflexão sobre o ato de escrever e de reescrever remete a algumas considerações sobre as concepções de língua, de linguagem e de texto. Para Bakhtin, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo seu fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. (1981, p. 123) O ser humano inexistiria fora das relações com o outro, tomando consciência através do outro e recebendo as palavras, as formas e a tonalidade que compõem a primeira imagem de si mesmo. Nesse sentido, a enunciação é a emissão de um conjunto de signos, sendo produto da interação social dos indivíduos, que ocorre em um determinado momento, jamais se repetindo.

Desse modo, segundo Bakhtin, a linguagem, como interação social, não é monológica, mas plurivalente e dialógica. A palavra é um ato de duas faces, determinado tanto por quem a emite, como por quem a recebe. A palavra existe em função do interlocutor, constituindo justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte ao servir de expressão de um em relação ao outro. O interlocutor não pode ser abstrato, pois não teríamos linguagem comum com tal

interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado. (1981, p. 112-113) A palavra é o elo de ligação entre o locutor e o interlocutor, “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (Bakhtin, 1981, p. 113)

Nesse sentido, a escrita é fundamental no processo interlocutivo, sendo a palavra o material privilegiado para a comunicação entre as pessoas. Para Bakhtin, a significação não está na palavra em si, mas é o efeito da interlocução, tendo uma significação enquanto união entre os interlocutores. Em relação a isso, o autor afirma:

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema [...] e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (1981, p. 12)

Para o teórico, a unidade mínima da língua é o diálogo, e não o enunciado monológico. O diálogo não pode ser considerado simplesmente como uma conversa entre duas pessoas; também quando se escreve se tem presente o outro, num processo de interlo-

cução, que consiste na relação que há entre o autor e o leitor. É a partir da interação com o interlocutor que o produtor de um texto o reelabora. A reescrita parte do texto original, considerando-o como um texto inacabado que, após um trabalho de reflexão sobre a linguagem, gera um novo texto, que não é a cópia *corrigida* do primeiro.

A linguagem entendida como sistema dialógico de signos valoriza o texto enquanto ato interativo. Segundo a concepção de Geraldi,

[...] o texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não, quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a publicado é o sentido de destinação a, já que um autor isolado, para quem o outro inexistente, não produz textos. (1997, p. 100)

Com essas características, Geraldi chega a um conceito operatório de texto: “Um texto é uma seqüência verbal escrita, formando um todo acabado, definitivo e publicado.” (1997, p. 101)

Podemos concluir que o texto nunca é um produto isolado; sempre se tem em conta um destinatário, que, com sua leitura, colabora na construção do seu sentido através de operações discursivas, realizadas com base em sua compreensão do texto. O texto constitui-se, portanto, num processo de interação.

O texto como produto da reescrita

A escrita de um texto é o resultado de um trabalho artesanal que exige esforço e dedicação. O texto não é fruto de uma idéia momentânea, mas de um processo de produção. Nesse sentido, Guedes afirma:

“Produção” de texto expressa a ação de escrever como um trabalho entre outros: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, dar aulas, apertar parafusos numa linha de montagem ou desapertá-los num ferro velho, engessar pernas quebradas. Não se trata de “compor”, isto é, de juntar com brilho, nem de “redigir”, isto é, organizar, mas de “produzir”, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano. (1994, p. 224)

A produção de um texto é o resultado de um processo de interação do autor com a linguagem para produzir sentidos. Todas as escolhas são determinadas pelo tipo de texto e pelo interlocutor. Assim, a reescrita assume um estatuto de vital importância uma vez que é nela que se processa o aperfeiçoamento necessário à decodificação do texto pelo leitor.

Na reescrita, ocorre a troca entre os papéis de escritor e de leitor. Ao se produzir um texto, realiza-se também a sua leitura. Desse modo, a reescrita é um processo de reconstrução, desencadeado pela leitura do texto. É a partir da avaliação e constatação de problemas do leitor que o escritor reelabora sua escrita.

A reescrita decorre da autonomia que o texto escrito tem. Na escritura, o autor precisa se antecipar ao leitor na formulação de eventuais dúvidas, revisando seu

texto para respondê-las. O interlocutor está longe e, por isso, a linguagem deverá ser a mais clara e exata possível. Na interação oral, o falante tem o interlocutor presente, cooperando para construir seu próprio discurso⁵ ou para explicar suas intenções. Na escritura, ao contrário, o redator está sozinho e toda a explicitação do sentido fica a seu cargo, atuando também como leitor. No caso de não ocorrer essa explicitação, o autor reescreverá o seu texto. A esse respeito, Kato afirma:

Na interação oral, o falante conta com o interlocutor cooperativo, que o ajuda a construir seu próprio discurso, complementando-o com sua própria fala, ou fazendo o falante clarificar as intenções. Na escritura o redator está sozinho, e toda a explicação de suas intenções fica a seu cargo. Como não conta com um interlocutor co-produtor, ele precisa atuar também como leitor, para confrontar o produto de sua leitura com o que foi sua intenção veicular. Havendo desencontro, ele terá que reescrever e atuar novamente como leitor, para ver se atinge a correspondência total entre o que escreveu e o que quis dizer. (1990, p. 133-134)

O processo de construção de um texto é geralmente imperfeito, necessitando ser trabalhado até se chegar a uma redação final. A reescrita permite ao autor se fazer entender e, ao leitor, receber uma explicação clara a respeito do que lê. A escrita de um texto, portanto, pode ser considerada um processo de reescrita.

A reescrita tem sido freqüentemente confundida com revisão. No entanto, essas duas tarefas são empregadas de modo distinto. A revisão é entendida como a correção em nível superficial que ocorre durante a escrita do texto, e a reescrita é a que acontece depois do texto já estar concluí-

do. Por isso, a reescrita ultrapassa a simples revisão de um texto. Para Halté, a correção dos aspectos lingüísticos intra e interfrásticos define o primeiro nível de correção e não deve ser confundida com reescrita. A mera revisão do texto designa um processo limitado no qual o objetivo é realizar o projeto inicial da escritura. A reescrita, por sua vez, consiste na troca de programa de partida e se traduz por modificações qualitativas ou quantitativas (1980, p. 20), as quais envolvem componentes como:

- *aspectos gramaticais*: entre outros, a ortografia, o uso de sinais de pontuação, a acentuação correta das palavras e a devida concordância verbal e nominal dos enunciados;
- *coesão e coerência*: mecanismos de coesão textual (conectores, referentes, substituição vocabular e elipse) e de coerência que o aluno utiliza para a conexão entre os vários elementos do texto;
- *clareza das expressões escritas e escolha vocabular*: vocabulário e expressões adequadas e claras para a explicitação dos objetivos a que o aluno se propõe no seu texto;
- *estrutura e tipologia textual eleita*.

A escrita de um texto envolve uma construção com momentos diferentes. Conforme Fiad e Mayrink-Sabinson, esses momentos são o planejamento de um texto, a escrita, a sua leitura pelo próprio autor e as modificações a partir dessa leitura. Para as autoras, não existe o texto acabado, mas ele segue um percurso, havendo sempre a possibilidade de ser continuado e reescrito. (1991, p. 55)

No planejamento do texto, encontram-se as idéias (os conceitos, as imagens, os

fatos) provenientes da memória, das leituras, das experiências e da invenção, relacionados ao tema a que se propõe escrever. (Petitjean, 1994, p. 11) Na primeira versão, o mais importante é a geração de idéias, registrando o pensamento da maneira mais completa possível. Para ser considerado satisfatório, o texto exige diversas releituras, que possibilitam reconsiderar uma série de decisões tomadas no pré-texto. Na reescrita, a preocupação volta-se para a forma mais adequada de organização dessas idéias. Alguns trechos podem ser eliminados, refeitos e aperfeiçoados; as frases, simplificadas ou ampliadas; os vocábulos, substituídos ou suprimidos, visando à coerência, à clareza e à articulação adequada para o entendimento. Nem sempre, portanto, é um erro que é corrigido, mas o que ocorre é o melhoramento do texto.

A redação final de um texto é possibilitada pelo processo de sucessivas reescritas, pois essas levam ao amadurecimento das idéias presentes no texto original. O projeto de escrita permite esperar um primeiro estado pré-textual. A evolução dos pré-textos leva à transformação do projeto em enunciados, os quais podem levar a novas redações. Portanto, pode-se dizer que um texto escrito uma única vez não é um texto, mas um pré-texto. Segundo Halté, o melhoramento do texto pode levar a várias reescritas, chegando até a quarta versão, que poderá iniciar um novo ciclo de trabalho. Cada etapa define o suporte do trabalho seguinte, estabelecendo os dados do problema seguinte. (1980, p. 20)

Guedes vai ao encontro dessas idéias afirmando que

[...] reescrever o texto, exercer a segunda e a terceira e a quarta chance é um direi-

to do escritor; direito do leitor é o de receber uma explicação mais clara a respeito daquilo que fez honesto esforço para entender. Escrever, por isso, é reescrever, uma prática de resto, invariavelmente verificada na forma de trabalhar de todos os escritores resgatados pela tradição letrada, tanto mais respeitáveis quanto mais precisamente tentarem expressar o que queriam dizer. (1994, p. 220)

Assim, entendemos ser a reescrita do texto uma prática indispensável. É um importante processo de reconstrução, que é desencadeado pela leitura do próprio autor. Em cada nova leitura do texto, percebeu-se com mais clareza as operações linguísticas realizadas. Isso possibilita um aprimoramento do trabalho do autor, dissipando as eventuais dúvidas e clarificando suas intenções.

A reescrita exige um trabalho de leitura, de análise e de reflexão que resultará na recriação do texto. A inspiração pode até gerar um primeiro impulso na produção textual, não significando, porém, que não deva ser retomada e trabalhada de forma consciente por parte do produtor. Uma mesma operação tem a possibilidade de ser realizada de várias maneiras. O professor, na condição de leitor, proporcionará ao aluno opções que desenvolvam competências de textualização. Às vezes, pode ser proveitoso envolver outros leitores, além do próprio autor, como colegas e professores de outras disciplinas, para que diferentes olhares enriqueçam a percepção sobre a sua produção textual.

Ação pedagógica

Ao se falar em ação pedagógica na reescrita de textos, é necessário resgatar a

noção de homem como sujeito. As atuais teorias educacionais construtivistas e interativas vêem o ser humano como alguém ímpar e único, capaz de criar e de modificar sua existência. Lançando um olhar para a escola, a sala de aula é vista como um espaço de desafios que possibilita uma postura ativa por parte do aluno na condição de sujeito que produz conhecimento. Conseqüentemente, uma questão é vital: a escola possibilita caminhos para que o aluno se sinta um sujeito capaz de progredir em sua competência comunicativa escrita?

Em pesquisa realizada com 25 professores das escolas de 2º grau de Bento Gonçalves, no ano de 1996,⁶ constatou-se que 52% deles não trabalhavam com reescritas de textos; 40%, às vezes, e apenas 8% trabalhavam sistematicamente com essa metodologia.

Dos professores que responderam às vezes, alguns explicaram que mandavam reescrever as redações com problemas e outros mandavam passar a limpo o texto com as devidas correções anteriormente assinaladas. Um expressivo número de professores afirmou que os alunos não gostavam de reescrever; outros reconheceram que seria o ideal, mas não havia tempo para isso por causa da sobrecarga de conteúdos e houve, ainda, os que afirmaram que nunca adotaram essa prática.

A pesquisa mostra ainda que, entre os professores que trabalhavam com reescritas, 50% liam esporadicamente o texto do aluno; 33% liam sempre e 16,70% não costumavam ler o texto reescrito. (Köche, 1996, p. 93-94)

Esses dados comprovam que a escola não tem clareza em relação à importância

da reescrita no processo de produção textual. O professor cobra do aluno a reescrita, no entanto, como o maior percentual mostra, lê às vezes o texto reescrito. O professor, portanto, não toma conhecimento de como os alunos estão aperfeiçoando o seu texto, não podendo fazer uma avaliação da sua aprendizagem.

Normalmente, o aluno não gosta de reescrever seu texto. Na maioria das vezes, isso ocorre por falha do próprio professor, que não sabe utilizar o recurso da reescrita de forma adequada. Desde as séries iniciais, o aluno habitualmente escreve textos sem reescrevê-los, restringindo-se apenas a *passá-los a limpo*, com as correções efetuadas pelo professor. Em geral, o aluno não é educado para refazer suas tarefas, recebendo um conceito na primeira versão apresentada ao professor. Na verdade, o trabalho reescrito é que deve ser avaliado, e não o primeiro. Esse procedimento pode ser um estímulo para o aluno reescrever seus textos e, conseqüentemente, despertar nele o gosto pela reescrita, uma vez que percebe o resultado de seus esforços. Através da reescrita, o professor tem um conhecimento de como os alunos estão construindo seu texto. A avaliação é, então, o resultado de um acompanhamento passo a passo na trajetória da construção.

O aluno chega à universidade com a concepção de texto acabado, revelando problemas de toda ordem em seus textos, posto que não entende a produção textual como um trabalho que deve ser melhorado através da reescrita. As dificuldades apresentadas vão desde o nível de recepção do tema proposto até o nível de produção do texto. Além disso, apresentam problemas ortográficos, gramaticais, de coesão e coerên-

cia, que deveriam ter sido sanados, pelo menos em parte, no 1º e 2º graus.

A consciência do professor em relação ao papel da reescrita, portanto, é fundamental, pois é através dela que o aluno tomará consciência de seus erros e problemas, encontrando caminhos para solucioná-los. É tarefa do professor mostrar ao aluno que a qualidade de um texto é obtida com a reescrita e/ou reescritas. O professor ajuda a potencializar a produção do aluno na medida em que o incentiva a fazer reescritas para que perceba toda a complexidade do ato de escrever. É muito importante que se observem, no texto do aluno, os seus méritos e os seus avanços, reconhecendo-os e apontando-os. É necessário, também, tornar claro o porquê das inadequações ocorridas no texto, para que ele realmente aprenda a escrever.

Muitas vezes, o professor não sabe explicar problemas textuais que encontra, limitando-se a escrever observações como *confuso, sem sentido, inadequado*, ou, simplesmente, colocando um *ponto de interrogação*. Não havendo a explicitação clara por parte do professor a respeito de seus problemas, essas observações não contribuem para a identificação da dificuldade. Desse modo, torna-se imprescindível a relação entre as pesquisas lingüísticas e a prática pedagógica para que o ensino da escrita se torne eficiente.

Ler as reescritas é um meio de verificar como o aluno está avaliando a sua escrita, como está processando a aprendizagem, como está reconstruindo o seu texto para torná-lo melhor e quais os problemas de aprendizagem que ainda persistem. (Köche, 1996, p. 163) O professor poderá orientar o aluno no processo de reescrita

através de recados numerados no próprio texto que apontem os erros e problemas em relação aos aspectos gramaticais, à coesão e à coerência, à clareza das expressões e à estrutura da tipologia textual eleita, entre outros, sugerindo modificações.

Sob o olhar das relações intrínsecas ao ato pedagógico, o professor é o leitor mais importante do texto de seus alunos. Outras leituras podem ser feitas, mas é a profundidade da leitura realizada pelo professor que qualificará ainda mais o texto original, através das reescrituras. A reescrita deve ser, portanto, planejada, constando no plano de ensino do professor. Para isso, ele deve ter critérios claros e objetivos definidos para orientar de forma adequada o aluno. Direta ou indiretamente, na sala de aula, o aluno precisa sentir o estágio em que sua produção se encontra para que, acima de tudo, os textos escolares não sejam produtos acabados em si mesmos, mas produtos reais que possam circular socialmente.

A escola tem a função de propiciar práticas que façam com que o aluno tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Esses mecanismos envolvem o domínio dos processos discursivos e textuais. O que se exige do aluno é que ele se transforme em *autor*, responsável pela sua escrita, pois dele será cobrado um texto que seja compreensível e interpretável. Segundo Orlandi, o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem. (1988, p.77)

Considerações finais

No trabalho com reescritas, professor e aluno caminham juntos num processo interativo. O professor monitora a produção de cada aluno, sendo sensível às suas neces-

sidades e valorizando suas características próprias. Nessa interação, entram a cooperação, a partilha e também os conflitos, que promovem uma tomada de posição. O professor torna-se co-autor do texto elaborado pelo aluno. Nessa perspectiva, surge o novo conceito de aluno: um sujeito individual, crítico, co-responsável pelo processo educativo, que constrói em parceria com o professor o seu conhecimento.

Na singularidade das aulas de língua portuguesa, o texto passa a ser um espaço concreto de um fazer que pode ser aperfeiçoado continuamente. A reescrita, então, configura-se como um processo de qualificação para que o aluno se torne autor e o seu texto tenha validade social.

NOTAS

- ⁵ Para Pécora, discurso consiste na produção do texto com a marca pessoal e intransferível do autor, não caricaturada por clichês prontos, preservando a capacidade de resguardar a individualidade de seu sujeito e renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores. (1992, p. 15)
- ⁶ Dados extraídos do trabalho científico *O ensino da dissertação nas escolas de segundo grau de Bento Gonçalves: características, problemas e alternativas de solução*. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, 1996.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem* (Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem). Trad. por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993. p. 54-63.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUEDES, Paulo C. *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*. Tese (doutorado) -

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

HALTÉ, Jean-Francois. Savoir écrire - savoir faire. *Pratiques*, 61, p. 3-28, mar. 1989.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KÖCHE, Vanilda Salton. *O ensino da dissertação nas escolas de segundo grau de Bento Gonçalves: características, problemas e alternativas de solução*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETITJEAN, André. Maîtrise de l'écrit 6e: un manuel pour apprendre à écrire au collège. *Pratiques* 82, p. 7-19, juin 1994.

TELLES, Lygia Fagundes. *Para gostar de ler*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

Ensino de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental

limites e possibilidades

*Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho*¹

Aos trancos e barrancos?

São diversificados os níveis de ensino para a formação de uma mesma categoria profissional em uma de suas habilitações: professor das séries iniciais do ensino fundamental. Formamos professores dessas séries nos cursos de magistério (ensino médio) e nas faculdades de educação (ensino superior). A partir da operacionalização da lei 9394/96, podemos formá-los também nos já existentes institutos superiores de educação (ensino superior?).² À primeira vista, tal fato pode nos parecer algo interessante, dinâmico e enriquecedor, tanto em relação a essa diversificação (ensinos médio e superior) e possível estrutura diferenciada de seus cursos, quanto pelas

reflexões epistemológicas que essas diferenciações podem permitir.

Contudo, se nos detivermos com maior profundidade na dinâmica dessas possibilidades observaremos que elas, na verdade, escamoteiam problemas de fundo na formação inicial daqueles docentes.

Oriunda do curso de Letras, especialização e mestrado na área, verifico que nossa formação superior trabalha com teorias e reflete sobre concepções que permitem a formulação de tendências diversas, até mesmo divergentes, para o ensino de língua materna. Hoje, trabalhando em curso de pedagogia, percebo, na formação do docente das séries iniciais, a quase ausên-

¹ Professora da Unirio - Universidade do Rio de Janeiro.

cia dessas discussões epistemológicas; preocupo-me, uma vez que a maioria dos profissionais dos cursos de letras centraliza seu foco de reflexão/ação no professor das séries finais do ensino fundamental ou no próprio ensino médio, tendo em vista que a cargo desse docente estará, especificamente, a disciplina língua portuguesa.

Com grande frequência, o profissional das letras esquece-se dos professores que trabalham nas séries iniciais, formados em nível médio ou em faculdades de educação, e que muitas vezes (ou quase sempre) desconhecem teorias e concepções com que lidamos cotidianamente, bem como seu aprofundamento, o que acaba inviabilizando, *por desconhecimento*, o trabalho crítico que poderia ser realizado com a língua materna e, por extensão, com a prática pedagógica como um todo no início do ensino fundamental.

Essa situação contribui para o imobilismo pedagógico que verificamos em muitas salas de aula. Como pode o professor das séries iniciais *transformar*, principalmente no ensino de língua materna, sem saber para onde ir e por que optou por aquele caminho e não outro?

Este ensaio tem, assim, um caráter exploratório e introdutório ao tema em questão. Sendo fruto de reflexões ainda bastante incipientes que venho desenvolvendo, com base na docência na disciplina Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma, no curso de Pedagogia da Unirio,³ reflete, contudo, a expectativa e angústia de outros profissionais que, com o mesmo problema em mãos, buscam alternativas teóricas e metodológicas para contorná-lo.

Nesse sentido, meu objetivo é descrever sucintamente como vem se dando a for-

mação inicial, em nível superior, dos professores das séries iniciais, seus encontros e desencontros, recorrendo a uma reflexão sobre as questões epistemológicas que estão no bojo da discussão sobre ensino de língua e como estas discussões permealam, ou não, o universo da formação inicial daqueles docentes. Abordo, ainda, a dificuldade desse professor em ousar transformações de seu cotidiano pedagógico, na medida em que lhe faltam elementos para fomentar essa ousadia. *Como transformar sem conhecimento dos caminhos que podem levar à transformação?*

Formação docente, dimensão epistemológica e teoria crítica: jangadas de pedra à deriva no Atlântico...

Já nos narrava o grande mestre Sarmago as desditas da Península Ibérica, à deriva no Atlântico, pelo único pecado de, sendo Europa, ser sua face terceiro-mundista... (Re) iniciando minhas indagações, não serão os professores das séries iniciais do ensino fundamental essas jangadas de pedra à deriva no mar epistemológico que não lhes foi dado conhecer a fundo?

O fato de ter frequentado o antigo curso normal (magistério de nível médio); de ter lecionado durante algum tempo para as séries iniciais (onde, aliás, reforcei minha opção pelo estudo de língua e literatura) e, posteriormente, após conclusão do curso de Letras, ter trabalhado especificamente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio confere-me uma experiência não rara, mas também não tão comum que não me permita interrogar a formação que

tivemos em qualquer um dos níveis citados, com honrosas exceções: reprodutora, xerocópia do já-dito, incapaz de acompanhar a complexa atividade pedagógica que é necessário desenvolver tanto no ensino médio, nas séries finais do ensino fundamental e, mais ainda, nas séries iniciais desse mesmo nível de ensino.

Essa realidade, sempre mutante, caleidoscópica, leva-nos a atitudes extremas: ou nos recolhemos ao mesmismo, repetindo como de hábito nos repetiram conceitos e fórmulas, ou optamos por questionar essa formação, refletindo sobre nosso cotidiano pedagógico e tentando, por vezes, modificá-lo.

Segundo Geraldi (1998, p. 249), na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans de reformas do ensino e da formação de professoras e professores em vários países. No entanto, propositalmente ou não, esta “incorporação” tem ocorrido de forma bastante, ou oportunamente, confusa na sua compreensão conceitual.

Hoje em dia, apesar do novelo de Ariadne que envolve termos aparentemente sinônimos, como vimos na citação, percebo que a reflexão que tentava esboçar em minhas aulas constituía uma autonomia de vôo em relação à ponte estabelecida entre o repasse para o qual me haviam conduzido nos cursos de formação e o que meus alunos buscavam.

Percebo também que possuía alguma base sólida, possibilitadora desses vôos em termos de dimensão epistemológica (sobre língua materna, principalmente, muito pouco sobre seu ensino), e interrogo-me, mais uma vez: estarão nossos futuros professores das séries iniciais hoje em cursos

de nível superior discutindo questões de fundo, que lhes permitam alçar vôos em relação aos conteúdos sócio-historicamente produzidos sobre a língua materna?

A questão formulada leva-me de volta à metáfora com a qual abri esta primeira série de perguntas: se esse professor não possui as ferramentas teóricas de que necessita para que suas aulas possam ser questionadoras e construtoras/produtoras de conhecimento em língua materna, como transformar esse ensino?

Este ensaio interroga porque crê na interrogação como forma de construção e avanço de conhecimento. Assim, no bojo dessas reflexões, surgem outras indagações: será importante para o grupo presente a este seminário específico – um seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino⁴ – discutir a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental no que tange ao ensino de língua materna? De que forma seus participantes estarão pensando esta formação e sua conseqüente prática pedagógica?

Essas perguntas tentam, ainda, refletir sobre o imenso *iceberg* que se mantém entre as licenciaturas (quaisquer que sejam, creio eu, a partir de dúvidas de colegas de outras áreas) e as faculdades de educação. Ao se preocuparem com a formação do professor de área/disciplina, nossos cursos de licenciatura, não raras vezes, esquecem-se daquele que dará o primeiro passo em relação a essa área: o docente das séries iniciais do ensino fundamental, formado nas licenciaturas dos cursos de pedagogia.

Do outro lado do oceano acadêmico, situam-se os cursos de pedagogia e as faculdades de educação, por sua vez nem sempre abertas ao diálogo mais partilhado com as áreas de conhecimento específico. En-

quanto o debate entre esses dois mundos acadêmicos não se estabelece de forma real, concepções e elaborações teóricas que norteiam o ensino de língua materna, essenciais na construção de espaço epistemológico mínimo para o exercício docente nas séries iniciais, deixam de se constituir com tal objetivo.

Não é novidade que, na prática pedagógica cotidiana, a fórmula mais bem acabada do ensino de língua materna reporta-se ao trabalho repetitivo com a gramática tradicional, aos textos fragmentados que são dados à leitura e interpretação discorrendo, causando, na maioria das vezes, o (des)gosto pela leitura; o enfado em relação ao trabalho com a língua materna; o medo no momento da produção escrita. No entanto, essa fórmula passa ao largo de concepções/ações que levam em conta os avanços do conhecimento na área de língua materna e de seu ensino. Como afirma Britto (1997, p. 119): “Os processos de coesão e coerência textual não se incorporam facilmente ao ensino porque estão fora do âmbito da gramática normativa e, portanto, dentro desta perspectiva de língua não se submetem à norma culta, pelo menos tal como esta é apresentada pelas gramáticas escolares.”

Reflexões como esta estão no olho do furacão, que destaca ainda outros pontos: ensino de língua materna através da metalinguagem (como defendem Kato, Lemle e outros) ou da produção da linguagem, através de atividades sociointeracionistas (opção de Geraldi, Ilari e Franchi)? Expondo esse debate, Britto esclarece:

A questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. [...] Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de

entender que ela só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites. (p. 121)

Partindo dos pressupostos de que “não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática” (Britto, 1997, p. 31) e de que “conhecer uma língua não é apenas conhecer as formas engendradas pela gramática, mas também o valor social atribuído a elas” (Orlandi, 1987, p. 102), mais uma indagação nos assalta: ensinar língua através da(s) linguagem(ns), atribuindo à língua, uma de suas mais completas manifestações, o valor social que ela detém pode levar à prática pedagógica crítico-emancipadora que tanto citamos nos cursos de pedagogia?

Acreditamos que a pergunta procede desde que identifiquemos e relacionemos essa concepção de ensino de língua materna às tendências crítico-emancipadoras da educação e, obviamente, ao paradigma que as constitui enquanto tal. (Freire, 1997; Santos, 1993)

Em um primeiro plano, identificar a concepção de ensino de língua materna que se constitui no bojo da relação *linguagem(ns) – uso – valor social* significa trabalhar com teorias e áreas que se complementam. Assim, vale falar do papel da lingüística e das ciências afins que dela emergem – a sociolingüística, principalmente. Vale falar, ainda, da importância de se ter o *texto, sua produção e enunciação* como referências – fato este já assimilado nas licenciaturas em pedagogia – e, nesta seara, trabalhar ainda com a semântica e a análise do discurso. Vale pensar, também, no texto como *produção de sentidos*, levando em conta várias concepções de texto.

Continuo, entretanto, com minhas indagações: com qual profundidade e de que forma esses conhecimentos básicos, fundamentais, que muitos licenciandos em letras *costuram* durante oito semestres letivos poderão ser discutidos nos cursos de pedagogia, para seus licenciandos?

Em um segundo plano, aparecem as tendências educacionais crítico-emancipadoras que, por sua própria constituição, assemelham-se aos debates que empreendemos quando refletimos sobre língua materna e seu ensino à luz da sociolinguística, da semântica e/ou da análise do discurso. Apenas para citar um de seus mais completos idealizadores, é Paulo Freire quem discute a importância do ato de ler o mundo lendo as palavras... Na verdade, devem ser *textos que possibilitam entender esse mundo*, principalmente através do diálogo crítico, da troca entre educadores e educandos, enfim, uma verdadeira *pedagogia da enunciação*. Este campo é fértil e relativamente fácil de ser trilhado pelos cursos de pedagogia: Se-lo-á nas licenciaturas em letras?

No terceiro plano, encontramos o paradigma da complexidade (Morin, 1998) ou emergente. (Santos, 1995; 1998; 2000) Em outras palavras, ao paradigma dominante, epistemologicamente identificado com o positivismo, correspondem elaborações teóricas nas mais variadas áreas do conhecimento, sempre prevalecendo o conceito de verdade e uma visão que consideramos reducionista de investigação científica. Ao paradigma emergente, identificado com a complexidade e relatividade das ações e fenômenos nas sociedades modernas, correspondem outras elaborações teóricas, mais afinadas com os princípios descritos.

Se buscarmos a complementaridade dos três planos citados, teremos que, na

área educacional, tendências que privilegiam o trabalho dialógico, crítico e criativo (Freire, 1997) somam-se à construção coletiva de conhecimentos (Vigotsky, 1992) e à identificação do aluno como cidadão que, ao “aprender a aprender”, forja sua autonomia enquanto sujeito social e sua participação na sociedade para a transformação. (Demo, 1995, 1997)

Nesse sentido, em termos epistemológicos, a postura anterior ajuda a construir um outro paradigma, mais identificado com situações onde o predomínio da incerteza e das relações sociais complexas se fazem presentes. Ao dialogar com a incerteza, no âmbito do conhecimento, as *verdades* relativizam-se e é possível pensarmos em outras formas de se trabalhar com as diversas áreas do saber, sem hierarquizá-las e, muito menos, propor uma única tendência ou teoria como a *correta*.

Ora, se, como nos afirma Machado (1995, p.29), “a substância fundamental é precisamente a concepção de conhecimento”, acreditamos que a *visão crítico-emancipadora da educação*, fundamentada por uma *abordagem sociointeracionista do conhecimento* e alicerçada no *paradigma emergente/complexo*, possibilita um trabalho mais participativo com a língua materna, envolvendo-a no rol da(s) linguagem(ns) – e não a linguagem; de suas inúmeras possibilidades de comunicação, expressão e produção; de práticas cotidianas com as várias estruturas linguísticas, entre outras manifestações, e com as inúmeras redes de significação que os estudos sociolinguísticos, semânticos e semiológicos evidenciam.

Propomos, assim, uma reflexão sobre conhecimento docente, limites e possibilidades de ultrapassagem de um ensino reprodutor quando o professor *ensina* língua materna nas séries iniciais do ensino

fundamental. Acreditamos que o manejo de fundamentos básicos de lingüística, semântica e análise do discurso possibilitaria a esse profissional o (re)pensar de sua prática cotidiana com a língua, tendo em vista o avanço daquelas áreas na constituição do pensamento crítico sobre língua materna e, conseqüentemente, sobre seu ensino.

A composição triádica paradigma emergente + dimensão epistemológica sociointeracionista + teoria crítico-emancipadora fortalece-se na escola. Todavia, continuam minhas dúvidas: estarão estas questões no centro dos debates com os futuros professores das séries iniciais, em última instância, quando estes começam o processo de construção dessas transformações, notadamente no ensino de língua materna? Poderão esses futuros mestres, sem conhecimento prévio das concepções que podem nortear esse ensino *agir para a mudança*?

Afinal, como fica a formação do docente das séries iniciais para o ensino da língua materna?

Conforme enunciei, minhas dúvidas são muitas e tentaram evidenciar o nó em que se encontra o ensino de língua materna nas séries iniciais. Se não começarmos, já, um trabalho de reflexão sobre este tema, baseando-o na relação estreita que possui com as teorias críticas da educação, corremos o risco de continuar formando profissionais que reproduzirão, mesmo que a contragosto, as mesmas fórmulas estereotipadas com que (não) aprenderam a perceber a função da língua materna em suas vidas.

Para a próxima pergunta que faria – como formar esse professor de maneira diferente? – tenho alternativas, mas não respostas. Em

primeiro lugar, torna-se urgente o trabalho conjunto, estreito e dialogado, sem hierarquizações de saberes, das licenciaturas com as faculdades de educação. Enquanto as duas áreas de conhecimento não perceberem a inter-relação de suas constituições quando o tema é *ensino de*, dificilmente o planejamento de atividades curriculares que permitam uma fundamentação teórica mais aprofundada quanto ao ensino de língua materna poderá ser pensado.

Disciplinas podem ser criadas, trabalhando com as diversas concepções de ensino de língua materna, aliando-as à produção do conhecimento na área, abrindo vagas para graduandos das faculdades de educação cuja habilitação escolhida seja a docência para as séries iniciais. Essa discussão, necessária e já tardia, possibilitaria um conhecimento mais aprofundado sobre problemas que esse futuro professor certamente enfrentará.

A troca de professores entre os dois cursos também seria bastante frutífera, fosse em docência de disciplinas optativas, oferecidas para ambos os cursos, fosse em permanência de profissionais das letras no campus da educação (e vice-versa), durante um semestre letivo, proporcionando um intercâmbio válido ao trabalho das duas licenciaturas. Também os cursos de letras necessitam de uma visão mais abrangente das teorias críticas da educação a fim de que seu trabalho não seja mera repetição de conteúdos..., o que fazemos, muitos de nós, assim que iniciamos nossa carreira docente.

Retornando à questão dos paradigmas – pela qual passamos superficialmente –, a percepção fragmentada que temos hoje do mundo e da sociedade em que nos inserimos está a demandar da academia maior núme-

ro de trabalhos conjuntos, principalmente na área humano-social, vista atualmente como a que, por sua própria constituição, é capaz de refletir sobre questões mais amplas que oprimem o homem, a sociedade e a relação entre ambos. (Santos, 1995; 2000) Nesse sentido, urge propostas mais estreitas entre as diversas áreas de conhecimento, principalmente quando o foco é a educação.

Mudanças curriculares, construídas hoje na maioria dos cursos superiores, abrem possibilidades para essas parcerias, desde que se perceba sua necessidade. Não devemos nos esquecer de quão útil poderia ser ao professor das séries iniciais o conhecimento aprofundado de literatura, de práticas com o texto, nem sempre possíveis de serem trabalhadas nos cursos de pedagogia, seja por ausência de professor especializado, seja por razões que se relacionam ao tempo curricular. Muito menos olvidar, na formação do professor das séries finais/ensino médio, a importância de se perceber que literatura e práticas com o texto, se trabalhadas de uma forma repetitiva e técnica, didaticamente falando, não contribuirão para o salto de qualidade que se espera no ensino de língua.

Quando apresento essas alternativas, não me vejo no rol daqueles que defendem as teorias conteudistas na academia, situando nos conteúdos específicos a força dos currículos de cada curso. No entanto, como alguém que transitou/transita pelas duas áreas, não posso deixar de constatar como a ausência desses debates cala fundo na possível ousadia dos professores das séries iniciais em dizer sua palavra, em buscar mínimas mudanças na sala de aula.

Não se transforma a sociedade apenas através da educação, mas é, sem dúvida,

com ela que conseguimos caminhar nessa direção, se nos forem dados a conhecer os caminhos que podemos trilhar para lá chegar, sem ficar à deriva no Atlântico, qual jangada de pedra...

NOTAS

- ² A interrogação refere-se ao conhecimento ainda incipiente sobre essas instituições, criadas pela lei 9394/96.
- ³ Unirio, universidade pública e federal, constituiu sua Escola de Educação há 13 anos. Desde essa época, possui em seu currículo a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- ⁴ Nosso grifo refere-se a uma postura típica dos profissionais oriundos dos cursos de letras: discutir o ensino (quando o fazem) das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, esquecendo-se das séries iniciais, onde alguns fundamentos precisam ser plantados para que a língua materna não seja vista como mais uma "dificuldade" curricular a ser enfrentada.

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.
- BRASIL. Lei 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB/Mercado Aberto, 1997.
- DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada, cidadania assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Rio: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio: Vozes, 1997.
- GERALDI, Corinta et al. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ALB/Mercado Aberto, 1998.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de passagem*. Campinas: ALB/Mercado Aberto, 1992.
- GERALDI, Wanderley. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado Aberto/ALB, 1996.

IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais*. São Paulo: Águas de Lindóia, 1998.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio: Bertrand, 1998.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas: Mercado Aberto/ALB, 1996.

RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Afrontamento, 1993.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura S. *Crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SARAMAGO, José. *Jangada de pedra*. Lisboa: Caminho, 1993.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1993.

VIGOTSKY. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Educação e cultura popular

desafios da escola de periferia

Telmo Marcon¹

Daniela da Silva Dias²

Evania Carina Calza³

Rosa Maria Locatelli Kalil⁴

Michela Lingner⁵

Considerações iniciais

O presente texto é resultado de um esforço coletivo e da confluência de dois processos: o desenvolvimento do projeto de pesquisa sobre educação e cultura a partir da escola municipal Guaracy Barroso Marinho, bairro José Alexandre Zacchia, em Passo Fundo/RS, e o trabalho desenvolvido na disciplina de Sociologia da Educação II,⁶ no curso de Pedagogia Séries Iniciais da Universidade de Passo Fundo, no segundo semestre de 2000.

Entre os vários trabalhos de campo realizados pelas acadêmicas visando ao levantamento da realidade do contexto escolar,

está o desenvolvido pelas alunas Daniela da Silva Dias e Evania Carina Calza. Ambas sistematizaram um levantamento realizado pela escola do bairro Zacchia, através de um questionário aplicado a 350 famílias,⁷ abordando vários aspectos da realidade, alguns dos quais serão aprofundados no decorrer do presente texto. Essas informações são cruzadas com os resultados de outras pesquisas. De posse desse material decidiu-se pela elaboração de um texto que refletisse aspectos da realidade do bairro e também alguns desafios pedagógicos para a educação.

¹ Doutor em História Social pela PUCSP e professor da Universidade de Passo Fundo da disciplina de Sociologia da Educação.

² Aluna do curso de Pedagogia Séries Iniciais da UPF.

³ Aluna do curso de Pedagogia Séries Iniciais da UPF.

⁴ Doutora Arquitetura e Urbanismo pela USP e professora da Universidade de Passo Fundo.

⁵ Aluna do curso de Pedagogia Séries Iniciais da UPF, bolsista do Pibic/CNPq.

A motivação básica que estimulou a produção do presente texto é, analisar aspectos do contexto de periferia urbana e os complexos problemas que nela se condensam e se manifestam. Esses aspectos tornam a prática pedagógica árdua e, por vezes, desanimadora, dificultando uma visualização das transformações dos comportamentos e das práticas de professores, alunos e do próprio bairro. Investigar as complexas realidades das periferias urbanas é um desafio que, cada vez mais, se impõe, especialmente pelas exigências de elaboração dos projetos político-pedagógicos e da contextualização da escola.⁸

No trabalho de reflexão desencadeado em sala de aula e nos contatos estabelecidos com a realidade do bairro, evidenciam-se situações-limite que desafiavam os educadores a uma qualificação nos instrumentos de apreensão e análise do próprio contexto, das práticas sociais de luta pela sobrevivência dos seus moradores, dos costumes e dos comportamentos, ou seja, da cultura.⁹ Compreender as dinâmicas que envolvem as relações sociais construídas e reconstruídas pelos grupos sociais em suas práticas de luta e de resistência é um pressuposto para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico crítico e transformador, que tome a prática social como ponto de partida. (Saviani, 1995, p. 76-85) Dessa forma, é possível avançar no sentido de redefinir a própria função e o papel da escola.

Optou-se, no presente texto, por destacar alguns aspectos básicos da realidade do bairro Zacchia, a sua trajetória, as principais características e problemas atuais, a função e o papel da escola na perspectiva dos alunos, dos pais e dos professores e os principais desafios pedagógicos.

Contextualizando o bairro

O atual bairro José Alexandre Zacchia teve início em 1982 com o projeto Promorar – Programa de Erradicação da Subabitação, que tinha como objetivo atender uma parcela da população de baixa renda, até três salários mínimos, provinda de diferentes vilas da cidade de Passo Fundo e de cidades da região. As famílias de Passo Fundo eram oriundas de diferentes favelas, de áreas *desapropriadas* para a construção de vias perimetrais e de áreas de risco, próximas às linhas férreas. Essas famílias provinham de vários locais com experiências diferentes, fato que provocou muitos conflitos.

O bairro é resultado da organização de um núcleo habitacional implementado pela Cohab/RS¹⁰ – Companhia de Habitação do estado do Rio Grande do Sul – dentro do Programa Promorar, que, em Passo Fundo, foi implantado numa área distante do centro urbano sob o argumento de *baratear* o custo das habitações. Esse foi o último programa habitacional de grande porte em Passo Fundo, no qual foram construídos 620 embriões habitacionais.

O núcleo habitacional Promorar foi implantado numa área de campo adquirida em 1981, situada ao norte da rodovia BR 285, entre os trevos de acesso a Carazinho e Erechim, distante 8 km do centro da cidade. Em 1981, a referida área ficava fora do perímetro urbano e, como se tratava de uma área rural, foi necessário criar toda a infraestrutura urbana: a abertura e pavimentação de ruas, instalação de redes de água, eletricidade, iluminação pública e a construção de alguns espaços públicos, tais como a escola e o posto policial. Instalaram-se no núcleo habitacional um supermercado, três ba-

res e outros pequenos estabelecimentos de prestação de serviços, os quais funcionam nas próprias unidades habitacionais.¹¹

A construção das casas seguiu um padrão de baixa qualidade. Foram utilizadas fundações superficiais, paredes de alvenaria de tijolos cerâmicos vazados, apenas com salpique e sem revestimentos de reboco. A cobertura foi realizada com estruturas de madeira maciça e telhas onduladas de fibrocimento sem forro nos ambientes internos e nem beiral. As esquadrias eram janelas basculantes em ferro e vidro transparentes, portas externas com almo-fadas de madeira maciça. Dispunham de instalação elétrica e hidráulica e esgoto por fossa séptica individual. Algumas unidades habitacionais foram destinadas à própria Prefeitura Municipal, que as ocupou com o ambulatório, creche, sede da associação de moradores do bairro e o posto policial.

As unidades habitacionais foram implantadas de forma isolada, geminadas duas a duas, ou quatro a quatro, em lotes variando de 150 a 350 m², com potencial de ampliação por iniciativa dos próprios moradores. Os lotes, em sua maioria, apresentavam desnível em relação à via pública, não apresentando meio-fio e passeio público, nem drenagem para as águas pluviais.

Inscreveram-se para o referido projeto 1 700 famílias. A seleção ficou a cargo do agente promotor e as famílias foram selecionadas para os 620 embriões construídos segundo o critério de renda familiar e outros de caráter político.

Por se tratar de uma área de expansão urbana, distante de outros bairros e do centro, a população foi obrigada a buscar alternativas de transporte para os desloca-

mentos até o trabalho, em geral, realizado a pé ou de bicicleta. Atualmente, o bairro é servido por linhas de transporte urbano.

No bairro, foi construído também, em 1986, o Centro Comunitário de Juventude, em prédio próprio e de alvenaria, pela Assistência Social Diocesana Leão XIII, proporcionando serviços de assistência médica, odontológica, psicológica, cursos profissionalizantes e atividades educativas e de lazer para crianças, jovens e adultos em parceria com órgãos governamentais e com a Universidade de Passo Fundo.

A organização do núcleo habitacional foi uma resposta da Prefeitura Municipal para assentar famílias removidas de locais onde foram abertas ruas perimetrais, como as da vila Jardim, as das margens da rede ferroviária e de outras áreas de risco. As famílias que foram removidas não puderam escolher o local de moradia, pois foram *jogadas* no bairro em condições precárias, longe das possibilidades de trabalho e da infraestrutura da cidade, o que dificultou a sua vida social e econômica. As famílias eram provenientes de vários locais e de diversas etnias; tinham diferentes objetivos, histórias de vida e experiências de relacionamentos. Tudo isso agravou os conflitos, comprometendo as relações de vizinhança e também as relações com os órgãos de prestação de serviços públicos e privados.

A forma como ocorreu a constituição do bairro Promorar criou problemas das mais diversas naturezas. As pessoas *indesejadas* de outros bairros da cidade, moradores de *beira-trilhos* e lugares de risco e também algumas recém-migradas de cidades da região, de Soledade, de Trindade, de Tenente Portela, etc.,¹² não tinham uma identidade nem perspectivas comuns. O levanta-

mento realizado em 1999 com as 375 famílias evidenciou que 183 (57%) eram provenientes de outros bairros da cidade de Passo Fundo; 95 (29%) eram originárias do meio rural; 28 (8,8%) provenientes de outras cidades e 11 (3,4%) não especificaram a origem.

De forma intencional ou não, a forma como o bairro foi se constituindo acentuou a marginalização geográfica e social dos moradores, situação que gerou muitos conflitos internos e externos, estigmatizando o local e seus moradores. Em razão disso, o bairro Promorar esteve, por muito tempo, associado à *violência*, à *criminalidade* e à *vadiagem*. Em parte, esses estigmas desapareceram, embora ainda se façam sentir.¹³ O próprio termo *Promorar*, utilizado inicialmente pela imprensa e órgãos públicos para identificar o bairro, adquiriu um sentido negativo e foi substituído, por sugestão dos próprios moradores, conforme lei nº 2 094 de 15 de maio de 1984, para bairro José Alexandre Zacchia, em homenagem ao fundador e primeiro presidente da Companhia de Habitação - Cohab.

A localização do bairro e todos esses outros componentes isolaram os moradores do restante da cidade, visto que os habitantes de outros locais não queriam estabelecer relações com pessoas provenientes desse ambiente de conflitos e *marginalidade*. A gênese do bairro marcou profundamente os seus moradores e, ainda hoje, persiste uma série de preconceitos. Quando se fala no bairro Zacchia emergem representações de violência, de droga, de sangue, etc. Em conversas com moradores antigos do bairro, os relatos são dramáticos e dão conta de um ambiente de muita violência. As mudanças que se processaram no local, no

entanto, não alteraram substancialmente as representações que muitas pessoas da cidade têm sobre os moradores do bairro, visto que produziram um imaginário de violência e de brutalidade que ainda persiste. A inexistência de um Programa de Integração e Assistência Social amplo pode ter sido um dos fatores que agravou esse processo de exclusão social.

Entretanto, a consolidação de novas relações e a maior interação existentes atualmente no bairro mudaram substancialmente a realidade do próprio local.¹⁴ Desde a sua criação, foram feitos vários investimentos em infra-estrutura física. Além disso, segundo os moradores mais antigos, as pessoas mais violentas foram assassinadas ou migraram para outros locais. Tudo isso está contribuindo para a construção de uma identidade distinta da anterior, com uma dinâmica comunitária própria, em grande parte articulada com e pela escola.

A realidade habitacional do bairro, segundo o levantamento realizado em 1999, é a seguinte: 88% possuem habitação própria; 6,9% possuem casa cedida e 4,2%, alugada. O número médio de pessoas por habitação aponta o seguinte quadro: em 27%, residem cinco pessoas; em 26%, quatro pessoas; em 17%, três pessoas; em 1,19%, duas pessoas, em 13%, seis; em 7,7%, sete; em 2,6%, oito; em 2,3%, nove; em 1,4%, dez ou mais pessoas. A média de filhos por casal é a seguinte: 27% possuem três filhos; 20%, dois; 9%, cinco; 13% mais de cinco e 1% possui 24 filhos.

Quanto ao tempo de residência no bairro, os números apontam para o seguinte quadro: 122 famílias (38%) vivem no local entre 11 e 15 anos; 73 (23%), entre 1 e 5 anos; 66 (20%), entre 6 e 10 anos; 37 (11%),

entre 16 e 20 anos; 16 residem há menos de ano e uma família (0,3%), há mais de 20 anos, ou seja, está lá desde o início. Esses indicadores permitem inferir uma tendência nas periferias urbanas da cidade de Passo Fundo que é a migração. Essas constantes migrações criam problemas sérios para qualquer tipo de trabalho mais sistemático, principalmente na escola. Uma das dificuldades apontadas pela direção da escola é como dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem quando os alunos chegam e saem da escola constantemente ao longo do semestre e do ano letivo.

O bairro é fundamentalmente residencial e o comércio formal preponderante é o de produtos alimentícios e de bebidas, feito em pequenos mercados e bodegas. No interior do bairro, desenvolvem-se práticas de artesanato que dão conta da sobrevivência de muitas famílias. As indústrias situam-se nas proximidades, na direção do centro da cidade; na direção oposta ao centro da cidade, preponderam uma agricultura extensiva e a criação de gado. Atualmente, o bairro possui uma população de aproximadamente oito mil pessoas, segundo levantamentos realizados no início do ano 2000.

A escola do bairro

A Escola Municipal de 1º Grau Incompleto do bairro foi inicialmente denominada, no tempo da administração de Fernando Machado Carrion, Dirce Silva Machado Carrion. Foi construída em 1985 de forma provisória na parte baixa do núcleo, próxima ao rio Passo Fundo. A construção de 491,29 m² foi feita em madeira e continha oito salas de aula, biblioteca, sala para a direção, secretaria, refeitório, cozi-

nha, pátio aberto e sanitários isolados externos. Em 1988, atendia a cerca de 450 alunos. Hoje a escola é denominada Guaracy Barroso Marinho e está situada num terreno próximo ao acesso ao bairro. Construída em alvenaria, abriga o ensino fundamental pela manhã; à tarde e à noite, abriga o ensino médio, de responsabilidade do governo estadual. As condições da primeira escola eram precárias, desde a instalação ao próprio local onde estava construída, basicamente num terreno de banhado. A atual estrutura da escola, concluída em 1994, apresenta condições excelentes, pelo menos em termos de infraestrutura. Na escola, atuam cinquenta docentes, que atendem a mais de mil alunos do ensino fundamental.

Outros indicadores originados da pesquisa ajudam a compreender melhor a composição do bairro. A faixa etária dos pais indica que 64% possuem entre 20 e 40 anos; 31%, entre 41 e 60 anos, e 3%, idade superior a 60 anos; apenas 3% dos pais têm idade inferior a 20 anos. O grau de escolaridade mostra que 81% deles possuem o 1º grau incompleto; 7%, o 1º grau completo; 4%, o 2º grau completo e uma pessoa tem o 3º grau, mas ainda incompleto; 4% eram analfabetas.¹⁵ Esse baixo nível de escolaridade dos pais entrevistados compromete o auxílio nas atividades escolares dos filhos em casa. Conseqüentemente, o estudo, que deveria ser reforçado em casa, acaba sendo prejudicado, pois os alunos não encontram apoio nem a mediação de pessoas que já possuem o conhecimento sistematizado.

Em relação ao estado civil dos pais, os indicadores apontam que 50,63% são casados; 27,38%, amancebados; 13,69%, sepa-

rados; 5,73%, viúvos; 1,91% são solteiros e 0,63% são divorciados. Esses indicadores apontam para uma questão importante dos processos de ensino-aprendizagem que diz respeito às influências familiares. Muitos alunos provenientes de famílias de pais separados apresentam problemas de conduta e de aprendizagem.

Um dos indicadores que mais chama atenção diz respeito à diversidade de profissões dos pais entrevistados, distribuídos nos setores primário, secundário e terciário da economia. Entre elas, destacam-se: biscateiros, pedreiros, babá, pintor, faxineiro, auxiliar de depósito, motorista, autônomo, cobrador de ônibus, auxiliar de marcenaria, do lar, auxiliar de enfermagem, funileiro, serviços gerais, encanador, agente de saúde, vendedor, eletricista, servente, costureira, supervisor de fiscalização, funcionário público, operário, laboratorista, porteiro, agricultor, serrador, almoxarifado, borracheiro, auxiliar de produção, mestre-de-obras, manicure, cabeleireira, instrutor de teatro, confeitaria, químico, mecânico, montador de móveis, zelador, doméstica, tratorista, auxiliar de fundição, torneiro mecânico, freteiro, músico, comerciante, açougueiro, auxiliar de indústria, carpinteiro, jardineiro, comerciário, garçom, recepcionista, operador de computador, caixa, operador de máquina, soldador, auxiliar de departamento, artesão, metalúrgico, auxiliar de cozinha. Além dessas profissões, existem os desempregados (4%); 0,8% "encostados" e 3% aposentados. Nas famílias de 50% dos entrevistados, apenas uma pessoa trabalha.

A renda dos que trabalham aponta o seguinte quadro: 74% recebem entre 1 e 3 salários mínimos; 16%, entre 3 e 5 salários;

17%, menos de um salário e 9% recebem entre 5 e 7 salários. Essa realidade financeira agrava o quadro de doenças. A pesquisa revelou que em 30,6% das famílias existem pessoas com algum tipo de doença, entre as quais se destacam: alergias, asma, cataratas, derrame, câncer, hipertensão, diabetes, reumatismo, problemas de coluna, disritmia, toxoplasmose, úlcera, alcoolismo. A procura pelo posto médico do próprio bairro ou por hospitais só ocorre com o agravamento das doenças. Visto que, em princípio, as pessoas se automedicam ou procuram alternativas de cura espiritual.¹⁶

Em relação aos hábitos alimentares, é mais comum o consumo de arroz, feijão, carne, massa, polenta... Das famílias entrevistadas, 61% não possuem qualquer tipo de horta para cultivo de verduras, mesmo dispondo de algum tipo de espaço físico para tanto. Parece ser costume entre os descendentes de luso-brasileiros o baixo consumo de legumes e verduras. A relação se inverte quando a questão é a criação de animais, destacando-se vacas, porcos, galinhas, cavalos, gatos, cachorros e pássaros.¹⁷

Todos os moradores têm acesso a algum meio de comunicação de massa. Do rádio ouvem muito os programas vinculados ao comércio (troca-troca),¹⁸ programas que informam a ação da polícia (batidas, prisões, brigas, assaltos, assassinatos....), programas de música sertaneja e de esporte. Dos programas de televisão destacam-se as novelas, o *Programa do Ratinho* (SBT), *Faustão*, *Fantástico*, *Linha Direta*, *Sílvio Santos*, programas religiosos, *Programa do Gugu*, etc. Algumas famílias responderam que não assistem a televisão porque não possuem aparelhos e outras, porque a religião não permite. A televisão é, ainda,

uma das mais difundidas atividades de lazer, especialmente nos finais de semana. Porém, os programas assistidos não contribuem para a construção de uma consciência crítica e para a cidadania; ao contrário, mudam e criam comportamentos, sobretudo entre os jovens e adolescentes, influenciando-os com práticas negativas e repassando valores de forma acrítica.

Entre os principais problemas do bairro, a pesquisa destacou, por ordem de importância: drogas, prostituição, desemprego, gravidez precoce, saúde, esgoto, segurança, falta de cuidado (lixo), falta de união entre as pessoas, alcoolismo, violência e falta de segurança.

Em relação às drogas, há uma forte consciência de que elas são prejudiciais, que destroem as famílias, deixando-as desesperadas e sem perspectivas de recuperação. Os pais se preocupam com os relacionamentos que os filhos estabelecem e procuram conscientizá-los dos riscos de envolvimento com as drogas. Na avaliação dos entrevistados, a droga leva ao roubo e é um caminho sem volta. A pesquisa mostrou que em 42% das famílias existem consumidores de algum tipo de droga, inclusive envolvendo crianças. Dos entrevistados, 26% responderam que o problema que mais os atinge é a droga.

Perspectivas da escola e os desafios pedagógicos

Como os pais vêem a escola? As opiniões são diversas: para alguns, ela é boa e está melhorando; para outros, precisa melhorar mais na organização e os alunos deveriam ser tratados com mais disciplina. Em algumas séries, existem alunos com diferentes faixas etárias, dificultando o traba-

lho dos professores e também as relações entre eles. Os próprios pais reconhecem que deveriam participar mais da educação dos filhos, acompanhando suas atividades na escola e em casa. Reconhecem também que existem na escola práticas de discriminação entre os alunos e entre professores e alunos.

O que os pais esperam da escola? De um modo geral, os pais consideram que a escola é importante para o futuro dos filhos e que os professores deveriam gostar mais dos alunos e se interessar mais por eles; pensam também que todos os alunos deveriam receber o material de que necessitam, e não apenas os mais carentes. As famílias gostariam que na escola se falasse mais sobre prevenção de drogas, se oferecessem cursos profissionalizantes, de computação, de língua estrangeira; que se preparasse para o vestibular; que se desse orientação profissional e psicológica; que se ensinassem trabalhos manuais; prática de esportes, aulas de música; orientação sobre o trânsito, palestras sobre prostituição, alcoolismo, técnicas em agricultura, culinária, etc. Também gostariam que, na escola, se falasse mais sobre civismo, valorização da vida, do corpo, de emprego, conflitos existenciais, gravidez, sexo, violência, proteção do meio ambiente, respeito humano e religião. Deveria, ainda, orientar mais os adolescentes; dar mais atividades para serem desenvolvidas em casa; que houvesse mais respeito e que os professores fossem mais exigentes, mais cuidado com o material utilizado na escola (cadernos e livros) e mais assiduidade de alguns professores.

Como os alunos vêem a escola? As opiniões dos alunos¹⁹ sobre a escola dão conta de que ela é boa, transmite bons ensinamentos, tem bons professores, ensina boas maneiras

e também a ler e a escrever. No entanto, reconhecem que falta disciplina em algumas atividades e que alguns professores *matam* aula; há brigas, falta de segurança e de respeito.

O que os alunos esperam da escola? A escola deveria ser um espaço para aprender a ser alguém na vida; é a segunda casa para o aluno. Para alguns, a escola é um dos locais mais seguros e protegidos. Os alunos esperam que a escola ensine, que os professores expliquem melhor o conteúdo; proporcione atividades extraclasse, especialmente atividades esportivas; esperam um bom futuro e que os professores não “peguem no pé”. A escola deveria promover mais eventos com a universidade e também mais palestras; os alunos esperam mais atenção e menos violência na escola e que os professores tenham mais paciência. A escola tem de ensinar coisas úteis para que o que ensina seja bem aproveitado. Tem de preparar para uma profissão e para algo que ajude a crescer na vida, ou seja, preparar para o futuro; tem de ouvir as opiniões dos alunos para a tomada de decisões. A escola deveria adquirir mais livros de literatura, materiais escolares e computadores; tirar ensino religioso e a parte teórica da educação física e dar mais aulas de educação sexual. Esperam que o ensino fundamental seja mais qualificado e que continue dando oportunidade para os alunos mostrarem suas qualidades e talentos. Finalmente, acreditam que deveria haver mais policiamento por causa das brigas.

Como os professores vêem a escola? A avaliação dos professores é de que a escola é bastante problemática em razão de à situação de miséria, pobreza e abandono em que vive a maioria dos alunos e das fa-

mílias. Além disso, há o problema da localização do bairro, que, desde a sua criação, ficou à margem na cidade. Mesmo diante de tantas dificuldades, a escola está tentando amenizar os problemas existentes já que é um dos pontos de referência da comunidade. A escola trabalha mais o lado humano do que o educacional; a maioria dos pais e alunos vê a escola como um ponto de apoio importante no bairro e também como uma das únicas saídas para mudar de vida, pois, através do estudo de seus filhos, é que poderão ter dias melhores. A escola é um lugar onde não só se aprende a ler e escrever, mas também se aprende a enfrentar o dia-a-dia. Os professores reclamam da pouca participação dos pais nas atividades da escola e no processo ensino-aprendizagem dos alunos.²⁰

O que os professores esperam da escola? Gostariam que fosse possível realizar um trabalho mais amplo envolvendo a comunidade para que, juntos, pudessem mudar um pouco a triste realidade de muitos alunos; que ela transmita muito mais que conhecimentos e que os alunos levem para a vida ensinamentos que realmente sejam úteis; que haja mais recursos para os professores trabalharem com seus alunos e salas adequadas para o desenvolvimento dos conteúdos. Esperam que a escola continue sendo uma família, apoiando o corpo discente e docente, sem distinção, e criando as condições para que todos possam desenvolver suas potencialidades. Sugerem que a escola continue desempenhando a sua função de “ensinar”, mas que vá além e trabalhe numa linha humanizadora, respeitando e valorizando o aluno como um todo, e que seja um espaço de democratização, levando a que os alunos saibam lu-

tar e transformar as condições de vida. Ela deve formar o aluno como um todo, em todos os sentidos, mas deve dar ênfase ao conhecimento e à cidadania.

Por outro lado, para alguns professores, a escola está sendo assistencialista para os alunos, desempenhando, muitas vezes, o papel que é de responsabilidade dos pais e deixando a desejar na sua verdadeira função. Ela realiza um trabalho árduo em relação à clientela que possui, mas o retorno das famílias é mínimo. Em relação ao ensino-aprendizagem, quase não é possível contar com o apoio das famílias. Segundo a fala de uma professora, para “atender uma clientela de baixo padrão socioeconômico não devemos nos acomodar, nem tampouco subestimar o aluno que aqui chega. Acredito que a motivação tem de partir do professor”.

O que os professores esperam dos alunos e dos pais? Esperam que cada vez mais os alunos não vejam os professores somente como educadores e transmissores de conhecimentos, mas como amigos.²¹ Desejam que possam perceber que a mudança da realidade de desigualdades e de marginalidade em que vivem depende deles próprios. A escola é um dos caminhos para que isso aconteça. Esperam que eles se sintam atores e autores de sua própria história; que cada um tenha consciência do verdadeiro papel que desempenha na construção de uma sociedade nova. Os alunos devem construir juntos seu saber e despertar para crescer, vencer e ter boas perspectivas para o futuro; não devem aceitar pacificamente a situação de menos privilegiados nem se acomodar pensando que não podem melhorar.

Para alguns professores, os alunos deveriam adquirir na escola um pouco daquilo que não têm em casa, nas famílias; saber

cobrar dos professores o que querem saber; gostar do estudo e continuar por dedicação própria, não forçados pelo Conselho Tutelar. Esperam que os alunos entendam o que o professor deseja passar; que consigam relacionar-se com os grupos dos quais participam, sentindo-se amados e valorizados por todos. É necessário que os alunos compreendam que os professores querem ajudá-los, seja na matéria, seja na solução de problemas pessoais. Esperam que os alunos participem das decisões da escola, juntamente com os professores e a direção; que os alunos saiam do seu estado de inércia e de acomodação e que conquistem seus direitos e lutem contra todos os preconceitos existentes.

Considerações finais

No presente estudo, procurou-se aprofundar alguns aspectos da realidade de um bairro de periferia urbana. A preocupação é como essa realidade deve ser conhecida e trabalhada tanto por professores quanto pela escola, principalmente quando da construção do projeto político-pedagógico. No entanto, pairam vários questionamentos em relação ao próprio trabalho de pesquisa e de análise da realidade. Como pensar uma escola preocupada com a comunidade onde está inserida se não se conhece a realidade? Como desencadear um processo participativo sem que haja uma predisposição de pais, alunos, professores e direção? Com base na pesquisa realizada, observou-se que a escola trabalha muito pouco com as questões envolvendo a história do bairro: a sua constituição, os preconceitos, os estigmas, a violência, a sua organização, etc.

Mesmo não conseguindo dar conta das complexas questões do bairro, toda a comunidade escolar tem consciência e reafirma que a escola é uma das principais referências. Em torno dela se desenvolvem, além do ensino, atividades de lazer e de integração da própria comunidade. No entanto, pais, professores e alunos esperam que cada vez mais a escola se torne dinâmica dentro da própria comunidade e também na mediação com a cidade, visando à superação dos estigmas e preconceitos, além da formação de cidadãos críticos, com capacidade para refletir e transformar a própria realidade.

A escola tem como desafio fundamental aprofundar o contexto onde está inserida. Este trabalho, no entanto, exige um grande esforço e participação visto que os processos de investigação não podem ser improvisados. A escola que se propõe a trabalhar a partir da prática social, conforme Saviani (1995), tem por obrigação conhecer a formação do bairro, a sua história, os diferentes grupos étnicos existentes, os costumes e tradições, as práticas de lazer, de religiosidade, as formas de sobrevivência, os valores, os comportamentos, as regras sociais, ou seja, tudo o que envolve a cultura. Dessa forma, é possível desenvolver um trabalho que dê sentido para a comunidade e que aponte também no sentido das transformações que se fazem necessárias. Essa perspectiva exige um envolvimento de todos os segmentos da escola, principalmente da direção e dos professores. É preciso capacidade de criar e desenvolver um trabalho crítico e transformador, levando em conta as potencialidades existentes e, também, as limitações em termos de condições sociais, econômicas e humanas.

A escola precisa ser capaz de se situar no tempo e no espaço, conhecendo a história e a formação da comunidade onde atua, o seu desenvolvimento e as novas relações e práticas emergentes. Essa é a perspectiva apontada por Williams quando pensa a cultura concebida como modo de vida, destacando uma tríplice dimensão: dominante, residual e emergente, conforme análise de Marcon. (1999, p. 263) A escola necessita conhecer a trajetória de constituição do bairro, os sujeitos nele presentes, as práticas sociais de sobrevivência, bem como as novas realidades que emergem. Dessa forma, a escola poderá interferir nas realidades do bairro e das famílias, transformando-as.

NOTAS

- ⁶ A metodologia adotada na disciplina de Sociologia da Educação é que não se definam previamente os temas a serem estudados. Antes, faz-se um trabalho de campo que tem uma dupla função: identificar as questões e temas mais prementes dos contextos das escolas e, ao mesmo tempo, entrar em contato com as realidades nas quais se desenvolvem as práticas pedagógicas nas escolas. Infelizmente, nem todos os alunos do curso de pedagogia atuam em escolas enquanto realiza n seus cursos. A proposta da Sociologia da Educação é de que se estabeleça um contato para que, num segundo momento, em colaboração com outras disciplinas de fundamentos da educação, sejam problematizados os temas e as questões.
- ⁷ O levantamento realizado pela escola tinha como objetivo subsidiar a análise da realidade do bairro visando à construção do projeto político-pedagógico.
- ⁸ Segundo a LDB de 1996, lei n. 9394, art. 12, é dever dos estabelecimentos de ensino "elaborar e executar sua proposta pedagógica"; cabe, ainda, ao corpo docente, conforme art. 13, "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]".
- ⁹ As diferentes definições de cultura têm implicações importantes para as práticas pedagógicas. Trabalha-se, no presente texto, com a noção de cultura elaborada por Thompson e Williams, entendida como *modos de vida*. A cultura envolve, dentro dessa compreensão, todas as dimensões das práticas

sociais e as relações que os diferentes grupos sociais estabelecem entre si e com o meio social construído e permanentemente reconstruído através das práticas, que são orientadas por interesses, costumes e valores.

- ¹⁰ A Cohab/RS foi criada em 24 de dezembro de 1964 com a finalidade de atender ao programa habitacional do estado com recursos provenientes do BNH – Banco Nacional da Habitação – e com a participação do Estado e dos municípios.
- ¹¹ As unidades habitacionais do Promorar foram assim distribuídas: 234 unidades-embrião do tipo 6a, com área construída de 20,12 m², representando 37,74% do total das unidades; 144 unidades-embrião do tipo 8b, com área construída de 16,19 m², representando 23,22% do total das unidades; 214 unidades-embrião do tipo 10, com área construída de 18,97 m², representando 34,52% do total das unidades; 28 unidades-embrião do tipo 9, com área construída de 12,66 m², representando 4,52% do total das unidades.
- ¹² A respeito dos processos de migração na região de Passo Fundo ver o texto de KALLI Rosa Maria Locatelli et. al. Migração e urbanização: o caso da região de Passo Fundo. In: DAL MORO, Selina Maria et. al. *Urbanização, exclusão e resistência: estudos sobre o processo de urbanização na região de Passo Fundo*. Passo Fundo: Ediupf, 1998, p. 39-66.
- ¹³ Em pesquisas que realizamos nos principais jornais de Passo Fundo sobre a história do bairro Promorar, poucas informações encontramos. Praticamente todas as notícias sobre o bairro encontram-se nas colunas policiais. Essa observação reforça ainda mais a idéia de como a realidade de violência e criminalidade, que efetivamente existiu, foi trabalhada de forma a construir e reforçar preconceitos que ainda permanecem vivos no imaginário da cidade.
- ¹⁴ Há uma profunda vinculação entre a cultura e o espaço. Ambos se transformam através das relações construídas e reconstruídas pelos diferentes sujeitos sociais. Essa discussão foi aprofundada através de vários artigos na revista *Projeto História* da PUC/SP, n. 18, maio 1999, cuja temática foi “Espaço e Cultura”.
- ¹⁵ A respeito do analfabetismo na região de Passo Fundo pode-se consultar o texto de DAL MORO, Selina Maria; LONGHI, Solange Maria. Analfabetismo na região de Passo Fundo. In: BENINCÁ, Elli (Org.). *Cultura e educação popular*. Passo Fundo: Gráfica e Editora da Upf, 1992, p. 33-78.
- ¹⁶ A respeito da relação entre cultura e práticas de saúde popular, ver os textos de: VALLA, Victor Vincent; STOLTZ, Eduardo Navarro (Org.). *Participação popular, educação e saúde: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1993 e de BENINCÁ, Elli. Práticas de religiosidade e de saúde popular. In: BENINCÁ, Elli (Org.). *Religiosidade e saúde popular*. Passo Fundo: Editora e Gráfica da UPF, 1991, p. 77-101.
- ¹⁷ Brandão faz uma interessante análise de como os camponeses estabelecem relações com os animais, identificando-os por nomes próprios e criando pro-

fundos vínculos afetivos com os mesmos. Ele desenvolve tal análise no livro *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*, especialmente o capítulo segundo, intitulado: “Aprender e ensinar”. Mesmo sendo uma pesquisa realizada entre camponeses, as observações se aproximam muito da realidade do bairro.

- ¹⁸ A rádio Uirapuru de Passo Fundo mantém há anos um programa denominado *Troca-Troca*. Os interessados em vender ou comprar algum produto se dirigem aos domingos pela manhã até a rádio e informam os seus interesses. Em geral, trocam-se os produtos por dinheiro. É um dos programas de grande audiência na cidade.
- ¹⁹ Foram entrevistados 56 alunos da 6^a, 7^a e 8^a séries.
- ²⁰ No texto “O mito da omissão parental e as relações famílias-escola”, Lahire discute a participação dos pais nas atividades da escola e faz uma crítica ao discurso que se tornou comum entre os professores de que os pais não se preocupam com a escola. (LAHIRE, 1997, p. 334-338)
- ²¹ Existem muitas controvérsias no que diz respeito às relações entre professor-aluno. Alguns defendem a idéia de que os professores devem assumir uma postura, acima de tudo, de amigos dos alunos; outros defendem a importância de relações de autoridade profissional e acadêmica. Parte dessas polêmicas foi abordada por Paulo Freire na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel (Org.). *Da escola carente à escola possível*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- BENINCÁ, Elli. Práticas de religiosidade e de saúde popular. In: BENINCÁ, Elli (Org.). *Religiosidade e saúde popular*. Passo Fundo: Gráfica da UPF, 1991. p. 77-101 (Cultura e religiosidade popular, 1).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- DAL MORO, Selina Maria; LONGHI, Solange Maria. Analfabetismo na região de Passo Fundo. In: BENINCÁ, Elli (Org.). *Cultura e educação popular*. Passo Fundo: Gráfica e Editora da UPF, 1992. p. 33-78 (Cultura e religiosidade popular, 2).

- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8. ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: EdUnesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KALIL, Rosa Maria Locatelli et. al. Migração e urbanização: o caso da região de Passo Fundo. In: DAL MORO, Selina Maria et. el. *Urbanização, exclusão e resistência: estudos sobre o processo de urbanização na região de Passo Fundo*. Passo Fundo: Ediupf, 1998. p. 39-66.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MARCON, Telmo. Cultura popular e desafios pedagógicos. In: RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 255-266.
- Programa de estudos pós-graduados em História e Departamento de História da PUC/SP. *Projeto História*, São Paulo: Educ, n. 18, maio 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 29. ed. Campinas: Editores Associados, 1995.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. Exclusão social e educação popular no Brasil - 500. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; NETO, José Francisco de Melo (Org.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: EdUfpb, 1999.
- SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VALLA, Victor Vincent; STOLTZ, Eduardo Navarro (Org.). *Participação popular, educação e saúde: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rolumé/Dumará, 1993.

A difícil travessia de um programa de alfabetização de jovens e adultos¹ para a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico no município de Tucano – Bahia²

José Jackson Reis dos Santos³

Lorita Maria de Oliveira⁴

Maria Helena de Oliveira⁵

¹ Este texto é resultante de um processo de reflexão sobre a caminhada construída coletivamente de janeiro de 1998 até dezembro de 2000 no projeto de "alfabetização solidária" no município de Tucano/Bahia. Participaram do mesmo vários professores, entre os quais: Lorita Maria de Oliveira (coordenadora geral do PAS, UPF/RS, e coordenadora setorial em Euclides da Cunha/BA), Maria Helena de Oliveira (coordenadora setorial em Ribeira do Pombal), Irene S. Saraiva (coordenadora setorial em Tucano-BA), Arlene Dantas (secretária municipal de Educação), José Jackson Reis dos Santos, Ademar Sousa Santos, Sóstenes Bitencourt, Neila Rosa Dantas, Josimara Santos Miranda (coordenadores pedagógicos municipais em Tucano-BA) e todos os orientadores pedagógicos municipais dos diferentes coletivos.

² Em Tucano, o Programa Alfabetização Solidária possui a seguinte organização: a cada semestre são assumidas dez turmas de alfabetizandos e cada turma possui um(a) alfabetizador(a) que acompanha e desenvolve as atividades três vezes por semana, durante três horas por dia. São 250 alfabetizandos, no mínimo, a cada semestre. Há também a coordenação municipal, que contribui para um melhor acompanhamento das turmas, diariamente e uma vez por semana, são realizadas visitas às turmas por essa coordenação. A visita tem por objetivo ajudar os alfabetizandos e alfabetizadores a compreenderem o contexto em que estão inseridos, contribuindo também para a socialização de diferentes experiências no campo da educação de jovens e adultos. A cada quinze dias são realizadas sessões de estudo com os alfabetizadores, com duração de três a quatro horas, de aprofundamento teórico-metodológico sobre o trabalho de construção social do conhecimento. Mensalmente, há a presença da UPF, mais precisamente da Coordenação Setorial. Atualmente, há também o coletivo dos monitores pedagógicos das três cidades circunvizinhas: Euclides da Cunha, Ribeira do Pombal e Tucano. As três cidades estão envolvidas no trabalho com educação de jovens e adultos da Universidade de Passo Fundo, trabalho esse desenvolvido desde o ano de 1998, data em que a universidade foi convocada a participar do programa.

³ Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Serrinha/BA e mestrando em Educação na Universidade de Passo Fundo/RS.

⁴ Professora na Universidade de Passo Fundo-RS e mestre em Educação (Unijui-RS).

⁵ Professora na Universidade de Passo Fundo-RS e mestranda em Educação.

Resumo

Este trabalho apresenta a caminhada de construção do Projeto Político-Pedagógico para a Educação Municipal de Tucano, sertão baiano. Objetiva-se com esta produção evidenciar a possibilidade de transformação e ressignificação de uma campanha de alfabetização de jovens e adultos num espaço de construção coletiva de um projeto político-pedagógico municipal. A metodologia utilizada na experiência desenvolvida, de caráter dialético e participativo, pressupõe o respeito aos sujeitos que estão inseridos nos diversos contextos sociais. Seus elementos constitutivos são a observação crítica da prática pedagógica, o seu registro (memória), a teorização da ação e o retorno a ela de forma transformadora.

Palavras-chave: processo, memória, educação de jovens e adultos, projeto político-pedagógico.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.

Paulo Freire

Os altos índices de analfabetismo em nosso país continuam impulsionando a buscar alternativas de superação do atual contexto educacional brasileiro. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 1996 apresentou um quadro caótico no qual brasileiros e brasileiras das diferentes regiões do país estão inseridos. Na região Nordeste, eram 23,7% as pessoas acima de quinze anos de idade não-alfabetizadas; na Norte, 15,7%; na Centro-Oeste, 11%; na Sudeste, 8,4%, e na Sul, 7,7%. Do período colonial à sociedade em que vivemos, crianças, jovens e adultos continuam sendo privados dos seus direitos sociais, civis, políticos e das condições mínimas de sobrevivência. A humanidade

vivencia a barbárie, desumaniza-se, naturalizando a violência, a pobreza, a fome, a miséria.

Nesse contexto concreto, a educação pública precisa ser repensada, ressignificada, transformada, pois uma das principais tarefas dos educadores é a de contribuir para o desenvolvimento do verdadeiro sentido de humanização dos sujeitos. A pedagogia emancipadora, como processo de humanização e de construção coletiva de diferentes sujeitos socioculturais, precisa assumir o papel de trabalhar, no interior dos processos político-pedagógicos, a diversidade das experiências sociais dos sujeitos que constituem e dinamizam, cotidianamente, a vida na sociedade.

Nesse contexto de diferenças e contradições, encontraram-se, em 1998, educadores(as) da Universidade de Passo Fundo/RS com a administração municipal de Tucano/BA, representada pela secretária municipal de Educação, com o objetivo de estabelecer relações de trabalho no campo da alfabetização de jovens e adultos.

Localizado no interior nordestino, o município de Tucano apresenta características comuns a boa parte dos municípios do Nordeste e do Brasil. De um lado, fome, pobreza, miséria, desnutrição; crianças que choram e clamam por alimentação; pais e mães que não conseguem superar as situações desumanizantes do contexto concreto, da vida sofrida; são roceiros, lavradores, comerciantes, homens e mulheres imersos numa cultura da desumanização, de desenraizamento cultural. De outro, a fartura, a luxúria, o poder impositivo, a manutenção do *status quo*. Dois mundos, duas realidades: um só Tucano, uma Bahia, um mesmo Brasil.

Superar o não-acesso à educação presente num contexto de desigualdades sociais, a partir da alfabetização de jovens e adultos, tornou-se para a Universidade de Passo Fundo e para o município de Tucano um desafio permanente. Fomos desafiados a transformar e a ressignificar o Programa Alfabetização Solidária num espaço possível para ultrapassar a simples campanha de alfabetização de jovens e adultos num tempo determinado (cinco meses), visto que sempre nos colocamos contra as campanhas pontuais, tanto da esfera federal quanto da estadual, definidas de forma centralizada, sem a participação popular, para serem implementadas de forma verticalizada e impositiva, numa campanha desenvolvida em forma de processo.

O alto índice de pessoas não-alfabetizadas em Tucanos, que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1996), era de 59%, aproximou a Universidade de Passo Fundo e a prefeitura de Tucano. Também por esse motivo, Tucano foi inserido no Programa Alfabetização Solidária desde o primeiro semestre de 1998. Essa relação foi estabelecida de forma verticalizada pelos responsáveis pelo Programa Alfabetização Solidária, não sendo, portanto, uma opção do município nem da universidade. A justificativa apresentada dizia respeito aos contatos com outras regiões do país, estabelecendo novas relações culturais, e também por estar entre as regiões do país que possuem menores índices de analfabetismo.

A certeza que tínhamos era de que as nossas ações político-pedagógicas não deveriam ser ações neutras, apolíticas, sem intervenções. Deveriam ser ações radicais, transparentes, anunciadas, denunciadas, politizadoras, emancipadoras, próprias de uma metodologia participativa.

Iniciamos o processo político-pedagógico a partir da reflexão das práticas dos sujeitos envolvidos, problematizando, coletivamente, o contexto municipal. Paulo Freire (1982) dizia que, “quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter”.

O primeiro contato dos alfabetizadores com as comunidades evidenciou o grande desafio de desencadear um processo de formação, e não apenas desenvolver atividades durante um curto período. Em geral, os jovens e adultos são pessoas que trabalham

na roça durante o dia inteiro; a maioria deles apresenta problemas de visão e abandonou a escola para trabalhar e sobreviver; são originários, na grande maioria, de famílias com um grande número de filhos.

Além desses fatores que afetam fortemente os alfabetizandos, ainda existe o problema da distância da casa até a escola e a televisão, que é um recurso audiovisual atraente. É importante ressaltar que, mesmo não apresentando boas condições de vida, uma grande maioria dos alfabetizandos possui um aparelho de televisão em sua residência. O processo de globalização, de desumanização, de desconstrução do ser humano se dá também em nossa própria casa. Já algumas comunidades apresentam sérios problemas socioeconômicos. Além da ausência de trabalho, sofrem pela falta de água, de estradas de boa qualidade e de energia elétrica. O saneamento básico praticamente não recebe investimentos, o que faz aumentar os problemas na área de saúde pública.

Os problemas no campo da alfabetização de jovens e adultos nos levaram à conclusão de que seria necessário assumir um trabalho que fosse além do processo de alfabetização inicial, ou seja, precisaríamos construir, dialeticamente, uma educação problematizadora e preocupada com a transformação do contexto educacional, no qual homens e mulheres continuam sendo desestruturados em suas raízes histórico-culturais, o que é agravado principalmente pelo modelo de sociedade excludente e neoliberal.

É nesse contexto que foram pensadas a Política de Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Públicas da Educação Municipal, articuladas a um projeto mais amplo relacionado com o contexto sócio-histórico-

político-econômico-cultural e vinculadas às práticas sociais e cotidianas dos sujeitos que nela estão inseridos. Cabe pensar tal educação refletindo criticamente acerca da atual situação de vida dos alfabetizandos envolvidos neste processo de apreensão da leitura e escrita da palavra e do mundo. A questão posta é de que a alfabetização inicial precisa estar articulada a uma política de educação de jovens e adultos que garanta a continuidade dos estudos dos(as) alfabetizandos(as) ao longo da vida, a qual deve, necessariamente, estar articulada a uma política de educação municipal como direito de todos.

Apesar dos investimentos na alfabetização de jovens e adultos e das campanhas, tanto federais e estaduais, os avanços são muito pequenos ou quase não existem. Em campanhas federais e estaduais, permanece a idéia de que quatro ou cinco meses são considerados suficientes para o jovem ou adulto alfabetizar-se.

Em Tucano, em 1998, as leituras de realidades revelaram a inexistência de uma política voltada à educação de jovens e adultos e de um projeto de educação emancipadora. As ações educacionais do município centravam-se numa política de mero atendimento a questões pontuais: transporte e merenda escolar, distribuição de material didático, viabilização de água para comunidades que apresentavam tal necessidade, entre outras. Havia uma certeza de que a mudança desse contexto, tanto na educação de jovens e adultos quanto nas outras políticas educacionais, dependeria de uma opção por um projeto político-pedagógico que compreendesse o contexto do município em sua totalidade, no sentido de buscar alternativas para o quadro

existente no âmbito não só educacional, mas dos aspectos voltados também às condições materiais de sobrevivência e dignidade humana. Um projeto alternativo deveria primar pela participação dos sujeitos sociais nos diferentes espaços de atuação.

A travessia necessária nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança⁶ – uma opção teórico-metodológica na educação municipal

Do acarajé ao chimarrão, da capoeira à chula, o ritmo entre Tucano e Passo Fundo consolida-se numa construção essencialmente coletiva. Isso reafirma o compromisso coletivo transformacional assumido junto ao município.

A busca de alternativas referendadas na e pela educação popular levou a uma nova história de projeção política, pedagogicamente emancipadora. Referendados na perspectiva freireana de construção social do conhecimento, fomos construindo, de forma coletiva e processual, uma política de educação de jovens e adultos inserida num projeto de educação municipal.

A nossa compreensão de educação estava diretamente enraizada na perspectiva das políticas públicas no sentido pensado por Boneti (1997, p. 188):

Política Pública é o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento ou redirecionamento dos rumos dos investimentos na escala social

e produtiva da sociedade. Nesse caso, o Estado se apresenta apenas como agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito de correlação de forças travadas entre os agentes de poder.

Entendendo políticas públicas como as ações que nascem dos sujeitos socioculturais, entre eles, alfabetizando e alfabetizadas, comunidade local, funcionários e funcionárias, associações e sindicatos, educadores e educadoras, pais e mães, entre outros, numa corrupção em que o papel do poder público passa a ser não o de definir as ações prioritárias para a comunidade, mas o de repassar para esta que lhe é de direito, iniciamos a concretização dos nossos sonhos coletivos.

Sabíamos, por outro lado, que apenas compreender políticas públicas nessa perspectiva não daria conta da concretização dos nossos objetivos. Assim, fomos construindo formas de caminhar respaldados nos princípios teórico-metodológicos do “Projeto Político-Pedagógico nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”, na perspectiva de possibilitar a reorganização do contexto educacional do município de Tucano.

Pensando em não repetir a mesma lógica que sempre se deu na história da educação no Brasil, em que modelos de projetos são constantemente implantados sem que se conheça o contexto concreto, decidimos, inicialmente, definir espaços de discussão (coletivos), respeitando e priorizando os seguintes princípios teórico-metodológicos: o processo, o partir da prática, a participação, o exercício do poder na condução da proposta, a natureza da instituição sobre a qual se faz a proposta e a opção ética.

Materializar tais princípios apontou para a compreensão clara do significado de

processo. Não podemos ficar sempre começando algo. Metodológica e teoricamente, o processo deve caminhar à luz da nossa compreensão. E, para compreender, precisamos observar criticamente a nossa própria prática, nas suas relações com o contexto local e global. No trabalho aqui anunciado, optamos por registrar por escrito as nossas práticas pedagógicas, ao que denominamos de *memória*.

Como produção escrita, a memória possibilita a sistematização e a objetivação das relações pedagógicas observadas criticamente no processo de construção social do conhecimento. Esse elemento metodológico possibilita também o distanciamento do sujeito pesquisador da ação em que está imerso. Nela, os sujeitos do ato educativo revelam-se na tríade ação-reflexão-ação, numa atitude contínua e permanente como sujeitos pesquisadores. A observação crítica e sistemática da prática pedagógica precede o registro escrito reflexivo (memória); já a teorização da prática e o retorno à ação, de forma transformadora, são movimentos ulteriores.

De acordo com Benincá et. al:

A observação e o registro são alimentadores da memória, pois são os passos iniciais da leitura da prática, que traduzem os indicativos a serem refletidos. Como proposta de trabalho, ela também é um instrumento de pesquisa. Como tal, torna-se uma necessidade para os que desejam realizar um processo de investigação da própria prática pedagógica. [...] Permite, assim que sejam identificados os problemas e os conflitos inerentes ao processo educativo e ajuda, conseqüentemente, a refazer a prática pedagógica de forma intencional. (Benincá et al., 2000, p. 11-13)

O fragmento da memória de Ademar Sousa Santos, um dos coordenadores pedagógicos municipais de 1999 a 2000, em Tucano, reafirma o que estamos explicitando.

Metodologicamente, o nosso projeto utiliza-se de uma perspectiva qualitativa que tem como ponto fundamental a observação sistematizada e registrada de nossa prática, o que possibilita um grau de cientificidade e trabalha com a construção social do conhecimento. É nesse sentido que o registro, ou seja, a memória é o ponto de partida (e chegada) para desencadear os caminhos a serem percorridos. É ela a grande reveladora de nossos pensamentos. É ela que abre, de certa forma, o nosso coração, que nos revela, que nos despe, que nos torna transparentes, que proporciona o sentimento vir à tona, ou seja, aponta as relações de subjetividade presentes no cotidiano pedagógico. É isso que a memória revela: nosso ser, nossa prática do dia-a-dia, as nossas vivências. E são elas que precisam estar presentes para que possamos, realmente, visualizá-las, objetivá-las, refleti-las, encaminhá-las. (Santos, 2000)⁷

Nessa construção, reafirmamos os princípios de liberdade e de emancipação humana, a partir da metodologia da práxis, como sujeitos críticos, reflexivos, problematizadores, propositivos e intervenientes.

Movimentos necessários para garantir a implementação do Projeto Político-Pedagógico nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança

Num contexto com, aproximadamente, 15 mil estudantes, com mais de seiscentos educadores(as), com 113 escolas distribuídas na cidade e no campo, numa

área de 2 436 km², construir e implementar um projeto político-pedagógico municipal, certamente, não é tarefa fácil.

Para implementar os princípios teórico-metodológicos partindo dos diferentes contextos, trabalhamos com um fluxograma que permitiu a construção coletiva em quatro instâncias: escolas (espaços de formação continuada em serviço), núcleos (junção das escolas e locais centrais das sessões de estudo desenvolvidas quinzenalmente nos contextos escolares), zonais (conjunto de povoados em que estão inseridas as escolas, formadas de acordo com a modalidade de ensino ou, em alguns casos, por proximidade entre as comunidades) e Secretaria Municipal de Educação.

Em cada instância, a partir de diferentes coletivos (de pais, mães, estudantes, gestores, educadores(as), funcionários(as), comunidade local etc., garantimos tempos e espaços para estudos permanentes da realidade e das práticas pedagógicas. A socialização do registro escrito (memória) e o aprofundamento teórico-metodológico da própria prática dos(as) educadores(as) foram ações permanentes também nesses contextos.

Os espaços e tempos definidos possibilitaram a concretização de fluxos de formação continuada em serviço em toda a rede municipal de educação.

Nesta formação continuada em serviço, nas palavras de Paulo Freire (1999, p. 44), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

A partir da perspectiva de trabalho em coletivos, fomos garantindo a definição e implementação de uma política pública tanto para a totalidade da educação de jovens e adultos como para a educação municipal, superando, assim, uma simples campanha de alfabetização inicial de jovens e adultos.

Os momentos, não estanques, que qualificaram e aprofundaram a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico de Tucano podem ser evidenciados nos seguintes movimentos:

- constituição do coletivo da coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação;
- nucleação do município, mapeando as escolas em coletivos na perspectiva de trabalhar em fluxos, partindo de uma rede de relações sociais estabelecida a partir da *memória*, como elemento metodológico que possibilitaria a reflexão da prática de todos os sujeitos inseridos no processo;
- organização e definição dos 21 coletivos constituídos por educadores, educadoras, funcionários, funcionárias, estudantes, direção, orientadores e Coordenação Municipal;
- escolha dos orientadores que estariam assumindo a coordenação do processo político-pedagógico em cada um dos coletivos;
- apresentação, qualificação e aprofundamento dos princípios teórico-metodológicos norteadores do processo de construção do projeto político-pedagógico;
- definição coletiva de fluxos, de tempos e de espaços necessários para a articulação entre todos os sujeitos do processo;

- sistematização, a partir dos 21 coletivos existentes, das sessões de estudo realizadas, mantendo, independentemente do tempo e espaço em que ocorram, os seguintes momentos:

- a) leitura da memória-registro da sessão de estudo anterior;
- b) mística ou aconchego, de acordo com a fundamentação a ser trabalhada;
- c) fundamentação teórico-metodológica definida coletivamente pelo grupo de trabalho;
- d) o (re)pensar da prática político-pedagógica (através das leituras de memórias individuais);
- e) levantamento de indicativos, discussão e encaminhamentos (teóricos e práticos);
- f) (re)construção do planejamento quinzenal a partir das leituras crítico-compreensivas das memórias individuais, que retratam, além das práticas desenvolvidas no decorrer do trabalho, a realidade dos estudantes;
- g) problematização e aprofundamento teórico-metodológico do contexto municipal, partindo de cada uma das salas de aula/escolas, envolvendo pais, mães, educadores, educadoras, estudantes, funcionários, funcionárias e comunidade local;
- h) realização de seminários em sua relação micro-macro, na perspectiva de definir objetivos, metas e ações prioritárias para todo o contexto municipal.

Esses movimentos contribuíram para dar forma ao Projeto Político-Pedagógico Municipal em construção, anunciando que, como dizia o coletivo da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal da Edu-

cação:⁸ “Do chão nasce o desejo; do desejo, a fecundidade; da fecundidade, os filhos do sertão, que acreditam em suas forças e fazem florir a terra seca”.

Nessa experiência coletiva, é necessário lembrar que, como universidade, encontramos no espaço Programa Alfabetização Solidária a possibilidade de estar com os sujeitos do município, definindo e implementando a política pública para a educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, definindo e implementando, como já exemplificamos, uma política pública municipal para a educação na sua totalidade.

Essa experiência em processo não está concluída; se assim acreditássemos, ela perderia seu significado. Temos certeza de que precisamos continuar insistindo na permanência dos diferentes coletivos nos diversos espaços pedagógicos, mesmo porque eles são os espaços possíveis de ação-reflexão-ação que contribuem para a transformação dos contextos educacionais, sociais, econômicos, históricos, culturais e políticos. Precisamos manter os vínculos da participação individual e coletiva, em que professor a palavra e a escrita, dialeticamente, são fatores indispensáveis para a conquista da cidadania, na definição e implementação das políticas públicas, como formação permanente e continuada ao longo da vida de todos os sujeitos socioculturais.

As concretizações, as lutas e outros sonhos permanecem vivos. Com o estudo da realidade, na totalidade de educação municipal, os diferentes sujeitos socioculturais, em Tucano, apontaram desafios, quais sejam:

- definição do coletivo das secretarias da administração municipal, na tentativa de articular todas as ações do município para a concretização de um

projeto de desenvolvimento social, que vai além da educação;

- investimento na política pública da educação infantil (zero a seis anos de idade);
- articulação com a sociedade civil organizada: sindicatos, grêmios estudantis, grupos de jovens, associações...;
- efetivação de uma cooperativa, possibilitando a geração de emprego e renda para as pessoas jovens e adultas, principalmente estudantes da educação de jovens e adultos;
- implantação do curso superior em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- fortalecimento/aumento do acervo da Biblioteca Municipal;
- ênfase na formação continuada no interior das escolas, reafirmando o "Projeto Político-Pedagógico nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança";
- definição e implementação de uma política de lazer, respeitando e valorizando a cultura popular local;
- criação do Conselho Municipal de Educação;
- investimento na política de educação especial;
- continuidade do trabalho da permacultura (cultura permanente) em articulação com a Secretaria de Agricultura;
- (re)construção do Plano de Carreira dos Servidores Municipais de Tucano;
- ressignificação da aplicação dos recursos pontuais e isolados dos projetos federais (Renda Mínima, Bolsa Escola, Proformação, Aceleração da Aprendizagem, Classes Aceleradas, Frente de Trabalho, Implantação de

Creches etc.), numa perspectiva de qualificar o Projeto Político-Pedagógico e implementar uma política pública municipal de educação.

Da alfabetização de jovens e adultos à construção coletiva de um projeto político-pedagógico, as marcas da participação, expressas nas vozes, nos desejos e nas vontades concretas dos sujeitos envolvidos vão se materializando no chão da comunidade tucanense. A relação entre o Centro Regional da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo/RS consolida lições de que é possível uma construção coletiva, de que é possível (re)pensar e ressignificar as nossas práticas pedagógicas, (re)construindo novos conhecimentos. Esses são símbolos de resistência e luta diária de sujeitos socioculturais que reafirmam, na caminhada, a possibilidade de não apenas sonhar com uma comunidade diferente, mas de (re)fazê-la, de fato, diferente.

NOTAS

⁶ O "Projeto Político-Pedagógico nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança" representa a opção teórico-metodológica na Faculdade de Educação, no Centro Regional de Educação (CRE), da Universidade de Passo Fundo-RS. O processo, a participação, o partir da prática, a natureza da instituição sobre a qual se faz a proposta, a opção ética e o exercício do poder na construção da proposta são os princípios teórico-metodológicos assumidos pela instituição.

⁷ Esse fragmento de memória foi escrito por Ademair Sousa Santos, coordenador pedagógico municipal da Zonal A. Essa zonal é constituída pelos coletivos das escolas municipais que trabalham, especificamente com o ensino fundamental (5ª a 8ª série).

⁸ O coletivo dos Coordenadores Pedagógicos Municipais, de 1999 a 2000, formou-se com cinco representantes: Ademair Sousa Santos (Zonal A), José Jackson Reis dos Santos (Zonal B), Josimara Santos Miranda (Zonal C), Sóstenes Bitencourt (Zonal D) e Neila Rosa Dantas (Zonal E).

Referências bibliográficas

BENINCÁ, Eli et al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33 dez. 1994.

_____. A proposta pedagógica e sua legitimidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 97-109, dez. 1996.

_____. Prática pedagógica: uma questão de método. *Espaço Pedagógico*: Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 161-171, dez. 1997.

_____. Em busca de um método para a ciência pedagógica. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 129-153, dez. 1998.

BONETI, L. W. *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí: Unijuí, 1997.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contagem da População*, Brasília, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. *Novos paradigmas para a educação de jovens e adultos*. São Paulo, 2001 (Mimeografado).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

HURTADO, Carlos Nuñez. *Comunicação e educação popular: educar para transformar e transformar para educar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

La pedagogía como ciencia

Dra. Josefina López Hurtado¹

Dr. Justo Chávez Rodríguez²

Ms. María A. Rosés Garcés³

Dra. Mercedes Esteve Boronat⁴

Dr. Ariel Ruiz Aguilera⁵

Dra. Balbina Pita Céspedes⁶

En la introducción de la obra “El carácter científico de la Pedagogía en Cuba” de estos propios autores se plantean algunas interrogantes, que como se señala, no tienen el propósito de darles una respuesta acabada, sino como una forma de orientar las reflexiones y toma de posición acerca de la legitimidad o no de considerar la Pedagogía como una ciencia, sus concreciones y particularidades.

El análisis lógico-histórico realizado; la búsqueda de respuestas en el desarrollo de las ideas pedagógicas en Cuba, a partir del

siglo XVIII y hasta el momento actual; la aproximación a las polémicas y debates acerca del carácter científico de la Pedagogía que se han producido en las últimas décadas en diversos países y fundamentalmente en América Latina, han permitido arribar a algunas consideraciones y a una toma de posición sin pretensiones de verdad absoluta, sino como punto de partida para el análisis y reflexión de todos aquellos que, de una o otra forma participan en el trabajo pedagógico, desde la investigación científico-pedagógica, la

¹ Pesquisadora do Instituto central de Ciências Pedagógicas de Havana, Cuba.

² Pesquisador do Instituto central de Ciências Pedagógicas de Havana, Cuba.

³ Pesquisadora do Instituto central de Ciências Pedagógicas de Havana, Cuba.

⁴ Pesquisadora do Instituto central de Ciências Pedagógicas de Havana, Cuba.

⁵ Pesquisador do Instituto central de Ciências Pedagógicas de Havana, Cuba.

⁶ Pesquisadora do Instituto central de Ciências Pedagógicas de Havana, Cuba.

orientación y proyección educacional, su dirección y control, hasta su más alto expresión y su verdadera concreción en la práctica.

La educación es una institución social que ha alcanzado tan alto grado de complejidad que para abordarla se hace necesario el concurso de diversas ciencias que la incluyen en su campo de estudio y utilizan su aparato categorial. Esto nos conduce, por una parte, a la reflexión de que si bien diversas ciencias también analizan el fenómeno educativo, la Pedagogía tiene la particularidad de tenerlo como su único objeto de estudio y, por otra parte, a la necesidad de un enfoque científico multidisciplinario como única vía para penetrar con suficiente amplitud y profundidad en el amplio y complejo campo del fenómeno educativa.

Se puede plantear, par tanto, que existe un conjunto de ciencias (tales como la Filosofía de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología pedagógica) que aunque tienen diferentes fenómenos como objeto central de estudio, todas en común abordan especialmente distintas aristas o aspectos de la educación. Estas disciplinas constituyen las llamadas "Ciencias de la Educación". ¿Se considera la Pedagogía entre estas ciencias? ¿Qué lugar ocupa entre ellas? ¿Cuál es la especificidad de su objeto de estudio?

Los argumentos que a continuación explicamos pretenden darle respuesta a estas interrogantes:

La Pedagogía es una ciencia que aborda el fenómeno educativo, pero que a diferencia de otras que analizan la educación desde diferentes aristas, la particularidad de tenerla como su único objeto de estudio.

Cuando, se habla de la educación como objeto de estudio de la Pedagogía no lo hacemos en su sentido amplio, sino en uno más específico y determinado.

La Pedagogía posee su propio *objeto de estudio* su *sistema categorial*, sus *principios* y *regularidades* que constituyen teorías con un nivel de conocimiento y desarrollos eficiente como para deslindarla de otras ciencias y ganar su autonomía e independencia como tal. Por supuesto que el sistema de conocimientos que constituye el cuerpo teórico de una ciencia es necesario analizarlo en relación con el nivel general de conocimientos científicos que se ha alcanzado en determinada etapa histórica del desarrollo social.

Puede considerarse como objeto de estudio de la Pedagogía, el descubrimiento de las regularidades, el establecimiento de principios que permiten de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en un marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo especialmente hacia el logro de un objetivo determinado – la apropiación por cada hombre de la herencia histórico-cultural acumulada por la humanidad que le ha precedido.

Declarar el carácter científico de la Pedagogía no puede reducirse a la precisión de su objeto de estudio. Hay que profundizar en un análisis que permita encontrar cuál es su campo de acción, es decir, el contenido, amplitud y límites que ese objeto de estudio comprende. Esto requiere determinar el grado de desarrollo alcanzado, el cuerpo teórico conformado, los métodos utilizados, su grado de autonomía e independencia con respecto a otras ciencias de la educación, pero también los vínculos y relaciones establecidos entre ellos y sobre todo cuál es su aporte a la práctica,

en la solución de los problemas y contradicciones que el propio desarrollo social plantea.

Por supuesto que en la Pedagogía, como en cualquier otra ciencia, sistema de conocimientos está en constante cambio y transformación, como reflejo del movimiento del desarrollo científico-técnico de la sociedad y de la práctica pedagógica como parte de ella.

La necesidad de una posterior profundización teórica en el análisis realizado, ha permitido arribar a nuevas consideraciones:

La ciencia es sin dudas saber objetivo que se expresa en conceptos, leyes y teorías, pero también posee especificidades nacionales o regionales, su alcance no es sólo universal, sino que tiene un conocimiento histórico concreto, en tanto reflejo de un contexto socioeconómico e ideológico determinado. Es decir, en nuestro enfoque se alcanza orgánicamente el carácter universal y a su vez particular que tiene el saber científico.

La Pedagogía como ciencia social hay que considerarla en toda la extensión de su campo de acción, como un sistema de conocimientos, pero también como una forma especial de actividad social y, además, en la práctica, como una introducción de los logros científicos que, al aplicarse, juegan un papel relevante en la transformación de la vida social.

Por ello resultaría muy reducido limitar su campo de acción a la dirección del proceso docente-educativo, en el marco escolar, independientemente de que en la actualidad, pese a todos sus detractores, la escuela, como organización social concebida para ofrecer la educación sistemática a las nuevas generaciones, continúa siendo factor decisivo en la formación del hombre, por lo que su estudio daría contenido sufi-

ciente, alcance y autonomía a la Pedagogía para considerarla como una ciencia.

Garantizar una correcta concepción, instrumentación y organización del proceso educativo requiere necesariamente el quehacer teórico, científico-metodológico de grupos de especialistas que mediante la profundización en el estudio de regularidades, en el análisis de métodos más efectivos de instrucción y educación, en la sistematización, la jerarquización de sus leyes, principios y categorías, en la generalización de las experiencias de avanzada puedan, partiendo de la práctica del propio proceso docente-educativo, volver a la práctica para elevar su calidad.

Todo lo expresado nos lleva a considerar como contenido del campo de acción de la Pedagogía como ciencia, aspectos de orden teórico y científico-investigativo, formas de su planificación o instrumentación, así como las vías de su materialización científica en la práctica, realizada por educadores que, dominando la teoría, sean capaces de aplicarla creadoramente de acuerdo con las particularidades sociales concretas.

Una vez esbozados, aunque sea de forma general, los requerimientos esenciales para toda ciencia — su objeto de estudio y su campo de acción — se hace indispensable plantearse la caracterización de la Pedagogía como ciencia social y sus particularidades.

En el momento actual del desarrollo social y de la ciencia en general, esta se ha convertido en un poderoso medio para la solución de los problemas sociales; la ciencia es un componente del sistema social, se origina, existe y sirve a la sociedad. Los teóricos que dedican sus esfuerzos al análisis y estudio de la ciencia destacan con gran énfasis su función social como activi-

dad transformadora, que cada vez más debe estar al servicio del hombre.

Partiendo de esta posición general, al hablar de las ciencias sociales y específicamente de la Pedagogía que se ocupa de un problema cardinal de la sociedad como es la formación del hombre, se hace necesario destacar lo que pudiera considerarse como sus características esenciales: *su proyección social, su orientación humanista y su carácter transformador*.

En el curso del desarrollo de las ideas pedagógicas en Cuba se ha analizado precisamente su vinculación con un proyecto social.

El proceso educativo no puede concebirse como algo abstracto y general, sino como un proceso extraordinariamente conjugado con los objetivos y tareas que dimanar de las necesidades sociales concretas en las cuales transcurre. No se puede educar a un hombre, aplicando las regularidades y principios generales descubiertos por la ciencia pedagógica, con independencia de los fines, valores, cualidades y de las particularidades del tipo de hombre que quiere lograrse, en un medio social concreto y una etapa histórica determinada.

Esta posición de principio ya se reflejaba en las ideas de pensadores cubanos cuando pedían una educación para todos, un proyecto educativo aplicable al país y la desaparición del criminal divorcio entre la educación que se recibe y la época en que se vive, lo cual exige la "recreación" de lo universal en el marco histórico-social concreto.

Todo ello pone de manifiesto la necesaria proyección social de la Pedagogía, que sin perder sus características como ciencia universal permite ser entendida y aplicada dentro de un contexto social con sus singularidades.

Destacar la esencia profundamente humanista de la Pedagogía significa reconocer

su fuerza dirigida al desarrollo y enriquecimiento multilateral de la vida humana, enfatizando el papel de la ciencia no sólo como instrumento del desarrollo técnico-material, sino como poderoso instrumento del desarrollo socio-cultural en el cual se incluye al hombre, su actitud hacia el propio medio, hacia los hombres que le rodean y hacia sí mismo y cuyo núcleo esencial ha de ser la riqueza moral.

Es en este sentido que se hace necesario entender la formación de un hombre para la vida, que se reclamaba en las raíces pedagógicas cabanas; no con un sentido pragmático utilitario, sino como la formación de un hombre capaz de actuar satisfactoriamente en las distintas esferas de la vida, vivir de acuerdo con el medio humano que le rodea y proyectarse en su transformación; un hombre capaz de conocer, pensar, actuar y sentir en el marco de valores humanos, en correspondencia con la identidad nacional y con una proyección humanista hacia el resto del mundo.

El carácter humanista de la ciencia pedagógica no necesariamente ha de verse reñido con el carácter científico-experimental de los métodos que le permiten penetrar en la esencia de los fenómenos que estudia.

Cuando señalamos el papel de la ciencia como fuerza social transformadora, ya de hecho se declara la necesaria relación de la ciencia y su aplicación en la práctica. Insistir en esta relación nos parece necesario ya que generalmente se analizan de forma separada, como fenómenos independientes y subordinados: primero se hace ciencia y luego se aplica en la práctica. En el campo específico de la ciencia pedagógica en el que su objeto de estudio se da en la propia práctica, esta indisoluble relación en todo el proceso se hace más evidente.

Podemos entonces destacar el extraordinario valor que tiene realizar el proceso de formación del hombre basado cada vez más, no en la espontaneidad y la empiria, sino en un fundamento científico; pero al mismo tiempo cabe subrayar la gran importancia de que el propio proceso de investigación científica se haga en las condiciones de la práctica y con la participación del propio educador que, posteriormente, ha de ser capaz de aplicar sus resultados en el quehacer cotidiano para transformar y elevar su calidad.

Resulta así un complejo proceso de enriquecimiento y transformaciones: se enriquece la ciencia, se perfecciona la práctica y se enriquece el resultado o fin último, la formación integral del hombre.

El conocimiento cada vez más profundo de cómo se organiza y dirige el proceso educativo permite que el maestro, el educador, al alcanzar un dominio de los fundamentos científicos de cuya construcción es partícipe, logre que su actividad resulte más eficiente y creativa y por lo tanto menos agotadora, pero al propio tiempo, que alcance logros superiores en la formación del educando, en sus capacidades para crear y en su enriquecimiento espiritual, que le hará sentirse más satisfecho y realizado al convertirse en un nuevo eslabón de la transformación de la práctica social.

Destacar esta arista tan importante de la investigación científico-pedagógica no nos permite obviar la necesidad perentoria de ampliar y profundizar el campo de los estudios fundamentales que posibilitan elevar el carácter de ciencia de la Pedagogía, al suplir sus deficiencias en el trabajo, teórico como ciencia de la educación.

A partir de la determinación de la Pedagogía como parte integrante de las

Ciencias de la Educación, podría plantearse que la propia particularidad de su objeto de estudio señala la necesidad de aproximarse a una toma de posición con respecto a su lugar entre dichas ciencias. Con justeza pudiera considerarse que la Pedagogía está llamada a jugar un papel integrador de las Ciencias de la Educación. Sin embargo, es necesario comprender que en el momento actual aún no ocupa ese lugar central debido a dos cuestiones fundamentales: la falta de desarrollo y profundización teórica acerca de la propia ciencia y el poco desarrollo de los estudios ínter y multidisciplinarios de los fenómenos educativos.

Baste pues, por el momento, plantearse las relaciones que establece la Pedagogía con otras ciencias de la educación, fundamentalmente con la Filosofía de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología pedagógica, como elementos esenciales al concebir, estructurar, dirigir y valorar el proceso educativo, si partimos de la concepción marxista del proceso de apropiación de la cultura como proceso de formación del hombre que se da en un marco social, histórico-concreto y dentro de una concepción filosófica determinada. El análisis de estas relaciones de la Pedagogía con otras ciencias que estudian al hombre, requiere de un estudio más profundo del que en este momento se puede hacer, para evitar el peligro de diluir unos campos en otros o tomar para sí parte del objeto específico de estudio de otras ciencias.

El vínculo que se establece entre las ciencias, en gran medida está dada por los nexos que en la práctica existen entre los hechos y fenómenos que estudian y al mismo tiempo por los procesos de diferenciación e

integración del conocimiento científico que da origen a las llamadas ciencias "límites" por una parte y por otra, a las ramas o disciplinas dentro de una misma ciencia.

Toda teoría o concepción pedagógica y su instrumentación en la práctica, está fundamentada en una concepción filosófica general, pero que se concreta en una relación más estrecha con el fenómeno de la educación constituyéndose en el campo del saber de la Filosofía de la Educación. De hecho la Filosofía aporta a la Pedagogía una teoría del conocimiento, una comprensión del hombre, de los ideales y valores éticos que lo definen. Todo ello traducido en fines, con objetivos y normas que orientan la realización del proceso educativo sobre la base de teorías y métodos elaborados por y dentro de la ciencia pedagógica.

El análisis de las concepciones pedagógicas en Cuba, de su concreción en planes de estudio, programas, libros de textos, etc., ha permitido establecer sus relaciones con diferentes concepciones filosóficas: positivismo, pragmatismo, hasta una filosofía dialéctico-materialista, quizás limitada por su aplicación directa y general, sin el adecuado desarrollo de sus vínculos y formas de orientación del fenómeno educacional.

De hecho se considera adecuado el reclamo general del desarrollo de una Filosofía de la Educación que, en nuestro caso particular, ha de estar fundamentada en una concepción marxista y martiana como base metodológica para la interpretación teórica del fenómeno educativo y de su instrumentación en la práctica educacional.

La relación Pedagogía-Sociología se consideró durante mucho tiempo como necesaria y destacada por los especialistas

estudiosos del fenómeno de la educación, partiendo de su esencia social. Ello se vió claramente en el análisis que hicimos al plantear la proyección social como una de las características de esta ciencia de la educación. Vale la pena rescatar este reclamo en el momento actual en el ámbito de nuestro país, en el que durante las últimas décadas el análisis psicológico del proceso educativo se diluyó en la generalidad del materialismo histórico, como parte esencial de la teoría marxista.

En un sentido, quizás inverso, se hace necesaria la revisión de las relaciones Pedagogía-Psicología, las que tal vez por el gran desarrollo de las teorías psicológicas acerca del aprendizaje, el desarrollo y la formación del hombre, unido a un limitado tratamiento teórico de estos procesos desde el ángulo pedagógico, condujeron en algunas ocasiones a su psicologización.

No menos peligroso resultaría una posición en la que la absolutización de lo pedagógico obviara el necesario análisis de las regularidades y los mecanismos de formación de la psiquis, de la personalidad del niño, del adolescente y del joven, de las particularidades del aprendizaje y el desarrollo de las diferentes etapas evolutivas.

Se puede entonces concluir diciendo que se hace cada vez más imprescindible el estudio y definición de las relaciones de la Pedagogía con la Filosofía, la Sociología y la Psicología en su proyección educacional. Ello no reduce o limita sus necesarias relaciones con ciencias como la Antropología, la Etnografía, la Etnología y la Auxología, por sólo mencionar algunas que alcanzan cada vez más relevancia e interés para el análisis del proceso educativo. La consideración de la Pedagogía como una

ciencia obliga a penetrar, aunque sea someramente, en la polémica planteada acerca de su concepción como ciencia, como arte o como tecnología.

El énfasis que algunas corrientes o tendencias hacen de la tecnología educativa, en muchas ocasiones va acompañado de su no consideración como ciencia, sino como una forma técnica de aplicar en la práctica los resultados científicos obtenidos en otras ramas del saber. En esta relación a veces se hipertrofia un aspecto haciendo, por ejemplo, predominar el carácter creativo e innovador, y en múltiples ocasiones se exagera y absolutiza su carácter práctico. Frente a esta discusión se opta, no por ver su divergencia, sino su necesaria relación.

La Pedagogía es ciencia en cuanto tiene su propio objeto, campo de acción; en cuanto constituye un sistema de conocimientos y una actividad social determinada, pero indiscutiblemente su teoría está vinculada con técnicas y procedimientos para su instrumentación en la práctica. Ello constituye una característica de toda ciencia con independencia de su posible clasificación.

La ciencia pedagógica se considera técnica en cuanto forma de instrumentar su aplicación en la práctica. Sin embargo esta aplicación no puede reducirse a un simple tecnicismo; el maestro, el educador tiene igualmente que convertirse en un creador, capaz de imprimir a su actuación las características de un artista que puede mover las fuerzas internas, la emoción, la sensibilidad del que educa, como condición esencial para influir en la formación de los educandos.

Ciencia, arte, tecnología no constituyen alternativas al hablar de Pedagogía,

necesariamente forman una unidad en la práctica como terreno esencial en el que se define la formación del hombre.

Como parte de estas consideraciones, resulta necesario el análisis de las ramas, que en el campo de la propia ciencia pedagógica se van delimitando. En este sentido encontramos distintas posiciones; en algunas se destaca e hiperboliza una determinada rama, como en el caso de la Didáctica que se ha pretendido elevar a un rango equivalente o superior a la propia Pedagogía, independizándola como ciencia; en otras se les integra como ciencias pedagógicas e inclusive se les llega a elevar al nivel de un sistema de ciencias pedagógicas.

El análisis realizado permite clasificar a la Pedagogía como ciencia general que, al estudiar las regularidades y las particularidades del proceso educativo, requiere el auxilio de las que han llegado a constituirse como ramas dentro de ese conocimiento, las que deben verse en un doble sentido:

1. Como estructuración dada por el campo de acción de la propia ciencia;
2. Como particularidad de sus consideraciones de acuerdo con el nivel de edades en que se realice el proceso educativo o por el campo de acción en que se aplique.

En el primer sentido podemos señalar:

- a) La Didáctica y sus formas de concreción en distintas asignaturas, como teoría de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los educandos;
- b) La Teoría de la Educación que en unidad con los procesos didácticos se plantea el análisis de la formación integral del educando en el proceso educativo;

- c) La Organización y Dirección científica de las distintas formas en que este proceso transcurre, unidas a los requerimientos higiénicos que resultan indispensables cuando se trabaja con un ser en crecimiento;
- d) La Historia de la Pedagogía y la Pedagogía Comparada de los diferentes modelos o concepciones teóricas y prácticas acerca de la estructuración, organización y dirección del proceso educativo, son ambas, pilares necesarios para su análisis científico.

En el segundo sentido se pueden considerar las particularidades de la Pedagogía cuando ésta se refiere a distintos campos de acción, adquiriendo diferentes denominaciones:

- Pedagogía familiar
- Pedagogía militar,
- Pedagogía deportiva,
- Pedagogía profesional
- Otras.

Por otra parte, en dependencia de las edades o tipos de educación que se abarque, refiriéndose entonces a:

- Pedagogía preescolar,
- Pedagogía especial o diferenciada,
- Pedagogía de la educación superior, etcétera.

El análisis realizado debe conjugarse con una proyección de trabajo futuro, pues mucho camino queda aun por recorrer para encontrar fundamentos más sólidos y explicativos acerca del carácter científico de la Pedagogía. La reflexión sobre la ciencia desde ella misma, el análisis epistemológico, y la investigación teórica constituyen elementos indispensables en este andar.

Finalmente es necesario recordar que toda toma de posición hay que verla como

un momento de desarrollo de un individuo o de un grupo de trabajo. Tal es la situación del colectivo de investigadores del Proyecto "Pedagogía" del ICCP que se enfrenta a esta compleja problemática. Pero al mismo tiempo se está completamente consciente de que sólo se han escalado los primeros peldaños que permiten y a la vez exigen una mayor profundización, un análisis más amplio y una reflexión más aguda.

Referências bibliográficas

AGUAYO, Alfredo M. *Pedagogía*. La Habana: Moderna Poesía, 1927.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos. *La escuela en la vida*. La Habana: Felix Varela, 1992. (Colección Educación y desarrollo)

ANTUÑA, Vicentina. *Recopilación de textos sobre Juan Marinello*. La Habana: Casa de las Américas, 1979.

CÁRDENAS, J. Algunos conceptos sobre epistemología y Pedagogía. *Revista Palabras del Maestro*, Lima, 1991.

CASTRO RUZ, Fidel. Discurso resumen del acto por la Batalla del Sexto Grado. *Revista Escuela y Revolución en Cuba*, La Habana, n. 1, 1962.

———. *Discursos*, t. 1, La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

———. *Informe. Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*. La Habana, 1975.

———. *Tesis de política educacional*. In: PRIMER CONGRESO DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, La Habana: Ciencias Sociales, 1978.

COLECTIVO DE AUTORES. *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

CUETO, Vidal. *La educación: un fenómeno de masas en la Revolución cubana* (ponencia). La Habana, 1984.

Diccionario de Filosofía. Moscú: Progreso, 1984.

ECHEGOYEN, Ana y C. SUÁREZ. *La unidad de trabajo y el programa*. Una guía para la aplicación de los cursos de estudios. La Habana: Cultural 1944.

ESCALONA, Dulce M. *Cuaderno de Cultura*. La Habana, 9, n. 1, [s.a].

GARCÍA GALLÓ, G. J. *Conferencia sobre educación*. La Habana, 1962.

———. *Discurso pronunciado en el Seminario Pedagógico del Instituto de la Infancia*. La Habana, 1977.

———. Educar - tarea decisiva de la Revolución, en *Revista Escuela y Revolución en Cuba*, La Habana, n. 1, 1962.

———. Estamos creando una Pedagogía hecha en la vida y revolucionariamente. *Escuela y Revolución en Cuba*, La Habana, n. IV, 1963-1964.

GONZÁLEZ, DIEGO: *Introducción a la filosofía de la educación*. La Habana: Cultural, 1946.

———. *Introducción a la filosofía*. La Habana: Cultural, 1947.

GUERRA, Ramiro. *Pedagogía para las escuelas normales*, La Habana: Cultural, 1952.

HART, Armando. *Informe de Cuba a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y social*. Santiago de Chile, 1960.

———. *Mensaje educacional al pueblo de Cuba*, Ed. Departamento de Relaciones públicas de La Habana, 1960.

HUBERT, R. *Tratado de pedagogía general*. París, 1965.

KENNETH, R. *la revolución de la enseñanza*. La Habana: Revolucionaria, 1975.

LABARRERE, G.; G. VALDIVIA. *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

LUZ Y CABALLERO, José de la. *Elencos y discursos académicos*. Ed. Universidad de La Habana, 1950.

LUZ Y CABALLERO, José de la. *Escritos educativos*. t. I. Ed. Universidad de La Habana, 1953.

MARTI, José: *Obras completas*. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

MARTINEZ, Luciano(prol). *Didáctica práctica*. Impr. y almacén de papal de La Habana, Solana y Cia, 1945.

MATTOS, L. A. *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapiluzz, 1979.

MIALARET, G. *Introducción a la ciencia de la educación*. Ginebra: Unesco, 1985.

MINED. *El Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación*. La Habana, 1975.

NASSIF, R. *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapiluzz, 1974.

PRIETO FIGUEROA, B. *Principios generales de la educación*. Venezuela: Monte Avila, 1984.

SÁNCHEZ BUSTAMANTE, Antonio. *Selección de textos de José de la luz y Caballero*, La Habana: Ciencias Sociales, 1981.

Vida e morte do brincar

Tânia Ramos Fortuna¹

Resumo

O texto reflete sobre o brincar na infância contemporânea, através do exame da origem, evolução, lugar e destino do brincar no desenvolvimento humano. Discute a importância do brincar, as condições que possibilitam ou limitam a brincadeira e o papel do mundo dos adultos – representado pelos pais, educadores, especialistas, grandes corporações, mídia, etc. – segundo a perspectiva cultural e psicanalítica. A partir da compreensão do papel que desempenha o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade, identifica-o como elemento integrante de um novo senso de realidade, por meio do qual a participação social, marcada por novo imaginário, novos princípios e valores, é possível. Para isso concorrem a solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - e-mail: tania@conex.com.br.

Introdução

Em recente pesquisa feita pela Cartoon Network em três capitais brasileiras, com mil crianças entre seis e onze anos de idade, constatamos que o objeto de desejo infantil por excelência *não* é mais o brinquedo: 46% das crianças entrevistadas apontaram a roupa como presente favorito, 33% indicaram os brinquedos. Nem mesmo se somássemos as crianças que escolheram os videogames (10%) a estas, os resultados bateriam a preferência por roupas. Sua atividade preferida é ver televisão, seguida, aí sim, por brincar (Veiga, 2001, p. 70-72).

A brincadeira estará morrendo? Por que estas crianças não priorizam o brincar? O que os educadores têm a ver com isto?

Tais questões exigem reflexão sobre o lugar do brincar na infância contemporânea e o papel desempenhado pelos adultos – pais, professores, especialistas, etc. –, abrindo caminho a outras perguntas: o que é o brincar? Qual a importância do brincar? Em que condições é possível brincar? Em que condições a atividade lúdica é inviabilizada? Para onde vai o brincar quando a infância acaba?

Para responder a essas questões, é preciso, primeiro, deixar claro de que infância estamos falando. Na era contemporânea insinua-se e começa a impor-se, com base em estudos culturais, a admissão da infância como criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas. (Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 14) Infância como criação é um conceito insurgente à naturalização da infância e provém do desafio à veracidade da doutrina do “sempre assim” e

às abstrações no campo das ciências humanas e sociais, ao mesmo tempo em que radicaliza a importância do mundo social na conformação do sujeito. Sob o signo deste tempo, não é aceitável referir-se à criança e ao ser humano, senão às crianças e aos seres humanos; pluralizar é uma forma de mencionar os múltiplos sujeitos e suas especificidades, ainda que, com isso, não seja possível evitar, de todo, a generalização e, com ela, as abstrações. A infância objeto de nosso texto diz respeito, predominantemente, àquela das crianças urbanas de classes populares e médias, e toda a generalização feita em seu nome assume o risco de ser imprecisa, embora sob a fiança do desejo de fazer avançar o conhecimento em educação.

O que é o brincar?

O brincar, como criação social que também é, sofre, do mesmo modo que a infância, determinação cultural, perceptível na evolução dos próprios termos utilizados para designar esta atividade humana em diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios.

Como mostrou Huizinga (ed. orig. 1938), algumas línguas não se preocupam em marcar tão definitivamente a diferença entre brincar e jogar, convivendo tranqüilamente com esta indeterminação conceitual e, mais do que isso, aproveitando-se dela; outras línguas se empenham em delimitar com exatidão o que é da conta do brincar, diferenciando-o do jogar. Para o autor, as diferenças lingüísticas dependem do valor social que o jogo tem em cada sociedade.

Em nosso idioma, a palavra *jogo* vem do latim *jocus*, que quer dizer “brinquedo,

folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, “aquilo que alegra”, dando lugar, no francês, à palavra *joie*, “artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento”.

Por sua vez *brincar*, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*. É assim que, do significado inicial “laço”, passa por “adorno, enfeite, jóia que se usa presa na orelha ou pendente dela” até chegar à idéia de brinquedo e brincadeira. Na mitologia grega *Brincos* eram os pequenos deuses que ficavam voando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a.

Muitas interpretações poderiam ser feitas a partir desta breve revisão etimológica, mas, para os propósitos deste trabalho, é suficiente salientar o caráter de ornamento e alegria que acompanha as palavras *jogo* e *brincadeira*. Daí se pode depreender o *status* social rebaixado que ganham em nossa cultura tais conceitos, por causa da associação com a inconseqüência, a improdutividade e o prazer. A densidade pejorativa de expressões como “só de brincadeira” e “jogo de interesses” exemplifica a desvalorização da atividade lúdica. Quando associada à infância, sua negatividade multiplica-se, de sorte que nem as crianças querem ser crianças e, muito menos, fazer o que se confunde com a infância, isto é, brincar! As diversas estratificações em nossa vida social e produtiva encarregam-se de desqualificar a atividade lúdica, segregando-a cada vez mais.

Por outro lado, tanto *jogo* quanto *brincadeira* contém a idéia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo

mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação. Eis, aqui, uma pista para a compreensão do lugar que ocupa o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade, pista esta que seguiremos mais adiante.

Apesar de não dizermos “brincar de cartas” ou xadrez, e, sim, jogar cartas ou xadrez, tampouco falarmos “jogar de pegar” ou boneca, e, sim, brincar de pegar ou boneca, esta caracterização do jogo bem pode ser atribuída à brincadeira, pois em ambas situações percebemos uma ação livre, improdutiva, imprevisível, simbólica, regulamentada e bem definida em termos de espaço e tempo de realização, como definiu Caillouis (1958) a atividade lúdica. Bem se vê o quanto a indeterminação conceitual pode ser benéfica e que, mais do que diferenciar estes conceitos, é importante conhecer o que têm em comum, como se verá a seguir.

Qual a importância do brincar?

Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do Eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade.

Experimentamos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e/ou antigas porque isso nos dá um senso de continuidade, permanência e pertencimento, mergulhando-nos na história e reportando-nos aos nossos antepassados e sua cultura.

Brincamos/jogamos porque estas atividades geram um “espaço para pensar”

(Gibello apud Brenelli, 1996), no qual fazemos avançar o raciocínio desenvolvendo o pensamento, já que a atividade lúdica, justamente por pressupor ação, provoca a cooperação e a articulação de pontos de vista, estimulando a representação e engendrando a operatividade. As interações que oportuniza favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e podem introduzir, através do compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

Contudo, para quem brinca/joga, brinca-se por brincar, brinca-se por prazer, brinca-se porque de que outro modo se fariam amigos (e inimigos)?

Em que condições é possível brincar – ou não?

Um brinquedo, uma brincadeira, um jogo é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aquelas em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também é provocado, desafiado. A rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ser assim designado sem a ação de quem brinca. Está condenado a ser apenas um objeto qualquer enquanto não for “jogado”. O que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de quem brinca.

Talvez por isso as crianças, hoje, preferiam roupas a brinquedos: muitos dos brinquedos oferecidos pela indústria cultural acentuam o consumo e a posse, e não o brincar propriamente dito. Na melhor das hipóteses, exibem os brinquedos como exi-

bem as roupas e enfeites que vestem, mas não brincam com eles.

Observamos crianças que pedem, insistentemente, determinados brinquedos e competem com seus pares quanto à marca, procedência (p. ex., “o meu é importado de verdade, o teu é de camelô”), ou número de exemplares que possuem (p. ex., “tenho três Barbies, e tu?”). Importa ter o brinquedo, mas não brincar com ele, até porque não sabem como fazê-lo, já que esta mesma indústria cultural enfatiza o consumo e não a criação. Como diz Barthes (apud Porto, 1998): “A criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o; os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto, sem alegria.” (p. 176) Sua oferta e elaboração são responsáveis por isso: “Atualmente, os mais vendidos são aqueles veiculados pela televisão, meio que exige que o brinquedo tenha determinadas características: deve ser comunicável, ou seja, explicável por breves imagens.” (Porto, id., p. 177) O meio que o vende – a visualidade da embalagem ou a propaganda de televisão – impõe seu conteúdo, limitando-o. Para Brougère (1998), a televisão submete os brinquedos à indústria da imagem. Embora muito complexos quanto à sua elaboração (o que os encarece), têm uso restrito, competindo àquele que brinca reduzidas alternativas de interação. É por isso que, quando estragam, são abandonados – e, sob os ditames de uma cultura da obsolescência, estragam muito rápido e são velozmente ultrapassados por outros modelos, que devem ser, igualmente, rapidamente substituíveis. Todavia, o autor nos lembra que a tevê provê de temas a brincadeira infantil, e neste

sentido têm um forte papel produtivo de modalidades lúdicas e formas de ser. (Brougère, 1995)

Os materiais de que são feitos os brinquedos também dão sentido à brincadeira e moldam nossa experiência estética. Na atualidade, a matéria plástica é hegemônica na fabricação de brinquedos. Liso, leve, com cores vibrantes ou pastéis (preferencialmente utilizadas em artigos para bebês), o plástico delimita a percepção com seu gosto, cheiro, visualidade, som e textura, bem como possibilidades de transformação características, servindo de padrão para o que é belo, certo e adequado. Gerações inteiras estão sendo presenteadas com brinquedos predominantemente de plástico, e a crítica deste fato não deve ser inspirada pelas imagens edulcoradas e nostálgicas da infância de outras épocas, em que os brinquedos, majoritariamente artesanais, eram feitos com materiais rústicos, mas dirigida pelo reconhecimento dos efeitos lesivos que a coação impingia à formação moral.

Vale lembrar que brincar é uma atividade dinâmica e simbólica: a um só tempo produz e é produto de sentidos e transformações. O sujeito que brinca bem pode resignificar o brinquedo através da brincadeira: é assim que uma princesa Barbie pode casar com o rato Mickey, ou que, na falta de bonecos que representem os bandidos, os bonecos fabricados para cumprir o papel de mocinhos bem podem mudar de lado. Mas quando este dinamismo é inviabilizado pelas condições objetivas ou subjetivas do indivíduo, não há brincadeira.

A psicologia ajuda a entender as condições subjetivas que favorecem ou impedem o brincar. Para Winnicott (1982), a brincadeira não é expressão pulsional, mas ex-

pressão da capacidade de expressão pulsional. Isso quer dizer que aquele que brinca coloca à disposição da brincadeira um *quantum* de energia psíquica que passa por processos de elaboração secundários. Ajuriaguerra e Marcelli (1986) assim se pronunciam a respeito: "Pulsões ou fantasias demasiadamente invasivas podem interromper o jogo, que se torna instável, cambiante, caótico. Um jogo calmo e tranquilo exige que a criança possa manter as pulsões à distância." (p. 173) A obediência à sua dimensão codificada e simbólica depende disso. Quando a capacidade de simbolização se encontra prejudicada, ou quando há transtornos no desenvolvimento psicossocial, é difícil brincar e a atividade que se desdobra a partir disso denuncia esta dificuldade.

Diferente da visão que interpreta a brincadeira como uma tradução direta das fantasias, desejos e experiências vividas, como se fosse um espelho do psiquismo, essa perspectiva reforça o traço de transformação que marca a atividade lúdica, atingindo quem brinca e quem observa o brincar. Se, por meio da brincadeira, tanto a realidade interna quanto a externa é transformada, é também a partir da brincadeira que a ação de compreender quem brinca é construída. Na sobreposição desses campos estabelece-se o espaço de intervenção no brincar, quer com finalidade terapêutica, quer com finalidade educativa. Provém da ocupação deste espaço o papel que os adultos desempenham na brincadeira e a oferta de brinquedos que fazem às crianças.

De outra parte, brinquedos e jogos podem experimentar uma existência perversa. Podem estar, ao mesmo tempo, muito perto e muito longe. É o que se vê em salas de aula ou quartos infantis, cuja visualidade

lúdica é excessiva, chegando ao ponto de ser invasiva, distanciando as crianças do brincar. Com tantas ofertas de brinquedos e situações lúdicas, as crianças não conseguem assimilar as propostas aí contidas e acabam não interagindo com esse material. Quem não recorda a caixa de papelão ou a embalagem do brinquedo que fez mais sucesso que o próprio objeto que continha? Por certo, esta embalagem dava mais lugar à ação e as possibilidades divisadas eram mais atraentes que o próprio brinquedo.

Também não é a oferta pujante de campeonatos esportivos, loterias esportivas, sorteios, competições nos programas de auditório e provas de sobrevivência em condições adversas apresentadas na televisão, jogos eletrônicos, etc. que confere ao indivíduo o papel de jogador, beneficiando-o com as propriedades da atividade lúdica. Nessas atividades o que prepondera é o espetáculo, no qual uns poucos jogam e a grande maioria contenta-se, simplesmente, em assistir. Sequer a ação mental é valorizada, pois a velocidade, a fragmentação e a superficialidade das propostas de jogo não proporcionam ao espectador – jogador reduzido a torcedor – ser, efetivamente, sujeito do jogo, ainda que de forma abstrata, realizando mentalmente jogadas interiorizadas. Conjugam exaltação do desempenho com autocentramento, e não concorrem para a superação do individualismo, tampouco para a experiência da intersubjetividade.

Mais palpável, mas não menos subjetivo, está o próprio espaço como elemento que permite ou impede o brincar: sua arrumação é um indicador não apenas da possibilidade de exercício da atividade lúdica, mas da atividade em geral permitida. Salas muito arrumadas indicam que os

indivíduos que as freqüentam não agem, não brincam; salas muito desarrumadas sinalizam que seus ocupantes não estão responsabilizados para arrumar e limpar e que, talvez, sequer organizem uma situação de jogo.

Há também um outro “perto/longe” que é aquele dos brinquedos inacessíveis, só para enfeite e contemplação. Muitos quartos e salas de aula infantis optam por esta visualidade, atribuindo aos brinquedos um papel meramente decorativo. Não são brinquedos para brincar, são “de ver”. Incorporados a uma coleção, satisfazem os adultos que assim conservam uma dimensão da infância, ao mesmo tempo em que reforçam a experiência da posse em detrimento da criação.

Reiteramos que é preciso agir para transformar um objeto em brinquedo ou uma situação qualquer em brincadeira. Na infância, isso adquire maior eloquência se considerarmos sua capacidade simbólica e as características de sua inteligência, já que as crianças precisam interagir fisicamente com o mundo para compreendê-lo. Essa interação, ademais, para ser lúdica, implica, como já sublinhamos, ação livre, o que é francamente colidente com as instruções restritivas presentes em muitos brinquedos e jogos, tais como: só pode brincar “assim” ou “assado”, é “deste” jeito que se brinca, etc. Entrementes, os educadores consideram estar cumprindo seu papel educativo com esta interferência no brincar.

Na escola, isso se transforma, facilmente, em jogo didatizado: uma atividade dirigida, com aparência lúdica, é proposta como meio para “fiscar” o interesse do aluno no tema em questão. Ora, “jogos utilizados para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que preferem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador

é manipulado”. (Fortuna, op. cit., p. 156) Da mesma forma, com os chamados “brinquedos educativos”, acaba-se a brincadeira (Oliveira, 1984, p. 51), pois a intervenção adulta no brincar – talvez pelo sentimento de culpa gerado pela oferta de objetos considerados inúteis às crianças –, imprimindo-lhe seriedade e consequência, asfixiam a liberdade quanto ao seu uso.

Alguns adultos, impelidos por sua consciência crítica, empreendem uma “ação cívica” incitando as crianças a apontar defeitos ou recodificar de forma satírica os brinquedos, como forma de se opor à produção das grandes corporações de cultura infantil. (Fiske apud Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 21) Inobstante a boa intenção desta ação, que pretende auxiliar na distinção entre atividades corporativas manipuladoras e libertadoras, vemos com cautela os efeitos desta “forma autêntica de responsabilidade social”. (p. 30) Se, de um lado, este gesto tenta habilitar as crianças a se protegerem da inculcação de valores, de outro, pode “matar” o brincar, na medida em que despreza a importância afetiva e a profundidade com que a cultura lúdica deita raízes no solo da mente infantil – ainda insondável a despeito dos reiterados esforços teóricos do último século.

Mas enquanto alguns adultos percebem o apelo que as crianças fazem à sua participação no brincar e respondem-lhes dirigindo sua brincadeira ou ensinando-as a criticá-la, outros insistem em se manter à parte, sob a alegação do respeito à liberdade que a atividade lúdica requer. (Bujes, 2000, p. 223) Não intervir pode ser tão perverso quanto intervir em demasia já que a omissão indica descompromisso com a tarefa educativa e mostra-se, ao fim e ao cabo,

impossível, pois sempre há, em alguma medida, intervenção. (Fortuna, 2000)

Como diz Machado (1998), o brincar implica uma ética, e esta ética requer quietude, pois o aprimoramento da capacidade de brincar criativamente não se dá pelo ambiente superestimulador. Para a autora, a ética do brincar abarca a necessidade de um adulto atento, altivo, altruísta e imperativo para que o brincar possa fluir; requer um adulto capaz de admitir a temporalidade desta vivência e, mesmo, de reconhecer que assegurá-la é sua responsabilidade. (p. 30) Talvez este cuidado seja um dos destinos que toma a capacidade de brincar quando a infância acaba.

Para onde vai o brincar quando a infância acaba?

Como foi dito em outra ocasião (Fortuna, 2000), a resposta sobre seu destino encontra-se em sua origem. Lá mostramos o que aprendemos com Winnicott (1975): o nascedouro do brincar está na experiência do fenômeno transicional, área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, representando a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. Materializa-se em objetos que não fazem parte do corpo da mãe, embora não plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa. O ursinho, a fralda que acompanha o bico, o travesseiro ou cobertorzinho exemplificam os objetos transicionais; surgem entre 4-6 meses e desaparecem em torno dos 5-6 anos. Seu destino não é o esquecimento ou a repressão, e, sim, o espalhamento por todo

o ser, entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Identificado por Winnicott como “substância da ilusão”, na vida adulta responde pelo que é inerente à arte, à religião, à cultura, enfim. No adulto, sobrevive no manejo do imponderável, do inusitado, no humor e na leveza de espírito; na capacidade de enfrentar o aleatório e o inesperado; no “transe” de alguns profissionais apaixonados; nos jogos da vida amorosa. Como crê Winnicott, “é somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e somente sendo criativo pode descobrir seu eu”. (1975, p. 80) Assim, a principal herança do brincar para a vida adulta é a criatividade. (Fortuna, 2000)

Em princípio, todos os adultos, de algum modo e em algum momento de suas vidas, brincaram. Muitos, porém, parecem “esquecidos” disso, mantendo divorciadas suas lembranças de brincadeiras infantis da realidade que protagonizam diariamente. Muito poderia ser dito sobre esta “amnésia”, mas aqui basta que saibamos que, para ser educador, a reconciliação com essas e outras lembranças relativas à infância é necessária como condição e expressão de nossa capacidade de compreender os alunos e, assim, intervir pedagogicamente – ver Fortuna (2000), Freud (ed. orig., 1916), Winnicott (1975) e Kishimoto (1994).

Reconhecer nosso passado é também um modo de diferenciar as crianças reais de nossas representações de infância. Aliás, essa confusão entre quem é criança e o que nós imaginamos que ela seja é resultado, freqüentemente, do esforço para melhor compreender o desenvolvimento da atividade lúdica. Como afirma Mrech (1998), as teorias de estágios de desenvol-

vimento “fazem o professor acrecitar, e esperar, que todas as crianças, em determinadas etapas, tenham o mesmo processo de desenvolvimento”. (p. 160) Ao invés de ampliar nossa compreensão da ludicidade, tais teorias a aprisionam em uma “camisa-de-força” de conceitos e estereótipos que não deixam nenhum lugar para o conhecimento do que é específico e singular de cada um, podendo toda a iniciativa de interpretar criticamente a realidade e de realizar uma intervenção criativa e inovadora. Um exemplo disso é a “ditadura da faixa etária”, dirigindo a escolha e orientação de brincueos (p. ex.: “leva este, é para tua idade”).

É claro que admitimos o quanto nossas idéias sobre a realidade acabam modificando esta realidade, e não estamos pregando aqui a existência de uma realidade irfantil e lúdica “pura”, livre de experiências anteriores e das teorizações. Contudo, por acreditarmos na interferência dos sentimentos, conceitos e preconceitos é que apontamos a tomada de consciência dessas representações como primeiro passo necessário para uma compreensão e intervenção mais profundas e conseqüentes sobre o brincar. Isso também não quer dizer inteiramente controlada, pois vimos o quanto a atividade lúdica é livre quando mencionamos sua imprevisibilidade e, mesmo, a dificuldade de encaixá-la em conceitos exatos...

Viver para brincar, brincar para viver

Fazer viver o brincar, quando nos tornamos “gente grande”, é uma forma de perpetuá-lo.

Adultos que assim vivem – para brincar e fazer brincar – podem estimular a cons-

trução de um outro senso de realidade, por meio do qual a participação social marcada por novo imaginário, novos princípios e valores seja possível, através da solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas. Tudo isso é consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro e, neste enlace – recordemos o étimo da palavra brincar –, constitui-nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo, tão abundantes na nossa época. Vivendo para brincar, fazem viver, pelo brincar, novas formas de vida.

Referências bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.
- BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas: Papirus, 1996.
- BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-31.
- BROUGÉRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. *Estudos culturais e educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 205-228.
- CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1958.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 5).
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: —. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. IX, p. 147-158. (ed. orig. 1916).
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (ed. orig. 1938).
- KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, M. M. *Poética do brincar*. São Paulo: Loyola, 1998.
- MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 155-172.
- OLIVEIRA, P. S. *O que é brinquedo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998. p. 171-198.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VEIGA, A. Criança pensando como gente grande. *Veja*, São Paulo, p. 70-72, 16 maio 2001.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ENTREVISTA

Maria Fialho Crusius e a educação matemática

Ana Maria Reckziegel Teixeira¹

O interesse em pesquisar a trajetória da educadora Maria Fialho Crusius, “dona Maria”, como é conhecida, ganhou um forte impulso em 1997 quando da elaboração do projeto de pesquisa para a seleção no mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizei algumas entrevistas, parte das quais está incorporada no presente texto. Além das entrevistas apropriei-me de comentários e escritos fornecidos pela entrevistada com vistas à elaboração da dissertação cujo título é *A sinfonia dos números – Maria Fialho Crusius: uma vida dedicada a educação matemática na UPF*.

Maria Fialho Crusius nasceu em 26 de fevereiro de 1914, em São Luís Gonzaga, estado do Rio Grande do Sul. Filha de Antônio Carlos Fialho e Zulmira Vogt Fialho (falecidos), ficou órfã de pai aos quatro anos,

com o que coube à mãe prover a subsistência e também a educação, juntamente com o irmão menor, Rosauro.

Aos domingos, a mãe se dedicava exclusivamente aos filhos. No inverno, ficava lendo livros de histórias retirados da biblioteca da escola que Rosauro freqüentava. Foi assim que a mãe formou o hábito de leitura nos filhos. A dura realidade vivida ajudou na autonomia. Por isso, diz Crusius “fui crescendo e mostrando que era capaz de dar conta sozinha de um bom estudo. Assim, freqüentei colégios públicos com muito aproveitamento”.

Crusius recorda que foi, provavelmente, na 5ª série que estudou matemática no livro de Souza Lobo. Os problemas apresentados pelo autor eram bem difíceis e a professora indicava os problemas que deveriam ser resolvidos pelos alunos; no dia

¹ Mestre em Educação pelo PPGE/UPF e professora no Instituto de Ciências Exatas e Geociências – Iceg – UPF.

seguinte, a primeira coisa que ela fazia era chamar aluno por aluno para colocar certo ou errado, conforme tivessem resolvido ou não. Numa dessas manhãs, recorda Crusius, ela chegou atrasada à escola e a professora, apesar da insistência dos alunos, não havia ainda corrigido os cadernos. Quando ela chegou, os colegas disseram: “A professora estava esperando que você chegasse para corrigir os cadernos”. É que a professora fazia a correção das atividades indicadas tomando como referência as respostas do caderno de Crusius.

Maria Fialho Crusius concluiu o curso de magistério na Escola São José, em São Leopoldo, em dezembro de 1932. A contratação para trabalhar como docente, no entanto, não ocorreu imediatamente, visto que as nomeações aconteciam por indicação política. Em 1937, houve abertura de escolas em vilas da região, e ela teve a primeira oportunidade de atuar como professora. Mesmo casada e residindo em Passo Fundo, foi designada e aceitou trabalhar em Boa Esperança, hoje Colorado. O percurso de Passo Fundo até Boa Esperança era, segundo seu relato, uma odisséia: saíam de trem cedo e chegavam a Carazinho no final da manhã; somente à tardinha, conseguiam carona de comerciantes da vila Boa Esperança que se deslocavam até Carazinho para fazer compras e, no retorno, levavam as professoras.

Ao final de 1937, pleiteou e conseguiu transferência para a cidade de Passo Fundo, onde trabalhou até sua aposentadoria no ensino público em várias escolas estaduais, entre as quais: Joaquim Fagundes dos Reis e Nicolau Araújo Vergueiro (antiga Escola Normal Osvaldo Cruz), onde exerceu também o cargo de direção. Na Escola Normal

Osvaldo Cruz - Enoc, Crusius ministrou a disciplina de Didática Especial para o curso de magistério e recorda que entrava em conflito, pois procurava ensinar às normalistas “como deveriam trabalhar”, mas o “como ensinar” nem sempre funcionava nas classes de crianças pequenas que elas alfabetizavam. A competência e o trabalho do professor eram medidos pelo número de alunos que obtinham a aprovação na prova elaborada pela então Secretaria de Educação e Cultura - SEC, aplicada no final do ano escolar em todas as escolas. Ela rememora que, no início de cada ano escolar, suas dúvidas voltavam: “qual seria a melhor cartilha?” “como e o que deveria trabalhar nas primeiras horas de aula?” “como fazer para que os alunos escrevessem corretamente?” As interrogações eram muitas e a angustiavam.

Na escola onde trabalhava, as crianças eram distribuídas em cinco turmas de 1ª série, obedecendo a critérios não explícitos e nem escritos, mas dos quais todos se davam conta, pois consideravam-se a situação econômica e a preparação prévia. Assim, ficavam nas turmas A e B os alunos chamados de “primeira linha”, que aprendiam com facilidade, eram bem alimentados e possuíam todo o material escolar. Esses eram escolhidos para representar a escola em festividades e, ao final de cada ano, garantiam a reputação da escola. Maria Fialho Crusius observava que, no trabalho com as outras turmas, não acontecia isso: havia privação cultural e alguns trabalhavam, apesar de serem ainda crianças. O fracasso escolar era atribuído exclusivamente a eles. Foram esses alunos que levaram a questionar a validade de seus métodos de ensino: por que eles falhavam?

por que não dava certo? Ela observava, ouvia, estudava, buscava, discutia, fazia leituras e tentava, timidamente, modificar a forma de dar aula. Procurava entender que o sucesso ou o fracasso não era apenas responsabilidade sua ou de seus alunos, pois percebia a complexidade da situação, e apontava vários fatores que, nessa época, em torno de 1944-1948, não eram discutidos nem reconhecidos ou lembrados. Ela sabia que as “receitas” eram antigas e não “funcionavam” para todos os alunos.

A educação cita duas situações que a estimulavam no magistério: alfabetizar crianças e lecionar matemática. Sobre os dois temas revelou:

Alfabetizei durante muitos anos e este magistério deixou profundas raízes no sentido de que ficou em mim a necessidade de amar as crianças e de dar a elas tudo que estivesse ao meu alcance e que viesse em proveito do ensino que de mim recebiam... todas me entusiasmavam pelo bem que me queriam, pela vontade de aprender. Mas a rotina era sempre a mesma, do “Queres ler?”, uma adaptação de cartilha feita pelas professoras Branca Diva Pereira de Souza e Olga Acauan. Método: sincrético – analítico – sintético, ou mais propriamente fonético... Eu me esforçava muito para as crianças descobrirem as coisas, mas o que eu tivera em termos da psicologia da aprendizagem não me dava sequer idéia sobre o desenvolvimento de

uma criança e, muito menos, sobre o que pudesse passar-lhe pela cabeça.

...Quando surgiram na década de 60 os primeiros livros didáticos de matemática moderna, os professores do curso ginásial, por determinação do MEC, viram-se constrangidos a lecioná-la, como o faziam com a matemática tradicional, nos estavam inteiramente despreparados.

Em treinamento que, como professora de ginásio, realizei com mestres de São Paulo, Santa Catarina, e Porto Alegre, tive notícias do que poderia representar para o ensino das matemáticas a possibilidade de se estabelecer relações entre o edifício da matemática criado pelo grupo Bourbaki e a epistemologia genética de Piaget. Esse fato pareceu-me justificar, por si só, a curiosidade intelectual, a busca de conhecimento e de competência que me levaram ao primeiro encontro “com Piaget pela leitura”, tradução e estudo da obra *L'enseignement des mathématiques*”, editada em 1965. Essa foi a primeira publicação coletiva da Comissão Internacional para o Estudo e Melhoria do Ensino das Matemáticas e, nela, Piaget estabelece relações de semelhanças e diferença entre as estruturas da inteligência e as estruturas da Matemática Moderna, dos Bourbaki.

Segundo D. Maria, as obras de Piaget sobre psicologia analisam as mudanças qualitativas das estruturas de comportamento na sequência do desenvolvimento individual da criança sob o ponto de vista biopsicossocial, ou melhor, sob o aspecto de desenvolvimento no que se refere ao que é sensório-motor, afetivo ou cognitivo. Essa sequência é subdividida em períodos ou estágios caracterizados cada um por uma estrutura predominante que inclui e modifica, enriquecendo a estrutura própria ao estado anterior. (...)Suas obras (Piaget) de epistemologia genética estudam os mecanismos através dos quais o conhecimento evolui. Procura pôr a descoberto tanto a gênese das estruturas e dos conceitos científicos, quanto usando a experimentação, os processos evolutivos da formação ou da construção da inteligência e do conhecimento, o que implica sempre a passagem de um conhecimento de menor grau para outro de grau superior. Essa passagem provém sempre, no mais amplo sentido, das mudanças histórico-evolutivas que se dão na interação entre sujeito – objeto do conhecimento.

Num dos depoimentos, D. Maria conta: Sempre me preocupei com meu ensino. Apesar de ser considerada ótima professora, eu assim não me julgava, pois não conseguia fazer

com que todos meus alunos gostassem de matemática e tivessem prazer em estudá-la. Quando apareceu a Matemática Moderna, fiquei entusiasmada e cheia de esperanças. Mas este estado de espírito durou pouco, pois se antes havia insatisfação, esta agora era substituída por um grau de insegurança. Eu não podia conceber o ensino da Matemática Moderna como apresentado pelos livros didáticos, que lhe davam o mesmo tratamento usado para o ensino da Matemática tradicional.

Continuando, D. Maria diz:

Conscientizara-me, ou antes, “sentia um algo mais” que haveria para melhorar a qualidade do ensino de minha amada disciplina. Tratei, então, de realizar os cursos que conseguisse e os fiz em 63 e em 65. Tomei conhecimento, embora muito vago, da importância de Piaget em relação à arquitetura da matemática moderna. E através de notas de rodapés, em publicações que iam aparecendo, pus-me a encomendar da França o que naquela época era possível, além de obras de Piaget e seus colaboradores, os trabalhos de Z.P. Dienes, de Papy (dizem hoje que il est mort), de Bréaral, de Luciene Félix, de Gaston Maria Laret, de Roger Bese. Lia-as estudava-as traduzia-as e aplicava-as no que fosse possível, em teoria e prática, na

metodologia matemática que lecionava no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, depois transformada em Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Além disso, empenhei-me em manter contato tanto com professores de São Paulo e de Porto Alegre, como com grupos como o Geem e o Gruem. Em 1975, fundei, com alunos da disciplina fundamental de Matemática Elementar do curso de Licenciatura Plena em Matemática o Laboratório de Matemática da Universidade de Passo Fundo. Confirmando inúmeras idéias em cursos sobre avaliação que o Geempa promovia, a fundação do Laboratório só se oficializou em 1979, quando passamos a estudar cada vez mais a teoria construtivista de Piaget para que, com tudo que nela também se fundamentasse, pudéssemos ir elaborando e tentando pôr em prática, com reconstrução e experimentação de atividades e colocação de novas sugestões, uma metodologia que sistematizamos e chamamos de "dinamizante" e que passamos a aplicar em primeiras séries, mola-mestra de nosso ensino nas séries iniciais. Em 1972, conheci Dienes pessoalmente em curso realizado pelo Geempa e passei a compreender as estratégias que ele usava para a operacionalização de uma mesma estrutura".

Sobre o laboratório e a metodologia dinamizante D. Maria escreve:

O laboratório de Matemática coloca como um de seus objetivos essenciais a busca de alternativas de solução para a melhoria da qualidade de educação matemática. Empenha-se, pois, em buscar, sistematizar, aplicar e difundir uma metodologia dinamizante que leve os alunos a construírem, por si mesmos, os conceitos matemáticos pela ativação da inteligência, para oferecer-lhes possibilidades de alcançar dessa forma o pleno funcionamento das estruturas lógico-matemáticas.

Essa metodologia fundamenta-se nas comprovações feitas por Piaget, por seus colaboradores ou seguidores, de que quaisquer que sejam as estruturas do conhecimento, portanto quaisquer que sejam os conteúdos matemáticos, elas iniciam sua construção desde as primeiras ações sensório-motoras.

A metodologia consiste, sobretudo, em não dar nada pronto, em fazer com que os alunos, de acordo com seu nível de desenvolvimento (alunos de pré-escolar, de 1º, de 2º ou de 3º graus) realizem atividades partindo da ação: primeiro, em jogos ou movimentos do próprio corpo; depois, através da ação sobre materiais concretos os mais diversos; da ação já interiorizada e re-

versível, isto é, partindo das operações realizadas sobre situações vivenciadas ou a vivenciar; e, por fim, partindo das operações realizadas sobre proposições e sobre proposições de proposições.

Com isso, pretende-se que os alunos reinventem, por elaboração da inteligência, a história dos pro-

cessos de formação dos conceitos, vindo de suas origens fundamentais para chegar à abstração, à generalização, à sistematização e à capacidade de operacionalizá-los conscientemente. Com isso, pretende-se desenvolver, gradativamente, o espírito de crítica.

RESENHAS

Educação popular em busca de alternativas

uma leitura desde o campo democrático e popular¹

Vanderléia L. P. Daron²

A autora da obra, Conceição Paludo, é educadora popular, especialista em Educação Psicomotora e em Orientação Educacional, mestre em Psicologia da Educação e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é docente da Fapa e coordenadora da área de Educação da Uergs. Atua também como educadora popular junto a diversas organizações sociais, movimentos, pastorais, ONGs, priorizando o MMTR.

A estrutura redacional da obra desvenda-se em quatro capítulos, e estes, em subdivisões. Assim:

a) no primeiro capítulo, "Constituição do Campo Democrático e Popular no

Brasil" (CDP), a autora aborda o sentido da constituição do Campo Democrático e Popular no Brasil, a partir da reflexão e aprofundamento das bases das concepções e práticas hegemônicas do projeto da Modernidade em nível internacional e no Brasil republicano. Além disso, analisa a matriz da emergência do popular, enfatizando a segregação real vivida pelas classes populares e a democracia como sentido profundo do movimento do popular. Descreve também o processo de constituição do Campo Democrático e Popular no Brasil;

¹ PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial; CAMP, 2001. 272 p.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

- b) no segundo capítulo, “Afirmção de uma concepção popular de educaço”, analisa a educaço no projeto da modernidade, o surgimento e a afirmação da concepção de educaço popular;
- c) no terceiro capítulo, “Continuidade de um projeto alternativo em construçáo”, aprofunda a análise dos elementos que caracterizam a crise do projeto da modernidade no Brasil; bem como os impactos sobre o Campo Democrático Popular, evidenciando os elementos dessa crise. Além disso, estabelece uma análise sobre as novas proposições hegemônicas do projeto da Modernidade e as alternativas do Campo Democrático e Popular ao novo paradigma que se configura;
- d) no quarto capítulo, “Educação popular para a construção de um outro projeto de desenvolvimento”, enfoca a crítica à perspectiva hegemônica da educação para os pobres, bem como os limites da perspectiva da educação para todos; reflete sobre a nova hegemonia e as dificuldades no exercício da contra-hegemonia e salienta as novas ênfases nas concepções e práticas de educação popular.

Ao final estão as principais conclusões e, além da diversidade de referências bibliográficas que a autora utilizou, há um conjunto de anexos que retratam a riqueza de conteúdo construído a partir do processo de pesquisa, compostos por um quadro síntese da história do Brasil e da educação, os blocos temáticos pesquisados, a caracterização dos entrevistados, entre outros.

A obra, como afirma o apresentador Nilton Fischer, é “fruto de um ato profun-

damente reflexivo sobre a esperança” e combina o acúmulo da militância como educadora popular orgânica às classes populares com a permanente busca de referenciais teóricos e sua própria ação reflexiva. Tendo como matriz que nutriu esta obra a sua tese de doutorado, na qual a autora teve como objetivo “contribuir para a ressignificação ou busca de novas ênfases e significados das práticas de educação do popular que são processadas desde a concepção de educação popular”, revela como centrou o foco de estudo sobre a questão: “quais são as transformações político-pedagógicas pelas quais vem passando, a partir dos anos de 1990, a concepção de educação popular?” Esta questão tem uma relevância fundamental, pois é exatamente o período onde o Campo Democrático Popular vive uma profunda crise, e é no olhar sobre o processo como um todo que a autora identifica os sinais de resistência e acúmulo qualitativo deste campo na disputa de hegemonia, sem deixar de lado as críticas, os limites e as dificuldades.

Vale a pena destacar os movimentos teórico-metodológicos utilizados pela autora/pesquisadora na busca reflexiva de respostas à questão formulada. Estes movimentos foram entrelaçados pela articulação dialética entre o “mergulho” na história e na teoria acumulada sobre o específico da educação no interior do processo histórico do projeto da modernidade, com a busca de clareza de conceitos junto à teoria política, sociologia, epistemologia e a pedagogia, e com o “mergulho” no empírico junto ao MMTR/RS (Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais), ao MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), ao MNU (Movimento Negro Unificado) e à CUT (Central Única dos Trabalhadores).

A obra se inscreve na perspectiva, como a própria autora afirma, “daqueles que buscam a compreensão do novo momento do processo histórico em curso, anunciam possibilidades e por elas lutam, afirmando a necessidade de construção de um Projeto Alternativo ao da Modernidade”. Parte, portanto, de pressupostos, ressaltando o pensamento de Paulo Freire e Gramsci. Neles, vê o anúncio de possibilidades frente ao imobilismo, ao determinismo, a uma visão niilista de ser humano, aos *a priori*, ao fatalismo, ao reprodutivismo, à inexorabilidade, à inevitabilidade, à espera, a uma visão “gelatinosa” das relações sociais e às concepções unilaterais, domesticadoras e reguladoras de educação. Entretanto, é necessário enfatizar que, para a autora, qualquer referencial teórico mais inspira do que determina a análise, porque, como Thompson, acredita que “o conhecimento é sempre provisório e que as categorias mais apropriadas às compreensões e explicações emergem da interação entre a teoria e a evidência.”

Como pesquisadora orgânica das classes populares, focaliza sua análise no objeto da pesquisa, abrindo mão de estudo de caso de cada um dos sujeitos pesquisados. Revela sua transparência ao descrever o processo de construção da pesquisa e os principais impasses teórico-metodológicos quando da análise e construção da argumentação, demonstrando, também, de um lado, um profundo respeito com os sujeitos e, de outro, a clareza do seu papel, dos limites como pesquisadora e das exigências que se colocam para realizar a pesquisa qualitativa em ciências humanas.

Nesse sentido, vale destacar os principais impasses teórico-metodológicos vividos pela pesquisadora/autora, como ela própria apresenta na obra:

“a) o estabelecimento de relações entre os espaços micro (sujeitos-cotidiano), meso (Brasil) e macro (global-mundo); b) o rompimento do fracionamento e a tentativa de estabelecer relações entre o projeto de sociedade, a direção dada ao desenvolvimento, as tendências do campo democrático e popular e as ênfases político-pedagógicas da concepção de Educação Popular; c) a leitura das tendências do Campo Democrático e Popular e de outros campos sociais (...); d) as relações entre a leitura do particular (sujeitos da pesquisa) e o geral (Campo Democrático e Popular); e) a explicitação das tendências do Campo Democrático e Popular e, ao mesmo tempo, das contradições nas quais está imerso; f) as relações entre objetividade e subjetividade da pesquisadora pertencer ao CDP e, ao mesmo tempo, realizar o estranhamento ou o distanciamento para ser reflexivo; g) as relações entre os sujeitos – o que revelam sobre o sujeito – e a pesquisadora – o que prioriza, como compreende e analisa o revelado; h) a manutenção do objeto da pesquisa e a abertura, pela empiria, de múltiplas possibilidades analíticas; i) a leitura das orientações ou tendências dos anos 1990 e a proximidade com o período histórico vivido; j) a busca de leitura das orientações de sentido do CDP e da concepção de Educação Popular e a fragmentação atual, prática e teórica.”

A temática tratada na obra explicita o sentido, a trajetória histórica e a dinâmica de constituição do Campo Democrático e Popular no Brasil. Esta categoria foi criada pela autora para demonstrar a existência de um campo de forças políticas e culturais constituído pelas classes populares, intelectuais orgânicos e militantes, assim como estruturas de mediação que se articulam numa perspectiva de disputa da hegemonia para a construção de um projeto alternativo de sociedade. Aliado a este

processo, a autora argumenta que houve a construção de uma concepção e práticas de educação popular comprometidas com a emancipação e libertação das classes populares. A partir dessas teses centrais, situa e analisa a crise que a humanidade atravessa proveniente da hegemonia do projeto da Modernidade centrado no “fundamentalismo de mercado”.

Demonstra, pela sua pesquisa, que o impacto das mudanças deste projeto sobre o Campo Democrático e Popular não conseguiu destruir seu potencial transformador e apresenta o salto qualitativo evidenciado pelos movimentos sociais populares – sujeitos da pesquisa, que o mesmo vem dando a partir dos anos 1990, destacando os novos direcionamentos políticos do Campo Democrático Popular e as ênfases político-pedagógicas dos processos educativos. As novas ênfases da educação popular anunciam uma visão mais integral de ser humano, a busca da constituição das classes populares como sujeitos protagonistas da transformação, a importância do processo formativo que ocorre na organização popular, o esforço de reconstrução de identificações; bem como a valorização do conhecimento, daí a educação como direito e o exercício cotidiano de experiências que traduzam, desde já, um novo modo de viver e se relacionar. Esse novo significado dado à educação popular nos anos 1990, segundo a autora, parece dar-se mais na sua orientação política do que na metodológica e numa melhor complementaridade entre a formação política, técnica e humana. Isso, na minha forma de entender, coloca desafios muito grandes aos educadores populares no sentido de “costurar” e dar unidade metodológica a esse processo, já que o jei-

to de construir os processos formativos no interior dos processos de escolarização, de organização, de luta e de vivências é fundamental para o exercício coletivo de construção do poder popular, numa perspectiva de radicalização da democracia.

O grande valor do livro está centrado numa minuciosa leitura dos sujeitos sociais do Campo Democrático e Popular, especialmente dos movimentos sociais populares, realizado numa abordagem processual e histórica, a qual revela que é especialmente na década de 1990, período de crise tanto do projeto da Modernidade (que tenta “escondê-la” pela afirmação da hegemonia de mercado com a idéia do caminho único) quanto do Campo Democrático e Popular no Brasil, que a riqueza, a resistência e qualidade da formulação vêm sendo constituídas, revelando que quanto mais tentam prender a liberdade, mais ela se multiplica.

Num breve ensaio de avaliação do livro *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*, parece importante destacar a relevância desta obra no contexto atual, por trazer elementos inovadores de ressignificação da educação popular e de suas múltiplas dimensões no sentido de construir a emancipação integral tanto da humanidade quanto das classes populares. Seu caráter inovador, audacioso e criativo abre possibilidades para qualificar a práxis educativa de agentes, militantes e ativistas engajados na luta pela transformação social e, ao mesmo tempo, aponta perspectivas de caminhos de vida e esperança que as classes populares coletivamente podem construir nesta direção. Além disso, como fruto de pesquisa, abre possibilidades de novas investigações, de caráter qualitati-

vo, que podem ser realizadas acerca da educação popular. Nesta obra, há a explicitação das várias correntes de educação das classes populares, tanto do projeto da Modernidade hegemônico quanto das que constituíram a concepção de educação popular. Também apresenta um conjunto de notas explicativas que vão dando consistência, conceituando e fundamentando as análises construídas, como podemos exemplificar com a belíssima síntese da história de luta das mulheres e dos movimentos de esquerda no Brasil.

Além do conteúdo abordado, a obra é muito rica em elementos para a construção de pesquisas no campo das ciências humanas, pela forma como a autora foi construindo e demonstrando o caminho da pesquisa. Sua pesquisa parece ter conseguido superar uma tendência muito presente no Campo Democrático Popular nos anos 1990, de obscuridade frente às alternativas de transformação, abordando com clareza as diversas concepções e fundamentando a concepção de educação popular, seu caráter político-ético e também a importância que assume no processo de libertação.

Em suma, a leitura desta importante obra é recomendada a todos os que estão engajados, sonham ou acreditam que é pos-

sível construir uma nova sociedade, com novos valores e relações tanto na esfera da economia quanto da política e da cultura. Aos militantes e educadores engajados nos movimentos sociais populares, esta obra se constitui numa chave de leitura para a compreensão do significado do direcionamento dado ao processo de desenvolvimento pelas forças hegemônicas nesta última década, no qual as classes populares clamam por mudanças profundas de classe, gênero e raça, capazes de resgatar o verdadeiro sentido da dignidade humana e das múltiplas formas de vida do planeta.

É indispensável que todos os que têm a convicção de que é possível construir uma sociedade onde a humanidade possa viver com dignidade e felicidade tenham presente o papel estratégico que a educação popular cumpre para a construção do processo de emancipação e libertação.

A capacidade, a paixão, a convicção e o compromisso ético-político da autora, como educadora popular e junto às classes populares em luta, nos desafiam a sermos educadores(as) permanentemente, para que ninguém mais tenha a ilusão de cruzar os braços e permitir-se ser escravo, mas, sim, que cada um e todos possam ter orgulho de ser gente e de lutar pela sua dignidade.

Pós-modernidade, ética e educação¹

Robinson dos Santos²

O autor da obra, Pedro Goergen, é, atualmente, docente (professor titular) e pesquisador na Universidade Estadual de Campinas na área de Filosofia da Educação. Seus trabalhos abrangem temas como educação comparada, relação teoria e prática, formação de professores, Modernidade, pós-modernidade, assim como as relações entre ética, estética e educação. Encontram-se entre suas publicações mais recentes o livro *Formação de professores, a experiência internacional sob o olhar brasileiro*, feito em colaboração com Dermeval Saviani, o qual já está na sua segunda edição.

A obra está estruturada em quatro capítulos que correspondem aos seguintes títulos: “Da crítica à negação da razão moderna”, “O novo contexto: pós-moderno?”, “Tempos de pós-moralidade?” e “Novas perspectivas para a educação”.

Na primeira parte, o autor expõe, de modo geral, as características da Modernidade em relação ao período medieval, bem como algumas preocupações de seus principais representantes. Numa das passagens, o autor sintetiza “as principais características do projeto moderno são a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um futuro melhor”. (p. 12-13) O sujeito, por meio da racionalidade, afirma-se e torna-se independente de qualquer instância divina. A fé expressa-se por meio da confiança na razão e no progresso.

Uma das questões enfatizadas pelo autor é a que Max Weber colocou na sua crítica ao projeto moderno, isto é, a predominância da *Zweckrationalität*, ou seja, a

¹ GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 95 p. (Coleção. Polêmicas do Nosso Tempo).

² Licenciado em Filosofia, mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

hegemonia da racionalidade dos meios mais adequados para a realização dos fins predeterminados. Esta razão se separou daquela que orienta as decisões e se relaciona com sistemas de valor. A partir disso, o autor segue com comentários a partir das críticas de Adorno e Horkheimer à Modernidade.

Na segunda parte do texto, o autor aborda algumas das críticas que os autores, assim denominados (ou até autodenominados), “pós-modernos” tecem à Modernidade, bem como infere deste posicionamento algumas implicações para a educação. Uma compreensão mínima dessa controvérsia entre modernos e pós-modernos é de suma importância para que nos situemos como educadores. Goergen afirma que o caráter contraditório da pós-modernidade é, de um lado, a crítica à confiança no poder ilimitado da razão e do progresso e, por outro, “representa uma louvável abertura para a multiplicidade das vozes culturais espalhadas pelo planeta, não raro emudecidas ou sufocadas pelo centrismo e suposta superioridade da voz que parte da cultura europeia”. (p. 26) O autor procura relacionar as principais questões apresentadas, respectivamente, por Jean-François Lyotard, na defesa das teses da pós-modernidade, e Jürgen Habermas, defensor e crítico do projeto moderno. Além desses, são citados autores como Gianni Vattimo e Richard Rorty.

No terceiro capítulo, Goergen inicia descrevendo a “ética do discurso” trabalhada por Karl-Otto Apel e retomada por Habermas. O autor aponta para a distinção que Habermas faz entre ação instrumental e ação comunicativa: a primeira se orienta para o êxito, a segunda, para o entendimento. “Aquele espaço social onde

ainda sobrevive à ação comunicativa Habermas denomina de *Lebenswelt*, termo que foi traduzido para o português por *mundo da vida* ou *mundo vivido*. No *mundo da vida* predomina a *ação comunicativa*; no *mundo sistêmico*, a *ação instrumental*. (p. 42, grifo do autor) Segundo o autor, Habermas admite que uma das patologias da modernidade está na colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico; logo, a ação instrumental está tomando conta do espaço onde se discutem e validam as normas éticas. Assim, é preciso descolonizar o mundo da vida e reestabelecer os processos interativos onde emergem a espontaneidade, a solidariedade e intersubjetividade. Desse modo, o conhecimento linguisticamente mediado possibilitará a verdade mediante o consenso, e a moral transforma-se na ética do discurso.

Ainda no terceiro capítulo, Goergen estabelece um contraponto entre o que afirma Habermas quanto à ética e o que defende o sociólogo pragmatista francês Gilles Lipovetsky. Para Lipovetsky, cujas teses são marcadamente pós-modernas a ética teria traços eminentemente individualistas. “No entender de Lipovetsky, parece ter chegado ao fim a fase heróica e austera do dever e da obrigação, da exaltação das virtudes públicas e privadas, bem como da abnegação. [...] O espaço do dever, da ordem, da obediência cedeu lugar ao desejo, à busca de felicidade, à voz dos sentidos. (p. 58) Partindo dessas considerações é que Lipovetsky afirma que estamos num período de pós-moralidade.

O quarto e último capítulo do livro apresenta algumas perspectivas para o campo da educação diante deste debate epistêmico e ético. O papel da educação, para os mo-

dernos, é aperfeiçoar a natureza humana pela formação da razão e pelo acesso ao conhecimento, conforme salienta o autor (p. 60). Por meio disso, a humanidade se transformaria numa sociedade culta, eticamente boa e politicamente justa e igualitária. Entretanto, de acordo com o autor, “o ideal da formação do cidadão, homem emancipado e livre, através da razão, transformou-se no ‘ideal’ do homem submisso à ordem burguesa e aos seus interesses, disposto a aceitar as regras do mercado e a instrumentalização do ser humano a seu serviço”. (p. 61) Ora, isso evidencia, entre outras coisas, o porquê da crítica pós-moderna e coloca o questionamento: pode (ou deve), ainda, a educação se amparar nas metanarrativas? Ou, conforme Goergen (p. 62), “a crise das metanarrativas representa também uma crise da legitimidade dos fundamentos da cultura pedagógica amparada nestes metarrelatos?”. De outro lado, o autor enfatiza que não é possível afirmar o fim de todos os metarrelatos ou metanarrativas sem propor um novo metarrelato ou metanarrativa. Nesse sentido, é importante relativizar o discurso pós-moderno, que, andando de mãos dadas com o neoliberalismo, pretende fazer da educação

um produto comercial a mais, afinal nada deve se opor ao exercício das liberdades individuais cujo ambiente propício é o mercado.

Goergen salienta que, diante dessa controvérsia, o que devemos fazer como educadores “não é escolher entre Habermas ou Lipovetsky”, isto é, entre nos situarmos como modernos ou pós-modernos, “mas participar do debate entre ambos e, a partir daí, construir, em consonância com muitas outras vozes da sociedade, os princípios que possam orientar nossa prática educativa”. (p. 76)

Por fim, o autor considera que os desafios postos por este debate à educação estão apenas começando. Assim, é importante que, cada vez mais, os educadores enfrentem a tarefa de pensar a educação não somente a partir de questões como conteúdo e método, mas a partir de suas múltiplas facetas, especialmente no seu aspecto formativo, como também no seu aspecto ético e estético.

O livro é de boa apresentação e não traz maiores dificuldades para a leitura. O autor escreve de modo claro e objetivo. Esta leitura é fundamental para quem quiser se situar neste debate, assim como é recomendada a todos os educadores.

TRADUÇÃO

Dialética da práxis histórico-social

Esboço de sua sistematização diferenciada em Schleiermacher, Hegel e Marx ¹

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik²

Tradução: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco³

Revisão: Hans-Georg Flickinger⁴

Introdução

Querendo-se falar com fundamento sobre a dialética da práxis histórico-social, não se pode, deixar de começar com Platão. Platão não só lançou a pergunta em seus primeiros diálogos socráticos, principalmente em *Protágoras*, sobre se a virtude da práxis política é ensinável, como também colocou o pensamento da educação no centro da *República* (da *Politeia*). Somente aqueles que consumam uma conversão

moral (*periagoge* – sittliche Umkehr) para a idéia do bem são capazes de conduzir uma transformação revolucionária da ordem política para o ideal de justiça. Mas não só a educação e a comunidade política estão relacionadas uma com a outra imprescindivelmente, como também a existência histórica da humanidade própria é indicada pela renovação da idéia do ser moral do ho-

¹ Palestra proferida na Universidade de Passo Fundo (UPF) em setembro de 1999. A versão alemã desta palestra, ligeiramente modificada, encontra-se publicada com as seguintes indicações: SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich, "DIALEKTIK DER GESELLSCHAFTLICHEN und geschichtlichen Praxis: Skizze ihrer unterschiedlichen Systematisierung bei Schleiermacher, Hegel und Marx". In: NAGL, Ludwig, LANGTHALER, Rudolf (Hrsg.), *System der Philosophie? Festgabe für Hans-Dieter Klein*. Frankfurt am Main - Berlin - Bern - Bruxelas - New York - Oxford - Wien, 2000, p. 199-213.

² Professor da Universidade de Kassel-Alemanha.

³ Professor da UPF e do mestrado em Educação.

⁴ Professor da Universidade de Kassel e da PUC/RS.

mem de geração para geração, como Platão mostrou no *Banquete* (*Symposium*).

Eu não posso seguir adiante aqui com Platão, mas quero, sim, colocar no centro de minhas reflexões, por meio de um enorme salto no tempo, de mais de dois séculos, aqueles pensadores que, mesmo de modo completamente diferenciados entre si, estão conectados com Platão e trabalharam, inovativa e sistematicamente, a dialética da práxis histórico-social. Disso devem ser mostradas as diferentes tentativas de sistematização a que conduzem as concepções de dialética, desenvolvidas controversamente entre si, de Schleiermacher, de Hegel e de Marx, as quais, todas, também determinam ainda hoje a discussão da autocompreensão de nossa práxis histórico-social.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher

Tanto a obra de Schleiermacher como os seus efeitos permanecem de modo estranho à sombra de Hegel, do qual aquele foi um grande adversário na Universidade de Berlim. Assim, quando se trata da dialética, nós não pensamos primeiramente, de modo geral, em Schleiermacher. Abstraindo da teologia e da pedagogia, em que é atribuído a ele um significado histórico e científico fundamental, Schleiermacher é nomeado hoje quase que somente como fundador da hermenêutica enquanto ciência, a qual fora universalizada de Wilhelm Dilthey até Hans-Georg Gadamer numa metódica filosófica contra a intenção dele mesmo. Prova disso é o fato de que Schleiermacher não procede hermeneuticamente em sua hermenêutica, senão dialeticamente em todos os seus escritos filosóficos.

Por *dialética* entende Schleiermacher – que foi o tradutor genial de Platão – a arte da condução do diálogo. Isso significa, primeiramente, que a dialética tem o seu lugar comum e o seu espaço de desdobramento não em outro lugar a não ser na práxis da comunicação humana. Dialética dá-se enquanto processo histórico de contraposição comunicativa dos homens entre si e na determinação da realidade na qual eles vivem.

Já aqui reconhecemos o fato de que a dialética, enquanto arte da condução do diálogo, tematiza-se a si mesma como formação científica do pensamento e que ela é o auto-esclarecimento de sua própria práxis para chegar, assim, a uma execução consciente da interpretação comunicativa da realidade.

A dialética é a análise de uma práxis comunicativa encontrada, mas não só, segundo Schleiermacher, em seu esclarecimento metodológico próprio, senão também como exploração conteudística de nossa realidade e como esclarecimento dialético da práxis humana, para a realização consciente desta práxis mesma.

Começamos com a clarificação de nosso ser-homem, como Schleiermacher o faz em seu *Sistema da doutrina dos costumes* (*System der Sittenlehre*), no qual ele tematiza o objeto doutrinal de sua ética. Temos aqui, diante de nós, o horizonte mais amplo da práxis social, onde somos inseridos historicamente e cuja realização nos é dada moralmente. Como prática, na qual nos encontramos desde sempre, o esclarecimento dialético é pensável somente internamente, como análise da tensão polar na qual essa práxis social se realiza por meio de nossas ações.

A tensão polar fundamental da práxis social ocorre entre indivíduo e sociedade.

Não é possível a vida humana de nenhum indivíduo fora da sociedade, mas também não há sociedade quando se abstraem dela os indivíduos. Ambos, indivíduo e sociedade, podem se realizar somente enquanto pólos de tensão reciprocamente relacionados um com outro; quando tomados em si mesmos, abstratamente, eles não são nem pensáveis nem possíveis. Particularmente, há formas variadas de práxis social deformadas, nas quais ou a sociedade aspira dominar os indivíduos ou estes procuram ignorar aquela. Queremos aqui nos aproximar desta delimitação negativa, que, para Schleiermacher, desempenha um papel importante de delimitação aporética, para poder tornar visível, pelos menos em traços gerais, os contornos de sua argumentação como um todo.

Ortogonal para com este primeiro (tensão entre indivíduo e sociedade) está o segundo arco da tensão do processo histórico, isto é, encontramos-nos na práxis social sempre no centro do presente, o qual contém a história passada da humanidade, como realidade determinada, e mantém a história futura diante dos olhos, como horizonte de ação. Aqui também não é de se pensar a práxis humana de outro modo senão como embutida nestes pólos: o do passado e o da realidade dada. Toda a tentativa que ignora a realidade prévia da situação histórica, ou que ofusca o futuro como perspectiva, destrói a práxis em seu núcleo onde ela se dá pelas ações humanas.

Com isso, chegamos ao terceiro arco de tensão em relação aos dois outros já expostos: a atividade formativo-produtora e a simbólico-conhecedora. Também estas duas formas de atividades sociais estão relacionadas polarmente uma com a outra,

pois o trabalho social e a organização são referidos exatamente à plasmação entre linguagem e saber social, do mesmo modo como estes o são, novamente, à ação laborosa.

Não vou prosseguir aqui, entretanto, com as diferenciações da práxis social, como Schleiermacher as esclarece através de um entrelaçamento cada vez mais refinado dos arcos de tensão, que estão reciprocamente cruzados polar e dialeticamente, mas, sim, vou indicar apenas para o fato de que o último, o arco de tensão entre teoria e práxis – assim também como os anteriores –, deixa-se empregar na própria análise dialética que é realizada da práxis. Isto é, relacionadas com a análise da práxis social, as ciências teóricas e práticas, as quais se debruçam sobre o ser-homem social e histórico, deixam-se elas mesmas se diferenciar novamente. Sem querer apresentar uma divisão completa de disciplinas, nomeio aqui, de acordo com Schleiermacher, como disciplinas teóricas, a história, relacionada à sociedade, e a psicologia, relacionada ao indivíduo. Ao lado disso estão, como disciplinas práticas, a política, que é dirigida à práxis da organização social, e a pedagogia, que se concentra na práxis da formação dos indivíduos. Também estas duas disciplinas práticas estão referidas polar e dialeticamente uma à outra, pois a práxis pedagógica é parte própria da configuração política da vida social, assim como a práxis política está subordinada à pretensão da formação do homem pelo homem.

O mais fascinante na análise dialética de Schleiermacher sobre a práxis histórico-social é, por conseqüência, que ela sempre permanece consciente do fato de que cada análise da práxis apresenta, ao mesmo tempo, uma orientação para a

práxis. Isso exclui, de antemão, que a análise da práxis pedagógica ou política jamais possa ser mal-entendida como uma ciência empírico-verificadora ou normativo-prescritiva. Pelo contrário, a análise da práxis dialética surge sempre do agente prático; ela esclarece a práxis na qual o agente se encontra desde sempre, para possibilitar-lhe intervir conscientemente na práxis, pois a práxis social não é ela mesma outra coisa do que o agir dos indivíduos entre si. Por isso, a dignidade da práxis é, como assinala Schleiermacher, muito mais velha do que a da teoria. A teoria da análise da práxis pretende levar adiante somente a práxis social, que, por si mesma e desde sempre, se executa, através do seu esclarecimento, até uma práxis consciente do sujeito agente. (Schleiermacher, Päd. I, 11)

Com base nisso, Schleiermacher é da “convicção” de que o contínuo desenvolvimento social da humanidade na história tem seu fundamento numa “continuidade pura da práxis”. Isso significa, relacionado ao progresso moral da humanidade, que a faculdade (poder) para a moralidade está plantada desde sempre na práxis social mesma e de si mesma impõe-se para a sua realização. Depende, portanto, somente de que os indivíduos sejam esclarecidos sobre a práxis social em sua estrutura moral, para levá-la adiante moralmente e com consciência:

Assim temos então que ter em vista somente o fato de que produzimos uma tal teoria que, embora sempre conectada ao existente, ao mesmo tempo também corresponde ao curso natural e seguro do desenvolvimento progressivo. Quanto mais essa teoria nos dá bom resultado, então tanto menos precisamos estar

ocupados com a práxis, pois temos a convicção de que uma continuidade pura da práxis, a qual inclui porém em si mesma, simultaneamente, o desenvolver em to progressivo da teoria, é depreendida disso. (Schleiermacher, Päd. I, 132)

Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Hegel, que desde 1818 é o grande adversário de Schleiermacher na Universidade de Berlim, compreende por dialética algo completamente diferente. Para ele, dialética é o processo do entender da razão, a qual, através das formas de seu entender na lógica e sobre o entender da razão em seu outro, na natureza, culmina, finalmente, nas figuras do espírito, que se compreende a si mesmo e em si mesmo como espírito absoluto, o qual, por sua vez, compreende o em si mesmo e a toda a realidade como momento de si mesmo.

Como a dialética de Hegel apresenta uma autocompreensão da razão ao logo de todas as suas figurações, ela também não é, por isso, pensada – como em Schleiermacher – lá onde ela entende as figurações da práxis histórico-social, como auto-esclarecimento da práxis humana através dos agentes e para os agentes, senão que ela é o compreendido da racionalidade imanente da práxis daquele que em si mesmo compreende. Isso Hegel expressou formalmente numa imagem bonita, em seu famoso prefácio aos *Princípios fundamentais da filosofia do direito*:

Para dizer ainda uma palavra sobre sua pretensão de ensinar como o mundo deve ser a filosofia chega sempre tarde demais. Como *pensamento* do mundo ela aparece no tempo somente depois que a realidade já terminou por completo o seu processo de formação [...]. Quando a filo-

sofia pinta-lhe em cinzento, então esta figura da vida já se tornou obsoleta e, com cinzento, ela não se deixa rejuvenescer, mas somente conhecer. A Coruja de Minerva começa seu vôo somente ao entardecer. (Hegel 7, 27 f.)

A filosofia de Hegel, em todas as suas partes, é um processo de argumentação e de entendimento que se desenvolve de círculo em círculo. Assim, a idéia da eticidade (*Sittlichkeit*), que compreende em si mesma, como terceiro círculo depois do direito abstrato e da moralidade (*Moralität*), a filosofia do espírito objetivo ou a filosofia do direito, é ela mesma explicitada novamente num círculo entre círculos: na eticidade natural da família, na eticidade cindida, tanto da sociedade civil como, finalmente, do Estado, o qual é a reconciliação consciente das vontades individual e universal.

A série de figuras da eticidade – como também o movimento de pensamento de todo o sistema hegeliano – não apresenta nenhum processo histórico, senão a seqüência do compreender da eticidade em sua racionalidade. (Hegel 7, 86) Na realidade vivida entrelaçam-se todos os três momentos. Assim, como acentua Hegel, a práxis social do Estado é até mesmo a pressuposição para o desdobramento moral da família e da sociedade civil enquanto seu âmbito ordenado da práxis social.

A seqüência compreendida das três figuras da razão do ético consiste no fato de que na família se realiza a base natural de todo o relacionamento humano e de sua reprodução. A base natural do ético fundase, primeiramente, na vida do gênero conjugal, como um encontrar-se recíproco dos parceiros, respectivamente, um a partir do outro, exatamente na medida em que eles

se relacionam inteiramente um ao outro. Na seqüência, evidencia-se a eticidade natural na vida dos pais para com seus filhos. Sem um tal crescer numa comunidade ética, como na família, não é possível pensar a criança como um futuro adulto com capacidade ética de relacionamento. Os já crescidos desligam-se de sua família de origem, procuram um parceiro próprio e fundam novas famílias. Ao mesmo tempo, os já crescidos dão ingresso na vida configurada da sociedade civil.

A sociedade civil é, para Hegel, a esfera da eticidade necessariamente cindida. Justamente em sua apresentação da sociedade civil, Hegel consegue expor em conceito, de modo extraordinário, nossa realidade social em sua contraditoriedade. A sociedade civil é necessária e insuprimivelmente desunida: aí, na vida configurada, cada agente refere-se somente aos seus interesses próprios. Ainda assim, todos os agentes são reportados ao universal posto de forma não perceptível do sistema econômico, o qual nomeamos hoje de economia de mercado. O perseguir (*der Verfolg*) de “fins egoístas” pode resultar, como Hegel mostra, somente num “sistema de dependência universal”, e a necessidade da conexão do todo, por sua vez, funciona justamente porque cada um, enquanto egoísta em si mesmo, persegue somente seus fins. Hegel não poupa esforços para discutir francamente a realidade dessa desunião da sociedade civil. Exatamente lá onde a economia da sociedade civil se encontra em processo e crescimento rudimentares, isso conduz para que, por um lado, “riquezas desproporcionadas se concentrem em poucas mãos” e, por outro, cresça “a dependência e a necessidade [miséria] da classe ligada ao trabalho”. (Hegel

7, 389) Por necessidade de sublinhar esta desunião, Hegel acrescenta o seguinte: “Aqui se torna claro que apesar do seu excesso de riqueza a sociedade civil não é rica o suficiente, isto é, ela não possui o suficiente em relação àquilo que lhe é peculiar para confrontar o excesso de pobreza e o surgimento da plebe.” (Hegel 7, 390)

Justamente este juízo encobre, porém, a possibilidade inerente à sociedade civil de uma eticização (*Versittlichung*), a qual, na verdade, embora jamais possa superar a desunião da economia burguesa, pode, ao menos, “encurtar e abrandar” as crises ciclicamente ressurgidas e suas consequências para os homens. (Hegel 7, 385) A possibilidade presente na sociedade civil cindida de, pelo menos, alcançar uma eticidade formada localiza-se no processo de formação histórica, o qual é duplo em si mesmo e no qual os dois lados se entrelaçam mutuamente. A formação é um processo histórico que indica, por um lado, para a criação do saber e para o poder de trabalho dos indivíduos sociais e, por outro, também para a forma do poder social numa estrutura socioglobal que se organiza segundo o campo da práxis. Quanto mais se torna compreensivo, nesse processo de formação que se entrelaça reciprocamente, por um lado, a fundamental desunião da sociedade civil e, por outro, a dependência mútua da sociedade, como um todo, em relação ao poder de formação dos indivíduos e este ao poder socioglobal (à totalidade dos bens sociais – *gesellschaftliche Gesamtvermögen*), tanto mais amadurece, nos dois lados, o pensamento eticizado da dependência recíproca (*gegenseitige Angewesenheit*). Do lado do sistema universal, ao qual Hegel denomina de “estado da necessidade e do entendi-

mento”, localizam-se as intervenções econômico-reguladas e político-sociais contra as consequências cegas para os homens que trabalham e para a natureza trabalhada, das leis econômico-expansivas – a isso nós denominamos hoje de “economia social de mercado”. Importante, para Hegel, é, porém, o outro processo, o da fusão dos indivíduos trabalhadores com os interesses comuns, que ele chama de “corporações”. À medida que os indivíduos singulares elevam os seus poderes – no duplo sentido da palavra – para interesses comuns de proteção e para a ajuda recíproca, resulta disso, pelo menos, uma “eticização” de determinados âmbitos da práxis.

A desunião da sociedade civil jamais é superada integralmente; por isso, a razão da eticidade impele-se também para além dos limites daquela, isto é, para a esfera do ser comum que é o Estado. O Estado é, para Hegel, enquanto ser comum em sua composição política, a esfera mais alta da eticidade perfeita, porque o Estado moderno – segundo a revolução burguesa – funda-se na reconciliação consciente e no entrelaçamento das vontades individual e universal. A constituição dos Estados modernos reconhece os cidadãos singulares, em sua particularidade individual, como portadores do Estado, e os cidadãos reconhecem no Estado o órgão através do qual o seu bem comum é organizado, assegurado e levado adiante. (Hegel 7, 399; 407)

O Estado em e para si é a totalidade ética, a concretização da liberdade e, para que a liberdade seja realizada, ele é o fim absoluto da razão. O Estado é o espírito que está no mundo e que se realiza com consciência no mundo. Ele somente é Estado quando existindo em consciência e sabendo-se a si mesmo

como objeto existente. No que diz respeito à liberdade, não se deve partir da singularidade, da autoconsciência singular, senão somente do ser da autoconsciência, pois independente do homem ter conhecimento ou não disso, este ser se realiza como poder autônomo, no qual os indivíduos singulares são apenas momentos. O estado é o ingresso de Deus no mundo; seu fundamento é o poder da razão que se realiza como vontade. (Hegel 7, 403)

Não nos interessa aqui nos determos nas particularidades das afirmações hegelianas, senão apontar mais uma vez, mas de forma conclusiva, para o fato de que a dialética hegeliana do compreender filosófico necessariamente não pode mais reconduzir a práxis que ela, sobrepondo-a, elimina no conceito filosófico de práxis, para aquela definição da mesma como algo que se realiza conscientemente. Ao contrário disso, esta dialética procura conservar aquele conceito de práxis em seu “santuário incommunicável”:

A filosofia é, nesta relação, um santuário incommunicável e os seus servidores formam uma classe isolada de sacerdotes que não pode andar junto com o mundo e que devem vigiar a propriedade da verdade. Como o presente temporal e empírico se encontra em sua discórdia (dilema), como ele se plasma, tudo isso deve ser ignorado, pois uma coisa diretamente prática não é assunto da filosofia. (Hegel 17, 343 f.)

Karl Marx

Os jovens hegelianos e entre todos eles Marx não poderiam se dar por satisfeitos com uma tal eliminação da práxis no compreender filosófico. Marx recebe de Feuerbach um impulso decisivo para sua

filosofia da práxis. Ludwig Feuerbach foi aluno direto de Schleiermacher e de Hegel na Universidade de Berlim. Schleiermacher, para grande desgosto seu, via seu aluno Feuerbach cada vez mais, durante seu estudo, aderir a Hegel, seu colega e inimigo íntimo. Entretanto, depois da morte de seus dois professores, Ludwig Feuerbach promoveu, no fim dos anos trinta, um abandono crítico de Hegel, cujo resultado não pode ser designado de outra forma senão como seu retorno modificado a Schleiermacher.

Feuerbach afirma, como ponto central de sua crítica a Hegel, que este hipostasiou a razão em sua filosofia e o compreender em espírito absoluto e, ao lado disso, degradou os sujeitos humanos reais, sua sensibilidade e suas relações interpessoais, a simples predicados e momentos. (Feuerbach 3, 315)

Marx, como Feuerbach, também critica em Hegel o fato de que este absolutizou a filosofia em subjetividade do espírito absoluto, segundo o qual todas as figuras do real e da práxis humana tornam-se somente predicados ou momentos de seu compreender-se a si mesmo. Com Feuerbach – e com ele indiretamente Schleiermacher – Marx também traz a filosofia de volta ao horizonte do homem socialmente agente. A subjetividade do compreender do mundo não se localiza em nenhum outro lugar que não no dos sujeitos humanos mesmos, enquanto prático-agentes. Porém, diferentemente de Feuerbach e até mesmo argumentando expressamente contra ele, Marx firma-se, juntamente com Hegel, numa dialética processual que, embora ligada à subjetividade dos homens prático-agentes, não é nenhuma dialética estrutural do espírito absoluto, como em Hegel, senão social e prático-humanitária. De modo diferente de

Hegel, Marx entende o tornar-se histórico-subjetivo dos homens agente-sociais como um processo dialético, sócio-real, da práxis social.

Na medida em que os homens, que desde sempre são produtores em sociedade, não compreendem como seu produto as relações de sociedade por eles mesmos produzidas, mas as absorvem como dado natural do desejo divino, tornam sua subjetividade alienada e caem na dependência das relações propriamente produzidas. Somente quando os homens se tornam conscientes de seu estranhamento e da inversão em que consiste a afirmação de que não são os homens que determinam as relações, mas estas que determinam aqueles, podem transformar as relações invertidas em práxis revolucionária e tornar sua práxis social uma práxis solidária de sujeitos conscientes.

A positividade do tornar-se homem ético não se localiza, portanto – como em Feuerbach e Schleiermacher –, já na práxis social previamente encontrada, que precisa, para se concretizar, somente do fazer consciente e esclarecido. Tal práxis deve lutar contra as figuras alienadas nas quais os homens caem socialmente sem consciência e contra o seu poder dominante.

Isso exige, em contraposição a Hegel, uma inversão completa da autocompreensão da filosofia da práxis. Ela não é, como Hegel pensa no prefácio dos *Princípios fundamentais da filosofia do direito*, o compreender último de um processo de formação completo, comparável ao vôo da coruja de Minerva no entardecer da noite. Marx contrapõe de modo decisivo a esta imagem de Hegel uma outra: a filosofia da práxis se iguala ao “canto retumbante do galo gálico”, pelo qual os homens são acordados para o amanhecer de uma nova época para realizarem sua práxis revolucionária. (MEW 1, 391)

A filosofia marxiano-crítica da práxis social não se eleva sobre a práxis como um “santuário incomunicável”, mas coloca-se conscientemente a serviço da práxis, isto é, ela serve para o esclarecimento dos homens agentes. Nesse sentido, Marx retorna para a análise da práxis de Schleiermacher, particularmente eleva a tarefa da filosofia de modo mais radical porque, para ele, a práxis social presente não é algo ético nem impele por si mesma para a eticidade. A filosofia precisa debruçar-se, pois, sobre uma práxis obstruída que está alienada em sua eticidade e expô-la, simplesmente em sua alienação e inversão, para que nela os homens confusos se tornem conscientes de sua alienação e, através de uma práxis revolucionária comum, possam livrar-se dela. A partir disso, a filosofia crítica da práxis social transforma-se – na emancipação dos homens em sujeitos ativos de sua práxis – em luta política do presente. (MEW 1, 345)

É nesse sentido que Marx fala da eliminação e realização da filosofia. A filosofia crítica da práxis social, como o simples compreender da práxis, eliminou-se para se realizar enquanto crítica, uma crítica que em si mesma já não se contém mais em realização, senão que vê o seu fim na práxis solidária daquilo que se liberta das relações alienadas e invertidas. (MEW 1, 384)

Isso deve ser esclarecido na dialética histórica da práxis social de Marx.

Que o Estado seja a eticidade reconciliada – como Hegel pensara –, isso pertence à ilusão da realidade política atual e é mostrado acertadamente pela dialética de Hegel, a qual é ela mesma expressão dessa ilusão. As forças motoras que determinam a realidade social atual não se localizam na esfera política e já não se mostram

mais como unidade reconciliada das vontades individual e universal, mas se fundam na esfera econômica da sociedade burguesa, a qual Hegel, oportunamente, caracterizou como eticidade cindida. Os conflitos sociais que desunem a sociedade atual são antagonismos sociais que não são elimináveis politicamente porque eles se enraízam profundamente na estrutura econômica da sociedade presente.

Se a filosofia não quer somente reproduzir a desunião fundamental da sociedade burguesa em sua ineliminabilidade atual, mas, sim, descobrir as raízes de sua contradição básica, ela deve não só avaliar em profundidade toda a dialética hegeliana como também colocá-la de cabeça para os pés, pois o sujeito desta dialética não é mais o espírito absoluto que se reconhece a si mesmo, sobrepondo-se às suas figuras histórico-mundanas da família, da sociedade civil e do Estado, senão que são os homens em sua práxis histórico-social. O que, em Hegel, estava difundido em três esferas próprias da eticidade, será compreendido agora em Marx como uma dialética histórica. A “eticidade natural” localiza-se agora não mais na esfera separada da família, mas, sim, na práxis social daqueles indivíduos mesmos, produtores em comum e agentes entre si. (MEW 3, 28 ff.)

Esse ponto de partida de toda a práxis social não deve ser confundido, no entanto, com uma formação de uma sociedade historicamente fixável, mas como fundamento substancial e como base de toda sociedade, da presente e, inclusive, de uma futura sociedade imaginável. São sempre os homens, entre si produtores e agentes, que asseguram positivamente a produção e reprodução da vida humana, mesmo que

ainda o façam primeiro socialmente inconscientes. Os indivíduos que em sociedade são produtores e agentes entre si são aqueles que reproduzem, através de sua práxis comum consumada, não só a sua vida e as suas relações sociais, como também todas as relações nas quais eles vivem. (MEW 42, 19)

Na caracterização mais próxima da base substancial de toda a práxis social, Marx trabalha, em essência, a partir dos arcos de tensão dialética indicados por Schleiermacher: a relação mútua entre indivíduos e sociedade, a referencialidade recíproca entre trabalho e conhecimento, a processualidade histórica daquilo que se tornou e daquilo a que se aspira. Porém Marx, de modo diferente de Schleiermacher, esclarece, ao mesmo tempo, que esta base fundamental não existe já como algo previamente positivo, senão que – pelo menos na realidade social atual – está sobreposta pela sua alienação e sua inversão. Do mesmo modo, é decisivo para Marx tornar visível a práxis dos indivíduos produtores e agentes entre si em sociedade como a base substancial de todas as sociedades e seu desenvolvimento histórico, porque somente elas são o sujeito tanto da alienação como de sua negação, como também da superação enquanto negação da negação dada historicamente. (MEW 40, 521; 553; 568 ff.)

Também a alienação não é, de modo algum – como o é a eticidade cindida da sociedade civil em Hegel –, uma realidade que persiste por si mesma, senão muito mais um momento do processo histórico em sua inversão. Através dela, os indivíduos, socialmente agentes, são determinados estranhamente, distanciando-se sempre mais de suas relações produzidas socialmente. Esse processo de inversão determinou toda a história social da humanidade até agora desenvolvida e durará também até

quando os indivíduos produtores e agentes entre si em sociedade não se descobrirem como os produtores de suas relações sociais de vida e até que não tomem a configuração posterior dessas relações como sua responsabilidade consciente e comum.

Com a descoberta dessa contradição fundamental na constituição da sociedade até aqui desenvolvida, através da qual os homens agentes em comum são determinados estranhamente pelas relações por eles mesmos produzidas, Marx persegue o esclarecimento dos aspectos confusos dessas relações para torná-las conscientes de sua situação alienada e opressora e, através disso, mobilizá-las para um movimento contrário. A este contramovimento revolucionário Marx chama de “comunismo”, cujo fim é transformar a inversão existente para que os homens possam se organizar em associações livres e tomar em suas mãos, responsavelmente, a formação e o desenvolvimento de sua vida social.

O transformar-se da relação individual em seu contrário, uma simples atitude casual [...] é [...] um processo histórico e assume, em diferentes níveis de desenvolvimento, formas diferentes, cada vez mais intensas e universais. Na época atual o domínio das relações casuais sobre os indivíduos, o esmagamento da individualidade pela casualidade alcançou a sua forma mais intensa e universal e, com isso, coloca aos indivíduos uma tarefa bem determinada. Ela apresenta-lhes a tarefa de pôr no lugar do domínio das relações e da casualidade sobre os indivíduos o domínio dos indivíduos sobre a casualidade e sobre as relações. (MEW 3, 423 f.)

A transformação revolucionária não pode ser compreendida como um único ato nem conduz, por outro lado, para um estado alcançável para sempre, pois a práxis

revolucionária deve ser concebida somente como um movimento que tende a alcançar uma nova consciência histórica, na qual os homens se tornam sujeitos agentes solidários na formação de sua vida social e na perspectiva de uma história mais humana.

Somente numa sociedade realmente solidária torna-se possível cada indivíduo desenvolver criativamente todas as suas capacidades, pois justamente nela, por um lado, “a individualidade livre funda-se no desenvolvimento universal dos indivíduos e na subordinação de sua produtividade social e em comum como seus bens sociais” e, por outro, então “os indivíduos desenvolvidos universalmente” “sujeitam as relações sociais, agora enquanto suas próprias relações em comum, também ao seu controle comum próprio”. (MEW 42, 91/95) Referindo-se a esta sociedade solidária, Marx e Engels podem dizer na *Ideologia alemã*:

Somente em coletividade [onde cada um tem haver com o outro] o indivíduo tem os meios para desenvolver integralmente suas disposições; somente nela, portanto, é possível a liberdade pessoal [...]. Na coletividade real os indivíduos alcançam, ao mesmo tempo em e através de suas associações, sua liberdade”. (MEW 3, 74)

Observações conclusivas

Eu procurei esboçar aqui, em largos traços, três modelos históricos de dialética da práxis histórico-social. Mas não são modelos históricos já ultrapassados, pois eles determinam, assim como outrora, nosso modo atual de agir e pensar sociais – ainda que não sejam citados os nomes de Schleiermacher, Hegel e Marx.

A vida civil-burguesa da democracia ocidental está amplamente impregnada de uma

autocompreensão dialética que lembra a ética teórico-social de Schleiermacher. Em todos os domínios da vida social, confia-se irrefletidamente nas forças internas propulsoras da própria práxis humana; disso depende, porém, se os homens se tornam conscientes dessa lógica interna da práxis para poderem levá-la adiante refletidamente. Todas as teorias do iluminismo estão, quer seja acentuado para mais ou para menos, nessa tradição de Schleiermacher. Todas elas cultivam uma crença no progresso evolucionário que se põem ingenuamente do lado das forças positivas internas da práxis social. Elas se mostram, porém, como completamente desamparadas contra todas as tendências negativas de desenvolvimento, forças estruturalmente destrutivas que, entretanto, aparecem cada vez mais maciçamente.

Porém, a luta real para a determinação dialética da práxis histórico-social está distribuída entre as concepções político-sociais que, talvez sem saberem disso, estão agregadas a Hegel ou a Marx. Ambas as concepções indicam o momento negativo da práxis social e do desenvolvimento histórico, mas tratam-no de modo completamente diferente.

A dialética hegeliana da práxis histórico-social é aquela que domina nas nações industriais. Assim como Hegel descobre a contradição interna da sociedade civil, do mesmo modo as forças que hoje conduzem a economia e a política estão interessadas em encobrir, em seus planos estratégicos, as contradições internas da economia e da sociedade, muito embora as suas manifestações externas apresentem em suas prognoses econômicas e nos seus programas partidários, por razões táticas, outra coisa completamente diferente. Elas tomam como ponto de partida, igualmente como

Hegel, o fato de que essas contradições econômicas internas não são elimináveis porque se enraízam no “sistema das necessidades (humanas) mesmas”; portanto, sendo imanentes ao sistema, sua descoberta serve somente para aprender a dominá-las, para utilizá-las ou para atenuá-las. Enquanto Hegel viu, para os conflitos econômicos da sociedade civil de seu tempo, somente a saída histórico-limitada da colonização, sabe-se hoje, ao fim deste desenvolvimento, que a economia de mercado não pode ser exportada universalmente e, por isso, trabalha-se com os conceitos histórico-limitados do baluarte Europa, Japão e Estados Unidos da América do Norte. Na verdade, não se acredita mais na idéia de que o Estado particular, o pensamento do Estado-Nação do século 19, seja a formação mais elevada da eticidade, porque os problemas sociomundiais e globais da crise ecológica e da sobrevivência nos países de Terceiro Mundo não são mais solucionáveis por Estados particulares. Porém, os conceitos político-mundiais atuais ultrapassam – ao contrário das publicações oficiais – os interesses comuns de Estados com pretensões totalitárias de poder e vão na direção de todo o mundo.

A dialética marxiana da práxis histórico-social, de modo completamente diferente, parte da idéia de que as contradições que dominam nossa realidade econômica e social são elimináveis, e o são fundamentalmente porque não estão presas de modo absoluto na práxis social, senão porque resultam da inconsciência reinante até o momento presente do desenvolvimento social e da forma de determinação da práxis social mesma, que é produzida de modo inconsciente. Essas contradições sociais podem ser eliminadas pela práxis revolu-

cionário-solidária de homens que se tornam conscientes. Entretanto, para não se tomar as contradições, indiscutivelmente existentes, como dadidade imanente ao sistema, deve-se avançar profundamente com a análise dialética da práxis na base econômica e deve-se estar preparado para pôr criticamente em questão esta base de fundamento de nossa vida atual. Esta análise crítica tem como objetivo tornar os homens conscientes das contradições de sua vida social, sim, da ameaça de sua existência histórica, para que, com isso, eles comecem a se tornar sujeitos conscientes e solidários de sua práxis social e de sua história.

Além disso, nós estamos postos, desde algumas décadas, diante de um problema humano completamente novo. Nós possuímos hoje a capacidade técnico-científica para extinguir a humanidade para sempre. Não só podemos fazer isso através do arsenal bélico atômico, químico e biológico, gigantesco acumulado, como também já acionamos a destruição dos fundamentos de nossa vida através da expansão industrial sem limites. Com este problema terão de lutar todas as gerações vindouras, até que exista ainda homem neste planeta.

Parece-me que, em relação a essa situação da existência humana, agudamente contraditória, nem a confiança ingênua nas forças evolucionárias, como nós o conhecemos aqui através de Schleiermacher, nem a domesticação (sujeição) parcialmente suavizada e historicamente limitada das contradições tomadas como insuperáveis, como Hegel nos oferece, mas, sim, somente a filosofia crítica da práxis social, iniciada por Marx, pode contrapor algo ao processo progressivo de destruição.

Referências bibliográficas

- FEUERBACH, Ludwig. *Werke in sechs Bänden*, Frankfurt a. M. 1975 ff.
- HEGEL, Georg Friedrich Wilhelm. *Werke in 20 Bden.*, Frankfurt a. M. 1970.
- HEITEL, Erich. *Grunriß der Dialektik, Bd. I Zwischen Wissenschaftstheorie und Theologie, Bd. II Zum Logos der Dialektik und zu seiner Logik*, Darmstadt 1984.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialektik der Aufklärung*, Amsterdam 1947.
- KLEIN, Hans-Dieter. *Vernunft und Wirklichkeit, Bd. I Untersuchungen zur Kritik der Vernunft, Bd. II Beiträge zur Realphilosophie*, Wien/München 1973 u. 1975.
- KLEIN, Hans-Dieter. *Geschichtsphilosophie. Eine Einführung*, Wien 1984.
- KLEIN, Hans-Dieter. *Metaphysik. Eine Einführung*, Wien 1984.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Werke in 43 Bden.* (=MEW), Berlin 1956 ff.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. *Dialektik* (1822), Darmstadt 1976.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. *Dialektik* (1811), Hamburg 1986.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. *Dialektik* (1814/1815) – *Einleitung zur Dialektik* (1833), Hamburg 1988.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. *Brouillon zur Ethik* (1805/06), Hamburg 1981.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. *Ethik* (1812/13), Hamburg 1981.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. *Pädagogische Schriften*, 2 Bde. (=Päd. I u. II), Düsseldorf 1975.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolf Dietrich. *Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie*, Freiburg/München 1981.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolf Dietrich. *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*, Weinheim 1993.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolf Dietrich. *Denken aus geschichtlicher Verantwortung. Wegbahnungen zur praktischen Philosophie*, Würzburg 1999.

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES

Título:**Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social**Aluno:

Adriano Canabarro Teixeira

Orientador:

Dr. Edemilson Jorger Ramos Brandão

Este estudo teve como objetivo analisar a importância da democratização do conhecimento na sociedade da informação, priorizando a reflexão e o desenvolvimento de estudo sobre as potencialidades educacionais e emancipatórias das tecnologias da informação e a apropriação da internet, como elemento fundamental nesse processo. Para tanto, procedeu-se: a) ao estudo das características da nova sociedade que se configura, denominada “sociedade da informação”, onde a informação assume caráter estratégico para o desenvolvimento individual e coletivo do ser humano; b) à reflexão em torno da importância da democratização do conhecimento na sociedade atual, destacando-se o conhecimento intelectual como determinante para a superação de quadros de exclusão e seletividade; c) à análise da internet, como tecnologia social e da informação, destacando suas potencialidades ao processo ensino-aprendizagem e à construção colaborativa de no-

vos conhecimentos; d) ao desenvolvimento de uma experiência de campo junto a um grupo de meninos de rua da Escola Aberta de Passo Fundo, sobre suas interações com e pela internet. No estudo, verificou-se que: embora a internet seja uma tecnologia que não faz parte do cotidiano dos jovens, sua apropriação ocorreu de maneira dinâmica e espontânea; em uma realidade com tantos problemas sociais, como é o caso do grupo pesquisado, a internet assume caráter social na medida em que possibilita aos indivíduos a livre expressão de suas idéias e anseios, potencializando as atividades de interação pessoal e de troca de informações com outros indivíduos; a internet pode fornecer um incremento significativo tanto no acesso quanto na construção de novos conhecimentos, contribuindo, dessa forma, para a superação de situações de desigualdade e de seletividade social provenientes da divisão digital.

Título:

Formação docente para atuar com informática educativa

Aluna:

Ana Paula Detoni Guareschi

Orientador:

Dr. Edemilson Jorge Ramos Brandão

Este trabalho investiga o modo como ocorre a formação docente nos cursos de licenciatura da Universidade de Passo Fundo para atuar com informática na educação. Investiga a relação entre o enfoque técnico e o enfoque pedagógico das disciplinas de informática, a formação dos professores responsáveis pela disciplina de informática nesses cursos, bem como verifica a contribuição das disciplinas de informática educativa para a atuação e desenvolvimento de projetos nessa área junto a egressos dos últimos cinco anos dos cursos de licenciatura da UPF. A fim de desenvolver o estudo, num primeiro momento, realizou-se a análise dos documentos referentes às disciplinas de informática nos cursos de licenciaturas. Com isso, foi possível identificar dois grupos distintos de cursos de licenciatura no que tange à informática na educação: um grupo abran-

ge os cursos que apresentam disciplinas de informática na educação nos seus currículos e o outro, os que não as apresentam. Em etapa posterior, realizaram-se entrevistas com os professores das disciplinas de informática nos cursos do primeiro grupo com os egressos desses cursos que estão atuando com informática educativa nas escolas, além de entrevistas com os coordenadores do segundo grupo. Os dados obtidos na investigação contribuíram para uma melhor compreensão da realidade de formação de professores para atuar com informática na educação, possibilitando a realização de algumas inferências que poderão contribuir para as reflexões e debates nessa área, estimulando as universidades a repensarem e a reavaliarem a questão da informática na educação nos cursos de licenciatura.

*Titulo:***O nascimento da escrita matemática na criança***Aluna:*

Analice Vieira Melo

*Orientadora:*Dr^a Ocsana Sonia Danyluk

Este trabalho situa-se no âmbito da educação infantil, com o recorte específico na área da educação matemática, e pretende trazer elementos que auxiliem na formação do educador da educação infantil. A pesquisa é qualitativa, na modalidade fenomenológico-hermenêutica e investiga o nascimento da escrita matemática na criança. Tem como objetivo a procura do o quê e do como as crianças de dois, três e quatro anos de idade escrevem em matemática. A coleta de dados ocorreu em uma escola municipal de educação infantil na cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Para tanto, foram realizados encontros semanais com crianças dessa faixa etária. Os dados evidenciados foram trabalhados de acordo com as duas modalidades de análise. Em um primeiro momento, a análise ideográfica revelou as unidades de significado, as quais, pela redução fenomenológica, formaram agrupamentos que, por sua vez, deram origem a categorias abertas. Em um segundo momento, emergiram da análise nomotética as categorias abertas da noção de número, linguagem, noção geo-

métrica, que, analisadas, clarearam o fenômeno da escrita matemática. Por fim, esta investigação contempla as principais generalidades reveladas pela pesquisa; nesse sentido, as categorias abertas são núcleos que, interligados, sustentam a escrita matemática infantil. Os resultados do presente estudo, em termos de escrita matemática, indicam que a criança manifesta essa linguagem por meio do desenho e da escrita, havendo uma evolução da escrita matemática. Os sujeitos da pesquisa utilizam-se muito da linguagem gestual, da quantidade global e da contagem. Desenho e escrita são atos que estão muito próximos, tanto que algumas crianças não os distinguem. Crianças de dois, três anos de idade vivem situações com o corpo e a oralidade; já as de quatro anos, progressivamente, eliminam algumas estratégias e constroem outras para a escrita matemática. Há uma evolução na escrita de pequenas quantidades, no entanto esse processo se revelou como não linear e não contínuo.

Título:

A integração dos portadores de necessidades especiais na escola regular

Aluna:

Isabela Pereira Lima e Silva

Orientador:

Dr. Telmo Marcon

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa sobre a integração dos portadores de necessidades especiais na escola regular. O tema foi sendo construído a partir das minhas experiências, profissionais junto a instituições de ensino especial. Com base nessas experiências, foram surgindo várias questões que me desafiaram a investigações mais profundas. Assim, foi se delineando o tema central da pesquisa sobre os desafios da integração dos portadores de necessidades especiais. A pesquisa foi orientada por algumas questões centrais, podendo-se destacar: como o portador de necessidades especiais foi tratado historicamente? Quais os pressupostos históricos da educação especial? Como as políticas educacionais e as grandes conferências mundiais discutiram as questões envolven-

do a educação especial? Em que medida o princípio da integração se articula com a teoria sócio-histórico-cultural proposta por Vigotsky? A dissertação está estruturada em três capítulos: no primeiro, abordam-se questões de caráter histórico sobre como a educação especial evoluiu e o modo como os deficientes foram concebidos e tratados. No segundo capítulo, analisa-se a Política Nacional de Educação Especial, com destaque aos seus conceitos fundamentais e às diretrizes coordenadoras da educação especial no Brasil. No terceiro capítulo, analisam-se os conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem propostos por Vigotsky e a sua aproximação com o princípio da integração. A teoria sócio-histórica de Vigotsky pode ser considerada precursora desse princípio.

Título:

Percepções dos estudantes sobre o teorema de Pitágoras no ensino fundamental

Aluno:

Luiz Henrique Ferraz Pereira

Orientadora:

Dr^a Ocsana Sonia Danyluk

Esta pesquisa busca desvelar o que os alunos apreenderam do teorema de Pitágoras e tem como questionamento: qual é a compreensão que os estudantes têm do teorema de Pitágoras? A pesquisa é de natureza qualitativa, de abordagem fenomenológico-hermenêutica. Nela foram entrevistados vinte alunos, do ensino médio, de uma escola pública de Passo Fundo. O procedimento de análise teve dois momentos: o ideográfico, no qual se evidenciaram 67 unidades de significado, e o monotético, no qual as unidades de signi-

ficado convergiram para as categorias abertas: elementos de geometria, elementos de álgebra, elementos de aritmética, metodologia do professor, linguagem inadequada e impressões sobre matemática. A partir da análise das categorias, foi possível constatar que o teorema de Pitágoras, no contexto do ensino fundamental, onde é ensinado, é aprendido de forma superficial, havendo deficiência na sua compreensão por parte dos alunos. Ao final do trabalho, há a sugestão da criação de um CD-ROM sobre o tema, como uma alternativa de mudar essa situação.

Título:

O cotidiano do educador aposentado

Aluna:

Mara Regina Viecili Azambuja

Orientador:

Dr. Agostinho Both

O presente estudo teve por objetivo revelar e desvelar as mediações que podem facilitar o cotidiano dos educadores aposentados, os quais, sob a visão de Vygotsky, demonstram a possibilidade de intervir no desenvolvimento das pessoas como um amparo para a aposentadoria. Diante do aumento da expectativa de vida da população brasileira e da mudança do perfil das pessoas que procuram atendimento psicológico, levantou-se a possibilidade de se questionar os sentimentos de angústias e o papel das mediações que se apresentam no momento da aposentadoria. Participaram deste estudo onze educadores aposentados com idade entre 50 e 71 anos. Para investigar os sentimentos, experiências e vivências com o advento da aposentadoria dos educadores, foram utilizados dois ins-

trumentos de estudo: testemunho de vida e encontros de dinâmica de grupo para melhor desvelar as categorias referentes e emergentes. A análise de conteúdos destacou oito categorias referentes – família, grupos de convivência, religião, Estado, educação, profissionais da saúde e seu eito como espaço de mudança – e quatro categorias emergentes – amigos, ex-colegas e ex-alunos; em busca da realização dos sonhos; o potencial do professor e a construção de um novo grupo. Na análise, foram revelados vários significados, mostrando que a aposentadoria pode representar alguma perda, como o trabalho, em especial, mas não da vida, visto que, segundo os relatos expressos pelos sentimentos de um trabalho profissional bem-sucedido, há o desejo de continuarem participando do mundo social.

Título:

Educação sexual na escola: intenções e concepções

Aluna:

Miriam Mattos

Orientador:

Dr. Oswaldo Alonso Rays

Este trabalho consiste numa pesquisa qualitativa que teve como objetivo investigar as intenções e concepções dos educadores que realizam atividades sobre educação sexual nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, em escolas da rede pública e privada do município de Passo Fundo. Estabelece um comparativo entre as escolas de periferia urbana e de centro urbano, que se configuram como contextos socioeconômicos diferentes. Para isso, utiliza uma entrevista semidirigida e o método de análise de conteúdo, tendo como categorias principais as concepções referenciais que fundamentam a ação dos educadores,

sua metodologia de trabalho, sua vivência da prática pedagógica e a receptividade das atividades desenvolvidas. A análise dessas categorias permitiu concluir que as concepções e intenções da amostra se aproximam, em termos de classificação, da concepção tradicional de educação, levando, assim, à reprodução de um padrão sexual conservador. No mesmo sentido, o comparativo entre os sujeitos de escolas de periferia e de escolas de centro urbano apresentou indicativos de que a ação educacional desenvolvida acaba reproduzindo, pedagogicamente, os ideais do sistema social dominante.

*Titulo:***Florestan Fernandes e a educação brasileira: contribuições ao debate sobre a escola pública***Aluno:*

Robinson dos Santos

Orientador:

Dr. Eldon Henrique Mühl

Este estudo teve como objetivo apresentar e discutir o pensamento de Florestan Fernandes sobre a educação brasileira, observando-se o período compreendido entre 1940 e 1961. A questão central enfocada é o debate sobre a escola pública que se dá neste período, especialmente no momento da tramitação do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que compreende o período de 1948 a 1961. Procurou-se identificar qual a relação entre a escola pública e a democracia, partindo das considerações que Florestan fez durante sua militância na defesa do ensino público. Questões como a universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da educação entram em pauta neste debate. Para tanto, procedemos da seguinte maneira: em primeiro lugar, buscamos uma contextualização histórica daquele período, apontando para suas principais repercussões nos campos político, econômico, social e cultural; após esta contextualização, apontamos brevemente para a trajetória de vida de Florestan Fernandes, registrando

os marcos mais significativos e influentes em sua obra e em sua postura; em seguida, abordamos a preocupação que perpassa o pensamento e a obra de Florestan: a interpretação da realidade brasileira; feito isso, entramos na questão da educação tal como era vista por Florestan, para, em seguida, trabalhar a questão da escola pública. Na análise de Florestan, fica clara a percepção dos problemas educacionais a partir de uma visão macrosociológica, isto é, a visão da educação e suas relações com as outras questões sociais. Os problemas educacionais são, antes de qualquer coisa, problemas sociais. Para ele, educação e sociedade são processos interdependentes, visto que a educação modela o homem e o homem define o valor social da educação. É a partir deste filão que ele conduz suas análises. Outro ponto que trabalhamos foi um relato histórico (breve) sobre a Campanha em Defesa da Escola Pública, retomando os principais momentos da polêmica e destacando, sobretudo, a presença ativa e combativa do autor sobre o qual pesquisamos.

*Título:***A matemática financeira na escola e no trabalho: uma abordagem histórico-cultural***Aluna:*

Sandra Mara Marasini

*Orientadora:*Dr^a Neiva Ignês Grando

O presente trabalho teve como objetivo identificar os conceitos de matemática financeira que são utilizados em transações comerciais e bancárias e relacioná-los com aqueles desenvolvidos na escola, no ensino fundamental. Em função disso, fez-se uma discussão sobre a possibilidade de aproximação entre a matemática financeira da cultura do trabalho e a desenvolvida na escola, tendo como implicação educacional a viabilidade de utilizar essas práticas sociais como referência para a apropriação dos conceitos científicos. O estudo, envolvendo três instituições bancárias, um estabelecimento comercial e quatro estabelecimentos escolares do município de Passo Fundo, teve como principal fundamentação

a teoria histórico-cultural. As informações nesses contextos foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados apontou para a necessidade de se conhecer a matemática financeira das diferentes culturas, pois os conceitos usados no contexto do trabalho, mais especificamente nas instituições bancárias e estabelecimentos comerciais, são praticamente os mesmos desenvolvidos na escola no ensino fundamental. Com base nessas constatações, a pesquisa sugere a elaboração de propostas pedagógicas em educação matemática baseadas na teoria histórico-cultural, nas quais as práticas sociais sejam mediadoras para a formação dos conceitos científicos.

*Título:***Avaliação da aprendizagem na perspectiva dos educadores de física***Aluno:*

Tadeu Clair Fagundes de Souza

*Orientadora:*Dr^a Ocsana Sonia Danyluk

O objetivo deste trabalho é conhecer a concepção de avaliação que os professores de física no ensino médio vêm apontando na cidade de Passo Fundo. A abordagem adotada para a pesquisa é a qualitativa, na modalidade fenomenológica, com questões abertas sobre os critérios de avaliação. A pesquisa apresenta uma leitura dos aspectos considerados significativos para o tema escolhido, tendo como sujeitos onze professores de física da cidade de Passo Fundo, que deram depoimentos sobre as práticas avaliativas realizadas em suas escolas. Após a descrição dos depoimentos, pela

modalidade de pesquisa escolhida, realizaram-se dois momentos de análise: no primeiro, a análise ideográfica apontou 27 unidades de significados; num segundo momento, na análise nomotética, evidenciaram-se as seguintes categorias: resultado da avaliação, instrumentos de avaliação, utilidade da física, desempenho do aluno, problemas sociais e dificuldades da avaliação. Finalizando o trabalho, sugerem-se alguns rumos que poderão ser tomados para que os professores realizem uma avaliação comprometida com a aprendizagem e com um ensino de qualidade para todos.

Título:**A atuação do educador-cidadão: uma análise a partir da experiência da Socrebe**Aluna:

Tânia Genoveva Scheneider dos Santos

Orientador:

Dr. João Carlos Tedesco

O presente trabalho, *A atuação do educador-cidadão: uma análise a partir da experiência da Socrebe*, tem como finalidade principal demonstrar a formação atual do educador social a fim de apurar se sua ação pedagógica possibilita a formação de cidadania de crianças e de adolescentes vítimas do processo de exclusão social. Inicialmente, visualizam-se a educação e o educador social com um breve relato sobre o tema da pesquisa; em seguida, apresenta-se um desdobramento sobre a educação informal em termos de suas implicações nos processos pedagógicos sociais. Prosseguindo a análise, apresentam-se elementos econômicos e sociais do contexto estadual e regional e a emergência de políticas sociais no período entre 1970/2000, no qual são retomadas as relações pedagógicas no contexto, situado a partir dos sujeitos que

interagem socialmente. Finalmente, tematiza-se, no âmbito da Socrebe, a necessidade da atuação de educadores sociais comprometidos com o projeto Cidadão-Criança e Cidadão-Adolescente, demonstrando-se as possibilidades do agir emancipatório, que, numa perspectiva pessoal, faz-se imprescindível para garantir a vitalidade da educação informal e a sua sintonia com a dinâmica histórica. A conclusão principal a que se chegou é de que, a partir da contradição evidenciada pelo estudo – entre a intenção do planejamento estratégico da entidade, voltado para a conquista de cidadania e a prática ainda centrada na lógica do sistema – é indispensável implementar um processo de formação continuada, para que, de fato, os educadores sociais se tornem educadores-cidadãos.

*Título:***Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917-1924): reconstituição de seus traços centrais***Aluna:*

Elisa Mainardi

Orientador:

Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays

O objetivo central da pesquisa foi realizar uma retrospectiva histórica da Rússia leninista, ressaltando a importância e a necessidade da educação durante a transição do Estado russo czarista para um país socialista soviético. Para tanto, foi realizada uma pesquisa teórica com base em referências bibliográficas críticas. Para resgatar os princípios que fundamentaram a educação na URSS (1917-1924), utilizaram-se trabalhos de autores clássicos da época, obras que se constituem em releituras desses autores, bem como referências sobre o contexto histórico. Ao resgatar a questão pedagógica da Rússia leninista, foi possível perceber a importância de tal período para a história da educação daquela sociedade e para a história geral. Conhecendo o contexto pedagógico que se delineou na Rússia czarista e compreendendo

os ideais de uma sociedade socialista, é possível entender o interesse, o entusiasmo e a necessidade do governo revolucionário em promover a educação, concebida como único meio para promover e sustentar um país democrático e justo, onde todos pudessem viver a igualdade social. Com base nos resultados desta pesquisa, concluímos que o governo leninista se preocupou em desenvolver um sistema de ensino que contemplasse a formação integral do homem assentada no social e voltada para o coletivo, o comunismo e o trabalho. Tal conclusão sustenta a ideia de que os propósitos de uma educação progressista, defendida por educadores e intelectuais que marcaram a história da pedagogia, pôde, com a Revolução Russa, ser implementada em muitas de suas dimensões.

*Título:***Academia de ginástica como contexto de construção da corporeidade***Aluno:***Nelson João Tagliari***Orientador:***Dr. Péricles Saremba Vieira**

Este trabalho investiga como se processa a construção da corporeidade em academias de ginástica e musculação, guiando-se pelas seguintes questões: a) como as pessoas que freqüentam academias percebem o sentido de seu corpo e de sua imagem corporal? b) o que buscam nas academias em relação a sua corporeidade? Foram estudados os paradigmas mecanicista e sistêmico e como a corporeidade se manifesta neles, bem como o conceito de corporeidade. Para o estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: desenhos da imagem corporal, que foram selecionados de acordo com critérios estabelecidos por uma pessoa especializada no assunto; entrevistas semidirigidas, contendo questões abertas relacionadas com o objetivo da pesquisa e observação dos alunos em atividades físicas, envolvendo duzentos sujeitos, sendo cem do sexo masculino e cem do sexo feminino, de idades entre os 15 e os 60 anos, no período de março de 2000 a março de 2001. De acor-

do com as análises realizadas, conclui-se que a preocupação com a estética do corpo predomina e que a imagem corporal tende a ser vinculada aos modelos apresentados pelos meios de comunicação, bem como há uma visão fragmentada e mecanicista das pessoas em relação a si mesmas. Também ficaram evidentes a linguagem senso-comum utilizada pelos sujeitos para expressar suas preocupações em relação aos seus corpos e muitos mitos relacionados à atividade física. São todos aspectos em que o profissional-educador das academias deve atuar para desenvolver a consciência de totalidade que somos; porém, para isso, deve possuir conhecimentos em nível técnico científico e humanista, com o que poderá conduzir o sujeito a reconhecer e aceitar sua própria imagem corporal, com base em seus limites e possibilidades, e respeitar a si mesmo e aos outros, contribuindo para a construção da corporeidade.

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 deve conter a data e ser assinado pelo autor. No caso de mais de um autor, deve ser indicado o responsável pela publicação. Na última página do texto, deve constar o endereço para correspondência e para contatos.
7. Os textos devem ser digitadas 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(es) 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.



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 e-mail: cpgfaed@upf.tche.br



Impressão:

