

ESPAÇO **pedagógico**

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rui Getúlio Soares
REITOR

Ocsana Sônia Danyluk
VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Carlos Alberto Forcelini
VICE-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Marisa Potiens Zilio
VICE-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Nelson Germano Beck
VICE-REITOR ADMINISTRATIVO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Eldon Henrique Mühl
DIRETOR

Tania M. K. Rösing
EDITOR

CONSELHO EDITORIAL

Benami Bacaltchuk

Ciomara Benincá

Eliane Lucia Colussi

Germano A. D. Schwartz

Hugo Tourinho Filho

João Anaracy Santin

Karen O. Lishôa

Lorena Consalter Geib

Luiz Airton Consalter

Marco Antônio Montoya

Mateus Flores

Paulo Becker

Pedro Alexandre V. Escosteguy

Péricles Saremba Vieira

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO pedagógico



Espaço Pedagóg.

Passo Fundo

v. 9

n. 1

p. 1-141

jul. 2002

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Oswaldo Alonso Rays
EDITOR

Edemilson Jorge Brandão
Eldon Henrique Mühl
Elli Benincá
Fernando Gonzalez Rey
Gaudêncio Frigotto
Jaime Giolo
José Gaston Hilgert
Marisa Potiens Zilio
Oesana Sonia Danyluck
Oswaldo Alonso Rays
Ricardo Rossato
Rosa Maria Bernardi
Rosa Maria L. Kalil
Salette 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

Liana Langaro Branco
Sabino Gallon
REVISÃO DE EMENDAS

Bili Joe Balejos
PRODUÇÃO DA CAPA

Moacir Pimentel Goelzer
EDITORAÇÃO E COMPOSIÇÃO ELETRÔNICA

Sandra Maria M. Vieira
NORMALIZAÇÃO

Tiragem: 350 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 0**54 316-8374

99001-970 Passo Fundo - RS

E-mail: Ediupf@upf.tche.br

Apresentação

A Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo está comemorando 45 anos de trabalho em prol da cultura, da educação e dos conhecimentos técnico-científicos, projetando, historicamente, os processos formativos na área da educação para além de nosso tempo.

Preocupada, desde o seu nascimento, em 1957, com um viés político-pedagógico que propicie aos seus egressos uma formação crítico-contextualizada, sua tônica formativa central reside na busca concomitante da assimilação crítica da unidade entre teoria e prática em relação à problemática que perpassa tanto a educação do passado quanto a educação do presente. É a partir do entendimento dessa dimensão fundante do ato pedagógico, que assume as características de ato histórico-crítico e, conseqüentemente, contextualizado, que a Faculdade de Educação vem construindo, reconstruindo e projetando a um só tempo o seu presente e o seu futuro, imediato e mediato.

Avessa aos modismos e à prática da simples reprodução do saber, a filosofia-política da Faculdade de Educação pauta-se pelos princípios da ética e do diálogo concretos na busca e na produção do saber, a partir do domínio crítico do conhecimento científico e do conhecimento social. O espaço relacional de sua prática pedagógica cotidiana traduz-se, assim, pela interdependência dos processos de ensino, pesquisa e extensão.

O compromisso com essa filosofia-política e, especificamente, com a produção e socialização do saber levou a Faculdade de Educação a criar um espaço permanente para tornar pública a produção dos estudos e pesquisas realizados por sua comunidade acadêmica. Surge, assim, a revista *Espaço Pedagógico*, cuja política editorial vem sendo construída ao longo dos anos, dando ênfase a temas introdutórios e a resultados de estudos aprofundados sobre temas clássicos e contemporâneos da educação e suas relações com a sociedade. Contribui, dessa forma, com o fortalecimento do campo do conhecimento político, filosófico, sociológico, pedagógico não se descuidando, também, do polêmico tema das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação.

Este número da revista, no 45º aniversário da Faculdade de Educação, conta com a colaboração de textos escritos por educadores e educadoras que atuam na educação básica e no ensino superior em diferentes contextos nacionais e internacionais. Esse fato atesta que a revista *Espaço Pedagógico* está, aos poucos, chegando aos mais variados ambientes educacionais do país e do exterior, cumprindo, assim, com sua missão de socializar, de forma aberta e comprometida, resultados de estudos que, além de mostrar a realidade atual da educação e da sociedade, realizam a análise crítica dessas realidades e não hesitam em arriscar proposições pedagógicas para essas mesmas realidades.

Espera-se, com isso, que os textos do presente volume possam contribuir com o debate atual sobre as questões que encerram.

Passo Fundo, RS, setembro de 2002
Oswaldo Alonso Rays

Sumário

Apresentação	5
--------------------	---

ARTIGOS

 Sobre a filosofia e a postura do educador na formação cultural <i>Ligia Quevedo</i>	11
 Filosofia com crianças: um projeto possível <i>Alcemira Maria Fávero e Altair Alberto Fávero</i>	17
 Introdução ao estudo da filosofia para crianças na escola: uma nova proposta <i>Luciane Magalhães Corte Real</i>	27
 Ética em computação: uma discussão necessária <i>Jaime José Rauber e Alexandre Lazaretti Zanatta</i>	33
 Investigando o ensino-aprendizagem de conteúdos de física através do uso do computador <i>Renato Heineck e Eliane Regina de Almeida Valiati</i>	41
 Prática docente e suas relações com a cidadania em sociedades multiculturais <i>Ahyas Siss</i>	49
 Política de avaliação externa: “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come” <i>Zelir Salete Lago Busato e José Jackson Reis dos Santos</i>	63
 Avaliação do ensino e da aprendizagem: um processo correlacional <i>Beatriz Gomes Nudal e Terezinha J. E. Leão</i>	75
 Educação digital de pessoas portadoras de necessidades especiais <i>Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso e Roseclea Duarte Medina</i>	83
 Evolução de um portador de necessidades especiais: fantasmas e sonhos que o vento levou <i>Áurea Machado Lorenzoni, Olinda Rocha Pereira e Paulo César Ribeiro Martins</i>	91

-  A leitura em voz alta a serviço da escrita
Vanilda Salton Köche 99
-  Didática da matemática: uma proposta pedagógica para medidas espaciais no ensino fundamental
Neiva Ignês Grando, Sandra Mara Marasini e Vera Jussara Lourenzi Mühl 107
-  Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista
Hans Georg Flickinger 111

RESENHAS

-  O olhar que não quer ver
Idanir Ecco 125
-  A formação social da mente
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski 129
-  Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola
José Jackson Reis dos Santos 135
-  Os sete saberes necessários à educação do futuro
Rodrigo Silva Caxias de Souza 139

ARTIGOS

Sobre a filosofia e a postura do educador na formação cultural

*Ligia Quevedo**

Um dos elementos fundamentais para o rendimento do ensino da filosofia, além de provocar no espírito do estudante uma postura mais crítica, é fazer renascer a cada instante o ideal socrático de “dar à luz” as idéias, proporcionando não apenas um acréscimo de conhecimento, mas orientando para que esse conhecimento possa ser adequadamente exteriorizado, contribuindo para a formação do ser humano. Mas quais são os meios necessários para evitar que a educação transfira sua função e razão de ser, que é formar indivíduos para a sociedade, valorizando a si e ao outro através de noções éticas e culturais, para uma visão puramente técnica e de reprodução?

Sabe-se que hoje se faz uma preparação para o mercado de trabalho, ou seja, pensa-se o aluno como exclusivamente uma mão-de-obra a ser lapidada para o merca-

do de trabalho e cada vez mais deixa-se de orientar, no sentido de desenvolver as possibilidades interiores que, por muitas vezes, permanecem adormecidas. A busca de sentido e significado para a vida está em consonância com a idéia de que é preciso iluminar a consciência, na medida em que se faz necessário indicar ou sugerir os diferentes caminhos, sem a prepotente idéia de coagir, de reproduzir e de desenvolver uma visão puramente técnica. Isso significa que o educador pode mostrar os inúmeros caminhos, possibilitando a descoberta, inclusive, dos que ainda não são explorados, na tentativa de escapar da incômoda repetição, propondo a formação de espíritos reflexivos e críticos, com a proposta de impulsionar os educandos para a descoberta de seus próprios rumos, com consciência e responsabilidade.

* Mestre em filosofia pela PUCRS e professora do IFCH da UPF.

Para que isso se concretize, uma das grandes dificuldades a superar é a sintomática e preocupante escolha por uma postura de ignorância, pelo adormecimento das idéias que palpitam internamente e que não encontram meios de expressão. Ao educador fica a tarefa de impulsionar a criatividade, respeitando as diversas subjetividades, participando da dinâmica educacional, sem querer ser dono da verdade ou, vaidosamente, querendo vencer as discussões impondo suas idéias. Propõe-se uma abertura para discussões de idéias, o respeito às diferenças que venham a se manifestar, criando um ambiente de aprendizagem aberto e consciente.

Sabe-se que a tarefa de educar exige não apenas conhecimento teórico, mas, juntamente com este, é preciso desenvolver uma abertura ao outro, respeitando as diferenças e debatendo com o educando a necessidade que existe em nossa cultura de saber respeitar as diferenças e de saber pensar as diferenças, isto é, de questionar com bom senso e compreensão. Como diz Rubem Alves (1999, p. 39), “a educação é uma arte. O educador é um artista”. E essa arte de educar através da filosofia deve contribuir para a formação de valores, de responsabilidade e de liberdade, pois “da educação pode nascer um povo” (p. 27), e ter noção disso é pensar na formação cultural e social dos educandos.

A dificuldade de hoje, em tempos de internet, TV e vídeo, é propiciar o gosto pela leitura, em especial da filosofia. Como fazer para que o aluno não se perca num emaranhado de idéias abstratas e goste de ler filosofia? Estará ele preparado para uma postura aberta do educador, juntamente com uma abertura de horizontes?

O filósofo-educador precisa suscitar a capacidade de pensar, sem esquecer da sensibilidade, dimensão que faz do ser humano um permanente aprendiz da arte de viver, pois através de um mundo vivido, das experiências corporais, é possível haver uma manifestação e a concretização de sonhos e de buscas que estão presentes internamente no homem. Pensa-se que a teoria filosófica deve encontrar correspondência na vida prática, valorizando o conhecimento num saber-fazer, nas experiências vividas, pois, a experiência cotidiana e a teoria tornam possível o desenvolvimento pessoal, a criatividade e a autonomia.

A leitura filosófica deve estimular a capacidade de pensar por si mesmo, isto é, pensar na construção de idéias e no mundo interno, para que, então, haja um reconhecimento na participação de um processo histórico e social, pois sabe-se que “estamos no mundo, estamos *condenados ao sentido*, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (Merleau-Ponty, 2000, p. 18). Assim, não significa que se devam alimentar idéias rejeitando um suporte teórico, ao contrário, é preciso ressaltar que, quando se lê, tem-se a possibilidade de ver sob todos os olhares. A leitura da filosofia retira-nos de uma dimensão passiva e estagnada ensinando-nos a “reaprender a ver o mundo” (p. 19), na medida em que a própria filosofia é um constante recomeço, um fazer e refazer, que teima em não se fechar em verdades dogmáticas e que desenvolve sujeitos transformadores de mundo, que conhecem e se auto-realizam a partir de uma ampliação de horizonte propiciado pela ousadia de pensar.

Antes de trabalhar para despertar consciências, faz-se necessário abandonar uma

educação que insista em manter as regras de um pensamento envelhecido, de repetições e de autoritarismo, pois a educação envolve educador e educando, trabalhando juntos para um crescimento pessoal e coletivo; é uma relação na qual não há poses de saber. Há de se criar um ambiente onde deve, sim, existir a reflexão acerca da realidade, uma educação que reflita e questione as diversas posições intelectuais e que, com base nisso, mude as estruturas de uma sociedade doente e alienada, com uma espécie de *secura* racional e carente de informação. Isso significa que o estudante precisa ter uma postura ética, política e social, pois ele faz parte de um mundo e de suas estruturas, cabendo ao filósofo-educador responsabilizar-se pelo ensino, que vai certamente influenciar nas condições e no modo de ser de seu povo. Como nos diz Rubem Alves: “O objetivo das escolas e universidades é contribuir para o bem-estar do povo. Por isso, sua tarefa mais importante é desenvolver, nos cidadãos, a capacidade de pensar. Porque é com o pensamento que se faz um povo” (1999, p. 71).

É conveniente ao educador saber contornar a multiplicidade de idéias e de realidades que não deixam de estar expressas em cada rosto diante de si. Muitas vezes, a tarefa pedagógica é considerada um desafio constante, pois é necessário mostrar aos jovens brasileiros que é fundamental que descubram a cultura de nosso país, bem como a dignidade, a auto-estima, a riqueza das diferenças étnicas e, com isso, passem a abolir uma cultura dominante, alienante e colonizadora. Como nos diz Leonardo Boff, “mister se faz desenvolver uma educação libertadora que nos abre para uma democracia integral, capaz de

produzir um tipo de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente equilibrado” (Boff, 1998, p. 61).

Quando se trata de participar da formação educacional, faz-se imprescindível a visão de que o homem deve ser considerado em sua totalidade. Diante de nós há pessoas inteiras, no sentido de que fazem parte de uma cultura e de uma sociedade diversificada, na qual há uma presença do homem em sua dimensão espiritual e psicológica, que não se despe de sua individualidade quando é necessário reconhecer-se como um ser coletivo, que respeita o outro e o meio em que vive.

A partir disso, compreende-se o que Boff quer dizer com sua proposta de uma democracia integral. Para ele, a “democracia é feita de cidadãos-sujeito e não de massas de destituídos, sem consciência, sem memória, sem projeto e incapaz de assumir sua autodeterminação” (1998, p. 63). É imprescindível que se trabalhe para uma sociedade mais livre, mais consciente, sem preconceitos de raça, onde haja respeito e trabalho, buscando a dignidade no viver a partir do exercício de um “poder solidário e cooperativo” (p. 64), com pessoas conscientes do seu fazer, com projetos que beneficiem seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Para evitar que o educando se distancie do processo prático, é preciso mostrar-lhe que há uma correspondência entre o conhecer e o agir. Em sentido concreto, a práxis não se realiza sozinha; ela necessita de uma elaboração intelectual. “O conhecer, em si, não transforma a realidade. Transforma a realidade somente a conversão do conhecimento em ação” (Boff, 1998, p. 64). Através da ação individual e coleti-

va redimensiona-se a consciência de tal modo que se faça cumprir a transformação do mundo e do próprio sujeito, na medida em que luta por uma sociedade mais justa e humanitária.

Essas propostas de Boff, aqui tomadas como uma iniciativa para refletir, questiona, primeiramente, como se dá o processo de articulação entre a realidade brasileira (miséria) e a intelectualização. Para ele, precisa-se estabelecer uma troca de saberes – o saber popular e o saber acadêmico – permanecendo interligados e desenvolvendo uma concepção mais fecunda e apropriada da realidade atual, conforme nossa cultura e o ecossistema (1998, p. 66-67). Assim, pode-se ir mais adiante e dizer que o educando e o educador podem estar devidamente engajados no mundo, como construtores ou participantes ativos da sociedade e de uma história, com um projeto pessoal e coletivo que busca meios para se realizar.

Trata-se de reconhecer que a dimensão social faz parte da dimensão educacional. O filósofo-educador tem, hoje, a árdua tarefa de despertar no educando a ruptura de uma mentalidade alienada, propiciando, a partir de então, uma busca de um projeto para a vida e, em especial, um olhar pessoal e crítico sobre a atual realidade. Isso significa que se deve tomar, e por que não, uma postura ou atitude filosófica no sentido de que fala o fenomenólogo Edmund Husserl, na qual se supera uma atitude ingênua, que nem sempre está acordada para a realidade, e tenta-se superar uma inconsciência a partir do espírito interrogativo. Uma consciência que esteja empregada em conhecer e explicar a realidade, tem noção de que estar conectada ao mundo em que vive e dividi-lo com outros é ter noção da

amplitude da condição humana e existencial; é ajustar a compreensão de si mesmo com a compreensão daqueles que nos cercam.

Para Edgar Morin, “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (2000, p. 17). Isso significa que se faz necessário uma comunhão intersubjetiva, na qual o eu e o outro tornam-se cúmplices de um engajamento social, na qual seus atos possam ecoar num universo onde todos estejam interagindo mutuamente. Contudo, a educação precisa abrir os olhos para a “condição comum a todos os humanos e da muita rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra” (p. 61).

O eu e o outro participamos do mesmo mundo e através de uma presença corporal e vivida do eu é que se compreende a existência do outro; é como se fossem “órgãos de uma única intercorporalidade” (Merleau-Ponty, 2000, p. 186), que estão presentes no mundo, no sentido de que existem no mundo e que devem interagir pensando no todo, de que cada um corporalmente faz parte. A noção de presencialidade que envolve a existência de um eu, bem como a existência de um outro realiza-se através da compreensão e do diálogo. O mundo é um lugar no qual se experiencia e se vive corporalmente, e é a partir dessa vivência que nos abrimos para o mundo e para outrem. Existe uma familiaridade com o mundo que se constata a partir da comunicação e de um mundo cultural recíproco.

A educação precisa orientar para que a intersubjetividade seja um elemento imprescindível na medida em que não se pode cair na objetificação do outro. O outro não pode ser um objeto passivo e sem vida, pois diante de nós está um corpo vivo, que é apreendido pela compreensão da vivência perceptivo-corporal. Há um mundo linguístico, social e cultural em que estamos conectados, porém não apenas no sentido de um “simples comportamento”, pois somos “colaboradores de uma reciprocidade perfeita” (2000, p. 475), na qual a noção de coexistência permite que participemos do mundo de outrem, aceitando-o em suas diferenças e não o tratando como um objeto a ser transformado para o mercado de trabalho.

Na realização do diálogo entre o eu e o tu, é possível uma interação entre pessoas, na medida em que se compreendem no que diz respeito à cultura e à história pessoal, bem como às limitações que, porventura, estejam presentes. Existe uma intercomunicação entre consciências que é realizada através da palavra, porém há uma comunicação corporal que deixa transparecer intenções que migram de nosso corpo para o campo perceptivo do outro através do olhar, da expressão revelada na face e, até mesmo, no silêncio, e isso nos torna capazes de conhecer e nos autoconhecermos nas relações com os outros.

A compreensão dessa abertura e compreensão efetiva-se no sentido de que, quando aprendemos a escutar, abrimo-nos para o múltiplo universo dos outros. A compreensão envolve um saber dialogar no qual, através do olhar que percorre uma outra dimensão, é possível visualizar, compreendendo o horizonte de significação que

transborda na imagem do outro, conforme suas vivências, cultura e conhecimentos. Esse processo exige uma abertura existencial que se preocupa em nos deslocarmos de nós para tentarmos nos situar e entender um outro ponto de vista.

De certa forma, “só nos compreendemos a nós mesmos a partir dos outros” (Zilles, 1995, p. 67), e isso significa que a valorização de nós mesmos se distende para a valorização de um outro eu. Para Merleau-Ponty, “é no mais secreto de mim mesmo que se faz a estranha articulação com outrem; o mistério de outrem não passa do mistério de mim mesmo” (1974, p. 143). E até nesse aspecto a educação filosófica encontra sentido de ser, pois o conhecimento de nós mesmos precisa encontrar sua mais completa valorização a partir de nós mesmos, para, aí sim, transcender a uma dimensão coletiva, objetivando um significado mais humanitário para a sociedade na qual vivemos.

No momento em que se faz renascer o ideal delfico do *gnote te auton* – “conhece-te a ti mesmo” – para estar a serviço de uma educação filosófica, propicia-se que o educando questione a existência em todos os aspectos e a humanidade em geral. Faz-se de inteira relevância este autoconhecimento como forma de realização das pessoas. O educador deve orientar na busca de caminhos, fazendo com que o estudante encontre seus próprios ideais, projetando uma auto-realização que possibilite um sentido para a vida.

Para exercer o ideal socrático de educar para que se dê “a luz à verdade”, o próprio filósofo, sendo educador, precisa refletir sobre si e sobre a realidade, pois, com urgência, deve-se pensar num modo ou em

métodos capazes de resgatar a formação humana, cultural e a capacidade crítica das pessoas. O que se quer dizer é que, aliado a um mercado de trabalho exigente, a formação universitária deve, sim, pensar na formação profissional, mas não se fechar e alienar o educando numa formação puramente técnica; ao contrário, contribuir para que se torne consciente do verdadeiro sentido de viver em comunidade e que sejam capazes de interrogar a si e aos outros, de refletir buscando o bom senso, tentando transformar o mundo a partir da presença consciente e responsável, como sujeitos fazedores ativos de história que tem noção do bem comum.

Por fim, o que se quer dizer é que a finalidade da educação filosófica, sob todos os aspectos, precisa trabalhar em favor da humanização das pessoas. O filósofo, como nos diz o fenomenólogo Edmund Husserl, é um “funcionário da humanidade”, ou seja, precisa trabalhar para a construção de um conhecimento voltado para a formação de indivíduos livres, cientes da realidade em que vivem, procurando sempre uma

edificação de valores, no qual o ser humano seja conhecido como um templo máximo de sentido de vida e humanidade. A filosofia empregada à educação deve, enfim, ser um instrumento, a chave para uma porta que se abra para mais justiça e dignidade, num viver social e harmonioso entre indivíduos.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. O dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.
- BOFF, Leonardo. A função da universidade na construção da soberania nacional. *Cultura Vozes*, Petrópolis, n. 2, ano 92, v. 92, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *O homem e a comunicação*. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.
- _____. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- ZILLES, Urbano. *Gabriel Marcel e o existencialismo*. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

Filosofia com crianças

um projeto possível

*Alcemira Maria Fávero**

*Altair Alberto Fávero***

Resumo

O presente artigo visa apresentar alguns elementos centrais que permitem compreender o Programa Filosofia com Crianças. A transformação das salas de aula em comunidades de investigação, o diálogo como eixo central do fazer pedagógico, o desenvolvimento das habilidades do pensamento e o acordar da consciência são alguns dos aspectos essenciais para viabilizar o exercício filosófico com as crianças.

Palavras-chave: filosofia, ensino, infância, habilidades de pensamento, diálogo, comunidade de investigação, acordar a consciência.

* Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia pela UPF, graduada em Pedagogia, professora da Escola Menino Jesus e assessora do Núcleo de Educação para o Pensar (Nuep).

** Mestre em Filosofia pela PUCRS, professor e pesquisador do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo, presidente do Núcleo de Educação para o Pensar (Nuep) e coordenador do projeto de pesquisa "Os pressupostos filosóficos e epistemológicos do ensino de filosofia".

Introdução

Nos últimos anos, o ensino de filosofia tem retornado ao cenário das discussões. A possibilidade do retorno da filosofia ao ensino médio, o papel da filosofia na universidade e a emergência da filosofia no ensino fundamental provocaram acirrados debates e a realização de diversos encontros, seminários, simpósios, congressos, colóquios, bem como a formação de centros, núcleos, grupos de pesquisa e muitas publicações. Especificamente a (im)possibilidade da presença da filosofia no ensino fundamental tem causado divergentes posicionamentos: de um lado, grupos se posicionam favoravelmente a essa iniciativa e, de forma corajosa, vêem nesse projeto um potencial promissor de pensar novos rumos para a educação, sinal visível de novos tempos; de outro, alguns intelectuais (muitos deles professores de filosofia) não vêem com “bons olhos” essa iniciativa, acreditando que a filosofia não pode ser vulgarizada a ponto de se tornar possível para as crianças.

Não é intenção deste artigo analisar pontualmente as duas posições. Nosso objetivo é apresentar alguns elementos elucidativos que possibilitem compreender o Programa Filosofia com Crianças e sua viabilidade no processo sistemático de educação. Acreditamos que tal projeto, articulado com um projeto político-pedagógico coerente, é capaz de alavancar promissoras possibilidades de mudanças em prol de uma educação emancipadora.

A sala de aula como comunidade de investigação

Sempre que falamos na possibilidade de fazer filosofia com crianças, necessaria-

mente nos remetemos à tarefa de transformar nossas salas de aula em comunidades de investigação. Mas em que consiste essa tarefa? Como é possível desenvolvê-la? O que é uma comunidade de investigação? Por que há tantas resistências e empecilhos para objetivar tal propósito? O que implica essa transformação de nossas salas de aula em comunidades de investigação?

A base da metodologia da filosofia com crianças é a prática dialógica: é no diálogo e pelo diálogo que as crianças são encorajadas a construir seus pensamentos, a expor seus pontos de vista, a internalizar determinadas atitudes mentais (de interrogação, de escuta, de respeito mútuo, de autoconfiança, de autocorreção, entre outras). Entretanto, o diálogo não pode ser compreendido apenas como uma estratégia pedagógica, mas, sim, como um princípio educativo.¹ No dizer de Lipman, “quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula transforma-se numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com procedimentos de investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõe uma abertura para a evidência e para a razão” (1994, p. 72).

Percebe-se que a prática dialógica em sala de aula (comunidade de investigação) não é o simples ato de conversar, de informalmente trocar opiniões, mas requer procedimentos mais rigorosos, numa atitude mais organizada de participação, na qual os envolvidos são desafiados a construir, individual e coletivamente, um processo reflexivo de construção de conhecimento. Para que isso aconteça, é necessário que sejam considerados alguns pré-requisitos

essenciais, tais como a prontidão para a razão, o respeito mútuo e a ausência de doutrinação.

O conceito de comunidade de investigação tem sua origem em Charles Pierce que o utilizou para designar a atitude de profissionais da investigação científica que formavam uma comunidade, por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Lipman ampliou esse conceito para a prática da sala de aula, entendendo que esta pode também se transformar em comunidade de investigação, na qual “os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um” (1995, p. 31).

O papel do professor modifica-se radicalmente quando ocorre esse processo de transformação da sala de aula tradicional numa comunidade de investigação. Não se trata de igualar a posição do professor e dos estudantes como ingenuamente pensam alguns que seguem certas tendências não diretivas. O professor tem a responsabilidade de provocar o diálogo e de garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados para a sua realização: “Os estudantes devem ser estimulados pelo professor a explicitar esses pontos de vista e a expor seus fundamentos e suas implicações” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1994, p. 72-73). Entretanto, o professor deve também estar alerta para evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças; deve ter atenção no seu próprio comporta-

mento a fim de evitar o processo de manipulação da discussão e do doutrinação.

A maioria dos educadores tem sérias resistências em fazer essa opção metodológica, sobretudo porque tomar tal atitude implica reformular a própria concepção do ato pedagógico. Isso porque foram formados dentro de uma educação tradicional, na qual educar é ato de transmitir conhecimentos e a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade, pelo desenvolvimento da cultura individual. Nessa concepção de educação e de escola, é muito difícil admitir um processo que venha transformar as práticas educativas, razão pela qual há resistência em assumir a proposta de filosofia com crianças.

O processo dialógico do fazer filosófico com crianças

O surgimento e a divulgação do programa de filosofia para crianças e jovens é contínuo e suscita diversos questionamentos quanto a sua viabilidade e possibilidade. Diversos filósofos das academias e dos cursos de filosofia das universidades brasileiras posicionaram-se ceticamente diante da possibilidade de sua implantação; já outros o acolheram com grande expectativa, percebendo na iniciativa a possibilidade de implementar um promissor projeto pedagógico de inserção da filosofia nas instituições escolares. O Programa de Filosofia com Crianças já tem quase vinte anos de Brasil, tempo que acreditamos ser significativo para fazermos um balanço de seu

alcance e limite. contudo, não é objetivo deste artigo concretizar tal tarefa; apenas queremos analisar o alcance desta metodologia de trabalho que vem ganhando espaços significativos no interior das instituições de ensino.

Dizíamos no primeiro ponto que o diálogo é a base da metodologia com crianças. Mas o que significa o diálogo? O que representa uma prática pedagógica que tenha como centro de sua entidade o exercício do diálogo? O que diferencia uma prática dialógica de uma prática mediatizada por outros procedimentos? O que há de filosófico na prática dialógica?

O diálogo não é uma invenção de nosso tempo nem é mérito do Programa de Filosofia com Crianças. Desde os gregos, ele se firma como um importante instrumento no processo do fazer filosófico e na prática educativa. A figura de Sócrates é emblemática nessa atitude de compreender a formação humana e o ato de educar como sendo um permanente exercício dialógico. Muitos filósofos não só viram o diálogo como uma ferramenta, um princípio fundamental para o exercício da filosofia, como também o adotaram enquanto estilo literário.

No processo do fazer filosofia com crianças, entretanto o diálogo ocupa um lugar especial. Lipman demarca uma posição, enquanto mentor do programa, com a tese de que "a filosofia não é algo a aprender, mas a fazer, a praticar". Tal tese está ancorada na sua convicção de que esse fazer filosófico se realiza, fundamentalmente, pelo diálogo, já que é pela linguagem que a criança desenvolve sua capacidade para pensar.

No dizer de Lipman, Oscamyan e Sharp:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a enviar cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e as significações, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se desenvolvido se a conversação não tivesse ocorrido (1994, p. 44).

É no diálogo e pelo diálogo que se abre a possibilidade do fazer filosófico com as crianças. Nesse sentido, fazer filosofia com as crianças não é o simples estudar a cultura filosófica, ou, aleatoriamente, fazer recortes da história da filosofia exercitando a prática de ler e de interpretar textos ou fragmentos da tradição. É, sim, exercitar uma prática muito mais exigente e complexa de constituir um processo dialógico sobre as ações do cotidiano. Nesse sentido, poderíamos ilustrar essa posição com o dizer de Chauí, para quem a filosofia é "a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-las sem havê-las investigado e compreendido" (1994, p. 12).

O diálogo praticado na comunidade de investigação, guiados pelas regras da lógica (coerência, não-contradição...), constitui o instrumento básico da investigação filosófica. Entretanto, é importante esclarecer que não se trata de uma simples conversação entre os alunos, ou de simples confrontação de opiniões; acima de tudo, é a objetivação de um diálogo crítico com a tradição que se pretende constituir através da comunidade de investigação. No dizer de Silveira:

Somente o diálogo crítico e contextualizado com a cultura filosófica sistematizada na sobras dos filósofos e na história da filosofia, através do qual os alunos podem adquirir os

conteúdos necessários para superar o senso comum, pode viabilizar um fazer filosófico que se caracterize como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre o objeto em questão (2001, p. 121).

A natureza investigativa das crianças

Todos nós, se tivermos a sensibilidade e a atenção necessárias, nos surpreendemos ao observar o espírito investigativo das crianças, cujo encantamento diante do mundo e das coisas não se limita ao extraordinário, mas acontece com os simples fenômenos do cotidiano. As crianças expressam vivacidade nas formas de “enxergar” o mundo. A admiração, o espanto e o encantamento dão lugar à pergunta, e é por isso que Jostein Gaarder, em seu livro *O mundo de Sofia*, diz que há algo de comum entre os filósofos e as crianças: “Os filósofos e as crianças têm, portanto, uma importante característica comum. Podemos dizer que um filósofo permanece a sua vida toda tão receptivo e sensível às coisas quanto um bebê. [...] Só os filósofos têm ousadia para se lançar nesta jornada rumo aos limites da linguagem e da existência” (1995, p. 30-31).

Talvez um dos fatores mais decisivos que possibilita a aproximação entre filosofia e crianças seja o fato de essas verem na filosofia não uma profissão e, sim, um modo de vida. Lipman aprofunda essa temática dizendo que há uma diferença entre *aplicar* filosofia e *fazer* filosofia. Para Lipman, “o paradigma de fazer filosofia é a figura ativa e solitária de Sócrates” (1990, p. 28); a filosofia é uma prática, um modo de vida e, portanto, algo a que qualquer um de nós pode se dedicar.

Se a filosofia é algo, no dizer de Sócrates, a que todos podem se dedicar, por quê, historicamente, tornou-se algo tão distante e estranho para a maioria das pessoas? Por que ainda hoje privamos as crianças e os jovens da filosofia? Há um estilo próprio de as crianças fazerem filosofia?

Poderíamos elencar muitos motivos pelos quais a filosofia foi tirada de cena. O próprio Lipman aponta diversos deles, os quais são suficientes para entendermos a não-presença sistemática da filosofia no processo educacional. No dizer do autor, “a filosofia teve de abdicar de toda reivindicação de exercer um papel socialmente significativo. [...] A filosofia afigurou-se completamente supérflua no preparo dos futuros homens de negócios e cientistas. Com a ascendência da ideologia dos negócios, a filosofia foi tirada de cena no que dizia respeito à educação das crianças” (1990, p. 27-28).

Acreditamos que seja oportuno lutar em prol de um projeto para que as crianças possam ter acesso a filosofia. Quando visitamos uma sala de aula em que elas estão se inserindo num processo de discussão filosófica, percebemos a alegria e o entusiasmo com que acolhem a possibilidade de lidar com a filosofia. É óbvio que a filosofia com crianças não pode ser pensada de forma acadêmica, hermética e hierática, pois há um estilo próprio de se fazer filosofia com as crianças. Como diz Lipman:

Se as crianças podem fazer filosofia, elas devem fazê-la com estilo. Se esse estilo pode ser identificado, ele pode portanto ocupar seu lugar nessa república estilística onde todos os estilos filosóficos acham-se em pé de igualdade, e pode servir, com efeito, para contestar a opinião daqueles para quem infância e filosofia são necessariamente incompatíveis (1990, p. 40).

Pensamos que a posição do autor é consideravelmente importante para entender-

mos o fenômeno que contagia milhares de crianças e educadores nos cinco continentes. O crescimento do número de escolas que tem abraçado esse projeto para inovar seu processo pedagógico diante dos desafios do nosso tempo pode significar a tomada de consciência de que é possível viabilizar uma atividade filosófica com as crianças, se esta for pensada em outro estilo.

O desenvolvimento de habilidades de pensamento

O grande objetivo do Programa Filosofia para Crianças proposto inicialmente por Lipman e que, apesar das diversas reformulações e adaptações, continua a nortear os grupos organizados que o trabalham filosofia com crianças,² é o cultivo e o fortalecimento de habilidades de pensamento ou habilidades cognitivas. As habilidades de pensamento são ferramentas que, ao serem utilizadas, possibilitam às crianças um pensar cuidadoso, crítico, criativo e criterioso. Na visão de Lipman, o fato de muitos alunos universitários apresentarem deficiências (dificuldade de leitura, de interpretação, de extrair do texto o significado do texto, de pensar abstratamente, de pensar criticamente, de extrair os pressupostos, de ter visão de totalidade, etc.) no seu processo formativo decorre da situação de não terem desenvolvido nos anos iniciais da escolaridade as habilidades de pensamento. Lipman reconhece que o termo “habilidades de pensamento” é genérico, vago e cobre uma área muito vasta de ação, pois “qualquer coisa feita habilmente pode-se dizer que envolve pensamento” (1990, p. 99).

Lipman trabalha com três tipos de habilidades: raciocínio, investigação e formação de conceitos.

a) *Habilidades de raciocínio*: são habilidades que permitem concluir ou fazer inferências a partir de informações ou conhecimentos anteriormente adquiridos, possibilitando um processo de coerência interna do próprio pensamento e, por consequência, uma coerência no discurso. São essas habilidades que possibilitam às crianças (e também dos adultos) inferir, identificar similaridades e diferenças, dar exemplos e contra-exemplos, construir e criticar analogias, detectar premissas subjacentes, formular questões, contestar e tirar inferências válidas.

b) *Habilidades de investigação*: são habilidades que desenvolvem o espírito científico das crianças e dos adultos, possibilitando o desenvolvimento dos processos de observar, formular hipóteses, estimar, prever, classificar, explanar, formular problemas, descrever, verificar, generalizar adequadamente, concluir, sintetizar, ser capaz de comportamento autocorretivo.

c) *Habilidades de formação de conceitos*: são habilidades que possibilitam a análise de conceitos, identificando seus componentes, verificando as semelhanças e diferenças, o sentido dos conceitos, seu emprego para a identificação das coisas, dos fatos e das situações. O desenvolvimento de tais habilidades possibilita argumentar, classificar, explicar, definir, identificar significados, fazer distinções e conexões, estabelecer relações entre palavras, criar metáforas, identificar sinônimos etc.

Lipman reconhece que esse conjunto de habilidades não é suficiente para o engajamento em uma investigação ética e para resolver todas as deficiências cognitivas. Para ele, há “um enorme campo de estados e atos mentais que fornecem condições

cognitivas para a emergência de habilidades de pensamento” (1990, p. 100). Os atos mentais abrangem desempenhos mentais como supor, imaginar, reconhecer, lembrar, escolher, comparar e associar. Na visão de Lipman, “uma das melhores maneiras de fortalecer a capacidade de as crianças desempenharem atos mentais é envolvendo-as em leitura e literatura, pois os autores fazem seus personagens desempenhar tais atos. [...] O ganho resultante em capacidade de desempenhar atos mentais traduz-se imediatamente num ganho de capacidade de escrever” (1990, p. 101).

Na tentativa de ampliar o leque das habilidades de pensamento propostas por Lipman, alguns textos sobre a temática acrescentam um quarto grupo de habilidades. Trata-se das habilidades de tradução, as quais permitem reproduzir na própria linguagem aquilo que se leu ou se ouviu, sem comprometer o significado original do discurso. O desenvolvimento de tais habilidades sequer prestar atenção, interpretar criticamente, perceber implicações e suposições, parafrasear, inferir, compreender, encenar, imitar etc.

Todas essas habilidades são consideradas como pré-requisitos para o pensar bem, ou *pensar de ordem superior*,³ devendo, portanto, estar disponíveis às crianças desde cedo, antes e durante os vários momentos da aprendizagem a fim de que se tornem um valioso instrumento para que ocorra o desenvolvimento da racionalidade das crianças. Em síntese, no dizer de Lipman, a finalidade principal do Programa Filosofia para Crianças é:

Estimular crianças a pensar, desenvolver suas habilidades cognitivas para que raciocinem bem, envolvê-las em diálogo disciplinado para que raciocinem juntas, desafiar-las a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica e ainda desenvolver sua capacidade de pensarem por si mesmas para que possam pensar racional e responsavelmente quando confrontadas com problemas morais (1990, p. 102).

O acordar da consciência

O mundo infantil é extremamente maravilhoso porque a criança é capaz de se espantar diante das coisas. Sua admiração toca-a de corpo inteiro: pronuncia palavras de admiração, fixa os olhos, ouve, deixa seu corpo envolver-se e quer tocar. Isso parece muito natural para quem tudo é novidade. Sabemos que, quanto maior for o espaço e as possibilidades de interação da criança com o mundo que a cerca, maior será o seu despertar cognitivo, afetivo, motor, social e intelectual.

A filosofia só vem contribuir para que esse mundo da criança venha a ser ampliado enquanto cenário do pensar cuidadoso, criativo e crítico. Não nascemos sabendo o que é certo, errado, justo, injusto, bom e mau. São os adultos que vão mostrando às crianças o que devem e o que não devem fazer; eles têm a obrigação de mostrar isso às crianças. Talvez o que os adultos deveriam observar é *como* procedem ao interferir no comportamento das crianças. Interferimos no comportamento porque queremos evitar tragédias; é nossa obrigação. Mas não podemos passar toda a vida resolvendo os problemas dos outros. Todos temos capacidades para pensar sobre tudo o que envolve nosso pensar e nosso agir e, quanto mais cedo nos permitirem esse desenvolvimento, maior será nossa autonomia.

Por considerarmos as crianças imaturas, não damos explicações, nem as desafiamos a observar a situação em que estão se envolvendo; incutimo-lhes eles medos próprios de adultos, perdoamos e recompensamos sua falta de pensar bem, prometendo algo para que desistam do “erro”. Alguns adultos arriscam-se a tentar aconselhar crianças, esforçam-se para lhes explicar algo, mas elas não ouvem, “batem o pé”, choram e conseguem satisfazer o seu desejo momentâneo. Quando o resultado de sua “birra” aparece, os pais são os primeiros a não lhes permitirem a aprender com o erro. Não deixar que a criança sofra as consequências de suas opções é impedir que mais cedo desenvolva sua capacidade de resolver problemas.

São poucos os adultos que não se cansam de querer que seu filho aprenda com suas próprias experiências. Alguns pais ou educadores desistem porque não têm paciência para esperar, ou porque não têm tempo para conversar. Então, a saída mais rápida é proibir ou contratar alguém que fique cuidando o tempo inteiro para que a criança não corra riscos; outros não o conseguem porque sofrem com a “síndrome do sentimento de culpa” e com a acusação de estarem sendo insensíveis com os “coitadinhos”.

A filosofia desde a educação infantil quer contribuir para que o acordar da consciência aconteça mais cedo. A autonomia do sujeito, como diz Lauro de Oliveira Lima, “começa no berço quando por si mesmo a bebê luta para desenrolar-se de seus cobertores”. Os pais amorosos, vendo a situação, ajudam a criança a se desvencilhar dos lençóis, impedindo que ela mesma o faça. Aos dois anos, ou menos

ainda, a criança já consegue dizer: “Não, não!” É como se dissesse: “Me deixa tentar sozinho!” Mas aos quatro anos, acostumada com os procedimentos dos adultos, pensa que alguém precisa fazer por ela, que não é capaz; acomoda-se e aprende que, em caso de erro, não pode ser culpada de nada porque é ainda pequena.

A filosofia forçará a criança a pensar sobre seus atos, suas opiniões, seu conhecimento, e exigirá que aprenda a fazer relações. Fazer relações é dar *fortificante* para o pensamento, pois pensamos fazendo relações. Além do fato de não dar respostas prontas, a filosofia, por meio do diálogo, faz sair de dentro da própria criança o entendimento ou a construção de um entendimento. Certa vez uma professora comentou que conversavam na turma de maternal, (nível I – educação infantil – três anos) sobre luz interior. A conversa a respeito do assunto fez com que uma das crianças dissesse: “Essa luz de dentro não pode ser igual à luz da lâmpada.” Às vezes acreditamos que o concreto para a criança é aquilo que ela consegue ver e tocar, suas esquecemos que o seu imaginário também lhe é concreto e que os pequenos conseguem experienciar abstrações lógicas. Se acreditamos que, ao oferecer subsídios para as crianças desenvolverem sua habilidade motora, elas crescerão mais sadias, mais livre, mais esperta, podemos também acreditar que habilidades que desenvolvam o pensamento também lhes farão muito bem.

Considerações finais

A viabilidade do Programa Filosofia com Crianças apresenta-se como uma importante iniciativa para repensar o processo edu-

cacional. Temos a convicção de que não só é possível fazer filosofia com as crianças, como também é uma necessidade que se impõe com veemência ante os desafios de nosso tempo. O pensar é um ofício, é um tipo de ofício que não se pode fazer por ninguém. Privar as crianças da filosofia é roubar-lhes a rica oportunidade de terem acesso a um dos mais importantes legados da civilização ocidental. A não-opção pela filosofia representa abrir mão de um precioso tesouro, que poderia trazer ricas contribuições para a objetivação de um processo educacional significativo, orgânico e comprometido com um processo de mudança. A presença da filosofia na escola e sua inserção nos currículos ajudaria as crianças a pensarem por si mesmas de forma cuidadosa e coerente. Assim, a sala de aula poderia se tornar um excelente espaço para a discussão de idéias e a formação de um espírito crítico, criativo e cuidadoso.

Seria ingênuo pensar que a simples inserção da filosofia traria todas essas inovações para a escola. Sabemos que várias transformações e opções precisam acontecer para que tal projeto tenha condições de se desenvolver organicamente. Entretanto, isso não deve significar um recuo diante do desafio de implantar tal projeto; ao contrário, deve servir de estímulo para que nos envolvamos na sua objetivação.

Apesar de termos tocado em alguns elementos centrais do Programa Filosofia com Crianças, existem alguns pontos que, pela complexidade do assunto, não foram analisados no presente artigo. Trata-se de pensar, sistematicamente, sobre os desafios que precisamos enfrentar para implantar tal projeto. Mas isso fica para uma próxima oportunidade.

Referências bibliográficas

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FAVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar (Org.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 2. ed. Passo Fundo: Clio, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. *Filosofia e infância: possibilidade de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- SILVEIRA, Renê José Trentin. *A filosofia vai à escola? Contribuições para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- WUENSCH, Ana Míriam. Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. *Filosofia com crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Notas

¹ No capítulo II do livro *Diálogo e aprendizagem*, Casagrande desenvolve amplamente essa idéia, demonstrando que o diálogo "além de ser instrumento que possibilita a participação e a garantia de que alguns objetivos possam ser alcançados, é também considerado como lugar de origem de tais objetivos, ou seja, a pressuposição que antecede toda e qualquer prática pedagógica" (Fávero, Casagrande, 2001, p. 49).

² A utilização de expressões *para* e *com* realça as diferentes maneiras de compreender o projeto de Filosofia e Infância. A expressão "Filosofia *para* Crianças" refere-se à iniciativa de Matthew Lipman, de levar a filosofia às crianças. "Filosofia *com* Crianças" refere-se aos desdobramentos e adaptações que

o programa já sofreu nas múltiplas realidades em que foi implantado. O professor W. O. Kohan faz uma bela exposição no texto "Filosofia e infância: pontos de encontro" (p. 59-74). Ver também o texto de Ana Miriam Wuensch "Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil" (p. 43-83).

- * *O pensar de ordem superior* e, para Lipman, um pensamento conceitualmente rico, coerentemente organizado, persistentemente investigativo, e conta tan-

to com a racionalidade quanto com a criatividade: Ele não é um conceito descritivo e, sim, + normativo, visto que sugere como as coisas devem ser, e não como são. Tal pensar supõe ciência das razões e dos fundamentos em que se sustentam as opiniões apresentadas, assim como requer um constante processo autocorretivo. Para aprofundar esse conceito indicamos os seguintes textos: Lipman, 1990, p. 165-166; Lipman, 1995, p. 37-41 e Silveira, 2001, p. 151-166).

Introdução ao estudo da filosofia para crianças na escola

uma nova proposta

*Luciane Magalhães Corte Real**

Este trabalho tem como objetivo fazer uma breve reflexão para uma proposta de introdução ao estudo de filosofia para crianças na escola. Para tal fim, utilizaremos o referencial teórico piagetiano como pano de fundo da proposta e alguns trabalhos de Matthew Lipman, autor norte-americano que, desde 1970, tem se dedicado à introdução da filosofia nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, com o “Programa de Filosofia para Crianças”. No Brasil, o programa de Lipman foi introduzido em 1985 pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, atualmente aplicado em Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Santa Catarina.

Num primeiro momento, refletiremos sobre a prática pedagógica em sala de aula e seus pressupostos epistemológicos, pois a proposta de estudo de filosofia para crianças necessita ser situada dentro de um pressuposto teórico. Após, trabalharemos alguns referenciais da teoria piagetiana para embasar e melhor situar uma proposta de estudo de filosofia para crianças na escola.

Observamos que, por trás de toda prática pedagógica do professor, há uma epistemologia subjacente. Segundo Becker (1996), há três tipos de epistemologias presentes na prática dos professores: a empirista, a apriorista e a construtivista.

* Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Ufrgs. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento/Ufrgs. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Ufrgs. Coordenadora da área de Psicologia do Departamento de Estudos Básicos da Faced/Ufrgs.

Becker (1994) refere que, se partirmos de uma epistemologia empirista, teremos um professor diretivo que acredita na transmissão do conhecimento, ou seja, o aluno é tábula rasa e o professor, com toda a sua experiência, vai passar de o conhecimento, ou seja, o professor sabe o que o aluno deve aprender e a sequência dessa aprendizagem.

Do ponto de vista de uma epistemologia apriorista o professor não é diretivo, pois acredita que o conhecimento está no aluno e que este deve apenas amadurecer com o tempo. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética e que cada sujeito tem um dom que pode ser despertado.

Se a epistemologia for construtivista, teremos uma proposta pedagógica construída sobre o poder constitutivo e criador da ação humana. Na interação do professor com o aluno os dois constroem conhecimento; o professor desafia o aluno, respeitando seu desenvolvimento (estrutura), levando em conta seus interesses, experiências, meio em que vive etc.; por outro lado, o aluno age sobre o objeto de conhecimento. Como nos propõe Piaget, é a *ação* que dá significado; é na interação do sujeito com o meio que este se desenvolve e aprende.

Piaget, entretanto, leva-nos a refletir mais um pouco: o que é *ação*? Será manipulação de um objeto concreto (como no estágio sensório-motor)? Será responder a uma pergunta objetiva que o professor faz a partir de um texto? Fazer uma visita ao zoológico quando se estudam os animais?

Para Piaget, *ação* é a modificação do objeto. Para conhecer um objeto, é preci-

so agir sobre ele e não apenas olhar e fazer uma cópia mental ou imagem do mesmo. A ação subentende interesse; dito de outra forma, uma perturbação ao sistema de equilíbrio do sujeito; é a ação que constrói as estruturas lógicas. "[...] o ser vivo assimila a si o universo inteiro, ao mesmo tempo que se lhe acomoda, pois o conjunto de movimentos de toda ordem, que caracterizam as suas ações e reações a respeito das coisas, ordena-se num ciclo planejado tanto pela sua própria organização, como pela natureza dos objetos exteriores" (Piaget, 1978, p. 380).

Nessa perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados, entretanto, o desenvolvimento precede a aprendizagem. Piaget (1972) afirma:

O desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações externas ao sujeito, por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo (p. 1).

O desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total.

Se pensarmos em introduzir a filosofia para crianças na escola, em uma perspectiva piagetiana, devemos respeitar o seu desenvolvimento e propor que as reflexões e interesses partam delas. Assim, não podemos pensar em um programa pronto, com atividades predeterminadas e objetivos rígidos, pois, dessa maneira, cairíamos numa epistemologia empirista.

Chauí (1999) refere que a atitude filosófica é o indagar, ou seja, é perguntar *o quê*, *o como* e o *porquê* das coisas, dos valores

ou das idéias; a atitude filosófica inicia-se dirigindo essas indagações ao mundo que nos rodeia e às relações que mantemos com ele. Essas questões se referem à nossa capacidade de conhecer e de pensar; logo, a filosofia realiza-se como reflexão, pois é o pensamento que se realiza sobre si mesmo.

Nessa perspectiva, um professor não *ensina* um aluno a filosofar, mas pode desafiar o pensamento filosófico com base nos interesses dos alunos. As perguntas filosóficas, são perguntas sobre a essência, a significação, a estrutura ou a origem de todas as coisas. A filosofia significa “amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber” (Chauí, 1999, p. 19).

Matthew Lipman, filósofo americano contemporâneo, professor de lógica na Universidade de Columbia, desenvolveu um programa de filosofia para ensinar crianças e adolescentes a pensar. Em 1974 fundou, juntamente com sua equipe, um centro para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças (IAPC) na Universidade de Montclair, em Nova Jersey. Esse centro é destinado a habilitar educadores de todo o mundo em filosofia para crianças. Atualmente, são mais de cinquenta países utilizando o Programa de Filosofia para Crianças.

Lipman (1992) afirma que os adultos, através dos poderosíssimos aparatos científicos que têm à sua disposição, empenham-se em entender o universo e a controlá-lo. Da mesma maneira, as crianças perguntam “como o mundo pode ser assim?” É como se quisessem que justificassem o mundo para elas. São os significados do que elas querem apreender que elas refletem espontaneamente.

O interesse das crianças pequenas por histórias, contos de fadas e fábulas é a sua maneira de apreender o mundo, ou seja, de perguntar e obter uma resposta sobre o mundo. Lipman (1990), defendendo a idéia da introdução da disciplina de filosofia, afirma que “a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos tais como o da verdade, que existem em todas as outras disciplinas mas não são abertamente examinados por nenhuma delas. A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas” (p. 13).

Com a finalidade de trabalhar a filosofia na escola, o autor escreve algumas histórias que facilitariam o pensamento filosófico, entre eles, o Pimpa (Lipman, 1992): “Pimpa é um programa de raciocínio, comunicação e expressão que se concentra no aperfeiçoamento das habilidades do pensar e que, através do questionamento dialógico cooperativo, proporciona às crianças a possibilidade de pensar filosoficamente sobre as idéias que lhe interessam” (p. 1). A função de Pimpa é favorecer a prontidão das crianças de oito ou nove anos para a filosofia enquanto proporciona uma experiência intelectual que, por si só, já é satisfatória.

A metodologia da filosofia para crianças, segundo o programa lipmaniano, é marcada por três momentos: a leitura de um capítulo de uma novela, o levantamento das questões relativas a essa leitura e a discussão dos problemas levantados.

O programa Pimpa visa ajudar as crianças a desenvolverem as habilidades cognitivas de uma maneira seqüencial mas também acumulativa. Quando os conceitos são introduzidos, prontamente são postos em prá-

tica através de planos de discussão. As habilidades de raciocínio são desenvolvidas pela aplicação da lógica a assuntos de interesse da criança (p. 2).

O programa trabalha algumas habilidades como a ambigüidade, relações, símile, analogias, distinções, regra e razão, história, mistério e mito, que estão descritas cuidadosamente no manual do professor que trabalha com a estória de Pimpa. Refletiremos sobre uma das habilidades trabalhadas por Lipman em Pimpa: as *relações*.

Segundo o autor (1992), quando contrastamos e comparamos, descobrimos relações: mais rápido que, maior que, igual a, etc. Também descobrimos relações familiares: avô, pai, primo; como relações lingüísticas: os substantivos precisam ser modificados por adjetivos ou advérbios; os verbos precisam de objetos, etc. Assim, surge a semelhança de palavras entre si, de pessoas, de coisas, de eventos.

As crianças pequenas têm uma noção muito viva de semelhanças; elas percebem o mundo fisionomicamente por analogia das características humanas com as não humanas. Por exemplo, a xícara caída é percebida como uma "pobre xícara cansada".

Dentro da habilidade descrita, Lipman (1992) refere: "Trabalhamos heroicamente para convencer estas crianças que estes são erros de categoria e que coisas devem ser comparadas com coisas, números com números e pessoas com pessoas. Progredimos, gradativamente, em trazer um certo nível de ordem às suas expressões" (p. 4).

Lipman tenta mostrar às crianças que esse tipo de relação só pode ser situado no mundo das expressões literárias. Diz também que os adultos precisam se esforçar

para obter a expressão da criatividade que possuíam naturalmente enquanto crianças.

À luz da teoria piagetiana, questionamos esse tipo de intervenção e, para tal questionamento, utilizamos os capítulos do livro *A formação do símbolo na criança* de Piaget (1971), que trabalha o *jogo*. Para o autor, dizer que "a xícara está descansando" faz parte do jogo simbólico que predomina no período pré-operatório, principalmente entre dois a sete anos.

Segundo Piaget (1971), o *jogo* evolui pelo prazer de dominar determinadas atividades para delas extrair um sentimento de eficácia e poder. Ele classifica o *jogo* em jogo de exercício, simbólico e de regras. Primeiramente, o *jogo* é simples assimilação funcional ou reprodutora:

[...] de fato, assim como, para crescer, um órgão tem necessidade de alimento, o qual é solicitado por ele na medida do seu exercício, também cada atividade mental, desde as mais elementares às tendências superiores, tem necessidade, para se desenvolver, de ser alimentada por uma constante contribuição exterior, mas puramente funcional e não material (p. 115).

O jogo primitivo quase se confunde com o conjunto das condutas sensório-motores, entretanto são comportamentos que se reproduzem por mero prazer funcional, nos quais a assimilação predomina sobre a acomodação.

Na evolução cognitiva da criança, com a interiorização dos esquemas, o jogo da imaginação constitui, em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras e sem limites; o pensamento é orientado pela preocupação dominante da satisfação individual.

No jogo simbólico, a criança estrutura afetivamente o mundo à sua volta, trabalha internamente seus medos, conflitos, desejos e identificações. É um mundo que se abre a partir da imitação e da criação de seus personagens e que se prolonga pelo resto da vida, criando artistas, romancistas, etc. A raiva de uma briga com a mãe pode ser colocada no cachorro que ficará de castigo, a xícara de chá que a criança derrubou apenas estava cansada e resolveu virar para dormir etc.

Com a socialização da criança, o jogo adota regras e adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções espontâneas, mas imitando o real; assim, o símbolo de assimilação individual cede à regra coletiva. Nesse sentido, essa fase tão importante para a vida da criança, para seu crescimento afetivo e cognitivo, deve ser respeitada e não encarada como um erro de categoria como afirma Lipman. Aprender, para Piaget, é construir estruturas de assimilação, logo, os “erros” devem-se às estruturas presentes naquele momento do processo construtivo.

A atitude de Lipman, ao querer *convencer às crianças dos erros de categoria*, parece ser uma atitude empirista, acreditando que o professor transmite o conhecimento correto aos seus alunos. Não há uma preocupação com a gênese, mas com o ensino, desrespeitando a fase de desenvolvimento da criança. A lógica que Lipman impõe às crianças é a lógica do adulto (lógica das operações formais), e não a lógica da própria criança, que, no caso citado, seria uma lógica pré-operatória.

Piaget (1978), quando aborda o plano racional, refere que o primado da assimi-

lação se traduz pelo primado do julgamento: “Julgar não é, necessariamente, identificar, como se afirma por vezes; é assimilar, isto é, incorporar um novo dado a um esquema anterior, num sistema de implicações já elaborado” (p. 382). Logo, a assimilação racional supõe uma organização prévia. “[...] todo o conceito e toda relação exigem um julgamento para se constituírem. Se a interdependência dos julgamentos e dos conceitos demonstra, assim, a da assimilação e da organização, também sublinha, ao mesmo tempo, a natureza dessa interdependência: o juízo assimilador é o elemento ativo do processo cujo conceito organizador é o resultado” (p. 382).

Em nossa proposta de filosofia para crianças na escola, poderemos percorrer uma trajetória semelhante às estórias criadas por Lipman; podemos utilizar contos de fadas, fábulas etc., mas, acima de tudo, devemos utilizar as próprias preocupações das crianças dentro de cada fase de desenvolvimento, do meio em que vivem e das situações que estão atravessando.

Nesse sentido, Gaarder (2000), no seu romance sobre a história da filosofia, *O mundo de Sofia*, além de criticar a escola que ensina as matérias *normais* (matemática, física, química, etc.), também refere que, para as crianças, o mundo é uma *coisa nova*, algo que desperta admiração; entretanto, nem todos os adultos vêem o mundo dessa forma, vivenciando como algo absolutamente normal. Ele afirma que os filósofos e as crianças têm uma característica em comum: são receptivos e sensíveis às coisas tanto quanto um bebê.

Em nossa proposta, devemos estar abertos e atentos às indagações das próprias crianças e não àquelas que nós adultos

supomos que seriam suas indagações. Devemos privilegiar o processo das crianças em suas indagações e não uma resposta final a uma determinada pergunta, pois a indagação e a resposta de uma criança de cinco anos são totalmente diferentes daquelas de 11 anos. Respeitar o processo de cada criança é, além de respeitar a sua individualidade e as questões que esta individualidade traz, respeitar o nível de desenvolvimento. Um “erro” do ponto de vista do adulto pode ser uma linda construção na lógica da criança.

Castorina (1988) menciona que a indagação clínica, para Piaget, é o procedimento mais apropriado para se chegar à organização intelectual na investigação. No método clínico piagetiano, “o interrogador orienta o curso do interrogatório e é dirigido pelas respostas do sujeito” (p. 60). As perguntas feitas às crianças dependem de certas idéias prévias do comportamento infantil, isto é, o interrogador provoca (sem determinar seu conteúdo) as respostas das crianças. Por um movimento dialético, as respostas às perguntas dão lugar a novas perguntas com o objetivo de completar a informação que possibilite testar suas hipóteses ou reformulá-las. Logo, o método clínico piagetiano pode orientar nossas conversas com as crianças para que possamos, a partir de suas preocupações, experiências e estrutura, trabalhar suas interrogações filosóficas.

Sintetizando, nossa proposta de introdução da filosofia para crianças na escola fundamenta-se na epistemologia genética,

e no construtivismo que lhe é próprio; instrumentaliza-se no método clínico piagetiano para, finalmente, chegar à fundamentação de uma didática de ensino para crianças.

Referências bibliográficas

- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 19(1), p. 89-96, jan./jun. 1994.
- CASTORINA, J. et al. *Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1991.
- DANIEL, Marie-France. *A Filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. *Pimpa*. Manual do professor “em busca do significado”. São Paulo: Interação, 1992.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. Development and learning. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. Trad de Paulo Slomp. New York: HartcourtBrace Janovich, 1972.

Ética em computação uma discussão necessária

*Jaime José Rauber**

*Alexandre Lazaretti Zanatta***

Resumo

Uma das áreas profissionais que mais está crescendo nos últimos anos é a da computação. A presença dos computadores nos diferentes âmbitos da nossa sociedade é algo inquestionável, pois está mudando a forma de o homem estudar, de trabalhar, de se divertir e de se comunicar com os outros. Entretanto, o uso dessa tecnologia envolve práticas e conseqüências que não se restringem a um homem só. A computação, com todas as suas variáveis, não está isenta de problemas morais; pelo contrário, por ser uma área em constantes avanços e mudanças, requer uma atenção redobrada em relação a essas questões, o que sugere uma discussão em torno da questão de como orientar o agir numa profissão em que não há um código de ética estabelecido.

Palavras-chave: ética, ética profissional, computação.

* Mestre em Filosofia pela PUCRS, professor da disciplina Ética Geral e Profissional do curso de Ciência da Computação da Universidade de Passo Fundo; autor do livro *O problema da universalização em ética* Porto Alegre: Edipucrs, 1999. (Coleção Filosofia, n. 104).

** Mestrando em Ciência da Computação pela Ufrgs, professor do curso de Ciência da Computação da Universidade de Passo Fundo.

Introdução

O mundo atual está marcado por grandes avanços científicos e tecnológicos. A cada dia que passa, novas descobertas alimentam a esperança de se encontrar a solução para grandes problemas que ameaçam o homem ou lhe causam sofrimentos; inúmeras pesquisas são realizadas com a finalidade de melhorar as condições da vida humana ou para atender às necessidades criadas pelo próprio homem. Em todas essas situações, contamos com um aliado inseparável e inadiável, que é o *computador*. Já não é mais possível pensar em comunicação, saúde, educação etc. sem pensar na valiosa contribuição da computação, tão presente em nossa sociedade que sua importância já é inquestionável. É difícil pensar-se num objeto produzido pelo homem no qual não estejam gravados também os sinais do desenvolvimento eletrônico e da informática. Até mesmo numa bala que compramos no supermercado ou na conta que pagamos no restaurante encontramos impressas as marcas da *sociedade informática*.

Se, entretanto, por um lado a informática é fundamental para o desenvolvimento humano, por outro, também revela uma infinidade de relações e práticas que implicam uma discussão ética. Por trás do fantástico mundo da informática, encontra-se o homem, que é o responsável pela fabricação dos equipamentos, pela produção de *softwares* e pela comercialização dos mesmos. Tem-se disponível, também, a rede mundial de computadores (internet) por meio da qual se podem fazer contatos com pessoas do mundo inteiro, divulgações, compras, vendas e uma infinidade de ou-

tras atividades benéficas ou perniciosas para os indivíduos conectados à rede. Tais práticas, especificamente humanas, se não forem realizadas segundo princípios claros e racionalmente motivados, podem implicar consequências extremamente negativas para diferentes seres humanos, o que revela a irracionalidade de seres racionais. Daí a necessidade inadiável da discussão em torno das práticas ligadas à computação, o que sugere o tema *ética em computação*.

Nessa perspectiva, o presente estudo, num primeiro momento, mostra a necessidade de se buscar um fundamento seguro na ética geral para, com base nisso, poder discutir problemas relativos à ética profissional, mais especificamente, à ética na área da computação. Na sequência, discutir-se-ão alguns aspectos em torno da questão da garantia que o código de ética oferece para o agir moralmente correto e se a sua existência solucionaria efetivamente os problemas da ética (ou da falta dela) na área da computação.

Ética geral e ética em computação

A computação é uma área de atuação profissional extremamente nova em comparação a outras profissões. Casos envolvendo aspectos éticos nessa área estão aparecendo cada vez com mais frequência em nosso dia-a-dia, muitas vezes ganhando largo espaço nos meios de comunicação social. Os exemplos mais comuns são os casos de acesso não autorizado a redes de computadores, vírus e pirataria de *software*. Podem-se mencionar também os desafios que se apresentam mediante o uso da

internet, que é uma rede planetária praticamente sem controle e que, por isso, pode ser usada para o incentivo à violência e ao racismo, para a organização de grupos terroristas, para a prática da pedofilia, etc. Assim, é fundamental uma discussão sobre os problemas éticos que surgem nesse contexto para que os usuários, estudantes e profissionais saibam como se posicionar mediante o aparecimento de dilemas morais.

Entretanto, discutir *ética na computação* sem uma fundamentação teórica baseada em princípios objetivos e racionais é fazer uma discussão que não passa de um relativismo ético, baseado num *você decide* ou num *achismo*. O relativismo ético é extremamente perigoso, porque permite fundamentar e validar qualquer ação, independentemente de se ela promove ou não a justiça e o bem-estar social. A discussão sobre dilemas morais que surgem na área da computação, da mesma forma que em qualquer outra área profissional, precisa estar ancorada numa fundamentação de natureza teórico-filosófica.

Percebe-se aí a necessidade de se recorrer à ética geral para buscar nela princípios objetivos que possam servir de critério para determinar o agir moralmente correto em situações específicas. É papel da ética geral fornecer critérios que possam servir de base para avaliar ações e estabelecer normas de conduta profissional. De acordo com Cenci (2000, p. 10), quando se fala em *ética*, antes de se entrar na discussão de casos e de situações particulares, é necessário que se busquem os fundamentos para avaliá-los. O mesmo vale para as normas de conduta profissional, pois devem ter uma base segura para que se evitem orien-

tações cegas, sem clareza do que é certo ou errado. Nesse sentido, a ética em computação deve ser uma aplicação dos fundamentos da ética geral.

Ética sem código de ética

A não-regulamentação da profissão e a conseqüente inexistência de um código de ética profissional na área da computação são um fator que agrava e reafirma a necessidade da discussão sobre ética nessa área. Em alguns países, para suprimir essa carência, entidades ou organizações classistas tomaram a iniciativa de estabelecer princípios e diretrizes para a atuação profissional. No Brasil, porém, ainda não se tem exemplo semelhante; e nem mesmo a SBC (Sociedade Brasileira de Computação) tomou essa iniciativa. Isso faz com que os profissionais da computação procedam de forma absolutamente aleatória ao se defrontarem com dilemas morais, pois não há uma regulamentação federal nem legislação classista formalizada para orientar a conduta desse profissional.

Conforme estudos realizados, os códigos de ética das sociedades de classe de outros países, como a ACM (Association for Computing Machinery) e a DPMA (Data Processing Management Association), nos Estados Unidos; a British Computer Society, no Reino Unido, e a CIPS-Canadian Information Processing Society, no Canadá, contemplam, em geral, seis aspectos básicos de obrigações éticas na área da computação. De acordo com Masiero, essas obrigações básicas são para com:

- a) *a sociedade em geral*: “refere-se à preocupação com o bem-estar de todas as pessoas enquanto usuários de sistemas computacionais (*hardware* e/ou *software*) e envolve, tipicamente, aspectos de segurança, privacidade e interesses econômicos” (2000, p. 52);
- b) *os empregadores*: refere-se à proteção dos interesses do empregador por parte do profissional, estabelecendo uma relação baseada na confiança (2000, p. 53);
- c) *os clientes*: o profissional que trabalha como consultor ou prestador de serviço autônomo para um cliente tem obrigações semelhantes àquelas relativas ao empregador, ou seja, “o relacionamento deve ser baseado em confiança, uma vez que o cliente geralmente não tem conhecimento para julgar se a solução proposta está correta ou não, ou se é a mais indicada” (2000, p. 55);
- d) *os colegas*: “refere-se ao respeito aos colegas da mesma profissão e à colaboração entre colegas, que normalmente partilham os mesmos interesses” (2000, p. 56);
- e) *a profissão em geral*: “trata de aspectos do comportamento ético que devem ser evitados para não denegrir a profissão em si”;
- f) *a própria a sociedade de classe e seus associados*: refere-se aos filiados que partilham os mesmos objetivos da associação tendo, pois, o dever de seguir os princípios estabelecidos no respectivo código de ética e o dever de servir aos interesses da organização para o bem comum de todos os membros (2000, p. 56).

Observe-se que essas obrigações básicas referem-se especificamente aos interesses de uma determinada organização classista. Entretanto, os aspectos éticos na área da computação vão muito além da defesa apenas dos interesses dos usuários, dos empregadores, dos clientes, da organização, dos colegas de profissão e da própria profissão. As consequências do uso da internet, por exemplo, como meio de organização de grupos terroristas e racistas, venda de armas e drogas, e a prática da pedofilia, não atingem apenas os usuários da computação, mas principalmente inocentes que, talvez, nunca tiveram a oportunidade de conhecer essa tecnologia e fazer uso dos benefícios que ela nos traz. Esse parece ser um dos maiores desafios quando a discussão gira em torno do problema da ética em computação.

É importante observar também que, quando se fala em ética na computação, não se pode falar em valores ou deveres apenas para esses profissionais. A computação está presente em todos os setores da sociedade e, por isso, as discussões éticas não devem se restringir apenas às práticas dos profissionais da computação, mas a todos os seus usuários, envolvendo profissionais e não-profissionais. Contudo, grande parte dos problemas éticos na área da computação recai sobre seus profissionais, pois, teoricamente, são eles que mais trabalham e que têm os maiores conhecimentos nessa área, o que lhes dá uma grande autonomia para trabalhar e fazer o que bem entenderem mediante o uso da tecnologia da computação.

Um código de ética solucionaria o problema?

Afirmou-se anteriormente que a computação ainda não possui um código de ética que oriente a conduta dos profissionais dessa área. Entretanto, antes de se pensar no estabelecimento de um código de ética profissional para a computação, cabe indagar se a existência desse normativo solucionaria efetivamente os problemas morais que se apresentam nessa área.

Uma das conseqüências da não-regulamentação da profissão da área da computação é o fato de profissionais formados em outras áreas, e mesmo pessoas sem formação adequada, poderem obter empregos na computação, abrir negócios relacionados a prestação de serviços, a consultoria e a comercialização de produtos de computação. Não são poucos os casos em que essas pessoas, sobretudo quando atuam independentemente e não têm formação superior específica, comportem-se de forma inadequada, tanto nos aspectos morais quanto técnicos. A regulamentação da profissão, se acompanhada por uma fiscalização eficiente, poderia ser capaz de inibir práticas amadoras que, em grande parte dos casos, são também o grande foco da prática de ações imorais.

Entretanto, segundo Masiero, a experiência com outras profissões regulamentadas e que já têm seu código de ética profissional, mostra que a fiscalização é difícil e praticamente inexistente, evidenciando os limites do estabelecimento do código de ética para inibir práticas imorais por parte dos profissionais da área da computação. Por outro lado, considerando-se que um código de ética profissional visa orientar as

ações dos profissionais de uma determinada área, qual é o código ou critério que orienta a conduta dos usuários da computação que não são profissionais? Por “profissionais” entendem-se aqui os indivíduos, com curso superior ou não, que trabalham com a computação de modo profissional (em empresas, em órgãos públicos ou autonomamente). Nesse sentido, como fica a situação dos não-profissionais da computação que, fazendo um mau uso dela, praticam ações moralmente condenáveis? Qual é o critério a ser seguido pelos usuários não-profissionais da computação? O mau uso do computador por pessoas não-profissionais da área tem algo a ver com *ética em computação*?

Dado que a fiscalização é difícil, é possível inferir-se que, mesmo se estabelecendo um código de ética profissional, os problemas morais na área da computação, continuarão existindo. A base para um comportamento moralmente idôneo será construído se houver um investimento na formação humanística dos futuros profissionais. Por mais que se estabeleça um código de ética e por melhor que esse esteja elaborado, se não houver convicção e consciência da necessidade de se agir de forma correta e justa, haverá dificuldades muito grandes na realização de práticas virtuosas.

Mediante uma educação moral, a prática de ações moralmente corretas pode ser fortemente instigada e os profissionais serão desafiados a agir corretamente pela convicção de que o agir virtuoso é um dever de cada um e não pelo fato de existir um código de ética estabelecido. A prática de ações virtuosas será muito mais eficiente se houver uma interiorização do dever, o que é mais facilmente alcançado pela

educação moral. O estabelecimento de um código de ética profissional pode soar como um dever negativo, uma obrigação externa, algo imposto de fora. Já, com a educação moral, procura-se propiciar uma interiorização do dever moral, o que pode ser chamado de “dever positivo”, pois será um dever imposto a si mesmo pelo próprio sujeito da ação, um dever autônomo que será cumprido por uma autocooção.

É certo que, mediante o estabelecimento de uma legislação oficial, ter-se-ia o poder coativo (poder do Estado) para se fazer cumprir o que a legislação prescreve. Contudo, há uma propensão bem maior em se descumprir o que foi estabelecido por outros do que aquilo que foi estabelecido pelo próprio sujeito. Nesse contexto do estabelecimento de um código de ética, outro problema se apresenta. Qual será a base ou o fundamento para estabelecer as normas que deveriam compor o código de ética profissional? Como a computação é uma área em constante mudança e desenvolvimento, qual é o princípio de fundamentação que servirá de base para novos problemas morais que se apresentarão e que não estão previstos no código de ética?

Esse problema não pode ser resolvido de uma hora para outra e exige uma reflexão que levem em conta as grandes discussões éticas que vêm e que foram sendo desenvolvidas ao longo do pensamento humano. As discussões sobre a forma de agir eticamente pelo homem já foram apresentadas por Sócrates, Platão e Aristóteles. É certo que, no auge da filosofia antiga, não havia os mesmos dilemas morais que se tem hoje, o que revela o caráter historicista da ética. No entanto, vários problemas relacionados ao dever, à consciência moral, à

liberdade, à responsabilidade, à imputabilidade, à busca de fundamentos para o agir e outros que foram sendo retomados e discutidos nos diferentes períodos da história da filosofia são elementos que, indiscutivelmente, se apresentam como base para qualquer discussão sobre ética. Independentemente da área profissional, as discussões sobre questões éticas pressupõem um domínio desses elementos teóricos. Daí a importância da presença da filosofia nas discussões sobre a *ética na computação*.

Considerações finais

A ética consiste, essencialmente, numa discussão sobre o *dever ser* do agir humano. A discussão sobre a ética na computação não se refere à computação enquanto tal, mas às ações dos homens que se utilizam da computação e que acabam realizando ações que trazem consequências negativas a outras pessoas. Nesse caso, o responsável pela ação está se utilizando de pessoas como *meios* para alcançar seus *fins*. Kant, porém, na segunda formulação do imperativo categórico, afirma que o agir moral implica agir de forma que jamais se utilize qualquer pessoa como simples meio para o alcance de determinados fins. Para ele, o agir moral consiste em usar a humanidade, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio (Kant, 1986, p.69). Através da chamada *ética do discurso*, Habermas também defende a idéia de que ação moralmente boa é aquela que pode ser aceita por todos por meio de um discurso prático. O consenso sobre determinada ação ou norma de ação só será alcançado se os efeitos e consequências colaterais da ação não implicarem pre-

juízos para os afetados. A ação moralmente correta é aquela que pode ser universalmente aceita numa roda do discurso em que todos os possíveis concernidos percebem seus interesses plenamente satisfeitos.

Para concluir, vale lembrar que, mesmo se tendo um referencial teórico-filosófico disponível, algumas questões continuam se impondo: com base nas diferentes propostas de fundamentação ética apresentadas ao longo da história do pensamento humano, qual é o critério geral que pode servir também de fundamento para os problemas morais que se apresentam na área da computação? As propostas éticas puramente procedimentais, que não se preocupam com o estabelecimento de normas morais e de códigos de ética profissionais, podem servir de fundamento para os problemas morais que se apresentam no campo da computação? Qual é o critério empregado para a solução dos dilemas morais que se apresentam na área da computação? Os profissionais utilizam-se de um critério racional e objetivo para a solução dos problemas morais ou a solução desses depende da consciência moral subjetiva de cada indivíduo, com o risco de se cair num relati-

vismo ético? É possível uma discussão ou solução objetiva para os problemas morais que se apresentam com o desenvolvimento tecnológico?

Essas e outras questões são objeto de investigação do grupo de pesquisa Ética em Computação que se instituiu na Universidade de Passo Fundo no primeiro semestre de 2001.

Referências bibliográficas

- CENCI, Angelo Vitório. *O que é ética?* Elementos em torno de uma ética geral. 2. ed. Passo Fundo: [s.n.], 2001.
- FORESTER, Tom; MORRISON, Perry. *Computer ethics*. The MIT Press, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- JOHNSON, Deborah G.; NISSENBAUM, Helen. *Computers, ethics and social values*. Prentice-Hall, 1995.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- MASIERO, Paulo Cesar. *Ética em computação*. São Paulo: Edusp, 2000.
- RAUBER, Jaime José. *O problema da universalização em ética*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

Investigando o ensino-aprendizagem de conteúdos de física através do uso do computador

Renato Heineck*

Eliane Regina de Almeida Valiati**

Resumo

Nos últimos anos, no Brasil, incentivos públicos e privados têm permitido levar para algumas instituições de ensino o uso da informática como novo recurso didático pedagógico. A questão que se coloca hoje não é mais se o computador deve ou não entrar na escola, uma vez que isso é inevitável, mas como deve ser incorporado ao contexto escolar de modo a favorecer o processo de educação e universalização do saber. Neste artigo, apresentam-se os resultados obtidos em um trabalho de pesquisa que teve por objetivo avaliar o uso de diferentes metodologias e recursos no ensino-aprendizagem da disciplina de física, permitindo, dessa forma, comparar os resultados obtidos em aulas conduzidas com uso do computador com aulas tradicionais, tendo como recursos livros, quadro e giz, ainda adotados hoje pela maioria dos professores.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, *softwares* educacionais, disciplina de física.

* Mestre em Educação, especialista nas áreas de Educação, Física e Informática, professor Titular da área de Física da Universidade de Passo Fundo.

** Mestre em Ciência da Computação, especialista em Informática Aplicada à Educação, professora Assistente na área de Informática da Universidade de Passo Fundo.

Introdução

Atualmente, a tecnologia invade grande espaço de nosso cotidiano, encontrando-se presente não apenas nos computadores de mesa, mas em inúmeros aparelhos eletrônicos (como microondas, videocassetes, televisores etc.) e serviços oferecidos à sociedade (como sinais luminosos, terminais bancários, supermercados etc.).

Diferentemente dessa realidade é a da maioria das escolas brasileiras, as quais deveriam oferecer aos alunos o uso do computador como mais um recurso didático-pedagógico, explorando suas vantagens de modo a enriquecer o processo educacional. Incentivos para que isso ocorra existem, porém muito ainda precisa ser feito para que as novas tecnologias sejam adequadamente desenvolvidas e utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, este artigo apresenta um trabalho de pesquisa que teve por objetivos desenvolver um *software* educacional para ensino-aprendizagem de conteúdos de física e avaliar sua utilização em sala de aula, buscando questionar as diferentes metodologias empregadas no ensino de física, suas inferências pedagógicas, seus recursos didáticos, bem como suas implicações de uso tanto por parte dos alunos como por parte dos professores.

No item a seguir, discute-se o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de física e o método experimental para, posteriormente, apresentar o *software* estudado, criado e desenvolvido pelos professores das áreas de Física e Informática do Instituto de Ciências Exatas e Geociências da Universidade de Passo Fundo; descreve-se também a metodologia utilizada para a avaliação de uso do *software* em sala de aula e, finalmente, relatam-se alguns resultados e conclusões.

O ensino-aprendizagem da disciplina de física

Resultados de pesquisa publicados por Yager (1991) revelam que certo número de alunos se desinteressam pela disciplina de física (e demais ciências) durante o período de escolarização. Isso, talvez, ocorra em razão do ensino que vivenciam, no qual onde muitas vezes os conceitos trabalhados distanciam-se da prática, apresentando pelo pouco ou nenhuma relação com os fatos do cotidiano, além de carecerem da utilização de recursos didáticos adequados, que motivem e auxiliem a aprendizagem.

Conforme Heineck (1999), as aulas de física apoiadas em métodos experimentais, organizados e adaptados proporcionam o estímulo, favorecem a aprendizagem e aumentam as expectativas de os educandos desenvolverem as técnicas de investigação, ressaltadas por Vygotsky como a zona de desenvolvimento proximal (1984). Porém, a maior parte das escolas não possui ou não consegue adquirir materiais para os laboratórios de física, por serem de custo muito elevado, ou não haver espaço físico para sua montagem e utilização. Diante de tais dificuldades, muitos professores adotam metodologias tradicionais, como o simples repasse de conteúdos (com uso de recursos como quadro-verde, giz e livros didáticos) deixando de empregar metodologias em que o aluno teste na prática os conhecimentos teóricos relativos aos conteúdos.

Software educacional com conteúdos de física

A área de Física da Universidade de Passo Fundo há mais de vinte anos elabo-

ra, testa, adapta e constrói equipamentos para laboratórios de Física com materiais instrucionais de baixo custo. Estes também têm sido testados, avaliados e aprovados por professores das redes de ensino da região em encontros sistemáticos promovidos pela área de Física.

O *software* desenvolvido em parceria entre as áreas de Física e de informática é um *software* educacional multimídia (desenvolvido em Flash), composto de conteúdos de física (baseados nos equipamentos e experimentos produzidos em laboratório), organizados em diferentes módulos. Cada módulo possui explicações conceituais específicas sobre o conteúdo estudado; informações adicionais relacionadas ao conteúdo (consideradas como requisitos de conhecimento para a compreensão do conteúdo atual); vídeo com explicações que reproduzem o equipamento e experimento feito em laboratório; experimento interativo baseado na experimentação realizada no vídeo e exercícios de interpretação e compreensão do conteúdo. Cada componente apresentado permite ao educando interagir, inferindo dados lançados por ele; o *software* contém orientações a respeito desses dados de forma a orientar o aluno para que retome tais aferições ou as continue.

Seguindo essa estrutura, as telas da Figura 1 demonstram como o módulo relativo ao conteúdo leis de Newton, por exemplo, encontra-se organizado.

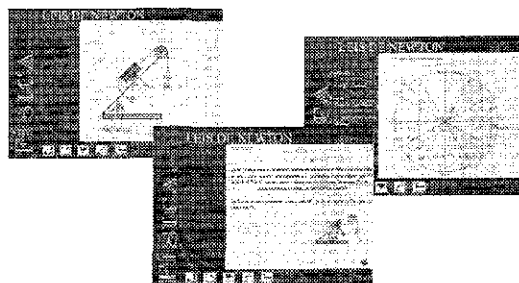


Figura 1: Telas relativas a alguns recursos oferecidos no módulo leis de Newton

Escolhido o tema de física a ser trabalho no *software*, elencaram-se fatos pedagógicos e metodológicos que viessem a contribuir para a compreensão do tema, ou seja assuntos paralelos às leis de Newton cuja compreensão seja acessível ao educando. Para tal, foi necessário considerar alguns pré-requisitos, conforme Figura 1, tais como funções trigonométricas, em que se disponibilizou o círculo trigonométrico com seus ângulos, os senos e cossenos desses e seus quadrantes, todos coloridos e dispostos de forma clara para que o usuário visualizasse os valores e seus sinais. Também foram montados os tipos de grandezas com suas definições, a análise de vetores e sua representação. Apresentaram-se, ainda, as operações com vetores, relacionando-as com as grandezas de ângulos entre vetores para a obtenção da resultante. Ao contrário da obtenção da resultante desenvolveu-se nesse *software* a decomposição dos vetores, com o objetivo de levar o aluno a visualizar as relações de proporcionalidade. Todos esses elementos citados serviram para dar suporte à apresentação das leis de Newton.

Em outro ícone, os estudantes podiam desenvolver o tema das leis pelo método experimental, gravado em vídeo e disponibilizado no CD, através do aparelho plano inclinado, apresentando-se a relação entre o ân-

gulo e as componentes peso, força normal e força paralela ao plano, através de diferentes situações, que perpassam por perguntas, tais como: o que pode ocorrer se aumentar o ângulo? Se variar esse ângulo, o que ocorre com seu peso? Como fica a componente que mantém o corpo em equilíbrio sobre o plano?

Outro recurso disponibilizado pelo *software* foi o desenvolvimento do experimento de forma virtual, cabendo ao estudante inferir dados, tais como alterar o ângulo de inclinação do plano e verificar os vetores mudarem suas dimensões e disso fazer suas análises conclusivas. Para que pudessem ser testados esses conhecimentos, foram feitos exercícios que buscassem, de forma criativa, os conhecimentos sobre leis de Newton, de forma que, após o aluno as responder, o *software* que apontasse o seu acerto ou a necessidade de rever suas respostas.

Portanto, o desenvolvimento desse *software* proporciona ao usuário um leque de conhecimentos necessários para o entendimento do tema leis de Newton, por exemplo, e, ao final, os alunos podem testar e corrigir, através de questionários com perguntas do cotidiano, ou com cálculos matemáticos que resgatem o uso de equações.

Dessa forma, buscou-se com este *software* educacional fornecer às escolas mais um recurso didático para o ensino-aprendizagem dos conteúdos de física, desenvolvendo conteúdos de vários temas referentes à disciplina e incluindo também aulas experimentais, através de vídeo ou de forma virtual.

A metodologia da pesquisa

Essencialmente, este trabalho teve por objetivo comparar, por meio de avaliações

aplicadas a alunos e professores, os resultados provenientes de um ensino tradicional (livresco, quadro, giz e teorização) com os de um ensino que se utiliza de um *software* educacional (multimídia em CD-ROM, com inferências de alunos e professores nos resultados a serem obtidos). Buscando questionar as metodologias empregadas no ensino de física e suas inferências pedagógicas, tomou-se como sujeitos do estudo um professor da disciplina de física de uma escola-alvo, bem como alunos de duas turmas da mesma série da instituição.

A preocupação desta pesquisa não estava apenas em obter dados quantitativos, os quais se tornam insuficientes para se chegar ao essencial, que é como os professores vêem a sua formação e como ela interfere na sua prática pedagógica. Assim, segundo Bardin (1988), tem-se como fundamento a frequência de aparição de dados, de forma que as concepções dos professores e dos alunos tanto podem diferir como coincidir entre si.

Portanto, foi proposta a realização de um estudo centrado na prática docente dentro de uma abordagem qualitativa, que, de acordo com o mesmo autor, “recorre a indicadores não freqüenciais susceptíveis de permitir inferências” (Bardin, 1988).

Assim, as atividades de pesquisa realizadas na escola-alvo ocorreram da seguinte forma:

- a) a pesquisa teve como alvo duas turmas de ensino médio da mesma série e da mesma instituição de ensino;
- b) na turma A, o professor da disciplina de física trabalhou o conteúdo sobre leis de Newton utilizando apenas a metodologia tradicional (quadro, giz, livro e teorização);

- c) no mesmo período de tempo, o mesmo professor da disciplina de física trabalhou na turma B o conteúdo sobre leis de Newton utilizando com seus alunos o *software* educacional;
- d) após as duas turmas terem trabalhado o mesmo conteúdo com o mesmo docente, porém utilizando metodologias e recursos didáticos diferenciados, realizou-se a coleta de dados com o professor da disciplina de física e discentes de ambas as turmas;
- e) os instrumentos de coleta de dados caracterizaram-se por conter dez perguntas dirigidas, que buscaram coletar informações sobre: o uso dos recursos didáticos adotados em sala de aula; a compreensão do conteúdo trabalhado; a influência das diferentes metodologias adotadas sobre o mesmo tema pelo mesmo professor e as relações do conteúdo de física com o cotidiano;
- f) encerrada a coleta dos dados com o docente e alunos das duas turmas da escola-alvo, foi realizada a análise de conteúdo dessas informações.

Alguns resultados e conclusões

Entre os vários dados coletados, apresenta-se a análise dos resultados obtidos através de uma das quinze questões: “As leis de Newton puderam ser assimiladas da forma que te foi apresentada? Por quê?”. Os dados referentes a este questionamento foram selecionados para publicação em razão da importância dos resultados obtidos, os quais expressam, de modo geral, as conclusões advindas desta pesquisa.

Portanto, analisando as figuras 2, 3 e 4, percebe-se que:

- na turma A, pouco menos da metade dos alunos respondeu “sim” à pergunta; o restante referiu que as leis não puderam ser assimiladas ou foram assimiladas “mais ou menos”; na turma B, mais da metade dos alunos respondeu “sim” à mesma pergunta; apenas 1% referiu que as leis não puderam ser assimiladas e o restante, que foram assimiladas “mais ou menos”. Os dados, de certa forma, demonstram que a utilização do *software* na turma B resultou numa melhor compreensão do conteúdo leis de Newton, sobretudo considerando que nesta turma, em relação à turma A, diminuiu acentuadamente o número de alunos que não compreenderam o conteúdo, aumentando o número daqueles que disseram ter compreendido o assunto melhor ou “mais ou menos”;
- entre as causas de o conteúdo ter sido assimilado na turma A, as mais citadas foram o fato de terem sido feitos experimentos, ter havido explicação da professora, o conteúdo ter sido explicado com exemplos do cotidiano; na turma B, as causas mais citadas foram que as leis foram bem explicadas, o conteúdo foi apresentado utilizando bastante exemplos e exercícios de fixação e as aulas foram diferentes e bem interessantes. Analisando os gráficos desta categoria, percebe-se que, na turma A, houve um esforço por parte do professor em tornar as aulas mais práticas e bem explicadas, citando exemplos do cotidiano e,

na turma B, os alunos consideraram o conteúdo apresentado através do *software* bem explicado, com bastantes exemplos e exercícios além do fato de as aulas terem se tornado mais interessantes;

- em relação às causas de o conteúdo não ter sido assimilado, na turma A as mais citadas foram que faltaram recursos diferenciados, as aulas não foram interessantes e faltaram expli-

cações relacionando o conteúdo ao cotidiano; na turma B, as causas mais citadas foram a dificuldade demonstrada por alguns alunos em utilizar o programa e a falta de explicações e de ajuda (intermediação) da professora. Os resultados desta questão remetem à necessidade de investigação de uma terceira metodologia (uso do *software* e intervenção do professor).

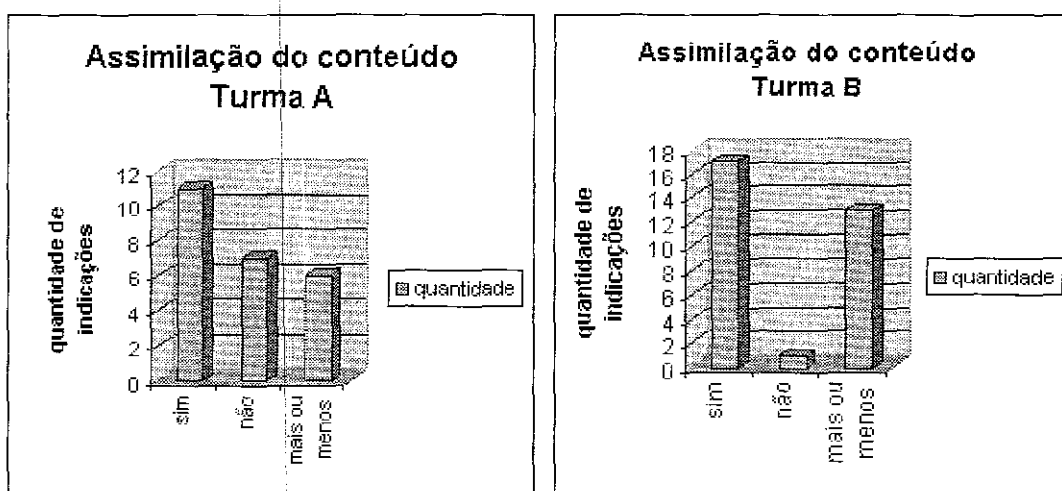


Figura 2: Questão 4 - Níveis de assimilação do conteúdo nas turmas A e B

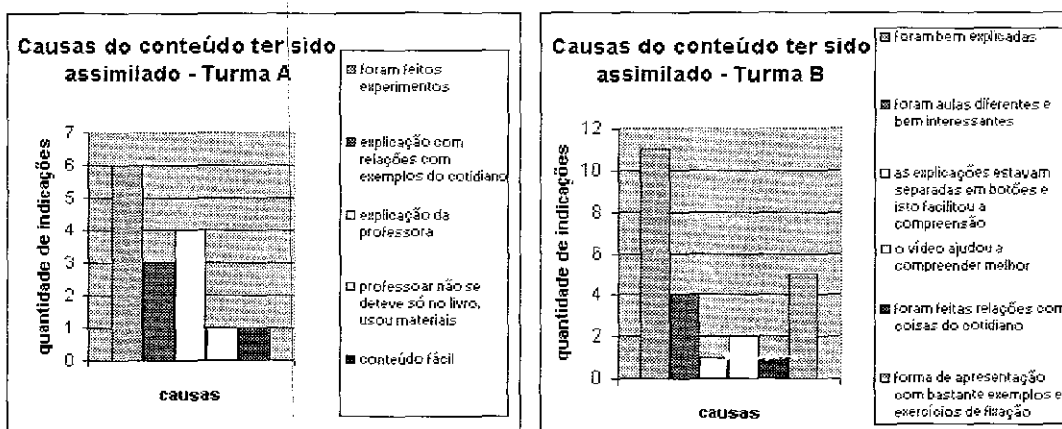


Figura 3: Questão 4 - Causas de o conteúdo ter sido assimilado nas turmas A e B

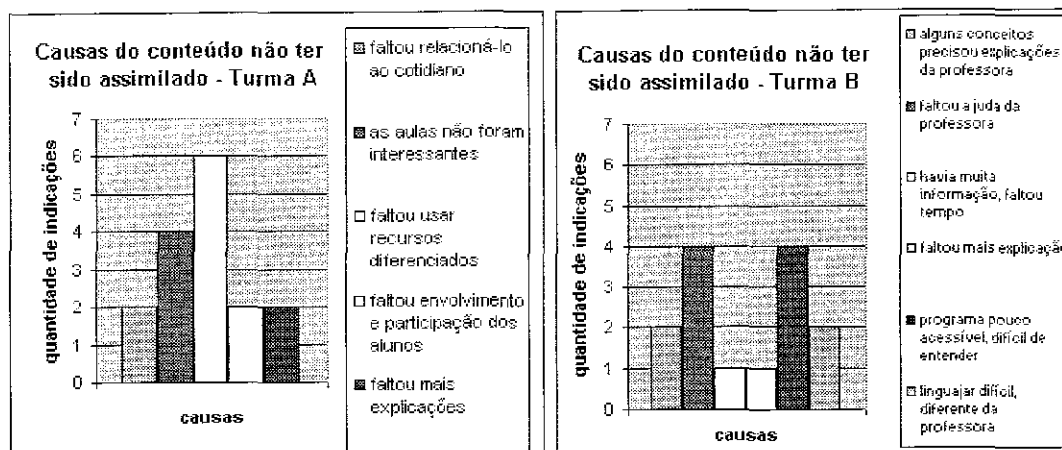


Figura 4: Questão 4 - Causas da não-assimilação do conteúdo pelas turmas A e B

Entre os principais resultados obtidos e conclusões advindas desta pesquisa podem-se citar:

- 1) a grande maioria dos alunos de ambas as turmas investigadas estava desmotivada em relação à disciplina de física, no que diz respeito à metodologia e aos recursos utilizados em sala de aula;
- 2) o professor conduzia as aulas, em geral, com muitas explicações teóricas e fórmulas, pouca prática e pouca utilização de experimentos, demonstrando uma dependência muito forte de um único livro didático;
- 3) os dois indicativos citados certamente não são uma realidade apenas em relação à disciplina de física, mas se trata de uma problemática mais ampla, que envolve o ensino-aprendizagem de outras áreas do conhecimento nas redes de ensino;
- 4) por outro lado, notou-se claramente que o professor, influenciado pelas aulas na turma B ou preocupado com o resultado da pesquisa sobre sua

prática em ambas as turmas, tentou, durante o desenvolvimento deste conteúdo, melhorar sua atuação em sala de aula na turma A, explicando melhor o conteúdo (com exemplos que permitissem que os alunos fizessem relações deste com o cotidiano) e utilizando experimentos em sala de aula e laboratório de física. Isso, de certa forma, permite constatar que essa experiência fez com que o professor, ao menos, repensasse sua prática;

- 5) porém, analisando especificamente a turma B, na qual os alunos utilizaram o *software* para o ensino-aprendizagem do conteúdo leis de Newton, percebeu-se que:
 - houve uma maior motivação e interesse por parte de todos os alunos na aprendizagem do conteúdo;
 - alguns alunos conseguiram compreender bem o conteúdo e outros apresentaram dificuldades de aprendizagem utilizando o *software* educacional como único recurso em sala de aula;

- um número considerável de alunos apontou para a utilização de uma abordagem híbrida (de metodologias e recursos), surgindo aqui indicativos para novas questões a serem investigadas.

Portanto, percebe-se que muitos dos objetivos foram atingidos, bem como sugerem-se fortes indicativos de que novas pesquisas precisam ser realizadas em continuação a esse trabalho.

Por outro lado, espera-se que tanto o *software* aqui proposto quanto os resultados a serem obtidos com esta pesquisa possam auxiliar na reflexão sobre o uso das novas tecnologias nas escolas e que venham a contribuir positivamente para que o ensino dos conteúdos de física se torne mais prazeroso e estimulante aos alunos.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- HEINECK, R. *Relações entre as disciplinas de física e de didática de ciências no curso de magistério-ensino médio*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*. São Paulo: EPU, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YAGER, R. E. Perceptions of four age groups toward science classes: Teachers and the value of science. In: *Actividades exploratórias-experimentales en la edicacion científica em edad infantil y primaria*. Universitat de Valencia, 1991.

Prática docente e suas relações com a cidadania em sociedades multiculturais

Ahyas Siss*

Creio ser de extrema importância e muito oportuno discutir-se as relações que a prática docente estabelece com a implementação da cidadania em sociedades multiculturais, tendo-se em vista que a práxis dos docentes no Brasil se faz no âmbito de uma sociedade reconhecida como multicultural, como rezam a nossa mais recente Carta Magna, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Aqui, articularemos três aspectos que, quase sempre, são apresentados dicotomizados, ou seja, o da prática docente, o da multiculturalidade e o da cidadania.

Sabe-se que a educação – entendendo-a tanto no seu sentido ampliado de socialização e de construção de uma identidade

positiva quanto no seu sentido restrito de educação escolar – exerce papel fundamental nos processos de construção e de implementação de cidadania plena, de mobilidade vertical ascendente, de eliminação da pobreza, de combate ao desemprego e de redução dos índices de desigualdades de qualquer sociedade. Ela guarda estreita relação com a inserção dos diversos grupos raciais ou étnicos, de gênero, de classe, de idade e demais grupos culturais nos vários níveis ocupacionais e de renda no mercado de trabalho.

A implementação da cidadania plena em sociedades culturalmente diversificadas já é reconhecida como uma das mais importantes questões do nosso tempo. Nesse início de século, ela reaparece com enor-

* Professor no curso de Mestrado em Educação da Universidade Salgado de Oliveira. Campus São Gonçalo, RJ. Ahyas@zipmail.com

me intensidade em sociedades das américas e da Europa, dominando as preocupações desses países na busca de respostas a formas de inclusão dos grupos sociais e culturais colocados em posição de subalternização. O papel que a educação desempenha nessas sociedades vem ocupando lugar de destaque nesse processo, além de se configurar, também, como instrumental intelectual privilegiado. Por consequência, as relações que a prática docente estabelece com a implementação da cidadania em sociedades multiculturais constitui-se, a partir de meados do século passado, como uma das mais pungentes questões da contemporaneidade, como o apontam os resultados de pesquisas nessa área do conhecimento elaboradas por pesquisadores, como, por exemplos, Munanga (2000), Oliveira (2000) e Siss (2000).

Prática docente, cidadania e multiculturalismo não atuam no vácuo, mas em determinados tempo, sociedade e cultura. Na perspectiva dessa aula, a cidadania deve ser percebida não só como vinculada à titularidade efetiva de direitos pelo cidadão, mas também à possibilidade do seu pleno exercício; caso contrário, ela seria mero exercício de retórica. A teoria constitucional moderna conceitua o cidadão, por um lado, como aquele que possui laços ou vínculos jurídicos com o Estado; ele é, portanto, um portador de direitos e também de deveres, os quais são estabelecidos, quase sempre, pelas diversas constituições ou por outro aparato legal. Em tese, os cidadãos são livres e iguais em direitos perante a lei, como o afirmam Benevides (1994) e Fávero (1996). A idéia de cidadania aparece aqui relacionada aos direitos e aos deveres que a constituem, com os cidadãos sendo tute-

lados pelo Estado; pode ser concebida como um estatuto regulador das relações entre os membros de uma sociedade e o Estado com o qual possuem um vínculo jurídico.

A clássica matriz marshalliana de cidadania, por outro lado, conceitua o cidadão como sendo o titular dos direitos civis, políticos e sociais. Para Marshall (1950), os direitos civis são aqueles que dizem respeito à liberdade individual. Aí estão compreendidos “os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”. As garantias ao trabalho, à educação, à organização, à livre manifestação de pensamento, às inviolabilidades do lar e da correspondência, de só se ser preso por autoridade competente e de acordo com o código legal, bem como à garantia de livre circulação podem ser percebidas como desdobramentos do direito civil, direitos esses que dependem, para sua efetivação, “da existência de uma justiça independente, eficiente e acessível a todos”.

Os direitos políticos, para esse autor, são aqueles responsáveis por conferir uma organização política à sociedade civil e dizem respeito à participação do cidadão nos destinos da sociedade. O exercício desse direito “se dá por meio da possibilidade de discutir problemas de governo, de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e de ser votado”. Para a efetivação plena desse direito, é imprescindível a existência de um Parlamento livre e representativo. Os direitos sociais, por sua vez, e ainda para o mesmo autor, estão lastreados na idéia de justiça social e objetivam permitir às sociedades politicamente organizadas a redução dos elevados índices de desigualdades, garantindo um

mínimo padrão de bem-estar aos membros dessa sociedade. Os direitos à saúde, ao trabalho, à aposentadoria e a um salário digno estão aí incluídos.

Se os direitos civis objetivam garantir a vida em sociedade, se os direitos políticos têm por finalidade a garantia da participação dos cidadãos nos destinos da sociedade, os direitos sociais, por seu turno, irão garantir a participação dos cidadãos nos bens coletivamente produzidos, com a garantia de sua vigência, dependendo “da atuação de uma eficiente máquina administrativa” do Estado. A esse respeito, as obras de Marshall (1950) e de José Murillo de Carvalho (1994) constituem-se como referências obrigatórias.

Por outro lado e para além dessa clássica matriz marshalliana de cidadania, acrescento ainda os direitos humanos, atributo de toda e qualquer pessoa. As garantias de não ser torturado, de não ser ilegalmente constrangido, de resistência à opressão, do respeito à construção da identidade, do respeito à diversidade e à individualidade são alguns dos exemplos nos quais esse direito se desdobra. A idéia de que a cidadania não é algo pronto, acabado, mas que está sempre em processo de construção adquire aqui centralidade: ao opor-se a um modelo prescritivo de participação social, ela adquire característica dinâmica, permitindo que novos direitos lhe sejam acrescentados pelos cidadãos na sua práxis social.

O Estado, por sua vez, torna-se agora um interlocutor privilegiado. Se, na matriz analítica de direitos elaborada por Marshall, o Estado era concebido como fórum legítimo de concessão de direitos, estabelecendo, portanto, uma relação de tutela com os seus cidadãos, a expansão dos

direitos do cidadão provocará a resignificação do papel desse Estado, sendo ele agora percebido como instância regulatória da agência desses cidadãos, tornando-se o responsável pela criação de mecanismos de efetivação de direitos, sendo deles guardião privilegiado. Por conseqüência, a própria concepção de cidadão é reconfigurada: ele deixa de ser tutelado por esse Estado para, numa perspectiva dialética e recíproca, tornar-se cidadão ativo e construtor desse mesmo Estado.

O significado e a importância do multiculturalismo, seja ele percebido de forma reducionista, enquanto abordagem curricular, seja compreendido na sua forma mais ampla, ou seja, enquanto movimento político capaz de promover ou de obstaculizar os processos de construção da cidadania dos grupos culturais, não devem ser percebidos de forma unívoca, posto que eles podem ser concebidos de formas múltiplas.

Essas diversas concepções encerram também diferentes dimensões multiculturais, ou seja, a sua maior ou menor abrangência da estratificação social. Por não ser monolítico, o multiculturalismo permite leituras diversificadas de seus significados e estruturação, dependendo do tipo de sociedade no qual ele se apresenta e do contexto socioistórico do momento em que ele emerge. Isso permite apreendê-lo, seja como uma proposta política ingênua, alienante, portadora de uma “falsa consciência” dos “verdadeiros problemas culturais” (D’Souza, 1991), seja como uma proposta de fragmentação ou atomização social (Bloom, 1987), ou, ainda, sob a forma de uma “estratégia política de integração social”, centrada em valores nacionais comuns como os da diversidade.

Teóricos como Thomas (1918), Thomas e Znaniecki (1923), Park e Burgess (1921) e Frazier (1932) entendem por sociedade multicultural um modelo prescritivo de integração social em sociedades etnicamente estratificadas. Os trabalhos desses autores colocam em evidência as possíveis estratégias de controle das diferenças cultural e racial empregadas por essas sociedades e apontam para o importante papel que as diferentes práticas docentes podem desempenhar em tais sociedades, ao atuar em sincronia com políticas compensatórias. Nesse tipo de sociedade, busca-se a integração social, reconhecendo-se os diferentes.

Escusado dizer-se aqui que o mero reconhecimento da diferença não implica respeito aos diferentes nem à sua cultura; ao contrário, esse reconhecimento favorece os processos de hierarquização cultural nos quais a cultura do grupo social dominante é percebida como padrão de normalidade a ser incorporada pelo grupo culturalmente subalternizado. As diferenças de cultura, de gênero, de classe social, de raça e de gerações não são então percebidas como exemplos de diversidade, espelho da riqueza humana, mas entendidas antes como desigualdades.

Para Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio (1995), além da idéia de uma convivência de culturas nacionalmente diversificadas, o multiculturalismo constitui-se como uma das principais contribuições dos “movimentos sociais dos anos recentes”, os quais, na perspectiva desse autor, tornaram visíveis as formas pelas quais os diferentes grupos sociais constroem sua história. Segundo Tomaz Tadeu, a assimetria de poder que rege as relações

entre esses grupos não permite caracterizá-los apenas como diferentes, mas, principalmente como desiguais: “No plano antropológico, elas são realmente apenas diferentes, mas no plano sociológico elas são também desiguais.” Colocando-se na órbita de um multiculturalismo crítico os autores postulam que, nessa perspectiva multicultural, não existe uma proposta de se promover guetos culturais, mas crêem na existência de pontos de contatos, “capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira” na busca da “transformação” das relações assimétricas de poder.

O multiculturalismo constitui-se como uma característica fundamental e intrínseca a sociedades que se constituem como culturalmente estratificadas e nas quais essa diversidade é percebida como um dos principais elementos de tensão dos processos de construção da unidade nacional. Nas sociedades assim estruturadas, os grupos sociais “excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais” problematizam e contestam de forma veemente a unidade nacional. É por isso que o multiculturalismo é geralmente concebido como problemático por aquelas sociedades que, sendo culturalmente diversificadas, representam-se como monoculturais (Gonçalves e Silva, 1998).

Entretanto, será válido fazer-se do multiculturalismo uma leitura mecanicista e, ao final dela, generalizar os resultados a que se chegou como válidos e aplicáveis a toda e qualquer sociedade, sem que nesse processo sejam operadas reduções drásticas? Quais os avanços que tal exercício analítico permite? Quais as similitudes ou os contrastes que seus significados e pro-

postas apresentam no contexto de sociedades européias, como, por exemplo, Espanha e Holanda, quando comparadas a países da América como Estados Unidos e Brasil, os quais possuem em comum um longo passado escravagista? E a prática docente? Para ser eficaz, como poderia se dar em países assim tão diversificados?

Darei aqui apenas dois exemplos do caso europeu: o da Holanda e o da Espanha. Philomena Essed (1995), ao analisar a estruturação e a proposta que o multiculturalismo apresenta nos Países Baixos, afirma que os resultados de sua pesquisa apontam na direção de que as formas pelas quais se estruturam os processos de integração de famílias de trabalhadores, imigrantes das ex-colônias holandesas asiáticas, caribenhas e de países como Turquia e Marrocos aos Países Baixos, permitem-lhe caracterizar o modelo multicultural holandês como um mecanismo de mascaramento das diferenças culturais e de ocultamento das desigualdades.

A prática da tolerância com os culturalmente dominados – o que não implica respeito ou aceitação – permite ao grupo culturalmente dominante holandês colocar sob seu controle o gerenciamento da diferença cultural. Problematisa-se a diferença a partir dos valores do grupo dominante, entendidos como norma. As relações de dominação percebidas como histórica, social e politicamente construídas são mantidas fora do embate. A chave para a integração à sociedade holandesa será o assimilacionismo, com a prática docente exercendo papel preponderante na socialização dos não-cidadãos nos valores que norteiam a sociedade holandesa.

Gimeno Sacristán (1995), por sua vez, ao discorrer sobre a forma pela qual o multiculturalismo se apresenta na Espanha, lembra que esse movimento está ligado a diferentes processos de integração social. O autor admite que, na perspectiva do multiculturalismo, podem abrigar-se diferentes correntes teóricas que muitas vezes conflituam entre si. Algumas delas reduzem a idéia da diversidade cultural a um consenso social através do processo de homogeneização de culturas diversificadas; outras apropriam-se do multiculturalismo para mascarar as relações sociorraciais na ótica do relativismo ao postular que qualquer perspectiva cultural é válida; outras, ainda, utilizam-no apenas para apresentar visões plurais de sociedades, porém sem abordar as conseqüências que essa realidade acarreta para os grupos culturalmente dominados. Há, ainda, aquela corrente multicultural que o autor afirma possuir “uma visão não-etnocêntrica da cultura”, admitindo o pluralismo cultural sem qualquer tipo de reservas. A filiação a qualquer dessas correntes depende, segundo Sacristán, de uma escolha política prévia e revela qual a dimensão ou perspectiva multicultural admitida por dada sociedade.

Os argumentos levantados por Essed e Sacristán contra o multiculturalismo são válidos e necessários, cumprindo o papel essencial de colocar a nu políticas de integração social que nada mais são que políticas de assimilação social. Seus argumentos esgrimidos contra o multiculturalismo enfatizam as diferentes formas através das quais o controle social é operado por aquelas sociedades. Exercita-se a tolerância e coloca-se a diversidade sob controle. Sob o rótulo de multiculturalismo, po-

dem mesmo esconder-se práticas políticas que buscam promover a homogeneização cultural, ou perpetuar estereótipos raciais, ou mascarar a igualdade e, até mesmo, funcionar como mecanismo de produção e de reprodução de desigualdades. Munanga (2000) nos lembra, por exemplo que o multiculturalismo pode operar como “uma faca de dois gumes”. Afirma esse pesquisador:

Em nome dessas diferenças, inclusive é por isso que eu acho que o multiculturalismo é uma faca de dois gumes, porque em função do multiculturalismo, a partir do multiculturalismo, o apartheid se reforçou, porque segregacionismo já existia na África do Sul durante a colonização inglesa, mas a partir de 48 se inova aqui para preservar os interesses dos boers, é simplesmente a questão cultural de cada um vai se desenvolver, separar, cultivando seu Deus e sua identidade. [...] porque é em função disso que os europeus dizem: bom, se os outros, árabes e negros querem preservar sua identidade, temos o direito de preservar a nossa também, nós não somos obrigados a viver junto com eles (Munanga, 2000, p. 28).

Diferentemente de países europeus, como Holanda, Espanha e França, Brasil e Estados Unidos, são países que possuem em comum um longo passado escravista. Nesses países, a agenda política do multiculturalismo vai incorporar componentes importantíssimos, como relações raciais, desigualdades, luta pela cidadania e o papel desempenhado pelo Estado. É que aqui os sujeitos históricos coletivos que lutam pelo respeito à diversidade cultural, pelo fim das desigualdades e pela implementação de uma cidadania plena “são justamente aqueles que construíram as nações nas quais vivem”. Creio não ser difícil perceber-se que, por conta desse fundamental motivo, o multiculturalismo, nesses últimos países, irá se constituir de forma bem diversa daquela ocorrida em países da Europa.

No caso dos Estados Unidos da América, por exemplo, o multiculturalismo é percebido, dentre outras formas, como um movimento político que luta pela garantia dos direitos do cidadão, consagrados pela Constituição. Não se trata aqui de um movimento que surgiu defendendo apenas o reconhecimento da diversidade cultural e postulando a idéia de uma tolerância ou convivência harmoniosa entre esses grupos, pelo contrário. Gonçalves (1997), por exemplo, salienta que, na sua origem, esse movimento assumiu uma política radical e, às vezes, de confronto, assumindo formas dramáticas no contexto daquele Estado Nacional. É bem verdade que esse movimento surge fora da escola; entretanto, pouco a pouco ele irá invadir e impactar o sistema educacional norte-americano até transformar-se em uma ideologia educacional.

Naquele país, desde a segunda década do século passado, parcela da juventude universitária afro-americana vinha reivindicando mudanças nos programas educacionais daquele país visando valorizar a memória histórica, social e cultural de seus antepassados. Esses jovens inspiravam-se nas idéias de intelectuais¹ negros que, desde o final do século passado, vinham construindo conhecimentos de interesse dos afro-americanos. Esses intelectuais vinham realizando pesquisas de caráter histórico e social, bem como elaborando materiais didáticos os quais contavam com grande aceitação e circulação em instituições religiosas e de ensino oficial destinadas a negros.

Esses estudos foram responsáveis, em grande parte, pelo fortalecimento da subjetividade e da auto-estima dos afro-ame-

ricos segregados, ao mesmo tempo em que estimulavam o processo de crescimento da consciência crítica negra em relação aos seus direitos de cidadão; contribuíram, de forma considerável, para a ampliação das bases que fariam eclodir o movimento de defesa dos direitos civis naquele país na década de sessenta, época na qual aparecem os primeiros manifestos multiculturais naquela sociedade.

A década de sessenta ficou marcada pelos movimentos de protesto cultural ocorridos com feições próprias em vários países do mundo. É nesse contexto que o movimento estudantil, nos Estados Unidos, vai protestar contra as estruturas racistas das universidades, pela sua postura em relação à guerra do Vietnã, por respaldarem a “exploração e a exclusão dos negros e de povos oriundos do Terceiro Mundo” em favor da afirmação da sociedade norte-americana. Esse movimento estudantil ganhou a contribuição de estudantes provenientes de países hispânicos, bem como de outras partes do mundo, como, por exemplo, os asiáticos; somando-se a eles estudantes brancos pacifistas que se posicionavam contrariamente ao envolvimento daquele país na guerra do Vietnã. Fortalecido, esse movimento passou a demandar fortemente a inclusão dos estudos culturais nos programas universitários enquanto disciplina curricular. Como resultado dessa pressão estudantil, em 1968, na San Francisco State University, surgiram os primeiros programas e departamentos de *Black Studies*. No ano seguinte, seria a vez das universidades de Columbia, Harvard e Yale cederem à pressão dos estudantes e institucionalizarem os *Black Studies*.

Creio ser importante frisar que, para além de se constituírem os *Black Studies* como uma área de conhecimento importante para os afro-americanos, eles se constituem, também, como um mecanismo fundamental de análise daquela sociedade como um todo, oferecendo “uma crítica epistemológica da realidade social e da organização do conhecimento”, além de possibilitar que novos conhecimentos sejam construídos e disseminados. Nascidos no âmago do movimento pelos direitos civis dos afro-americanos; caracterizam-se como uma área de estudos que compreende “as complexas relações mantidas por diferentes grupos sociais, a partir da história, da cultura dos afro-descendentes e de africanos”. Outros grupos étnicos e culturais historicamente subalternizados, inspirados na institucionalização acadêmica dos *Black Studies*, passaram a demandar estudos que atenderam às necessidades específicas de seus grupos. Caminham-se, assim, nos Estados Unidos nos final dos anos sessenta, para a estruturação e institucionalização acadêmica do campo da educação em uma perspectiva culturalmente diversificada.

Também nesse país, entretanto, o multiculturalismo não é concebido de forma linear. McLaren (1997), um dos principais teóricos do multiculturalismo, identifica, no contexto daquela sociedade, pelo menos quatro vertentes possíveis do multiculturalismo: a conservadora, a humanista liberal, a liberal de esquerda e a crítica e de resistência, cada uma com propostas diversificadas e com alcances políticos diferentes. Esse autor defende as propostas de um multiculturalismo crítico e de resistência que percebe as representações de raça, de classe, de gênero e geracionais como o re-

sultado de lutas sociais ampliadas “sobre signos e representações”.

É exatamente por esse motivo que essa vertente se propõe a exercer influência significativa nos processos de transformação das “relações sociais, culturais e institucionais,” aqui considerados como geradores de significados. Para ele, a noção de diferença deve ser compreendida como produto de relações históricas, de cultura e de poder. “Diferença não é obviedade cultural”, mas construção histórica, o que implica que as diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas, não como diferenças “textuais, linguísticas ou formais”. A diferença só pode existir se relacionada ao outro e não ao idêntico.

No caso brasileiro, o caráter multicultural de nossa sociedade é reconhecido constitucionalmente. A nossa Constituição, promulgada em 1988, reconhece implicitamente esse caráter: ela admite, no seu parágrafo VIII da “Ordem Social”, existir aqui uma diversidade cultural e um pluralismo étnico, consagrando todo esse capítulo à questão indígena. O capítulo III da seção II e no mesmo parágrafo VIII, o artigo 215 reconhece, nos seus parágrafos I e II, a realidade de uma sociedade multicultural. Reza também aí que as nossas diversas manifestações culturais, por se constituírem em patrimônio nacional, devem ser protegidas e dá, ainda, destaque, no seu parágrafo I2, à etnia, usando a expressão “segmentos étnicos nacionais”.

Sabemos que o nosso país tem dimensões continentais; segundo estimativas do último censo realizado, somos cerca de 173 milhões de habitantes. Sendo um país multicultural, as interseções entre prática docente, multiculturalismo e políticas

públicas de implementação de cidadania deveriam ocupar lugar destacado no contexto das políticas educacionais brasileiras. Tais políticas, porém, vêm sistematicamente ignorando essas interseções. Há séculos, ao discorrer sobre o papel da educação, Émile Durkheim já postulava que “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja [...]”. Se assim o é, cabe então uma pergunta: qual é o tipo de homem que a prática docente no Brasil deve formar?

Para responder a essa pergunta, remete-se a um dos mitos fundadores da sociedade brasileira, Macunaíma. Conta-nos Mário de Andrade:

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. [...] Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia de água. E a cova era que nem a marca de um pé gigante. Abicaram. O herói, depois de muitos gritos por causa do frio da água, entrou na cova e se lavou inteiro. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indaiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco, loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de identificar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas (Andrade, 1987, apud Gonçalves, 1999, p. 27).

Macunaíma, nosso “herói sem nenhum caráter”, possui caráter exemplar da fundação do Brasil. Nele, segundo Gonçalves (1999), estava refletido “o pensamento da época, o projeto de construção de uma identidade nacional, calcada na fusão de diferentes culturas”.

Desenvolve-se aqui a idéia de que a miscigenação levaria, no futuro, ao surgimento de um tipo racial branco adaptado às condições tropicais das américas. Nesse momento acreditava-se que, da fusão

dos grupos raciais branco e negro resultaria um fenótipo branco diferente do original no qual os males do cruzamento racial desapareceriam, ou seriam atenuados. A imigração cumpriria o papel de reverter a perigosa desproporção entre os grupos raciais negro e branco através da “infusão” do sangue dos europeus.

No período que vai do início do século até a implantação do Estado Novo varguista e no contexto de uma ideologia dita “liberal” então vigente, a educação constituiu-se como uma das principais demandas de diferentes grupos culturais e raciais brasileiros, concebida como o único canal possível, tanto de integração à sociedade como cidadão quanto de ascensão social. Para tanto, aproveitando-se de que a primeira Constituição republicana, no seu artigo 72 parágrafo 24, afirmava ser “[...] garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial,” foram abertas escolas por afro-brasileiros, operários, imigrantes e pelo anarco-sindicalismo. Os imigrantes, desde 1895, já investiam na educação, fundando escolas de alfabetização.

No início do século, paralelo aos cursos de alfabetização, foram criados outros cursos e fundados liceus. A serem corretas as informações de Edgard Rodrigues (1988) - nessa esfera as fontes de consulta são vagas e imprecisas e as informações às vezes se contrapõem - de 1895 a 1919, foram fundadas 14 escolas operárias. A Frente Negra Brasileira (FNB), por sua vez, criou e manteve, nas suas dependências e sob responsabilidade própria, escolas primárias, cursos de alfabetização de adultos, de formação social, ginásial, secundário e comercial. As escolas primárias contavam com professoras nomeadas pelo Estado e

pagas pelas lideranças negras, ou por suas respectivas organizações.

Nas décadas de 20 e 30 do século passado, surgiram as concepções de brasilidade que ainda hoje informam o imaginário popular. Data daí o clássico “Casa grande e senzala” de Freire, contrapartida cultural ao mito da democracia cultural. Essas são duas décadas riquíssimas da vida nacional, que ficaram sobretudo marcadas pela difusão das idéias da Escola Nova no Brasil. Na primeira década do século XX, houve, segundo Nagle, “uma difusão sistemática dos ideais” do escolanovismo com a publicação periódica de trabalhos sobre a “nova pedagogia”. A ABE, nas suas conferências nacionais de educação, tornadas célebres, “em grande parte, acolheram e divulgaram os princípios da Pedagogia Renovada” (Ghiraldelli, 1987, p. 8). O ideário escolanovista encontrou acolhida no pensamento das “vanguardas do pensamento educacional brasileiro e logo se instalaram no poder” (p. 7). É opinião corrente entre os teóricos da educação que o escolanovismo, ao operar uma revisão crítica da problemática educacional, reconfigurou o processo educacional brasileiro. Sabe-se, por outro lado, que um dos princípios mais importantes dessa corrente pedagógica diz respeito à “formação da personalidade integral do educando”. Por contraste com uma pedagogia dita “tradicional” reinante até então, os teóricos da “Escola Nova” propunham “a institucionalização do respeito à criança”; busca-se a realização plena das “potencialidades contidas na personalidade integral da criança”. O “aprender fazendo”, a experimentação e a educação pela ação, como princípios metodológicos, passaram a ser valorizados, contrapondo-se ao princí-

pio da educação passiva, tradicional, que imobilizava corpos e mentes das crianças.

Nesse contexto, o papel exercido pela prática docente foi ressignificado; de condutor do processo educativo, passou a ser o agente possibilitador de meios do desenvolvimento do educando. Buscou-se formar a criança pela liberdade, não pelo constrangimento (Nagle, p. 249). É de pensar-se, pois, que essa Escola Nova estaria voltada para os diferentes grupos sociais que formam nosso mosaico populacional. Não obstante o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Nova ter vindo a público em 1932, muito embora já antes dessa época as idéias e princípios desses pensadores liberais já fossem discutidos nas conferências da ABE, parece que tais idéias jamais brotaram no “chão das escolas” populares, a se acreditar nos resultados de pesquisas recentes desenvolvidas nessa área. É de se perguntar: a favor ou contra quem a prática docente era então exercida?

Nos anos 60 floresceram entre nós algumas ricas experiências de práticas docentes multiculturais. São os casos, por exemplo, dos Centros Populares de Cultura (CPC), do Movimento de Cultura Popular (MCP) e da campanha “De pé no chão também se aprende”. A pedagogia criada pelo magistral educador Paulo Freire, ao prever a prática docente com base nas culturas de seus educandos, conferiu visibilidade a culturas até então homogeneizadas.

Considerando-se positivos ou não a eclosão e a importância dos espaços conquistados pelos diversos movimentos sociais pós-1970, é possível perceber que, desde as últimas décadas do século passado, vêm sendo operadas modificações nas

relações entre a sociedade civil e o Estado brasileiro e que, para essas modificações, também contribuíram as pressões exercidas pelos próprios movimentos sociais, como o Movimento Negro nacional, o Movimento de Mulheres, o novo Movimento Sindical e outros, os quais reemergiram ou potencializaram suas atuações no cenário político nacional nos últimos anos do regime autoritário pós 1964. Todos esses sujeitos coletivos, na luta pela conquista de uma cidadania plena e do direito de seu efetivo exercício, vão demandar uma educação e uma conseqüente prática docente livre de estereótipos.

No caso dos afro-brasileiros, a educação formal nunca deixou de se constituir como uma de suas preocupações fundamentais. Não obstante a ênfase nela colocada, não nos escapa o fato de que é na escola que se recebe “a maior carga de branqueamento, nos afastando cada vez mais do nosso grupo de origem”. Nessa perspectiva, pesquisadores e intelectuais, afro-brasileiros ou não, se reúnem em encontros, sessões de estudos, seminários e congressos ao longo da década de 80, analisando as múltiplas relações entre educação, práticas docentes, formação de professores/pesquisadores e multiculturalismo. A professora e pesquisadora da Ufscar Petronilha da Silva afirma:

Ao professor, pois, as referências teórico-pedagógicas dos pesquisadores e a visão política do Movimento Negro atribuem função primordial no combate ao racismo. Se assim o é, urge reformulações nos cursos de formação, já que, conforme constatou Fontoura (1987) a ignorância dos professores relativamente à contribuição africana e de seus descendentes na formação da cultura brasileira, bem como na construção da humanidade é fator estimulador de atitudes preconceituosas contra a população negra, em geral, e à criança sua aluna, em particular (Silva, 1995, p. 7).

Das atividades desenvolvidas por esses pesquisadores, resultaram publicações e protocolos de intenção apresentados ao MEC/FAE e assinados em Brasília. Estes eventos ao reunirem, num mesmo fórum preocupações, desejos e iniciativas do Movimento Negro, interesses acadêmicos, curiosidade científica, vontade de prestar serviço ou de apenas coletar dados para alimentar pesquisas, possibilitaram aos pesquisadores ali reunidos perceberem como a área de educação e relações raciais se configurava naquele momento. Ainda segundo Gonçalves (1997), na segunda metade da década de 80, quatro grandes campos de pesquisa nessa área estavam bem definidos: o dos “diagnósticos”, o dos “materiais didáticos”, o da “formação de identidades” e o dos “estereótipos”.

O campo dos “diagnósticos” era definido por pesquisadores que elaboravam “diagnósticos da situação educacional dos negros no Brasil”. Os resultados dessas pesquisas tornavam evidentes que o acesso de crianças brancas e afro-brasileiras ao sistema de ensino era diferenciado, com os afro-brasileiros frequentando escolas públicas de periferia, que não contavam com professores habilitados, com materiais didáticos deficientes e nem com instalações adequadas. Utilizando-se de análises quantitativas, esses pesquisadores tornaram evidente que as trajetórias escolares dos afro-brasileiros eram acidentadas e identificaram os mecanismos que concorriam para tanto. As pesquisas realizadas por Carlos Hasenbalg, do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, e por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, são paradigmáticas nesse campo.

O segundo campo, o dos “materiais didáticos”, era configurado por pesquisas fundamentadas em Althusser e na “teoria da reprodução” de Bourdieu. Desnudando as ideologias que subjazem aos textos didáticos, essas pesquisas apontavam na direção dos livros didáticos e demais materiais pedagógicos como mecanismos de reprodução do sistema ao veicularem preconceitos de raça e de classe, colocando os afro-brasileiros, os indígenas, as mulheres e os operários em situação de inferioridade, naturalizando as desigualdades. *As Belas Mentiras* de Maria de Lourdes Nosella, pode ser apontado como característico desse campo.

Por congregarem pesquisadores de várias áreas do conhecimento, o campo da “formação de identidades” foi o mais tensionado, no entender de Gonçalves. Esses pesquisadores se impunham a tarefa de investigar e analisar questões como: de que forma se constrói a identidade dos afro-brasileiros tanto no espaço escolar como fora dele? Pensando os processos educativos não só como aqueles que ocorrem na escola mas, também, fora desse espaço, os pesquisadores buscavam compreender como é possível influenciar-se no desenvolvimento da auto-estima das crianças afro-brasileiras nos vários espaços educativos.

O quarto campo, o dos estereótipos, reunia pesquisadores preocupados com a imagem dos afro-brasileiros veiculadas pelos meios de comunicação de massa, como a televisão e a mídia em geral. Entendiam eles que tanto a televisão como os jornais e revistas competiam com a escola na formação e veiculação dos estereótipos negativos em relação à população afro-brasileira. Esses pesquisadores entendem que cabe, pois, aos cursos e faculdades de for-

mação de professores instrumentalizar o professor para a prática docente no seio de uma sociedade plural, pois a ele caberá, nas salas de aula, explicitar – sem hierarquizar – as diferenças raciais, culturais, econômicas e de gênero de seus alunos, transformando as salas de aula e, por conseguinte, a instituição escola em um espaço democrático, “espelho da riqueza humana”.

Em 1995, com o objetivo de perceber o lugar que o binômio relações raciais/educação ocupa na esfera da formação de professores, aplicaram-se questionários com perguntas relativas às interseções da variável raça com a formação social brasileira e com a formação acadêmica de 89 docentes que atuavam nos então denominados 1º, 2º e 3º graus, em instituições de ensino oficiais e/ou particulares de quatro municípios do estado do Rio de Janeiro. Do universo analisado, 95,5% concordaram que a sociedade brasileira é multicultural e plurirracial; 88,7% afirmaram possuir, nas suas turmas, alunos de origem afro-brasileira; 70,7% disseram já ter presenciado algum tipo de manifestação de preconceito ou de discriminação com base na raça ou cor, bem como na cultura de seus alunos ou alunas no cotidiano escolar. Uma maioria significativa dessa amostra (77,5%) afirmou que o programa curricular de seu curso de formação não contemplava questões relativas ao binômio raça-educação; por esse motivo, não possuíam qualquer instrumental teórico-acadêmico que lhes possibilitasse atuar, de forma satisfatória, frente a situações de preconceito ou de discriminação racial na escola ou na sociedade abrangente.

É possível perceber-se aqui que os professores não são instrumentalizados para trabalhar com a realidade multicultural e

plurirracial de seus alunos, o que, sem dúvidas, obstaculiza não só a otimização de sua prática pedagógica, como também a aprendizagem de seus alunos em níveis desejáveis. Por outro lado, essa ausência de instrumentalização teórica impossibilita a elaboração de uma crítica por parte dos professores aos estereótipos e à ideologia veiculados pelos diversos recursos pedagógicos colocados à sua disposição.

Sabe-se que “o *olhar/agir do homem não é neutro*. Ele está determinado pela *condição de classe* do sujeito (*dimensão objetiva*), mas está também relacionado à *nacionalidade, cultura, geração, sexo e religião (dimensão subjetiva)*” (Alves et al., 1992, p. 76 - grifos nossos). Se é verdade que o conhecimento é provisório, ou seja, que ele está sempre em construção e que a forma pela qual o sujeito olha o objeto modifica o objeto, o conhecimento, enquanto maneira pela qual se apreende o real, há de estar aberto a novas contribuições e a reformulações que possibilitem o questionamento e a descolonização do imaginário dos educadores, ajudando-os a abandonar novos e velhos preconceitos e práticas, ao mesmo tempo em que sugere saídas para a crise pedagógica atual, possibilitando o avanço do ato de conhecer, de interpretar o real e de nele interferir; que permitam aos professores contrapor à concepção autoritária do “conhecimento-verdade, abstração criada para dominar”, aqueles conhecimentos criados por seres humanos que os constroem em sua práxis social.

No campo transformadora da educação, o multiculturalismo vem se configurando, ao longo desse fim de século, como um novo olhar analítico lançado sobre as múltiplas relações que permeiam os processos

de discriminação racial enquanto forma de exclusão, a construção da cidadania, a formação de subjetividades e o papel que a educação desempenha nesses processos. Esse olhar analítico é, na sua maior parte, um olhar afro-brasileiro, posto que muito poucas são as pesquisas nessa área, feitas por pesquisadores descendentes de europeus.

Um dos principais desafios que o multiculturalismo hoje se coloca é o que diz respeito à formação de professores para uma prática pedagógica eficiente – do ponto de vista dos sujeitos multiculturais – no âmbito de sociedades complexas, para o respeito à diferença e à construção de uma cidadania plena. Isso implica uma mudança de atitudes e de valores. Apenas reconhecer-se o caráter multicultural da nossa sociedade é muito pouco, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e por idade, os quais possuem culturas diferentes. Isso já é sobejamente conhecido. A simples presença física de seus alunos evidencia isso. Se esse reconhecimento não se fizer acompanhar por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles, dificilmente essa escola será capaz de criar mecanismos potentes para transformar as relações de dominação e de exclusão tanto no seu interior quanto na sociedade ampliada.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Centro Gráfico, Distrito Federal: Senado Federal, 1988.
- . Lei nº 9 394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n. 248, 3 dez. 1996. p. 27.833-27.841.
- . Ministério da Educação e do Desporto. Documentos preliminares sobre a política curricular para o ensino médio. Semtec, 1996.
- . Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas Transversais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- CARVALHO, José Murilo de. *Desenvolvimiento de la ciudadanía en Brasil*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1995.
- DURKHEIM, É. *Educação e sociedade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.
- ESSED, Philomena. Por trás da fachada holandesa: multiculturalismo e negação do racismo nos Países Baixos. *Estudos Afro-Asiáticos*, Caea, Rio de Janeiro, n. 28, p. 171-185, 1985.
- FRAZIER, E. F. *The negro family in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press, 1932.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1987.
- GHIRALDELLI, P. Jr. Introdução às idéias pedagógicas no Brasil. *Tecnologia educacional*. ABT, Porto Alegre, n. 74, 1987.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, Maria A. V.; ALVES JR., Celestino (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.
- . Diversidade e multiculturalismo. Palestra. UFF/1997. (mimeo.).
- GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha P. B. G. *O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GONÇALVES, M. A. R. Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade Nacional. In: *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- MARSHALL, T. S. *Class, citizenship and social development*. New York: Doubleday, 1965.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- . *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Tese (Livre-Docência em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- . O racismo no mundo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1976.
- OLIVEIRA, Iolanda de. A dimensão racial da educação e as funções da universidade. In: ANPED, *Anais...* Caxambu, 2000.
- PARK, R.; BURGESS E. *Introduction to the science of sociology*. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press [1921], 1969.
- RODRIGUES, Edgard. *Os libertários*. Idéias e experiências anárquicas. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRO, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Petronilha B. G. M. *Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros*. In: ANPED, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- . Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). *Relações raciais: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000.
- SOUZA, Maria Elena V. *Ideologia racial, movimento negro no Rio de Janeiro e educação escolar*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.
- THOMAS W. *The unadjusted girl: cases and standpoint for behavior analysis*. Boston: Little, Brown and co. 1923.
- . ZANANIECKI, F. *The polish peasant in Europe and América*. Boston: Badger, 1918.

Política de avaliação externa

“se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”¹

*Zelir Salete Lago Busato**
*José Jackson Reis dos Santos***

Resumo

O presente texto discute e analisa uma das políticas de avaliação externa do Ministério da Educação (MEC) e algumas de suas implicações nos cursos de licenciatura, em nível de graduação. Propõe-se, também, com base nessa política de avaliação, tecer-lhe críticas pelo modo como vem sendo construída e implementada. No decorrer do texto, fazem-se comentários acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/96 (LDBEN) e da resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002. Finalizando, apresentam-se algumas proposições, considerando as legislações vigentes e as condições concretas do contexto do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), reafirmando a necessidade de se construir e desenvolver um processo emancipatório de avaliação.

Palavras-chave: avaliação, formação profissional, políticas educacionais.

* Professora do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e mestranda em Educação na UPF.

** Pedagogo (Uneb/BA) e mestrando em Educação (UPF/RS).

¹ Este texto se apresenta como trabalho final da disciplina Teoria e Sistematização do Ensino, ministrada pelo professor doutor Oswaldo Alonso Rays, no primeiro semestre de 2002, no curso de Mestrado em Educação – Faed/UPF.

Entre o legal e o concreto: algumas perspectivas

Há décadas, a educação brasileira vem demandando a necessidade de formação de qualidade para todos os profissionais que nela atuam: uma formação que não fique presa apenas ao processo inicial em nível de graduação em licenciatura, mas que possa se desenvolver ao longo da vida, em outras palavras, de forma continuada.

Pela atual política educacional brasileira, sabemos que a concretização de políticas de formação de professores com qualidade e, efetivamente, eficiente e competente, não é prioridade visto que o interesse do governo brasileiro é prestar contas ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional dos acordos feitos com base essencialmente quantitativa para poder garantir e implementar as ações e os interesses internacionais na sociedade brasileira e, além disso, executar as ações *para inglês ver*. Quando iremos, concretamente, (re)construir a educação e a formação dos profissionais como direito social? Sobre essa inquietação, Gentili (1995, p. 247-248) chama atenção para a educação como direito social ou como privilégio e também para a ampliação das condições materiais necessárias à construção da qualidade educacional tão almejada, mas pouco vivenciada. Em suas palavras, admoesta:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender "direitos" esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os as-

seguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um "direito" é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida etc.), a palavra mais correta para designá-lo é "privilégio".

No Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9 394/96) e a aprovação da resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação,² reiniciamos, na UPF, um processo de debates, análises e reconstruções coletivas voltado às perspectivas anunciadas nas referidas legislações, no tocante à formação docente dos futuros profissionais e à qualidade dessa formação.

Por mais que não apresente tantos avanços, a LDBEN atual, em seus artigos 61 e 62, retoma e recoloca, no palco educacional, discussões em torno da formação docente.

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No ano de 1998, tornou-se novamente preocupação na UPF repensar, reconstruir e articular as políticas educacionais para a formação de docentes da educação básica em licenciatura plena. As discussões, a princípio, desenvolveram-se em pequenos grupos, especialmente com profissionais da instituição que atuam nas áreas de prática de ensino e estágio supervisionado e de

fundamentos pedagógicos das diferentes licenciaturas. Essas duas áreas vinculam-se, pedagógica e administrativamente, à Faculdade de Educação (Faed) da UPF.

Na década de 1980, na UPF, a necessidade de revitalizar os cursos de licenciatura era notória, tendo se tornado um momento rico em que muitos grupos de estudo se constituíram, objetivando discussões e qualificação profissional, fato que contradiz ter sido esse decênio a década perdida da educação, segundo alguns estudiosos. Há documentos na UPF que comprovam muitos dos movimentos realizados antes mesmo de a LDBEN nº 9 394/96 impor às universidades brasileiras a reconstrução curricular desses cursos, a exemplo de movimentos locais, regionais, estaduais e nacionais agregados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e à Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais de Ensino (Aesufope). Dessas mobilizações internas e externas resultou um projeto de capacitação docente na UPF, objetivando a continuidade de estudos em nível de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

De outro modo, como um dos desdobramentos da LDBEN nº 9 394/96, no artigo 1º da resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, evidencia-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. Quanto a essa formação docente, em diversos fóruns regionais e nacionais, as DCN incorporaram a intenção já

propugnada na “nova” LDBEN. Os incisos I e II, artigo 7º, para citar apenas alguns, das diretrizes visualizam claramente a nossa assertiva:

I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II – as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.

Como mais uma estratégia na definição do perfil dos profissionais que se pretende *formar* nas diferentes licenciaturas, o Ministério de Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (Inep), utiliza-se do Exame Nacional de Cursos,³ mais conhecido como “Provão”, para colocar as universidades em uma *camisa-de-força* (“Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come...”). O perfil determinado para os profissionais do curso de Letras, por exemplo, traz consigo a perspectiva de padronização.

Além disso, o Provão, construído em nível nacional, acaba impondo aos estudantes brasileiros os conteúdos curriculares que devem ser trabalhados em todas as instituições de ensino superior do país, independentemente do contexto em que os futuros profissionais irão atuar, uma vez que, no cotidiano das universidades, a preocupação passou a ser em torno da avaliação dos cursos em conceitos (A, B, C, D e E) ao invés de se reconstruírem e implementarem alternativas objetivando um aprendizado crítico-significativo nas diferentes áreas do saber.

Dessa forma, a presença do Provão, como política de avaliação externa, acelerou nas instituições uma preocupação extremamente conteudista e, na maioria dos

casos, desvinculada da prática pedagógica concreta. As universidades, cada vez mais, vão perdendo sua autonomia em preparar profissionais habilitados nas diferentes áreas do saber, já que, em função desse tipo de avaliação, muitas delas passaram a oferecer também “cursinhos”, tipo pré-provões, com a finalidade de garantir-se como instituição autorizada e reconhecida pelo MEC.

Pelo perfil dos profissionais dos cursos de Letras, apresentado na *Revista do Provão* (2002, p. 13), é possível identificar e compreender como o currículo está sendo pensado. Ao concluir o curso, todo profissional formado em Letras deverá possuir:

- a) capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- b) capacidade de analisar as diferentes teorias que fundamentam as investigações sobre a linguagem;
- c) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades lingüísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- d) capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em particular, da língua portuguesa;
- e) domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa e capacidade de identificar relações intertextuais com obras de literatura universal;
- f) domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a expressão lingüística se torna literatura;
- g) domínio de repertório de termos especializados com os quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;
- h) capacidade de desempenhar papel de multiplicador, visando à formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros;
- i) atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e a utilização de novas tecnologias.

Analisando brevemente esses itens, percebemos a ausência de discussões teórico-metodológico-pedagógicas que deveriam estar presentes durante todo o curso de formação inicial de professores. Ausenta-se também nesse perfil a importância da pesquisa ao longo do curso como trabalho de caráter científico e não meramente como iniciação científica, que muitas vezes se dedica a trabalhar simplesmente técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A tríplice dimensão da universidade (ensino, pesquisa e extensão), nesse caso específico, mais uma vez vai perdendo a sua unidade.

De acordo com a resolução do CNE/CP nº 01, artigo 2º, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a organização curricular de cada instituição de ensino superior, além de observar e considerar os artigos 12 e 13 da LDBEN nº 9 394/96, deverá levar em consideração os seguintes aspectos:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalhos em equipes.

Poderíamos aqui levantar diversos questionamentos: no processo de ensino, que elementos evidenciam ser a aprendizagem o seu objetivo principal? Que condições são oportunizadas para o desenvolvimento de práticas investigativas no cotidiano das escolas? O que entendemos por “diversidade”? Vamos apenas acolher e tratar a diver-

cidade? Não seria necessário pensar um currículo multicultural para garantir a inclusão de todos? Que atividades culturais as instituições públicas proporcionam para que todos possam participar? As tecnologias da informação e da comunicação, atualmente, contribuem para a exclusão ou para a inclusão? Como podemos pensar as novas tecnologias na perspectiva da inclusão? Como pensar os meios de informação e de comunicação para libertação do ser humano? Que perspectivas de trabalho em equipe realizamos quando a maioria das agências formadores tem dificuldade em trabalhar coletivamente? Como trabalhar com as diferenças, quando a maior parte dos discursos e das práticas vigentes é para a homogeneização?

Outra questão de fundo nesse nosso panorama de discussão e análises é: como podemos pensar, construir e vivenciar um currículo diferenciado, no Brasil, quando a atual política de avaliação⁴ externa do Ministério de Educação, através do Provão, anuncia um perfil comum para os profissionais dos diferentes cursos de licenciatura, em nosso caso específico, os cursos de letras? Não seria contraditório ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam, referindo-se ao respeito às diferenças e às diversidades culturais?

É importante frisar que não somos, secretariamente, contra a política de avaliação externa. Contrapomo-nos, sim, ao modo como a avaliação vem sendo realizada. Um dos grandes motivos de contraposição é que todos os cursos, independentemente do estado brasileiro, passaram a ser iguais. E mais: a forma e as intenções do Provão são definidas pelo MEC ou grupo de intelectuais, em gabinetes. As universidades

não participam da discussão, nem da construção dos instrumentos de avaliação; são apenas obrigadas a aplicar os testes. Perdeu-se, com isso, o caráter de processualidade da avaliação. Esta passou a ser meramente produto e, como sabemos, não pode simplesmente nele se pautar, visto que processo e produto caminham, dialeticamente, juntos. Exames, provas e quaisquer outros instrumentos podem ser meios para identificar e reencaminhar aquilo que é necessário para qualificar o processo educacional, mas nunca fins em si mesmos. As próprias DCN visualizam essa idéia, considerando a avaliação

como parte integrante do processo de formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (Art. 3º, Inc. II, alínea d, da resolução nº 01 CNE/CP, de 18/02/02).

A avaliação, para as DCN, “deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais em condições de iniciar a carreira” (Art. 5, Inc. V, da resolução nº 01 CNE/CP, de 18/02/02). Notamos que concepções e finalidades de avaliação bem diferentes estão em jogo. Há um certo descompasso entre as DCN e o próprio Provão.

Elucidando nosso posicionamento, pensamos ser necessário apresentar a concepção de políticas públicas com a qual trabalhamos, por mais que estejamos tratando aqui de políticas de avaliação.⁵

“A concepção de política pública coerente com o que estamos defendendo, entende, de um lado, a sociedade como definidora; de outro, o Estado como implementador”

(Oliveira, 2001, p. 93). Nesses termos, é importante visualizar que a concepção de política do MEC, por mais que tratemos aqui de política de avaliação externa, precisa ser reconstruída, ressignificada, uma vez que localiza as instituições de ensino superior meramente como objetos a serem usados como meios para alcançar os objetivos do MEC. Clareando a concepção de política que acreditamos ser mais coerente com o tempo em que vivemos, Boneti (1997, p. 187) assim se expressa:

Política pública é a ação que nasce no contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública na realidade econômica e social. 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. Neste 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 do poder.

A política de avaliação externa do MEC, como se apresenta, desautoriza as universidades do seu papel de produtora do saber quando detém, para si, o papel definidor dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos nos cursos de licenciatura e outras áreas.

Na *Revista do Provão*, Ramos (2002, p. 24) explicita que esse instrumento “mostrou a enorme vantagem das instituições públicas sobre as particulares. No último exame, por exemplo, com exceção da PUC-Rio, as dez melhores instituições são públicas”. Para nós, essa constatação exemplifica ainda a decadência da educação básica/pública no Brasil. Pelo que demonstram as pesquisas, quem consegue ingressar nas universidades públicas brasileiras (fede-

rais, estaduais) são os estudantes da educação básica que tiveram as melhores oportunidades de escolarização, geralmente filhos da classe média e média alta do Brasil, cujos estudos ocorreram, via de regra, em escolas particulares.

Mesquita (2002, p. 25), tecendo comentários sobre o Provão, anuncia que

o maior acerto dele está no processo da busca da qualidade (ainda questionável) que ele mesmo iniciou, motivando uma corrida direcionada à formação de um profissional com melhor nível, objetivo só realizável por meio de investimentos na qualidade do corpo docente (maior número de mestres e doutores), da atualização curricular, da modernização de laboratórios e bibliotecas, entre outras medidas.

Por mais que o Provão tenha pressionado as universidades brasileiras para a qualificação dos cursos de graduação, do corpo docente e a melhoria dos espaços físicos nos estabelecimentos de ensino, não podemos jamais perder de vista um dos seus grandes objetivos: recuperar a credibilidade das instituições brasileiras. Com essa recuperação, a procura dos investidores internacionais será maior, e, conseqüentemente, será mais fácil privatizá-las (federais e estaduais), transformando, dessa forma, a educação em mercadoria (processo que há tempos vem acontecendo).

Faz-se mister lembrar que as universidades públicas hoje vêm sofrendo um processo de sucateamento: inexistência de investimentos na formação continuada dos profissionais, permanência de contratos temporários (do tipo *tapa buraco*) ao invés de concursos públicos, salários irrisórios, sérios problemas de infra-estrutura, entre tantos outros. Essas informações são importantes a fim de que percebamos que os dados, os números, os resultados do Provão não mostram a precariedade em que boa

parte das instituições públicas brasileiras de ensino superior vive.

De outro modo, nas universidades comunitárias, como é o caso da UPF, a presença de estudantes está condicionada ao pagamento direto da mensalidade. Nas licenciaturas, por exemplo, os dados apontados pela comissão do MEC, ao avaliar as condições de oferta dos cursos, ficam entre bom e muito bom. No entanto, no que se refere aos conhecimentos e habilidades dos alunos, os resultados já não são os mesmos.

Essas informações nos levam a outras constatações, se analisadas as condições em que esses alunos frequentam o curso, o que nos possibilita perceber por que isso ocorre. É, pois, imprescindível dizer que a grande maioria desses nossos alunos das licenciaturas (todas no turno da noite) já não são estudantes que trabalham, mas sim trabalhadores que estudam. Destes, muitos fizeram exames supletivos, sem tempo, por isso mesmo, de construir nem de incorporar conhecimentos e habilidades necessários para ingressar no curso; grande número mora em localidades fora da sede dos campi da UPF, o que lhes dificulta acesso à biblioteca, grupos de estudo, de pesquisa; a grande maioria estudou em escola pública que, de acordo com dados do IBGE, não apresenta a qualidade que deveria ter; muitos outros optam pelos cursos de licenciatura por se sentirem sem condições de ingressar em cursos mais disputados, haja vista suas precárias condições socioeconômicas, seus poucos conhecimentos construídos na educação básica etc.

Diante dessas constatações, perguntamo-nos: é possível, como faz o Provão, igua-

lar e homogeneizar as diferenças? É possível continuar legitimando e executando políticas de avaliação que são distantes dos sujeitos concretos⁷ com os quais convivemos cotidianamente? Que alternativas podemos construir para garantir às classes populares, que fazem sua formação básica em escolas públicas, continuarem seus estudos também em universidades públicas? Que possibilidades há de pensarmos a melhoria da qualidade educacional das nossas escolas públicas? Essas e outras inquietações, se bem analisadas, poderão contribuir para requalificar o processo de avaliação que vem sendo desenvolvido em nosso país.

Práxis: olhares propositivos⁸

Não querendo legitimar a mesma lógica de avaliação do MEC, há aproximadamente oito anos, como coordenadora da área de Prática de Ensino e Estágios, lotada na Faed/UPF e como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e supervisora de estágio no curso de Letras/IFCH/UPF, muitas preocupações têm permeado nossas ações-reflexões-ações. Dentre essas destacaremos algumas: como acompanhar o processo de construção do conhecimento desenvolvido pelos futuros profissionais do curso de Letras da UPF? Que mecanismos precisamos construir para dar conta de um acompanhamento sistemático de todo o processo desenvolvido durante o curso? Como nos organizaremos para que o estágio dos futuros profissionais seja um momento de (re)construção do aprendizado? Enquanto professores formadores, como estaremos nos avaliando e ressignificando a nossa prática? Que ava-

liação dará conta da totalidade das relações estabelecidas com a instituição formadora? Como articular currículo e avaliação, de modo que esta não seja entendida como algo externo àquele?

Tendo como base esses questionamentos (entre tantos outros que poderíamos citar) e sabendo-se das condições concretas em que trabalhamos, pensamos algumas alternativas possíveis de serem asseguradas como momentos significativos e necessários com a finalidade de encontrarmos superações no percurso que aos poucos íamos e vamos construindo.

Considerando as legislações vigentes, a Prática de Ensino do curso de Letras da UPF busca, dentro dos seus limites e de suas possibilidades, propor e concretizar alternativas teórico-metodológico-pedagógicas que possam, no mínimo, partir dos sujeitos concretos envolvidos nessa formação profissional. Nesse sentido, em exaustivas sessões de avaliação do processo, definimos algumas propostas iniciais, quais sejam:

- a) construir e definir, em conjunto com todos os sujeitos (estudantes, professores, comunidade, coordenação, direção...), instrumentos de avaliação que possam dar conta da totalidade das ações a serem desenvolvidas no curso;
- b) garantir, no espaço da Prática de Ensino do curso de Letras e das demais licenciaturas, um processo de formação continuada, tendo a observação da própria prática como objeto de investigação, ou seja, os indicativos oriundos da ação de cada educador formador serão agrupados, categorizados, teorizados, possibilitando transforma-

ções qualitativas da prática pedagógica de cada sujeito envolvido;

- c) constituir grupos de estudo, de pesquisa com estudantes e futuros estagiários ao longo do curso. Nesse sentido, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado deverão caminhar juntos de forma que um realmente e ressignifique, permanentemente, o outro;
- d) garantir que os profissionais do curso de Letras, independentemente de ser graduado, especialista, mestre ou doutor, participem de grupos de estudo e de pesquisa, publicando e divulgando os resultados das pesquisas desenvolvidas e dos estudos realizados;
- e) assegurar que os coordenadores de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado sejam os condutores dos grupos de estagiários, com tempos e espaços definidos para formação, observação, discussão, teorização, reencaminhamentos das práticas pedagógicas;
- f) desenvolver as Práticas de Ensino através da construção de um projeto de pesquisa⁹ que terá início nos primeiros semestres do curso e será reconstruído e desenvolvido em tempos e espaços definidos em comum acordo com os estagiários, escolas-campo, comunidade local, entre outros;
- g) garantir a participação dos professores das escolas-campo e das coordenações pedagógicas dessas escolas, no processo de construção, de desenvolvimento, de avaliação do projeto de pesquisa.

Esses encaminhamentos fazem parte de um processo interno de avaliação que estamos desenvolvendo na Prática de Ensino do curso de Letras/UPF. Indubitavelmente, esse processo de construção democrática não comunga com as idéias explícitas na política de avaliação externa do MEC.

Desse modo, querer que a nossa avaliação seja diferente daquela que estamos criticando significa encontrar formas emancipatórias de avaliar em processo, considerando a totalidade das relações e não um fato isoladamente. Pela nossa experiência, é preciso, assim, envolver o maior número possível de sujeitos: professores, educandos, coordenação, pais, comunidade, funcionários. na construção e na definição dos diversos instrumentos de avaliação, o que implicará maior comprometimento de todos.

Indo ao encontro do que estamos explicitando, Saul (2000), referindo-se à avaliação emancipatória, diz que esta apresenta três características centrais: processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. Por essas características, constatamos que o “compromisso principal da nossa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação” (Saul, 2000, p. 61). E nas palavras de Esteban (2001, p. 126),

o redimensionamento do conceito de avaliação escolar, articulado pelo compromisso com a democratização do ato pedagógico, tem como característica ser uma atividade mais participativa, desenvolvida através de um processo contínuo. Deste ponto de vista, a teoria sobre a avaliação precisa assinalar, para a atividade docente, estratégias que possam ajudar alunos/as e professores/as a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimento.

Parafraseando Demo, além de ser necessário perguntar-se sempre sobre que parâmetros teóricos e políticos se faz a avaliação em qualquer instância, é fundamental conjugá-la com a aprendizagem, uma vez que esse é seu significado essencial. “Se a avaliação não contribuir para a aprendizagem é trabalho perdido e, acima de tudo, trabalho perverso” (Demo, 1999, p. 36). Continua: “Todo processo avaliativo pode e deve ser questionado” (p. 36), buscando sempre (re)construir e vivenciar processos avaliativos como elementos construtores da aprendizagem numa perspectiva dialética de incorporação e de temporalidade.

Para não concluir: entre fios e redes sociais

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito [...] e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito [...] e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue se vá tecendo, entre todos os galos.
[...]

Nas palavras do exímio João Cabral de Melo Neto, no texto *Tecendo a manhã*, pensamos ser oportuno ratificar a nossa defesa por uma construção de qualidade que realmente seja como uma *teia* entre todos os sujeitos envolvidos: educadores, educandos, equipe diretiva, pais, coordenação pedagógica... As nossas construções, as nossas utopias podem e devem continuar perpassando nos diferentes grupos em que atuamos: por que não pensarmos que é possível, sim, propor e viver outra educação, outra formação inicial e continuada, outras formas de avaliação voltadas à

emancipação e à construção crítico-significativa da aprendizagem?

Se outros galos se juntarem a nós, se outros gritos forem lançados nas ruas, nas vilas, nas escolas, nas famílias... será possível reencontrar a pedagogia da esperança, a pedagogia da humanização, a pedagogia da qualidade em educação. Nesse sentido, é preciso sempre cruzar os fios de sol, cruzar os nossos gritos, cruzar a luta comum que buscamos concretizar por outro projeto de sociedade e de mundo.

Referências bibliográficas

- BONETI, L. W (Coord.). *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí: Unijuí, 1997.
- _____. *O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 18 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/96*.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MELO NETO, J. Cabral de. *Poesias completas*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- MESQUITA, J. C. A. S. *Seis anos de sucesso*. *Revista do Provão*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 7, 2002.

OLIVEIRA, L. M. de. *A gestão das políticas públicas do lazer no Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado) - Unijuí, Ijuí, 2001.

RAMOS, M. N. Um instrumento de avaliação. *Revista do Provão*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 7, 2002.

RAYS, O. A. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

Notas

- ² A resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/CP, aprovada no dia 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- ³ De acordo com a *Revista do Provão* 2002, o Exame Nacional de Cursos (Provão) analisa a qualidade da educação superior pelo ponto de vista dos alunos, isto é, identifica os conhecimentos transmitidos durante o curso e a capacidade de aprendizado dos estudantes, ao passo que a Avaliação das Condições de Ensino (como também política de avaliação externa do MEC) verifica como essa qualidade está sendo obtida em termos físicos e estruturais de cada curso avaliado. Esta última avaliação é realizada *in loco* por dois profissionais coordenados pelo Inep, que vão a campo para verificar a qualificação profissional (titulação) do corpo docente, a organização didático-pedagógico e as instalações físicas da instituição.
- ⁴ Neste artigo, não trabalharemos com todas as políticas de avaliação externa do Ministério de Educação. Para esse momento, estaremos dando ênfase apenas ao Provão pela efervescência que causou nas licenciaturas e demais cursos das universidades brasileiras.
- ⁵ De acordo com Vianna (2002, p. 63), as políticas de avaliação do MEC, desenvolvidas ao longo da década de 90, são, basicamente, três: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Seab-1990), Exame Nacional de Cursos (Provão-1996) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem - 1999).
- ⁶ A expressão "ainda questionável" foi acrescentada por nós.
- ⁷ Estamos compreendendo como sujeitos concretos a perspectiva de Rays (2000, p. 53): "O aluno concreto é entendido uma síntese de múltiplas relações socio-culturais e ideológicas em transformação."

⁸ Traremos exemplos do curso de Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) pelo fato de um dos autores do texto (Zelir Salete Lago Busato) atuar como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Supervisora de Estágio no curso de Letras, além de coordenadora da área de Prática de Ensino e Estágios na Faculdade de Educação (Faed/UPF)

⁹ Podemos pensar, a título de exemplificação, em agrupar os estagiários por grupos temáticos: a) Produção Textual; b) Práticas Leitoras; c) Arte de Contar, Ler, Escrever e Ouvir Histórias; d) Poesia e Arte; e) Multimeios Educativos etc. Um dos objetivos do

estágio poderia ser a institucionalização, nas escolas-campo, de políticas de leitura, de escrita e reescrita de textos. Nesse caso, seriam oferecidos cursos, a partir das condições concretas das escolas-campo, para educandos e profissionais envolvidos com práticas de leitura e produção textual, independentemente da área de conhecimento em que atuam. Os professores do curso de Letras deverão estar vinculados a um dos grupos temáticos, objetivando aprofundar e acompanhar sistematicamente os trabalhos dos estagiários e demais participantes (estudos, planejamento, desenvolvimento das ações, avaliação do processo...).

Avaliação do ensino e da aprendizagem um processo correlacional

*Beatriz Gomes Nadal**

*Terezinha J. E. Leão***

A consideração da escola e da sala de aula como espaço de complexidade, a idéia de defesa da personalidade dos sujeitos, a aceitação das zonas indeterminadas da prática e das conseqüências dessas para a ação docente e a resignificação do conceito de saber trazem repercussões para a o entendimento do trabalho do professor, para a maneira como ele organiza sua prática e, conseqüentemente, para o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Por muito tempo (ou ainda hoje), a avaliação foi uma prática classificatória e excludente, uma prática mecânica cujo objetivo maior era informar os alunos e suas famílias, mais do que trazer dados que permitissem uma análise reflexiva sobre a prática.

A avaliação é uma prática condicionada por vários aspectos pessoais, sociais e institucionais na/da escola e, ao mesmo tempo, incide sobre todos os processos que estão envolvidos na escolarização: a maneira como se transmitem os conhecimentos, as relações interpessoais, os métodos que se utilizam, a maneira como a disciplina é conduzida etc. O fato de ser condicionada e condicionante exige que a avaliação seja compreendida não através de normas prescritivas, modificadas por novas técnicas, mas, sim, a partir dos significados que os professores atribuem à avaliação, aos usos que fazem dela. Há que se perguntar por que determinadas práticas de avaliação continuam, há tanto tempo, sendo praticadas de maneira tão massiva.

* Professora do departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Supervisora escolar da rede pública de ensino, mestre em Educação.

** Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa; mestre em Educação.

Avaliar é uma prática constantemente presente no trabalho do professor. Segundo Sacristán (1998), tanto os alunos como os professores ocupam uma grande parte do seu tempo com o processo de avaliação; os alunos, preparando-se para provas, realizando tarefas e trabalhos para “provar” o que sabem; os professores, planejando, organizando e corrigindo os testes e trabalhos para poder *informar* os alunos, suas famílias e a equipe pedagógica da escola sobre os resultados obtidos.

O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que, mesmo ocupando um grande tempo do ofício do professor e do aluno, a avaliação é bastante rejeitada pelos alunos (apesar de ficarem orgulhosos quando obtêm boas notas) e considerada como enfadonha pelos professores. No que se refere aos docentes, parecem ter uma visão muito restrita sobre a função da avaliação, percebendo-a apenas como um processo certificativo aos pais e ao sistema; também a utilizam, muitas vezes, como fator de pressão ou de negociação junto à classe.

A atual produção didática coloca a avaliação não apenas como o ato de medição, de comprovação do rendimento do aluno, mas, essencialmente, como uma fase de um ciclo completo de atividade didática, uma fase da aula enquanto atividade racionalmente planejada, desenvolvida e analisada; a avaliação como uma fase do ensino. O ensino, enquanto atividade intencional, precisa estar constantemente sendo revisto em função de seus resultados e é nesse procedimento que a avaliação se situa: auxilia a pensar, a planejar e a replanejar a prática didática.

O que é, enfim, avaliar?

Sacristán (1998) define a avaliação como um processo no qual as características de um aluno, de uma classe, de um professor, do ambiente educativo, dos objetivos de ensino, dos métodos de ensino, dos materiais didáticos recebem a atenção de quem avalia na medida em que são analisados em função de critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. Esse “julgamento relevante” apontado por Sacristán faz-se relevante justamente porque contribui para a melhoria do processo, para seu reencaminhamento em função da superação de dificuldades encontradas.

Essa avaliação que amplia seu foco de atenção pois não se preocupa apenas com o aluno e a aprendizagem, mas também com o professor e o ensino, o ambiente, as relações interpessoais, o método de ensino, o material didático e que, justamente por isso, não tem como foco de atenção a medição do resultado final a ser explicitado através de uma nota, e, sim, a compreensão do processo a fim de poder contribuir para seu reencaminhamento, é o que os autores vêm denominando de *avaliação formativa*.

A avaliação formativa é aquela que se realiza com o propósito de favorecer a melhoria de algo: do processo de aprendizagem dos alunos, de uma estratégia de ensino, do projeto de escola, por exemplo. Intervir para melhorar um processo só faz sentido se essa intervenção acontecer durante o processo, antes que ele termine. Assim, a avaliação realizada com essa finalidade supõe uma atitude investigadora sobre os processos, buscando “iluminar” o que está acontecendo.

A avaliação formativa serve para tomada de consciência, que ajuda a refletir; está inserida no ciclo reflexivo de investigação sobre a ação e, por isso mesmo, acontece de forma constante no tempo, caracterizando-se como “questionamentos” dos professores sobre o processo. Por isso, a avaliação formativa é contínua e diagnóstica, é democrática e qualitativa. É uma avaliação que aponta as dificuldades e que possibilita a intervenção pedagógica a tempo (Vasconcellos, 1998; Luckesi, 1998; Hadji, 2001).

Justamente porque propõe uma mudança de postura e procedimentos, a avaliação formativa se ressignifica em relação à concepção tradicional, passando a ser uma prática auxiliar do processo de ensinar e de aprender, uma prática formativa porque informa os atores do processo (professor e aluno) com o objetivo de adequar os conteúdos e os procedimentos de ensino às características do aluno, visando sempre à garantia de seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. A prática de avaliar torna-se auxiliar da prática de aprender e deve contribuir para seu êxito ou, nas palavras de Perrenoud (2000), para a construção de competências.

Além da avaliação formativa, existem também as avaliações prognóstica e cumulativa (Hadji, 2001). A *avaliação prognóstica* situa-se *antes* do processo de formação. Falava-se, em outros tempos, em avaliação diagnóstica, mas tal expressão é atualmente considerada incorreta para a prática aqui em questão em razão de que toda a avaliação pode ser diagnóstica, já que busca identificar características do aluno e da aprendizagem e “fazer um balanço” de pontos fortes ou fracos. A avaliação prognóstica consiste de um “balanço prévio”, visando a

um ajuste do programa em função das características cognitivas dos alunos.

A avaliação que se situa *no final* do processo de formação é a *avaliação cumulativa ou certificativa*, que tem como meta descobrir se as aquisições que se pretendeu através do processo de formação foram feitas. Faz-se “um balanço” ao final da formação para se expedir o certificado da formação, justamente porque sua intenção é certificativa (mesmo que não haja a emissão de um diploma); a avaliação cumulativa é sempre terminal e global, e se refere a tarefas socialmente significativas.

Vemos, assim, que a *avaliação formativa* está no centro do processo de formação e faz “balanços” permanentes sobre esse processo, visando regulá-lo. É essa função de regulação, de reorientação do processo de formação que garante que a avaliação seja formativa, e não apenas o fato de se situar no meio desse processo.

A avaliação formativa é, então, uma avaliação informativa tanto do professor quanto do aluno, em relação às dificuldades, incoerências, objetivos não atingidos, pontos nos quais há falhas e dificuldades; caracteriza-se por ser um projeto, uma meta do professor, e seu diferencial é a postura assumida em relação aos dados do processo que são interpretados e analisados para guiar as aprendizagens que estão em construção. É nesse processo que os atores vão sendo informados.

Podemos dizer, assim, que a avaliação formativa é informativa, que é informativa do professor e também do aluno e, em terceiro lugar, que é corretiva, ou seja, tanto o professor como os alunos devem ter chance de “corrigir” sua ação. Nesse sentido, no que se refere às práticas didáticas, há de haver a

variabilidade didática (Hadji, 2001), a variação e a mudança das práticas em função dos indicativos do processo avaliativo. Essa última característica faz com que a avaliação formativa seja também contínua, pois se processa no centro, durante todo o processo de formação, visando à articulação entre os dados coletados e as “ações remediadoras”.

Em se tratando de sua “seqüência”, Hadji (2001, p. 21) cita Allal, que indica três etapas básicas para uma avaliação formativa: coleta de dados, interpretação e ajuste da ação. Na *coleta de dados*, o professor estará levantando informações sobre os progressos e dificuldades do aluno; a segunda etapa, essencial, caracteriza-se pela *interpretação dos dados*, buscando um diagnóstico real e tornando necessário um quadro referencial que instrumentalize o professor para tal interpretação, fornecendo-lhe, inclusive, algumas pistas de possíveis intervenções; a etapa final é de *readequação das práticas*, momento no qual o professor, com criatividade, estará propondo novas experiências de aprendizagem, exercícios e situações de trabalho.

Por buscar o redimensionamento constante das práticas, a avaliação formativa é um auxiliar para a aprendizagem da criança; é uma contínua busca de novas conquistas em termos de seu desenvolvimento. Nesse ponto, podemos estabelecer um paralelo entre as abordagens de Hadji (2001) e Luckesi (1998). O autor brasileiro enfatiza as dimensões de verificação e de avaliação. Para ele, a verificação é a coleta dos dados, a tomada de consciência sobre o estado ou características daquilo que se está avaliando; é uma etapa que está embutida, que faz parte da avaliação, consistindo esta última na reorganização da prática em função da

verificação feita; há também, na abordagem de Luckesi (1998), a preocupação com a reorganização da prática em função do diagnóstico realizado.

A preocupação com uma avaliação dinâmica e não pontual é expressa inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, no Paraná, pelo Conselho Estadual de Educação (1999), através de diretriz específica para esse fim. Nos dois documentos a idéia expressa é da avaliação como elemento integrador entre ensino e aprendizagem, viabilizando sempre o aperfeiçoamento desses, pois é instrumento que fundamenta decisões de replanejamento da escola, do currículo e do professor. A idéia é da avaliação prática, reflexiva, que leva tanto o aluno como o professor à tomada de consciência de aspectos nos quais são necessários avanços.

Além da concepção de avaliação trazida pelos documentos legais, é fundamental destacar que especialmente a deliberação nº 007/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná alerta que, em sua operacionalização, a coleta de dados e de informações deve utilizar-se de técnicas e de instrumentos diversificados. A avaliação é processo e, por isso mesmo, não é pontual. Isso significa que o aluno deve ser avaliado continuamente, em várias circunstâncias e através de vários instrumentos, rompendo-se com o predomínio dos testes. Seja qual for o instrumento utilizado, é imprescindível a clareza em relação aos critérios a serem utilizados, garantindo-se que os alunos sejam avaliados em relação a estes e não em comparação aos demais alunos.

A preocupação com os instrumentos utiliza-los e com os critérios que se estabelecem é também abordada por Hadji

(2001), quando mostra que a objetividade é praticamente impossível na avaliação, pois não há como separar ou eliminar, no processo, as subjetividades do aluno e do professor. A história de vida, os valores, as representações e os saberes estão presentes no julgamento que o professor faz; a visão que tem do aluno, a condução da disciplina, a postura que assume diante da turma (orientador, treinador, árbitro...) são apenas alguns dos elementos que mostram que a avaliação é um produto de múltiplas interações, um produto que expressa contradições porque se faz numa “construção social em movimento” (Hadji, 2001). Para trabalhar com essa situação, diminuindo ao máximo possível a interferência de tais subjetividades, o autor propõe, então, que haja grande clareza quanto aos objetivos pedagógicos e o objeto a ser avaliado e que tal clareza seja expressa por meio da determinação dos aspectos a serem observados.

Os avanços em relação à maneira de conceber a avaliação, entretanto, não têm correspondido, com a mesma intensidade, aos relacionados à maneira de desenvolver a avaliação na escola. Existem fatores que dificultam essa conquista como:

- a permanência, por parte dos professores, de representações e de ideologias que inibem mudanças porque divergem daquelas que fundamentam uma avaliação mais democrática; a representação inibidora mais forte é aquela em que a avaliação é uma medida;
- a fragilidade dos quadros teóricos que subsidiam a interpretação dos dados da avaliação, pois nem sempre dão conta de esclarecer os múltiplos as-

pectos (cognitivo, afetivo, social...) do processo de aprendizagem;

- a própria “energia” necessária para o desencadeamento das ações, já que mudar a avaliação exige muito trabalho e, conseqüentemente, esforço do professor, que precisa se abrir para práticas diferenciadas e criativas. Segundo Hadji (2001), os professores muitas vezes têm preguiça ou medo; não ousam ser inventivos na busca de novas alternativas.

De posse de tal clareza, percebemos a necessidade de trabalhar com as concepções, representações e saberes dos professores e, também, de que os pesquisadores participem no processo de avanço pela formulação de quadros teóricos mais capazes de subsidiá-los na compreensão e enfrentamento das questões que se colocam.

Por outro lado, as mudanças na avaliação não podem ser concebidas isoladamente. Se a avaliação está diretamente ligada ao processo de aprendizagem, está, do mesmo modo, ligada ao processo de ensino e a seus vários determinantes, precisando ser pensada e discutida nesse conjunto. Nesse sentido, Perrenoud (1999) afirma que mudar a avaliação é mudar a escola, a qual precisa ser reorganizada juntamente com as demais práticas que a tornam possível e/ou a limitam.

A avaliação está, então, “no centro de um octógono de forças” (Perrenoud, 1999). Conseguir avanços na avaliação implicaria modificar as relações entre escola e família, a organização das aulas, os métodos de ensino, o contrato didático, o controle e as políticas das escolas, os programas de ensino, o sistema de seleção e as satisfações pessoais e profissionais dos professores.

Relações entre escola e família: existe uma imagem corrente, uma representação vulgar do sistema de avaliação, a avaliação é o laço mais constante entre família e escola e a família utiliza os resultados da avaliação. Segundo Perrenoud (1999), “mudar o sistema de avaliação leva a privar os pais de seus pontos de referência habituais, criando incertezas e angústias”. É necessário um diálogo paciente com os pais para mudar suas representações, para que os laços se estreitem e os pais passem a compreender e apoiar as mudanças propostas pela escola em torno da avaliação, reconstruindo, assim, o contrato escola x família.

Organização das aulas: a avaliação só é formativa quando leva a uma reorganização da prática pedagógica, que deve gerar atenção especial aos alunos com dificuldade. “O tamanho das turmas, a rigidez do horário, do programa e das normas obrigam o professor a oferecer a mesma coisa a todos os alunos, mesmo sendo inútil” (Perrenoud, 1999). Uma resposta possível é a mudança das estruturas do trabalho escolar (horários, seriação, organização das turmas...) para que o professor possa trabalhar com os dados da avaliação formativa, oferecendo um atendimento mais individualizado aos alunos, capaz de realmente abordar as dificuldades percebidas.

A didática e os métodos de ensino: A didática normalmente se preocupou em dizer aos professores como se ensina: estabelecimento de objetivos, recursos, métodos de trabalho. Para mudar a avaliação, é fundamental buscar uma didática que procure analisar os funcionamentos da ação docente, identificar dificuldades para, então, extrair e propor leis e princípios; ainda, que se construam metodologias de

ensino adequadas à estrutura do conhecimento e às competências que devem ser adquiridas (exigência de profundo domínio do conteúdo pelo professor) e que essas fundamentem uma pedagogia diferenciada, construída a partir de uma avaliação formativa. Desse modo, os métodos serão permanentemente reconstruídos pelos professores em função da especificidade do conteúdo e das características dos alunos, utilizando-se também de recursos didáticos diferenciados.

Contrato didático: na avaliação tradicional, o aluno busca disfarçar o que não sabe e valorizar o que sabe; o *contrato* entre professor e aluno se faz em função da seleção: quem sabe x quem não sabe. É preciso, então, ter como pressuposto a aposta otimista de que o aluno quer aprender o que quer que o ajudem e, a partir daí, estabelecer uma relação pedagógica de cooperação: o professor, acreditando que seu aluno verdadeiramente quer aprender, e o aluno, confiando no professor a ponto de sentir-se à vontade para mostrar-lhe suas dificuldades.

Controle e políticas das escolas: muitos professores organizam o trabalho de maneira individualista, e a estrutura da escola, em muitos casos, não propicia condições para a organização de uma avaliação formativa. É importante, a nosso ver, a continuidade do trabalho do professor na turma (ciclos), a tolerância em relação à gestão do tempo, o desenvolvimento de capacidades de autorregulação e de auto-avaliação, a superação do individualismo dos professores, reorganizando a divisão do trabalho para que haja colaboração. Quanto à equipe gestora, é preciso não pautar o trabalho apenas nas estatísticas, mas nas aquisições reais dos alunos e, também, buscar uma profissionalização que leve ao

controle da qualidade do ensino feito pelos próprios professores via auto-avaliação. Mudar a avaliação exige a superação do individualismo no trabalho em função de uma prática coletiva, de colaboração entre professores, não sendo os resultados da avaliação utilizados para fins de controle sobre o professor.

Programas de ensino: hoje se avança no programa para cumpri-lo totalmente, deixando vários alunos pelo caminho. Muitos programas são apenas “listas” de conteúdo a ensinar, sem que haja uma explicitação dos objetivos; daí a necessidade de reformular os programas, deixando-lhes o que é essencial, seu núcleo central, através de uma nova redação com propostas e objetivos bem esclarecidos, na busca de aproximar os programas e conteúdos curriculares da realidade dos alunos. Com objetivos e conteúdos que sejam nucleares, essenciais, haverá mais tempo ao professor para uma prática de qualidade.

Sistema de seleção: a reprovação deve se dar apenas quando esta for a última saída. A necessidade, nesse ponto, é de um sistema de seleção que seja mais democrático, evitando uma seleção de alunos precoce, severa e irreversível.

Satisfações pessoais e profissionais: a avaliação, hoje, é uma fonte de *stress*, de desconforto para alunos e professores. Muitos professores preferem trabalhar com uma avaliação tradicional porque ela oferece pontos de referência que lhe servem como apoio e, conseqüentemente, quando se afasta de suas referências, o professor se inquieta. Além disso, não é apenas o professor que se tranqüiliza, pois a própria burocracia escolar se satisfaz e exige uma avaliação dentro de padrões for-

mais. Daí a necessidade, então, de garantir na escola uma avaliação cooperativa, negociada, variada, centrada na tarefa e nos processos de aprendizagem. Uma ação complementar é trabalhar com os medos do professor. Esse processo fará com que os professores abandonem o cultural “prazer de avaliar”, bem como se construam pela superação da angústia, do medo do erro e insegurança pelo abandono de práticas avaliativas tradicionais.

A avaliação necessita ser rediscutida juntamente com um conjunto de fatores, compreendendo-a em sua dinâmica e esta, em consonância com a dinâmica da prática pedagógica e da prática escolar, rumará para a construção de uma “prática formativa”, colocando a escola e o professor em função da meta da aprendizagem do aluno.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 007/99.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 1998.

Educação digital de pessoas portadoras de necessidades especiais

*Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso**

*Roseclea Duarte Medina***

Introdução

Na evolução dos estudos realizados com pessoas portadoras de necessidades especiais (PPNE), frequentemente são evidenciadas as dificuldades relacionadas à aquisição da escrita e da leitura, por se tratar de habilidades cuja abstração é fator preponderante em seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, este trabalho trata sobre as oportunidades a essas pessoas para superarem suas deficiências nesse campo, tornando possível o afloramento das suas capacidades pela utilização do recurso metodológico as tecnologias digitais, com destaque para os ambientes baseados em realidade virtual (RV).

Como uma experiência inovadora em nossos trabalhos no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criamos um laboratório ao qual denominamos “AIA” – Ambiente Informatizado de Aprendizagem – para o atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais (PPNE), objetivando o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades em leitura e escrita por meio das tecnologias digitais.

* Professora do departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – alonso@ccsh.ufsm.br.

** Professora do departamento de Eletrônica e Computação do Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria – rose@inf.ufsm.br.

Em parceria com o Departamento de Eletrônica e Computação do Centro de Tecnologia da UFSM, este projeto vem sendo desenvolvido por uma equipe de seis profissionais, constituída por dois professores orientadores, uma recreacionista e quatro acadêmicos dos cursos de Educação Especial, Pedagogia e Informática. Atualmente, atendemos a um grupo de seis alunos com diferentes deficiências (síndrome de Down, síndrome do X – Frágil e outras deficiências mentais), de idades que variam de 15 a 28 anos. Por se tratar de um projeto de pesquisa, a extensão desse atendimento tem ficado restrita a poucos participantes, dada à natureza dos sujeitos envolvidos (PPNE), que exigem por parte da equipe de profissionais um atendimento individualizado, considerando os diferentes tipos de deficiências desses alunos.

O uso da telemática e de ambientes de RV como recursos educativos insere-se em um contexto pedagógico mediatizado, através da concepção de metodologias e de estratégias de ensino centradas no aluno e mediadas por instrumentos tecnológicos que potencializam ao máximo uma aprendizagem individual e coletiva, interativa e cooperativa. Essa nova forma de aprender, utilizando a tecnologia como instrumento mediador, baseia-se nos fundamentos teóricos de Vygotsky, que define a mediação como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1993, p. 26). Assim, nesse novo contexto de aprendizagem, novas bases epistemológicas, novas metodologias e novos ambientes interativos de aprendizagem são requeridos, a fim de que possa ser desve-

lada no sujeito aprendente a sua multidimensionalidade, integrando-o na sociedade que o exclui.

Na perspectiva de se desenvolver uma metodologia mediatizada por recursos informáticos, que sejam interdisciplinares e integradores das aprendizagens já constituídas ou por se constituir, entre as ações desenvolvidas no projeto AIA, procuramos proporcionar às PPNE um ambiente que seja diferenciado das classes tradicionais, que estimule o pensamento simbólico e operacional concreto desses educandos, proporcionando-lhes a construção do conhecimento e o desenvolvimento de conceitos abstratos, a partir de situações virtuais concretas, praticadas em ambientes baseados em realidade virtual, como campo exploratório de simulação interativa.

Para que esses educandos superem suas “deficiências” e evidenciem suas “eficiências”, esse projeto, ao utilizar recursos tecnológicos que propiciem a aquisição da leitura e escrita, tem por objetivos:

- proporcionar aos portadores de necessidades especiais (PNE) a interação em ambientes baseados em realidade virtual que ofereçam situações nas quais possam desenvolver suas capacidades de representar e compreender idéias abstratas e conceitos lingüísticos;
- desenvolver atividades de comunicação oral e escrita de forma colaborativa e interativa, utilizando as ferramentas de comunicação, tais como *e-mail*, *MSChat*, *ICQ*, *Netmeeting*, *EquiText*, entre outros, que promovam a apropriação e a produção de conhecimentos, por meio de um aprendizado autônomo, crítico e criativo;

- oportunizar o intercâmbio de mensagens e trabalhos cooperativos entre os alunos participantes do "AIA" e outros educandos, tanto portadores de necessidades educativas especiais de outras instituições, quanto pessoas interessadas em manter interação com os mesmos, através de *chats* programados a partir de temas previamente definidos;
- explorar os recursos da internet através de suas possibilidades de navegação no ciberespaço, buscando estratégias de interação e motivando os alunos para o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura e à escrita;

Paradigmas teórico-metodológicos

A questão teórico/metodológica deste projeto insere-se em uma base construtivista que tem como ponto central a análise dos saberes e das necessidades do educando e do contexto socioeducativo ao qual ele pertence, caracterizando-se pelo estabelecimento de um programa integrador das aprendizagens já realizadas ou por se realizarem. Com esse propósito, essa metodologia tem como preocupação tanto a reprodução como a produção de conhecimentos, em um processo dialético em que a reprodução deve ser sempre superada, por incorporação, no processo de produção. A reprodução e a superação do saber existente efetivam-se a partir da produção dos novos conhecimentos em uma apropriação racional e crítica do saber já elaborado.

Essa postura construtivista coexiste com uma postura democrática na qual se

procura desenvolver no aluno sua autonomia, propiciando-lhe condições de reflexão sobre suas idéias e interação com seus parceiros e o objeto de sua aprendizagem. Fortemente influenciados pela teoria de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, procuramos atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é caracterizada como:

[...] o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (Oliveira, 1993, p. 60).

Na concepção vygotskiana, a relação homem/mundo é uma relação mediada. O homem constrói-se através das relações que estabelece com o meio, sendo um ser em constante transformação. O sujeito constitui-se como tal através da sua relação com o mundo e das vivências com seu grupo cultural, que lhe fornece um ambiente estruturado e uma interação mediada para essa constituição, sendo, dessa forma, responsável pelo seu desenvolvimento.

No contexto desse referencial, as formulações teóricas de Vygotsky indicam que o desenvolvimento do ser humano, a princípio, é social para, depois, tornar-se individual, ou seja, primeiro, acontece através da interação com as outras pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior de cada sujeito (intrapsicológica). Isso significa que, inicialmente, o indivíduo realiza ações que são interpretadas pelas pessoas que fazem parte do seu universo para, em seguida, ele próprio atribuir significado às suas próprias ações.

Partindo dessas premissas, buscamos desenvolver um trabalho utilizando a tele-

mática como uma metodologia diferenciada daquela desenvolvida na escola regular, uma metodologia que propicie o desenvolvimento integral dos PNE como indivíduos, considerando seu universo socio-cultural e que possa inseri-los no mundo virtual por meio da aprendizagem digital.

O ambiente de aprendizagem computacional oportuniza para esses alunos espaços para a construção do conhecimento e oferece diferentes ferramentas e recursos de comunicação, que os desafiam e os motivam para a aprendizagem da leitura e da escrita, em uma construção conjunta com outras pessoas, tornando-os ativos no processo, abrindo-lhes novos caminhos para a construção do conhecimento, de outra forma que não seja a sala de aula convencional.

A utilização das TIC em ambientes informatizados de aprendizagem, como espaço de comunicação, favorece a inclusão social dos PNE, pois esse novo ambiente instaura um clima de segurança, enfatiza a ação conjunta/cooperativa e colaborativa, que resulta em uma maior autonomia e independência dos educandos, incentivando-os à desinibição e à iniciativa em face da realização das atividades. Os educandos, nessa nova maneira de aprender, sentem-se motivados a buscar novos conhecimentos, tornam-se mais persistentes e fortalecidos em sua auto-estima através da interação com os outros.

Nesse clima de cooperação, os alunos mais experientes desempenham o papel de mediadores, auxiliando os colegas na realização das atividades. Essa tarefa proporciona grande satisfação, pois os educandos passam a ter consciência das suas potencialidades. O uso de ferramentas informá-

ticas lhes dá a chance de ampliar seus conhecimentos e de superar suas dificuldades, favorecendo a participação de todos em um trabalho conjunto, no qual podem observar o como e o porquê escrevem.

Essas questões nos remetem a um dos instrumentos mais eficientes para o professor assumir com autonomia as suas ações que é o planejamento. O homem é o único ser capaz de sonhar, projetar, optar, enfim, ser o autor da sua própria história. Pelo planejamento, ele redimensiona o que faz, avalia e, se necessário for, modifica todo o processo. Para o êxito desse planejamento optamos por um método que determina a metodologia, as prioridades e a interação entre os sujeitos

Tendo esses princípios norteadores, o planejamento das ações no projeto AIA é realizado semanalmente através da construção coletiva entre todos os membros da equipe e, ao final de cada atendimento/aula, o grupo se reúne novamente, avalia o decorrer da aula, os objetivos propostos e os resultados alcançados a fim de redimensionar sua ação para o próximo momento. As atividades têm, portanto, uma intenção definida e contemplam as necessidades, potencialidades e interesses dos alunos PNE, principalmente no que se refere ao uso dos recursos/ferramentas existentes em rede.

As ações planejadas têm a preocupação de disponibilizar situações que mobilizem a comunicação/cooperação entre esses usuários, com vistas ao seu aprendizado, bem como oferecer uma gama de informações que proporcionem a democratização desses instrumentos digitais para a sua inserção no mundo virtual, tendo como instrumento de mediação ambientes de

realidade virtual. Para tanto, nosso esquema de trabalho propõe aos educandos uma frequência ao AIA de duas vezes por semana, duas horas por dia, por um período determinado pelo seu desempenho e avaliação satisfatória, uma vez que não há prazo para que deixem o projeto.

A cada encontro, são feitos registros das observações efetivadas durante o processo e a avaliação tem como dinâmica considerar o “antes” e o “depois” de cada aluno, isto é, o que já conseguem fazer sozinhos (nível de desenvolvimento real) e o que podem realizar com a ajuda de alguém (nível de desenvolvimento potencial), atuando na ZDP de cada um. Consideramos, ainda, sua história, sua cultura e sua linguagem, a partir dos fundamentos teóricos que dão suporte à prática pedagógica desenvolvida nesse ambiente de aprendizagem. Neste conjunto de propósitos, o presente trabalho destaca, dentre os recursos telemáticos utilizados, os ambientes baseados em realidade virtual, nos quais os educandos têm as possibilidades de desenvolver sua fantasia, sua imaginação, sua capacidade de criação e de reelaboração dos conhecimentos.

Nesse sentido, é preciso, ainda, investigar as várias propriedades de cada ambiente na promoção da aprendizagem conceitual, como as atividades *sense making*, ou seja, não apenas treinar e praticar experiências; é necessário, também, compreender os elementos dos sistemas de RV, que levam os estudantes a não apenas realizar tarefas de “execução tranquila”, mas se envolver em atividades que requeiram explanação e extrapolação.

A produção de textos por PPNE a partir das experiências realizadas em ambientes baseados em realidade virtual

Um ambiente imersivo de aprendizagem, para ter sucesso, deve fornecer sistemas de ensino de domínios diversos, representando as experiências requeridas no mundo real, fornecidas pela RV, podendo resultar na otimização de uma ferramenta direcionada ao ensino. De acordo com os pesquisadores (Burdea 1994; Jacobson 1991), pode-se dizer que a RV é uma técnica avançada de interface, na qual o usuário pode realizar imersão, navegação e interação em um ambiente sintético tridimensional, gerado por computador, utilizando canais multissensoriais.

A RV também pode ser considerada como a junção de três idéias básicas: imersão, interação e envolvimento (Pinho, 2002). Isoladamente, essas idéias não são exclusivas de realidade virtual, mas aqui elas coexistem. A qualidade que faz superior o ambiente de aprendizagem utilizando RV é a possibilidade de uso da tecnologia para superar as estratégias tradicionais do ensino, favorecendo a construção do conhecimento pelo aprendiz e atendendo, ainda, às características individuais dos sujeitos na aprendizagem. Conforme Camacho (1999, s.p.),

[...] uma das grandes virtualidades dos sistemas de Realidade Virtual é a sua capacidade em apresentar e representar, através de sons e imagens, idéias abstratas e conceitos de difícil representação. A Realidade Virtual torna-se, então, uma espécie de transdutor sensorial, que traduz idéias e conceitos para sensações visuais, auditivas e tácteis que, depois de percebidas e processadas se transformam na informação que permitirá a compreensão dessas idéias e conceitos, de outra forma, inacessíveis.

No contexto desse referencial, um ambiente baseado em realidade virtual visa, assim, permitir que usuários possam expressar suas idéias e sentimentos, aperfeiçoar progressivamente suas potencialidades cognitivas e alcançar maior compreensão da realidade social, ou seja, conquistar sua liberdade formativa, intelectual e política.

Situações simuladas em RV propiciam a produção cooperativa de textos em que o retrato sociocultural dos usuários é promovido em situações sociais e de ação – ação que não ocorre fora das situações sociais – pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo vivencia uma determinada situação, relaciona-a com a realidade, também a emprega na análise da situação social, objeto de sua aprendizagem, utilizando a língua e a linguagem de forma concreta. Produzir textos a partir de experiências em ambientes baseados em RV tem o sentido de não se limitar apenas à prática lingüística, como um fim em si mesma. Conforme Alonso et al. (2002, p. 68),

[...] sua tarefa é de ir mais além, é de propiciar condições para a formação de conceitos com os quais os usuários possam pensar e desenvolver a capacidade de analisar, generalizar e assimilar formas mais complexas de reflexão sobre os fenômenos da realidade; de organizar de uma nova maneira a sua percepção; de adquirir a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações; de conquistar todas as potencialidades do pensamento, superando, assim, suas limitações.

No cenário epistemológico atual, que não se contenta mais com verdades preestabelecidas, vale pensar sobre a idéia da aprendizagem ativa a respeito do “aprender fazendo”. Esse aprender normalmente se concretiza através da produção de textos escritos, que não são simples transcrições, mas produtos de uma reflexão, de

reorganização e de reformulação de conceitos, num complexo processo de descobertas.

A produção de textos por alunos PNE, inserida em um contexto significativo, funcional, desafiador e com objetivos que atendam aos seus interesses e às expectativas, tem mostrado mudanças positivas no que diz respeito às suas atitudes em relação à própria escrita e, conseqüentemente, na aquisição de conhecimentos e ampliação de seu universo cultural e social.

As experiências realizadas por PNE com RV nos têm surpreendido no que se refere ao potencial desses educandos, que estão compreendendo seu mecanismo e interagindo no ambiente com expectativas e motivações. O objetivo a que a RV se propõe neste projeto, que é interagir em situações onde os PNE possam desenvolver suas capacidades cognitivas de abstração, pode ser observado em sua escrita, como os textos produzidos coletivamente por eles, a partir de cenários de RV.

Cena: rua, praça e lojas

Estamos paseado na rua vendo as lojas. E colorido. Gostei atavesar parede não me maxuquei. Entrei na lojas. O guri esta camihnando na cauçada perdido. Queum escreveu e o Tiago e a Katia vai crever agora.

Quero lanchar no restaurante que é bom. a comida é gostosa. estou voando emcima das lojas. Como é bom voar. vou trazer minha irma para voar. Euuu sou a adrianaaa e vou pegaar o gguriii que esta voado. Fim.

Cena: interior da loja de instrumentos

Fui em sam Paulo com meus amigos.

Eu sou Ronaldo. Toquei bateria fes muito baruhlo. Vamos faze uma banda. E agora queum vaescrever eo vitor.

Eusoo Vctor e vo com compra uma giutara. Daniel toca bateria e gosta Dniel atista qe canta CD.

Agorae Daniel .eu Daniel gosta do cator Da-niel e vou coprar uCD. Vamosembora. Tcahu. FIM

Cena: interior do café brilhante

Minha namorada vai comprar ingresso para ver o chouda Xuxa. Ela e minha namorada. Eu quero casa co ela. E te muitos filhos. Estamos namorado no café brilhante e comendo bolo.

Quando o Ronaldo comprar bolo eu tambem quero comer bolo e refri. Eu sou a Kátia. Fim

Cena: parque dos dinossauros

Etamos paseando em Porto Alegure ena rua da paia.

La bhlietria parconprar engreso pver paque dinsauro. Eu gosto denosaro Rex que e car-nivo

Hoje vou ver denosauro. Como estou felis. Voutamos para casa de alto com Adriana e Kátia o Vitor tambem vai. Ele vai com a bandera dogremio.

Passsei com osdinossss. Pasei deeetro do dino. Ele não mordeuuu.

Conclusão

Apesar de os alunos participantes do Projeto AIA já terem experiências no manuseio de ferramentas informáticas, em suas primeiras inserções nos mundos de RV sofreram um impacto, principalmente quando perceberam que poderiam visualizar os diferentes ângulos das cenas, atravessar os objetos, movimentá-los, produzir sons, etc., o que, contudo, não os intimidou a continuar explorando o mundo virtual e a escrever sobre suas experiências apaixonadamente. Suas produções revelam

criatividade e um pouco da personalidade individual, possibilitando observar suas capacidades de atenção, memória, imaginação e organização de idéias.

Ressaltamos que é preciso levar em consideração o processo de construção do conhecimento de cada aluno, seus esforços para a superação de algumas dificuldades, enfim, toda a evolução da aprendizagem. Consideramos todo e qualquer progresso dos alunos por menor que possa parecer e o comemoramos como grandes conquistas. É preciso, ainda, considerar as limitações de cada um deles e o seu grau de comprometimento, assim como a vontade de progredir e superar os próprios limites.

Os textos evidenciam a originalidade de conteúdo, conduzindo-nos a refletir sobre a importância de assumirmos a postura de mediadores, estimulando a construção do conhecimento e, principalmente, proporcionando atividades de escrita com objetivos definidos pelos autores, no sentido de encontrar prazer em escrever e não apenas o fazer por obrigação, como uma tarefa a ser cumprida ou como rotina de uma aula de alfabetização. Dessa forma, percebemos os alunos como seres singulares e dotados de capacidades, que possuem valores e uma história de vida que deve ser considerada. Cabe a nós, educadores, impulsioná-los para que alcancem seus objetivos e superem seus limites de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ALONSO, Cleuza M. M. C.; FAGUNDES, Lea C.; RIZZI, Cláudia B. Seixas; LOUISE M. J. A aprendizagem digital e o trabalho cooperativo na perspectiva piagetiana. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 8, n. 1, jul. 2001.

BURDEA, G.; COIFFET, P. *Virtual reality technology*. New York: John Wiley & Sons NY, 1994.

JACOBSON, L. *Virtual reality: a status report*, AI Expert, Aug. 1991.

CAMACHO, M. L. A. S. M. *Realidade virtual e educação*. Disponível em: <http://penta2.ufrgs.br/projetos/upload/files/rved.htm>. Acesso em: 28 jan. 1999, 15h44m.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo socioistórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PINHO, Marcio S. *Uma introdução a realidade virtual*. Disponível em: <http://www.inf.pucrs.br/~pinho/RV/tutrv.htm>. Acesso em: 13 ago. 2002, 8h21m.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madri: Vidor, 1993. Tomo II.

Evolução de um portador de necessidades especiais fantasmas e sonhos que o vento levou

Áurea Machado Lorenzoni*

Olinda Rocha Pereira**

Paulo César Ribeiro Martins***

Resumo

Este trabalho é o resultado do acompanhamento de um adolescente com necessidades especiais realizado no Ceopi e na Clínica Molécula. No trabalho, que se iniciou com a avaliação psicopedagógica, a alfabetizadora procurou identificar o estágio em que se encontrava o adolescente em relação à aprendizagem, baseando-se na psicogênese da língua escrita. A psicopedagoga avaliou as questões orgânicas, corporais, intelectuais e simbólicas; o psicólogo procurou identificar o nível de inteligência e os fatores emocionais que influenciavam no seu desenvolvimento e o neurologista fez a avaliação neurológica. No decorrer do acompanhamento, a equipe foi construindo junto com o educando atividades que despertaram o seu interesse e curiosidade. O resultado, até então, é de um ser sociável, que lê e escreve, tendo como impulso importante na sua socialização e alfabetização o uso da máquina de calcular no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: deficiência mental, psicopedagogia, alfabetização, psicoterapia.

* Psicopedagoga pela EPsiBA. Centro de Estudos, Orientação Psicoeducacional, e-mail: paulo.martins@terra.com.br

** Alfabetizadora pela UPF.

*** Mestre em Psicologia pela Puccamp - SP.

Introdução

As questões orgânicas, corporais, intelectuais e simbólicas (desejo) envolvidas no processo ensino-aprendizagem de nosso paciente serão relatadas a partir da sua importância e significado no presente contexto. A seguir será traçado um paralelo que pontuará a evolução comportamental do paciente, relatando como era antes e como ficou após as intervenções.

Em comparação a outras problemáticas, a que relatamos exigiu uma unidade interdisciplinar para sua abordagem, pois, para aprender, põem-se em jogo quatro níveis: orgânico, corporal, intelectual e simbólico. Portanto, no nosso caso, o paciente-problema de aprendizagem exigiu a intervenção de diferentes especialistas, como neurologista, psicólogo, psicopedagoga e alfabetizadora, cujos diferentes pareceres foram necessários para articular um diagnóstico psicopedagógico.

A seguir, a descrevemos a importância e as significações do lugar do corpo, do organismo, da inteligência e do desejo na aprendizagem, articulados pelos diferentes profissionais sobre o paciente portador de necessidades especiais, classificado pelo CID-10 (1993) como deficiente mental moderado (F-71).

Processo de aprendizagem

Em todo processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis – organismo, corpo, inteligência e desejo – e não se poderia falar em aprendizagem excluindo algum deles. Também no déficit de aprendizagem, necessariamente, estarão em jogo os quatro níveis, em diferentes graus de comprometimento.

Segundo Fernández (1991, p. 57), “o organismo poderia ser comparado a um aparelho de recepção programado, que possui transmissores (células nervosas) capazes de registrar certos tipos de associações, de fluídos elétricos e reproduzi-los quando necessário.” Já o corpo poderia assemelhar-se a um instrumento musical, no qual se dão coordenações entre diversas pulsações, mas criando algo novo. Do ponto de vista do funcionamento, podemos tomar duas dimensões: a que pertence ao organismo, que é um funcionamento já codificado, e a do corpo, que é aprendida. Por exemplo, a respiração é um comportamento de efeito orgânico, ao passo que a emissão da palavra é uma coordenação que tem de ser aprendida.

O organismo bem estruturado é uma boa base para a aprendizagem, e as perturbações que possa sofrer condicionam dificuldades nesse processo. Pelo corpo nos apropriamos do organismo. Não temos diálogo com nosso organismo, mas temos diálogo com nosso corpo; nós o modulamos. Desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo. Somente ao integrar-se ao saber, o conhecimento é aprendido e pode ser utilizado. O saber supõe a originalidade do corpo, e o desejo é a universalidade da inteligência. Todo conhecimento tem um nível figurativo (Piaget) que se inscreve no corpo.

Fernández (1991, p. 60), citando Sara Paín, diz que

o corpo forma parte da maioria das aprendizagens não só como *ensenās*, mas como instrumento de apropriação do conhecimento. O corpo é *ensenās*, pois através dele realizam-se as demonstrações de ‘como fazer’, sobretudo através do olhar. As modulações da voz e a veemência do gesto canalizam o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro.

Como diz Haydée Echeverría, também citado por Fernández (1991, p. 62), “o corpo enlaça a dimensão interna com a externa, através do conceito de vínculo como lugar de intersecção da construtividade cognitiva e da estrutura do desejo”. O meio é entendido como fator etno-sociocultural que posiciona a construção do vínculo.

Enfatizando-se o lugar do organismo na aprendizagem temos o seguinte:

Podemos dizer que no processo de aprendizagem, o organismo revela-se ou sua fratura ou sua disfunção, quando não torna possível a experiência de certas coordenações (por causa da rigidez, da inércia, da estereotipia, própria de certas constituições mórbidas), ou dos projetos mesmo de tais experiências (por causa dos estados afásicos ou apráxicos) (Paín apud Fernández, 1991, p. 62).

O organismo, programado por meio sistemas (nervoso, digestivo, respiratório, etc.), constitui a infra-estrutura neurofisiológica de todas as coordenações possíveis e possibilita a memória dos automatismos. Transversalizado pela inteligência e pelo desejo, o organismo irá se mostrando em um corpo, e é desse modo que intervém na aprendizagem, já corporizado.

Lugar da inteligência e do desejo na aprendizagem: o pensamento é um só; não pensamos por um lado inteligentemente e, depois, como se girássemos o dial, pensamos simbolicamente. O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo, o vertical. Ao mesmo tempo acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica.

As teorias sobre a inteligência e o desejo desconhecem-se mutuamente. Assim, a psicanálise e a teoria da inteligência de Piaget separam cada uma seu objeto de estudo, sem incorporar o da outra.

No dicionário de psicanálise de Laplanche (1991), observa Sara Paín (apud Fernández,

1991), não figura a palavra *inteligência*, assim como no dicionário de Batro, sobre a inteligência, não figura a palavra *inconsciente*. Tal omissão não somente responde a uma não-pertinência das teorias para abordar a integração como tem a ver com a cisão constitutiva do ser humano entre conhecimento e desejo. Porém, preocupados com a problemática de aprendizagem, nós não podemos deixar de questionar acerca de possíveis inter-relações entre as teorias. No início, já mencionamos quatro níveis que intervêm, necessariamente, em todo processo de aprendizagem: organismo, corpo, inteligência, e desejo, e fizemos algumas considerações sobre os dois primeiros; agora, estamos abrindo um campo de interrogação sobre as inter-relações entre os dois últimos.

Consideramos cada um desses níveis como estruturas pertencentes a um indivíduo, incluído, por sua vez, como estrutura dentro de outra estrutura mais ampla, que é a família, a qual também incluída em uma estrutura maior, o sistema socioeconômico-educativo.

O esquema já apresentado nos fornece alguns dados, ainda que parciais, para trabalhar as relações entre o organismo e o corpo que se põem em jogo para aprender. Quando devemos incluir a inteligência e o desejo, assim como os aspectos que têm a ver com a corporeidade (construída também pelo organismo, inteligência e o desejo), ao sistema socioeconômico-educativo, se lhes sobrepõe outra dimensão: a da alteridade ou do outro.

O *outro* não é somente o outro tangível; é o *outro* que está construído por todos os outros, que simbolicamente permitem reconhecer a individualidade construída especularmente; o *outro* que devolve a

própria unidade, a própria integridade. Esse *outro* devolve especularmente a possibilidade de reconhecer-se como uma unidade, porém só se pode apreciá-lo completo quando o espelho de vidro nos reproduz a imagem corporal, incluindo o rosto.

Assim vamos construindo o esquema corporal, saindo do corpo despedaçado dos primeiros meses do bebê para poder chegar ao eu corporal. Pode-se falar de organismo e, de certo modo, de corpo sem mencionar essa dimensão, mas não se pode falar de inteligência nem de desejo sem a dimensão corpo-organismo, senão à custa de cair num reducionismo que não permite entender a dinâmica, o movimento e que, mantendo-nos em um corpo “despedaçado” em nível das teorias, despedaça nosso objeto de estudo e a nossos pacientes em tantos fragmentos quantas especialidades existam.

A estrutura cognitiva e a estrutura simbólica (o nível de desejo) são diferenciáveis. Na história pessoal de um indivíduo, parte-se de uma diferenciação entre as mesmas para uma diferenciação cada vez maior e melhor.

Dissemos que os saberes sobre o desejo e a inteligência se desconhecem mutuamente. O problema de aprendizagem, isto é, aquele sintoma em que a inteligência é aprisionada pelo desejo, é o lugar privilegiado, talvez o único, para poder observar as relações entre ambas as estruturas (desejo e inteligência). A partir do estudo da patologia na aprendizagem, começam a ser encontrados os pontos de contato entre as duas teorias que tratam separadamente a inteligência, de um lado, e o inconsciente, do outro: a teoria de Piaget e a psicanálise. Quando o objeto de estudo e trabalho é o problema de aprendizagem, não podemos deixar

de observar o que ocorre entre a inteligência e os desejos inconscientes.

Quando falamos de inteligência, referimo-nos a uma estrutura lógica, ao passo que a dimensão desejante é simbólica, significativa e alógica. A estrutura lógica, segundo Piaget, é uma estrutura genética; o conhecimento se constrói. Para Piaget (apud Fernández, 1991), a ação é o ponto de partida da razão e a fonte de organização e reorganização contínua da percepção. Piaget fala da construção do real do conhecimento, quer dizer, da atividade que deve depender o sujeito para obter uma organização cognitiva que não está determinada pelo canal genético (mesmo se condicionada), nem é imposta pelo estímulo exterior.

Sabemos que Freud provoca uma revolução no pensamento ao sustentar a existência da sexualidade infantil, ferindo o critério adulto mórfico que acreditava ser sexualidade uma circunstância do adulto exclusivamente. Em outro plano, Piaget continua a tarefa de Freud, descobrindo que nem sempre os adultos têm a exclusividade dos raciocínios inteligentes. Desde os primeiros intercâmbios do bebê com o meio, há uma organização, uma inteligência sensório-motriz que vai se construindo em um processo no qual se prima pela ação. A memória, a atenção, a percepção, que antigamente se confundiam ou se equivaliam à inteligência, deram lugar à evidência da tendência a um equilíbrio melhor.

É o nível simbólico que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, os gestos e os afetos agem como significados ou como significantes com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo. Parte dos aspectos que nós incluímos no que denominamos “nível simbólico”, às vezes é chamada de “emoções”, de “afetividade” e, inclusive, de “inconsciente”. Para que haja

aprendizagem, intervêm o nível cognitivo e o desejante, além do organismo e do corpo.

Levando em conta tudo que foi comentado, não podemos continuar situando a aprendizagem do lado da inteligência e a sexualidade do lado do desejo, dicotomicamente separados. Tanto a sexualidade como a aprendizagem são funções que intervêm em ambos os níveis. Os produtos, os atos, sejam pensamentos ou afetos, são também por trabalho dos dois níveis, elaboram-se por meio de processos objetivantes e subjetivantes. Não poderíamos diferenciar a inteligência do desejo a partir do objeto material a que se dirigem, mas, sim, pela forma de conseguir o fim a que se propõem com esse objeto. A elaboração objetivante vai se articulando com a elaboração subjetivante, a serviço de um maior equilíbrio.

Processo de alfabetização no construtivismo

No início do trabalho, o aluno apresentava as seguintes características:

- 1 tinha interiorizado a sua incapacidade; tinha medo do erro e de ser testado, por isso rejeitava qualquer tipo de material concreto;
- 2 cantava durante longo tempo canções muito tristes;
- 3 contava histórias de muita violência e terror;
- 4 sua motricidade fina era boa, pois passara anos preenchendo linhas com exercícios psicomotores;
- 5 imaginava-se um cientista e que faria um homem máquina, com cérebro capaz de desvendar todos os mistérios; também, um dia faria um livro com 2 500 páginas;
- 6 não permanecia em uma atividade por mais de dez minutos.

Avaliação da língua escrita

- encontrava-se no nível silábico; tinha conhecimento de todas as letras; cada sílaba oral era escrita por uma letra com algumas correspondências sonoras. Ex: A T A cer ve já;
- fazia tudo rápido para se ver livre do que era solicitado;
- não aceitava letra cursiva, somente a letra de forma.

Avaliação da alfabetização matemática

Somente conhecia os numerais até 6, mas não identificava os números perceptuais que são números pequenos até 4 ou 5 e que podem ser conhecidos pela percepção; não conseguia seriar nem classificar.

Atividades no processo de alfabetização

- uso da calculadora, realizando as quatro operações;
- também com a calculadora, começou a realizar operações de dezenas; logo, de centena e, ao descobrir o milhar, foi para a data de nascimento das pessoas (que é a sua grande paixão), resolvendo problemas matemáticos;
- uso do computador com programas educativos;
- blocos lógicos;
- jogos pedagógicos;
- leitura de jornais, revistas e histórias em quadrinhos;
- escrita de textos.

Evolução do paciente

Fundamentados pelo que explanamos anteriormente, elaboramos um paralelo da evolução comportamental do paciente após intervenção transdisciplinar. No início do tratamento (ontem), o paciente tinha 15 anos, hoje está 21 anos.

Em nível de corpo e organismo

Ontem	Hoje
– Franzino, inquieto, fala compulsiva e desordenada, caminhar oscilante – Caminhar, postura e atitudes revelam fraturas que prejudicaram seu desenvolvimento – Desde o nascimento, sintomas de agitação, nervosismo, regurgito e flatulência – Medicação para controle do seu nervosismo, agitação e enurese – Sono perturbado, sonhos muito assustadores, monstros e bichos	– Presença mais saudável, atitudes coerentes, postura mais segura – Atividades específicas resgatam e desenvolvem o potencial existente – Menos agitação, menos nervosismo e boa evolução da função digestiva – Sem medicação e nervosismo; agitação e enurese sob controle – Mais domínio sobre o sono, sonhos mais amenos

Em nível de inteligência

Ontem	Hoje
– Frustração em toda tentativa de escolarização – Rejeição a tudo que lembre testes, escrita, aulas e estudos – Não identifica valor e quantidade de dinheiro – Conta histórias e anotações – Identifica o numeral até cinco, sem noção de quantidade – Demonstra interesse e gosto por conserto de eletrodomésticos (rádio, TV); é incentivado e recebe atendimento e orientação da professora da área de Laboratório de Eletrônica em Escola de 2º Grau – Atividade intelectual muito estimulada, mas muito comprometida pela dramática que o acompanha desde seu nascimento	– Escolarização incentivada, motivada e em significativa evolução – Menos trauma, com significativo domínio da leitura, escrita e cálculos – Identifica quantidade de dinheiro, valor de compra e troco – Escreve e lê suas histórias, com lógica e coerência que evidenciam o seu progresso, dentro de suas limitações – Utiliza calculadora e faz cálculos numerais até quatro dígitos; tem preferência por datas de nascimento, de morte e de acontecimentos marcantes – Com orientação e treinamento, evidencia boa aprendizagem na manipulação e na identificação de componentes eletrônicos na montagem de aparelhos com a ajuda de técnicos e professores – Atividade intelectual bem mais evoluída, com trabalhos incentivados e direcionados para a autoconstrução de seu conhecimento

Em nível simbólico - Desejo

Ontem	Hoje
- Relato de cenas muito violentas de morte e sangue - Revela muita angústia ao falar de seus sonhos assustadores - Tem sonho de ser um grande inventor - Auto-imagem e auto-estima muito baixas - Adolescente sensível e emocionalmente instável, pode estar alegre, cantar e contar histórias; em outros momentos, pode estar bravo e nervoso, resistente às tarefas propostas - Apresentava dificuldades de controlar seus impulsos sexuais, em função de sua espontaneidade descontrolada - Identificação e subjetividade mal elaboradas	- Fala muito sobre fatos e acontecimentos, muito ligado a datas; usa calculadora para ter exatidão no cálculo da idade das pessoas e o tempo ocorrido entre os acontecimentos - Fala com desenvoltura de seus sonhos; tem consciência de suas limitações - Fala com serenidade e conformação: "foram sonhos que o vento levou" - Melhora evidente na auto-imagem e na auto-estima; Ele menciona, às vezes, o fato de ter dificuldade de aprender e de ser diferente dos irmãos - Continua sensível, menos instável; se incomoda mais com as tentativas de imposição de limites pelos pais e realiza com mais espontaneidade as tarefas propostas - Encontramos um jovem mais tranquilo quanto a sua sexualidade, com um melhor controle dos impulsos, mesmo com as limitações e problemas condizentes com sua realidade - Traços mais definidos de identificação e subjetividade; tem consciência da situação, ficando perturbado quando se depara com sua realidade

Conclusão

Este trabalho é o resultado do acompanhamento realizado no Ceopi/Idep, de um adolescente categorizado como deficiente mental moderado, atualmente entendido como portador de necessidades especiais.

O trabalho iniciou com a avaliação psicopedagógica: a alfabetizadora procurou identificar o estágio em que se encontrava o adolescente em relação à aprendizagem, baseando-se na psicogênese da língua escrita; a psicopedagoga avaliou as questões orgânicas, corporais, intelectuais e simbólicas, cuja leitura revelou fraturas e o quanto as primeiras aprendizagens do adolescente haviam sido dramáticas e marcantes, evidenciando o despreparo que a maioria das pessoas e até profissionais da área da edu-

cação têm em relação aos portadoras de necessidades especiais; o psicólogo procurou identificar o nível de inteligência e de fatores emocionais que influenciavam seu desenvolvimento, apontando o que acontecia de especial que comprometia o desenvolvimento das aprendizagens daquele adolescente; o neurologista fez a sua avaliação contribuindo com o seu diagnóstico.

No decorrer do acompanhamento, a equipe foi construindo junto com o educando atividades que despertaram o seu interesse e curiosidade. O resultado, até então, é de um ser sociável, que lê e escreve, além de ter consciência de suas aptidões e de suas limitações.

Sem sombra de dúvidas, temos hoje um ser bem mais feliz e realizado, como também uma família integrada ao tratamento, com sentimento do dever cumprido. Avaliamos o sucesso do trabalho especialmente em razão de ter sido realizado realmente de modo transdisciplinar, aumentando a paixão dos profissionais pelo que fazem.

Referências bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J. D. *Manual de psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, [s.d.].
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipioni, 1991.
- CALSSIFICAÇÃO dos Transtornos Mentais e de Comportamento. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas – CID 10. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- DOLTO, F.; NASIO, J. D. *A criança do espelho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCHI, E. *A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GROSSI, E. P. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. 1.
- _____. *Didático do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. 2.
- _____. *Didático do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. 3.
- KAMII, C. *Reinventando a aritmética*. Campinas: Papirus, 1986.
- KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas: Papirus, 1988.
- LAPLANCHE; PONTALIS. *Dicionário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

A leitura em voz alta a serviço da escrita

Vanilda Salton Köche*

Voltei a tentar, apanhei, cá, levantei - até que um dia escrevi uma história que quando li de cabeça fria, achei que não estava ruim; com uns consertos aqui e ali, ela ficaria apresentável. Consertei, e gostei do resultado. Animado, escrevi outras e outras histórias, nessa batalha permanente, mas é uma batalha curiosa: as derrotas que a gente sofre nela não são derrotas, são lições para o futuro.

José J. Veiga¹

Resumo

A leitura em voz alta é uma atividade essencial no melhoramento da escrita, uma vez que antecede o processo de reescritura. Ela valoriza a produção do aluno e favorece uma interação na sala de aula.

Palavras-chave: leitura, escrita, produção textual.

* Professora das disciplinas de Estudo e Produção de Textos I e II e Língua Portuguesa Instrumental da Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹ *Para gostar de ler*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. v. 8. p. 7.

Introdução

No trabalho pedagógico com alunos de 3º grau, nas disciplinas de produção textual, constatamos que eles chegam à universidade sem o hábito da leitura em voz alta de seus próprios textos, surpreendendo-se quando solicitados a fazê-la. No entanto, essa modalidade de leitura assume um estatuto de grande relevância no ensino, uma vez que destitui a escrita de um processo artificial, porque há a presença real do interlocutor e, por isso, deve ser mais bem explorada.

Este artigo pretende discutir a importância da leitura em voz alta por ser um valioso auxiliar na produção escrita dos alunos. Fundamentam este trabalho, especialmente, as reflexões de Bakhtin (1981), Geraldi (1993), Guedes (1994), Chippini e Marques (1984), Contreras et al.² (1969), Smith (1993), Brito (1984), Fiad e Mayrink-Sabinson (1993), Freire (2001) e Köche (1996). Inicialmente, definimos a leitura em voz alta, sua inserção na concepção interativa da linguagem e o papel que ela desempenha no texto; em seguida, explicitamos suas aplicações e, finalmente, abordamos a prática pedagógica voltada a essa modalidade de leitura.

Leitura, linguagem e texto

Contreras et al. (1968, p. 66), baseados na definição formalista, entendem a leitura em voz alta como o reconhecimento e a interpretação dos símbolos da escrita e sua tradução em sons articulados. Essa modalidade de leitura é tão significativa para o ensino quanto a leitura silenciosa; no entanto, sua função é distinta e, por isso, não

se deve disputar a prioridade, uma vez que as duas têm funções específicas e objetivos concretos. Nesse sentido, Contreras et al. afirmam que “uma e outra forma de leitura são igualmente importantes para o educador, porque, fora da linha de demarcação dos imperativos da leitura oral e da leitura silenciosa, existe um denominador comum, um fim superior que as iguala: serem formativas para o ser humano” (1969, p. 71).

A prática da leitura oral favorece a interação entre as pessoas, contribuindo para o aprimoramento tanto da escrita, quanto da leitura e para o desenvolvimento global da capacidade comunicativa. A interação da linguagem constitui a realidade fundamental da língua. Para Bakhtin, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas 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). Segundo o autor, “a palavra dirige-se a um interlocutor; ela é função desse interlocutor que não pode ser abstrato, pois não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no sentido figurado” (1981, p. 112).

A palavra, portanto, existe em função do interlocutor. Para Bakhtin, ela comporta duas faces: é determinada tanto por quem fala como por quem ouve, constituindo justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte, servindo de expressão de um em relação ao outro. É o elo de ligação entre eles, uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros; se ela

se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor (1981, p. 113).

A significação da palavra não está nela mesma, mas no resultado da interação entre o locutor e o receptor; depende da intenção do locutor em manifestar uma significação e da sintonia do receptor em interpretar essa significação com o seu mundo de significações. Em relação a isso, Bakhtin afirma:

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 (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) 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).

Na leitura em voz alta, portanto, o indivíduo coloca-se na posição do locutor que pressupõe um receptor. No momento da leitura, concretiza-se a comunicação entre os dois.

A partir da compreensão da linguagem como um processo de interlocução, entendemos o ensino da escrita como a realização de um processo eminentemente social, coletivo, num espaço de interação entre professor, e aluno. Nessa interação, o aluno constrói seu próprio conhecimento em parceria com o professor, que atua como um facilitador e um guia em direção a metas estabelecidas. Surge, assim, o novo conceito de aluno, um sujeito individual, participante ativo, crítico, co-responsável pelo processo educacional.

O texto resulta de uma situação de interlocução, num processo de construção e

produção. A sua efetivação ocorre no momento em que é dado a público. Isso quer dizer que a sua leitura é fundamental para que um texto se concretize, uma vez que ele só existe em função do outro. Nessa perspectiva, para Geraldi:

Um texto é uma sequência 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 a 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 inexistia, não produz texto (1993, p. 100).

Com essas características, Geraldi chega a um conceito operatório de texto: "Um texto é uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado" (1993, p. 101). Assim, a leitura em voz alta cumpre duas funções importantes: a primeira é a de possibilitar a discussão e o aprimoramento do texto e, a segunda, a de torná-lo conhecido do seu interlocutor.

Aplicações

A leitura em voz alta auxilia o desenvolvimento de bons padrões lingüísticos no aluno, tais como pronúncia correta das palavras, boa articulação, entonação adequada e bom timbre de voz, fluidez na leitura, gesticulação apropriada ao que lê, posição correta do corpo e maneira correta de segurar a folha ou o livro. Além disso, são exigidos o reconhecimento e a compreensão do que está escrito. Para Contreras et al., por meio dessa modalidade de leitura, o aluno cria hábitos adequados para o domínio da leitura silenciosa (1969, p. 72).

A maior importância dessa prática, no entanto, reside no fato de servir como instrumento no ensino da escrita. É uma atividade interligada à reescrita, atividade indispensável na produção escrita do aluno. Segundo Fiad e Myrinsk-Sabinson, a produção de um texto envolve momentos diferentes, como o planejamento, o da própria escrita, o da leitura do próprio texto pelo autor e o das modificações a partir dessa leitura. Não existe o texto acabado, mas ele sempre segue um percurso, havendo sempre a possibilidade de ser continuado e reescrito (1991, p. 55).

A leitura em voz alta, portanto, é indispensável ao processo de reescritura, tendo em vista que o aprendiz, geralmente, tem dificuldades para identificar as próprias falhas que comete na própria escrita. Assim, o aluno lê o próprio texto, submetendo-o à crítica dos colegas, e, com base nas observações feitas, o texto é reconstruído e aprimorado. As mudanças que ele efetua não se restringem a mudanças de ortografia ou correções gramaticais, mas são mudanças que levam, geralmente, a uma maior clareza e organização do texto e a uma adequação ao tipo de texto exigido. Ao reescrever seu texto, o aluno reconsidera uma série de decisões tomadas no início da produção. A reescrita exigirá, portanto, a leitura, a análise, a reflexão e a recriação a partir desse percurso.

Através da leitura em voz alta, o aluno desenvolve também a autocrítica de sua produção, identificando as falhas não detectadas com a mera leitura silenciosa. Ela permite ao aprendiz verificar, entre outras, a coerência de sua produção, a construção de frases obscuras, a repetição de palavras e o emprego de vocábulos inadequados, pas-

sando a ter uma construção mais correta, mais adequada, mais coesa e a usar expressões mais claras para o entendimento do leitor. A cada nova leitura, as operações linguísticas realizadas são percebidas com mais clareza e haverá um melhoramento do trabalho do autor, dissipando as eventuais dúvidas e clarificando as suas intenções. A escrita passa a ser vista como um trabalho consciente, planejado e aprimorado.

Guedes refere-se à prática da leitura em voz alta como uma forma de aperfeiçoamento da produção do aluno. Segundo o autor, “o texto é coisa pública, isto é, passível de publicação para leitura e comentário de qualquer leitor” (1994, p. 212). Isso significa que o texto do aluno é lido, ouvido e discutido pelos colegas. Desse modo, ele é colocado diante do problema concreto da interlocução, pois há uma diferença muito grande entre escrever simplesmente para cumprir uma tarefa que o professor mandou e escrever para leitores concretos. Essa diferença leva o aluno a repensar seu texto e a considerar a presença do interlocutor ao produzir outros textos; com isso, produzirá textos mais claros, coerentes e consistentes, proporcionando um melhoramento na escrita.

Essa modalidade de leitura produz bons resultados não somente quando o aluno lê para os colegas, mas também quando simplesmente lê para o professor, no atendimento individual em sala de aula. No momento da leitura, ele já faz a autocorreção, assume seu papel crítico e dispensa, de certo modo, a intervenção do professor. Portanto, é uma atividade que merece lugar de destaque no ensino da escrita.

A prática da leitura em voz alta proporciona, ainda, a desinibição e a autoconfiança

do aluno e, conseqüentemente, sua criatividade.³ Ele passa a construir textos originais, isto é, que revelam uma seqüência discursiva, despertando o interesse no leitor. Com o treino constante, desliga-se dos conceitos preconcebidos a respeito da escrita, de clichês e de alguns modelos prévios que certamente lhes foram impostos no processo escolar. Passa a reconhecer sua competência lingüística, desenvolvendo sua capacidade de escrever um texto como um todo significativo. No início do trabalho, às vezes, o aprendiz pode até demonstrar um certo descontentamento ante as críticas dos colegas, uma vez que não está habituado a ouvi-las. Contudo, com o tempo, ele passa a encarar as observações a respeito de sua produção com naturalidade.

A leitura oral assume vital importância para pontuar melhor um texto. Através dela, há maior facilidade em identificar a localização do uso dos sinais de pontuação, pois as pausas naturais que acontecem no momento da leitura apresentam-se como pistas indicadoras. Podemos dizer, então, que ela supre o desconhecimento das regras normativas de pontuação. E para bem aceitar e explorar essa metodologia, é necessário afastar-se de posturas prescritivas, fazendo o caminho inverso do ensino tradicional, que é ditar regras e decorar. Segundo Smith, o espaço para isso é o texto, e não a frase, porque é nele que as suas múltiplas funções se atualizam plenamente (1993, p. 82). Essa modalidade de leitura, portanto, é um valioso instrumento de ensino a serviço da escrita, utilizando o método natural,⁴ que privilegia, primeiro, a intuição e, só depois, o raciocínio e a reflexão.

A leitura em voz alta de uma obra literária em sala de aula também é significa-

tiva para o melhoramento da produção escrita do aluno, uma vez que, através do contato e da leitura de bons textos, ele aprenderá a manejar melhor seu idioma e sua produção. O professor pode destituir a sala de aula de um clima de repressão, proporcionando momentos de questionamento, de descontração e diálogo. Essa leitura pode iniciar-se em voz alta, podendo ser uma atividade paralela à leitura em casa. Os alunos, durante a leitura, interagem com os colegas e o professor, fazendo interrupções e perguntas a respeito de algo que não entenderam. Com relação ao texto literário, Chippini Leite e Marques afirmam:

Ao habitual clima de repressão da escola, achei necessário criar um ambiente descontraído porque, somente nele, o aluno tem a coragem de interromper quem lê para perguntar o significado de uma palavra, para fazer algum comentário sobre uma situação ou questionar a respeito de alguma alusão que ele não entendeu. [...] Ao conseguir rir com os alunos a graça de um texto, pude perceber o quanto era solitário, empobrecedor e frustrante esconder-me no autoritarismo, fugir do lúdico, viver a indiferença e o medo (1984, p. 48-49).

No trabalho de escrita, portanto, é importante que o professor reflita sobre sua atuação junto aos alunos, reavaliando continuamente seu papel no processo ensino-aprendizagem, privilegiando atividades que promovam o trabalho interativo, partilhando conhecimentos e/ou negociando significados de natureza cooperativa. A aplicação de novas estratégias de ensino, fugindo do rotineiro e encarando desafios, favorecerá a obtenção de melhores resultados.

Prática pedagógica

O planejamento da ação educativa é essencial no trabalho pedagógico. Dada sua

relevância e aplicabilidade, é de vital importância que a leitura em voz alta faça parte do programa do professor de língua portuguesa, uma vez que é uma atividade fundamental no melhoramento da escrita do aluno.

Sabemos que a utilização dessa modalidade de leitura no ensino da escrita não é muito comum entre os professores de ensino médio que trabalham com redação. Em pesquisa realizada em 1996,⁵ dos vinte e cinco professores das escolas de 2º grau de Bento Gonçalves que trabalhavam com a dissertação, constatou-se que 92% não exigiam do aluno a leitura em voz alta do próprio texto e 8% exigiam às vezes. A principal justificativa para a não-adoção dessa metodologia é de que os alunos não gostam de mostrar para os outros o que escrevem. Um professor declarou que nunca havia pensado nisso e julgava que iriam ficar revoltados se assim o fizesse, mas que a pergunta servia de sugestão e iria tentar colocá-la em prática. Os demais professores sugeriam que lessem somente os autores dos melhores textos, ou que lessem os alunos que assim o desejassem (Köche, 1996, p. 142).

O resultado demonstra a ausência de interlocução em sala de aula. Brito afirma que, na situação escolar, existem relações rígidas e definidas: o aluno é obrigado a escrever segundo os padrões estabelecidos e o professor será o principal, ou, talvez, o único leitor de seus textos (1984, p. 112). Desse modo, o discurso do aluno resulta apenas da imagem que segue a ótica do professor do que seja redigir com qualidade.

Oportunizar na sala de aula a leitura em voz alta apenas para os melhores textos não é uma metodologia adequada. Se-

gundo Guedes, é incentivar o exibicionismo do aluno com sensibilidade ibopeana para captar e repetir na próxima redação os truques caídos no gosto do público e para inibir o aluno que não tem certeza se seu próximo texto a respeito do que ele quer se expressar vai fazer o mesmo sucesso, sem falar na inibição dos que nunca tiveram um texto lido em aula (1994, p. 136).

Da mesma forma, aceitar a leitura do próprio texto apenas por parte dos alunos voluntários é cultivar o hábito de desabafar problemas através do texto, não constituindo essa prática o verdadeiro propósito do ensino. Para isso, o aluno pode valer-se de um diário pessoal, a que só ele tem acesso.

Tanto um procedimento como o outro não produzem o menor resultado, pois, como afirma Guedes, favorecer apenas a leitura das melhores produções torna intangível o bom texto a respeito do qual não se incentiva discussão, já que o veredicto está dado; por outro lado, aceitar apenas a leitura dos voluntários desqualifica o texto como tal, pois o que nele interessa é a disposição do autor para falar de sua vida pessoal, como se diz, “privada” (1994, p. 136). É necessário, portanto, que o professor repense o ensino da escrita.

O melhoramento da escrita só é alcançado mediante o trabalho pedagógico do professor que leve o aluno a assumir mais responsabilidade pelo próprio aprendizado. Segundo Freire, “ensinar não é *transferir* conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (2001, p. 24-25). Assim, o aprendiz necessita de um espaço para discutir o próprio texto e o do colega, ouvindo e opinando a respeito de seus problemas, de seus erros e de suas qualidades.

A produção do aluno passa por um momento de reflexão e de questionamento, que o conduz ao reconhecimento de suas falhas. O texto será o resultado de um trabalho dinâmico, da interação com os colegas, compartilhando conhecimentos, no aperfeiçoamento de sua produção. O professor serve de mediador para a construção dos sentidos, estimulando a discussão, orientando e cooperando para que o aluno potencialize seu próprio discurso.⁶

Isso, entretanto, só se efetivará se o professor estabelecer objetivos definidos e critérios claros de avaliação. A definição dos objetivos é o ponto de partida no ensino da escrita. O aluno só terá sucesso na produção de seu conhecimento se souber a direção a tomar, as etapas a vencer e aonde chegar. A clareza na formulação dos objetivos facilitará o trabalho de avaliação.

Por sua vez, os critérios de avaliação estão intimamente relacionados aos objetivos propostos. Para que ensinar a escrita aos alunos? A resposta ao *para que ensinar* (objetivos) dará a resposta a *o quê e como avaliar* (critérios). Se linguagem é concebida como uma forma de interação entre as pessoas, o professor favorecerá a interlocução na sala de aula, respeitando a palavra do aluno: concordando, discordando e questionando sua produção. É de suma importância que os critérios sejam explicitados pelo professor, no sentido de orientar o aprendiz, de modo preciso, no aperfeiçoamento da escrita, e para que possa tomar conhecimento de suas falhas e do que se espera que ele produza. Além disso, ele entenderá por que é importante a atividade da leitura em voz alta do próprio texto, qual é sua finalidade e o que é levado em conta na avaliação.

É importante que o planejamento fique claro para o aluno a fim de que ele participe, dê opiniões e direcione seus esforços na direção dos objetivos propostos. A aprendizagem da escrita dependerá do próprio esforço, da clareza e da direção do trabalho do professor.

Considerações finais

É importante que a aula de produção textual seja um lugar onde o aluno tenha direito e dever à palavra, assumindo-se como autor de seu pensar e escrever, com o compromisso de tornar-se inteligível para seus interlocutores. Assim, num processo cooperativo entre autor e leitor, ele se empenhará ao máximo para tornar sua escrita clara, precisa, concisa e coerente. Ele escreverá não somente a partir de seus objetivos, mas a partir das perspectivas de leitor. Desse modo, a leitura oral do próprio texto em sala de aula resgata a discursividade e a responsabilidade do autor para com o leitor. A discussão do texto que acontece após a leitura, privilegiando seu conteúdo, contribuirá para uma aprendizagem mais eficiente da escrita.

A prática da leitura em voz alta, portanto, é um recurso de grande valia no trabalho pedagógico, trazendo benefícios quer do ponto de vista afetivo, quer do instrumental; contribui na formação do leitor, colocando-o numa situação concreta de interlocução e no desenvolvimento global de sua capacidade comunicativa; favorece uma relação dialógica na sala de aula, valorizando o texto do aluno; melhora a produção escrita tanto no nível de correção linguística, como no nível de coerência, porque obriga a manter o processo de reescritura.

Acreditamos que utilizar a leitura em voz alta é melhorar o ensino da escrita.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 8. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- CONTRERAS, Amparo et al. *Didáctica de la lectura oral y silenciosa*. 3. ed. México: Oasis, 1969.
- FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: *Questões de Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993, p. 54-63.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUEDES, Paulo C. *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.
- KÖCHE, Vanilda Salton. *O ensino da dissertação nas escolas de 2º grau de Bento Gonçalves: características, problemas e alternativas de solução*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- LEITE, Lígia Chippini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hübner. Ao pé do texto na sala. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p. 37-51.
- LUFT, Celso Pedro. Por um ensino natural da gramática. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA, VI. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS/Yásigi, p. 36-45, 1990.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SMITH, Marisa Magnus. A pontuação como ponto de convergência entre leitor e escritor. *Letras de hoje*, Porto Alegre: PUCRS, 94, p. 53-84, 1993.

Notas

- ² As traduções de Contreras et al. são de responsabilidade da autora.
- ³ A criatividade é entendida como uma manifestação original eficaz. O original em si, o novo pelo novo não será considerado criativo, sendo, na maioria das vezes, mera manifestação de extravagância (Meserani, 1995, p. 138).
- ⁴ Luft afirma que uma pessoa pode chegar a manejar seu idioma, mediante conhecimento e domínio dele apenas intuitivo (gramática implícita), pela vivência natural e espontânea com a linguagem, com muita leitura, muita exposição a bons textos e muita escrita. Segundo ele, a escola é o lugar de conscientização; o aluno deve tomar consciência de seus poderes de linguagem, de sua dupla competência linguística - inata e adquirida (1990, p. 44).
- ⁵ Pesquisa científica: dissertação de mestrado - *O ensino da dissertação nas escolas de 2º grau de Bento Gonçalves: características, problemas, e alternativas de solução*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- ⁶ Geraldi afirma que a "construção de um texto só se dá por operações discursivas com as quais, utilizando-se da língua que é uma sistematização aberta, o locutor faz uma proposta de compreensão a seu interlocutor" (1993, p. 194).

Didática da matemática

uma proposta pedagógica para medidas espaciais no ensino fundamental

*Neiva Ignês Grando**

*Sandra Mara Marasini***

*Vera Jussara Lourenzi Mühl****

Uma das preocupações da escola e, especificamente, dos educadores matemáticos, em relação ao processo ensino-aprendizagem, diz respeito à apropriação dos conceitos matemáticos. A palavra “apropriação” nos faz pensar na necessidade de compreender o processo de formação de conceitos científicos e, nesse sentido, nos remete à teoria histórico-cultural e à didática da matemática, sobretudo à discussão sobre o significado. Esse processo está relacionado diretamente à apropriação do significado dos conceitos visto que, para Leontiev (1978, p. 168), “o homem pode fazer de um conceito o *seu* conceito, isto é, apropriar-se da sua significação”.

A compreensão teórica desse processo contribui para as discussões em torno da análise e da elaboração de propostas pedagógicas, uma vez que pode fundamentar o processo de identificação de princípios que estão sendo veiculados ou que poderiam ser colocados em prática. O desenvolvimento de pesquisas que tratem do processo ensino-aprendizagem contribui para o avanço das discussões na área de educação matemática, trazendo novos elementos que podem ser incorporados à teoria.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de desenvolver projetos de pesquisa que tratem de problemas do cotidiano escolar, privilegiando a interação universidade-es-

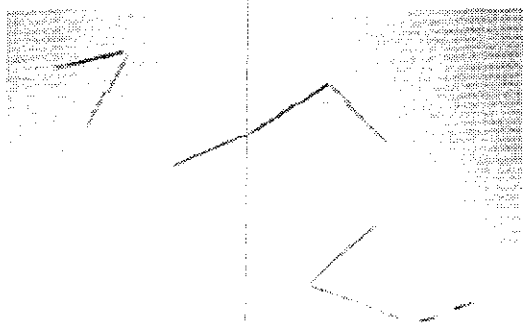
* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Iceg.

** Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, professora do Iceg.

*** Mestre em Educação pela Universidade de Campinas/SP, professora do Iceg.

cola. No projeto denominado “Processo de validação de princípios pedagógicos para o ensino de medidas espaciais no nível fundamental”, definimos e testamos princípios para geometria de 5ª a 8ª séries em duas escolas do município de Passo Fundo.¹ Os princípios identificados como os mais significativos são: 1) necessidade de contextualizar o conhecimento matemático; 2) a interação social contribui para a mediação do conhecimento; 3) a aprendizagem leva ao desenvolvimento mental; 4) necessidade de dominar as idéias essenciais da matemática e 5) formação de conceitos como um sistema de conhecimentos.

A validação desses princípios deu-se pela aplicação de propostas pedagógicas nas referidas escolas. Nas atividades desenvolvidas com os estudantes, que fizeram parte da transposição didática (Chevallard, 1991) de medidas espaciais, teve-se o cuidado de identificar em cada uma os princípios que estavam sendo colocados em prática. Por exemplo, no estudo do sistema de unidades de medida de comprimento, uma das atividades desenvolvida para a formação do conceito de metro e de seus submúltiplos foi a construção de um metro com barbante e canudinhos de refrigerante, conforme mostra a figura a seguir:



No barbante, representando o comprimento de um metro, foram sendo colocados canudinhos representando os decímetros; substituindo um decímetro, foram colocados canudinhos menores, representando os centímetros; dos centímetros chegou-se ao conceito de milímetro. Por extensão desses conhecimentos e, sobretudo, da relação matemática identificada entre as diferentes unidades já estudadas, os conceitos de hectômetro e de quilômetro foram abordados.

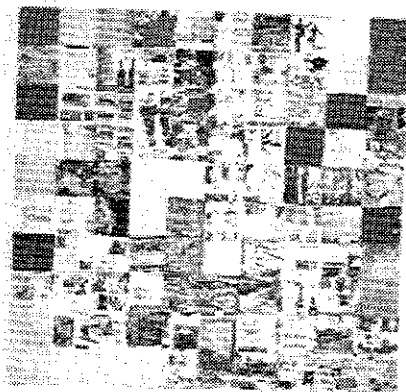
Dessa forma, foram sendo discutidas as idéias subjacentes à relação matemática que existe entre as unidades de medida de comprimento, o que fez parte do processo de formação de conceitos como um sistema de conhecimentos.

Através dos processos de análise e de síntese, os estudantes foram fazendo abstrações e generalizações particulares quanto à relação existente entre as unidades de comprimento, tendo como referência o metro. Assim, a partir das relações estabelecidas, ocorreu a apropriação do significado de cada unidade propriamente como um conceito e da lei matemática que rege o sistema, bem como da relação existente entre eles, o que caracteriza a generalização do sistema de unidades de medida em questão. Para Vigotski (1996, p. 80), “[...] a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos”. Para o autor, um sistema de conceitos caracteriza-se como um sistema de conhecimentos.

Com o objetivo de apropriar-se do sistema de unidades de medida de comprimento como um sistema de conhecimentos, foram veiculados outros princípios, tais como a mediação do conhecimento através da interação entre professor e alunos e entre os

próprios alunos; o domínio, tanto por parte do professor como do aluno, das idéias essenciais da matemática; a clareza de objetivos por parte do professor na atividade proposta. Como, para Vygotsky (1984), a aprendizagem contribui para o desenvolvimento mental, as funções psicológicas superiores estariam se desenvolvendo nesse processo de apropriação dos sistemas de conhecimento.

Outra atividade desenvolvida com os estudantes refere-se ao sistema de unidades de medida de superfície para a formação do conceito de metro quadrado, de seus submúltiplos e múltiplos. A partir de uma situação-problema envolvendo a determinação da medida da superfície do piso, do quadro-verde e da porta da sala de aula, os estudantes construíram um painel de um metro quadrado tomado como unidade-padrão. Como a medida encontrada não representava um número exato, houve a necessidade de decompor essa unidade (metro quadrado) em unidades menores, que se constituíram em seus submúltiplos. Um dos pôsteres construídos pelos estudantes está apresentado na figura a seguir:



Assim, para poder encontrar a medida mais aproximada da porta da sala de aula,

por exemplo, dividiram o metro quadrado em cem partes iguais, que representam os decímetros quadrados. A decisão por cobrir o metro quadrado com quadrados de um decímetro de lado foi tomada a partir da discussão da turma, levando em consideração a lógica utilizada no sistema de unidades de medida de comprimento.

Como, nesse sistema, o metro foi dividido em dez partes iguais, concluíram que havia necessidade de dividir as duas dimensões que formavam o painel de um metro quadrado, formando os decímetros quadrados. Percebendo que, com essas duas unidades (m^2 e dm^2), não era possível indicar a medida da superfície da porta, os alunos procederam a novas divisões, ou seja, do decímetro quadrado em centímetros quadrados e do centímetro quadrado em milímetro quadrado.

Nesse processo, teve-se o cuidado de o aluno identificar a relação matemática existente entre as unidades de medida até então identificadas, além de encontrar a solução para o problema proposto. Para o estudo dos múltiplos do metro quadrado, a turma realizou uma atividade no pátio da escola, utilizando-se dos painéis coloridos de um metro quadrado. A estratégia utilizada para formar uma unidade maior que o metro quadrado como base na relação matemática de cem em cem, já identificada entre o metro quadrado e seus submúltiplos, foi a construção de um quadrado que tivesse dez metros de lado, ou seja, um quadrado formado por cem metros quadrados. Como extensão desses conhecimentos, foram identificados os outros dois múltiplos, ou seja, o hectômetro e o quilômetro quadrado.

O processo investigatório, que envolveu também a testagem dos princípios e respec-

tiva avaliação, apontou para a validade dos mesmos. Além disso, é possível afirmar que o trabalho desenvolvido pelos professores pesquisadores da universidade e professores das escolas, juntamente com acadêmicos bolsistas de iniciação científica, trouxe contribuições e implicações educacionais para a área de educação matemática, especialmente para as discussões em torno da didática da matemática, uma vez que possibilitou a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida tanto nas escolas como nos cursos de licenciatura - formação de professores/educadores matemáticos. Avançamos tanto no estabelecimento de contratos didáticos (Brousseau, 1986; Oliveira da Silva; Moreira e Grando, 1996) mais conscientes e participativos como em transposições didáticas (Grando, 2000) mais adequadas para mudanças qualitativas no processo ensino-aprendizagem da matemática, o que implica não somente aprendizagem, mas, sobretudo, desenvolvimento intelectual dos participantes do processo.

Referências bibliográficas

- SILVA, E. O. da; MOREIRA, M.; GRANDO, N. I. O contrato didático e o currículo oculto: um duplo olhar sobre o fazer pedagógico. *Zetetiké*, Campinas, ano 5, n. 6, p. 9-23, 1996.
- GRANDO, N. I. Transposição didática e educação matemática. In: RAYS, O. A. *Educação e ensino: constatações, inquietações e proposições*. Santa Maria: Pallotti, 2000. p. 115-125.
- BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 7, n. 2, p. 33-115. 1986.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Notas

- ¹ Escola Estadual de 1º e 2º Graus Adelino Pereira Simões e Escola Municipal de 1º Grau Cohab Secchi - CAIC Edu Villa de Azambuja.

Pedagogia e hermenêutica

uma revisão da racionalidade iluminista

*Hans Georg Flickinger**

O horizonte dos raciocínios aí apresentados neste trabalho é delimitado pela pergunta sobre se os ideais da tradição iluminista – a autonomia da razão humana, a objetividade do conhecimento, a idéia de liberdade – deveriam ser aceitos ainda hoje, como princípios orientadores frente aos desafios a que a pedagogia se vê exposta.

Em consequência disso, aproximo-me da temática articulada no título com uma observação preliminar, que, ao primeiro olhar, parece perder-se em divagações. No entanto, quero apenas facilitar o entendimento do motivo que me levou a colocar algumas considerações acerca da hermenêutica no momento em que queremos compreender algo sobre a atualidade das idéias iluministas no contexto dos debates atuais nas ciências educacionais.

Iluminismo e razão

As duas últimas décadas vêm sendo marcadas por um debate que, em parte, chegou a assumir a qualidade de conflito e que ainda está vivo. Discute-se se o projeto da modernidade já teria fracassado, desde que substituído pelo pluralismo dos regionalismos pós-modernos da razão, ou se, ao contrário, a razão, autônoma deveria ser ainda reconhecida como instância última de legitimação de nosso saber e agir. O motivo mais importante que levou a esse debate encontra-se na experiência segundo a qual o domínio da razão autônoma desencadearia forças perigosas de destruição, encontradas ao avesso de suas conquistas inquestionáveis. A coisificação do homem em nome da racionalidade instrumen-

* Professor da Universidade de Kassel/DE e da PUCRS.

tal ou a crise ecológica decorrente do gesto dominador do homem frente à natureza representam apenas dois dos exemplos mais significativos.

Julgo que o debate deveria ser compreendido a partir de uma alternativa, pois questiona-se se o conceito de racionalidade, tal como articulado pelo iluminismo, já se teria esgotado, obrigando-nos à busca de orientações novas, ou se, sequer, teria chegado ao seu desdobramento pleno, exigindo-se, portanto, a sua implementação verdadeira. Os defensores da tradição iluminista – E. O. J. Habermas; A. Wellmer; K. O. Apel – opõem à falange dos teóricos da pós-modernidade a inaceitabilidade de renunciar à pretensão universal da fundamentação racional do saber e do agir, se não se quiser recair em concepções pré-racionais, abertas à mitologização. Por outro lado, os representantes do pós-modernismo insistem em que sua preocupação principal consistiria exatamente na descoberta das implicações irracionais da imposição irrestrita do conceito moderno de racionalidade, as quais justamente os teriam levado a combatê-la.

Ao menos desde a crítica da metafísica de Kant, pela qual o filósofo não quer abandonar a metafísica senão delimitar seu uso cientificamente legítimo, o caminho marcado pela crítica imanente vê-se reconhecido como estilo de argumentação filosófica. Isso porque somente tomando a sério os argumentos do outro é possível tornar transparente, para nós mesmos, a nossa própria posição. Essa ponderação, já na sua época, levou Lessing a desprezar aquele “que defende, de modo comum, a mais nobre verdade enquanto preconceito denunciando, assim, seus adversários”. “Iluminis-

mo” não significa o esclarecimento de uma matéria, mas o entender-se a si mesmo quanto a sua própria posição. Um tal procedimento impede conflitos de concepção apenas ideologicamente fundamentáveis. Segundo Hegel, teríamos de “entrar na força do oponente a fim de poder combatê-lo”.

Se tomarmos a sério essas indicações, a opção referente à temática a ser trabalhada já se vê delineada. Ao invés de acompanhar os profetas pós-modernos, que julgam a razão autônoma enquanto incapaz de refletir seu próprio avesso, isto é, o pré-racional enquanto momento que lhe pertence, quero explorar, antes de tudo, os impulsos que levaram à idéia de uma razão iluminista. Isso vale, sobretudo, no caso do esquecimento desses impulsos por parte do próprio conceito de racionalidade, que, por sua vez, vem regredindo cada vez mais para seu uso instrumental. Desse modo, proponho-me trazer à luz aqueles momentos da idéia do iluminismo dos quais seu conceito de razão não pode dispor, mas que, mesmo assim, o possibilitam. A razão vê-se posta em andamento por algo que, por sua vez, não é razão.

Do ponto de vista estratégico, meu caminho segue os trilhos daqueles defensores contemporâneos do iluminismo que recorrem, de um ou de outro modo, à *Dialética do iluminismo*, de Horkheimer/Adorno. Nessa linha, quero também ativar o potencial autocrítico do conceito da razão esclarecida contra a sua suspensão precoce. Mesmo assim, tomarei, quanto ao conteúdo em jogo, caminho diferente daqueles que – como J. Habermas ou K. O. Apel – tentam fundamentar, a partir da concepção iluminista da racionalidade, a demanda por uma razão comunicativa. Certamen-

te, é compreensível contrapor à prevalência da razão instrumental um conceito crítico da razão, o qual, porém, teria de esclarecer-se quanto a sua própria origem e à sua pretensão de validade. Exatamente isso não vem sendo assegurado pela idéia de uma razão comunicativa, a qual pressupõe, de antemão, a pretensão de validade da razão. A concepção da razão comunicativa cabe apenas fundamentar as condições específicas, necessárias para a garantia de sua implementação; o que não se pode tematizar aí é a experiência pré-racional, que põe em andamento a reflexão, impulsionando-a. Uma experiência, portanto, pré-racional, já que não permite, de antemão, calcular sua ocorrência, embora faça parte da gênese da reflexão racional. As próprias considerações de Kant, referentes à *Resposta à pergunta: o que é iluminismo?*, de 1783, preocupam-se com tais pressupostos.

Lemos aí que seria necessário ter coragem para assumir a própria maioridade¹ e fazer “em todas dimensões uso público da razão”. Ambas as considerações remetem a um cerne comum muito claro na língua alemã, a saber: *Mündigkeit* (= maioridade). Do mesmo modo que o termo *Entmündigung* (interdição), *Mündigkeit* refere-se à capacidade de usar a boca (= Mund), isto é, a linguagem e o diálogo. “Interdição” (*Entmündigung*) significa, portanto, perder o direito de usar a própria boca, isto é, não ter de ser levado a sério no que diz aquele que foi interditado. O interditado precisa, assim, de um *Vor-mund* (= tutor) que fale, que diga por ele. Enquanto pessoa de maioridade é-me, pelo contrário, atribuída a responsabilidade plena pelo que digo; tenho de assumir todas as consequências quanto

ao meu dito, isto é, responsabilizar-me em relação àquele por quem falo. Vejo-me, assim, obrigado a “responder por ele”, arriscando-me a expor minhas convicções ou posturas à crítica e eventual correção por parte de outrem. Ao se tratar de uma conversa privada, este risco é manejável, pois o contexto e os parceiros são calculáveis.

O verdadeiro risco da *Mündigkeit* (= maioridade) vive-se somente no espaço público, caracterizado pela multiplicidade imprevisível de posições e pela abertura do espaço para o debate. Na concepção de Kant, a razão iluminista constitui-se, de fato, somente no diálogo público, pois só aí os participantes vêm-se submetidos à crítica radical, chegando, finalmente, a uma postura autocrítica. Ali onde se abusa da razão como mera razão instrumental – tal como acontece – base do mito moderno do progresso da razão, tornando-a manejável para fins a ela alheios, ali se faz com que a razão esqueça o processo de sua autoformação no diálogo público.

O que lembramos por meio do recurso à argumentação de Kant terá consequências para o procedimento a ser escolhido para meus raciocínios. Querer recuperar a idéia do iluminismo contra sua redução instrumental significa reintegrar nela as experiências intersubjetivas, isto é, pré-racionais que a possibilitam. À idéia iluminista da razão subjaz uma experiência dialógica e comunicativa, a qual, precedendo-a embora, viu-se obturada pela razão meramente instrumental.

As consequências daí resultantes para o debate sobre a pedagogia podem ser identificadas na introdução kantiana ao seu *Ensaio acerca da pedagogia*.² E se há de também encontrar nesse texto o vínculo

com minha proposta de ampliar a concepção iluminista da razão através da filosofia dialógica, tal como representada pela hermenêutica. A pedagogia deveria, assim, dar-se conta, de novo, da importância de seu fundamento na prática do diálogo.

As ponderações de Kant acerca da pedagogia

Evidentemente, as observações escritas de Kant, referentes à pedagogia, devem-se muito mais a exigências institucionais do que ao seu interesse de abordar a temática sob uma perspectiva sistemática. Seus “raciocínios meramente lançados” – essa a expressão usada pelo seu editor Rank – aumentam o risco de os intérpretes extraírem aspectos e conceitos isolados, a fim de instrumentalizá-los para sua própria argumentação. Por isso mesmo, as referências freqüentes de Kant quanto à necessidade de observar a disciplina no processo educacional, ou seja, de dominar a crueza e a selvageria da natureza – física – humana, levaram muitos leitores a atribuir-lhe um entendimento conservador da questão pedagógica. Kant é visto enquanto adestrador da nação – eis um equívoco que parece impossível de erradicar de nossas consciências, equívoco que se alimenta, antes de tudo, de suas circunstâncias externas. Isso porque, quem lê hoje a “concepção” kantiana da pedagogia já viveu a experiência da pedagogia antiautoritária, de uma história que, no seu auge, denunciava qualquer tipo de autoridade, embora esse mesmo movimento se tivesse oposto, na sua origem, apenas à autoridade institucionalmente imposta. Como veremos em seguida, Kant repudia também estruturas

autoritárias exclusivamente legitimadas por razões institucionais, opondo-lhes a autoridade objetiva. O segundo motivo responsável pelo equívoco conservador está inscrito na própria postura intelectual de Kant. Podemos falar de uma angústia existencial de Kant frente à ameaça do caos, compreensível somente da trilha da sua idéia do progresso da razão. Ora, com seu repúdio a qualquer estrutura social desordenada, Kant tenta impedir, a todo custo, uma possível recaída aquém do estágio já alcançado pela ordem dada. Prova disso é o seu reconhecer validade a essa ordem mesmo no caso de ela revelar falhas graves. Lembro apenas a recusa kantiana de qualquer direito de resistência política por parte dos cidadãos, mesmo em se tratando de um comportamento ilegal por parte do Estado. Para Kant, a permissão da selvageria humana, isto é, a idéia de não domá-la, é incompatível com qualquer idéia da razão humana. Daí sua defesa da disciplina e da cultura, como também sua crítica referente à concepção rousseauiana da liberdade humana.

Será possível evitar o equívoco mencionado se nos concentrarmos nos pontos cruciais dos raciocínios pedagógicos de Kant, tentando entender suas raízes na filosofia prática do mesmo. A educação “terá de desenvolver todo potencial natural do ser humano de modo proporcional e oportuno, levando assim o gênero humano a cumprir sua destinação” (PÄ, p. 446); “A humanidade”, diz-nos Kant, deve “desenvolver-se a partir de sua semente, a fim de que o homem alcance sua destinação” (PÄ, p. 445). A metáfora do crescimento da planta a partir da semente remete à concepção clássico-grega da educação, pois os gregos

a vinculam com o processo político que proporciona ao material a ser trabalhado uma das possíveis formas desde sempre nele contidas. Kant vê no potencial natural do homem algo que tende à sua realização e que pode ser comparado à dinâmica (*dynamis*) do que se realiza (*enérgeia*), isto é, do que busca uma sua manifestação objetiva.

Com essa referência, percebe-se que o potencial material do homem, do qual fala Kant, não tem nada a ver com a crueza e os impulsos natural-físicos, característicos do estágio da pessoa sem educação. Ao contrário, Kant pensa na disposição para a razão que qualificaria o ser humano enquanto tal. Ao educador caberia apoiar a implementação desta disposição à razão, isto é, dessa capacidade exclusivamente humana de formação, no intuito de contrabalançar os perigos possíveis. Transparece aí a alusão à arte da maiêutica, a arte da parteira, uma arte que não consiste na dominação e organização do processo que acompanha, senão no seu apoio. No caso, o apoio do saber e da sua experiência a serem realizados pelo próprio educando.³

O mistério dessa arte está na habilidade de encontrar o caminho adequado à ajuda, ou melhor, de encontrar a medida correta entre a intervenção e o deixar fazer, algo da maior importância no caso de uma educação preocupada com o desenvolvimento “proporcional e conveniente” das “disposições naturais do homem”. Tal idéia vê-se expressa de modo claro no conceito da proporção, isto é, naquele da relação adequada. Kant dá-se conta disso ao apresentar a educação enquanto arte que figura entre as “invenções mais difíceis do homem”, destacando-se entre estas “a arte de governar e educar” (PÄ, p. 446).

Não quero me ater à questão de até que ponto Kant teria querido vincular o conceito da arte da educação à tradição dos conceitos gregos da *techné* e de *poiésis*; nem quanto à sua preocupação pedagógica com a diferença implícita nesses conceitos entre a habilidade técnica e a criação produtiva. Em qualquer caso, encontra-se formulada explicitamente em Kant a aceitação do método socrático como meio de formação do potencial racional do homem: “Na formação da razão é necessário proceder de modo socrático” (PÄ, p. 447). Em nível de conteúdo, reencontram-se aí as pistas da diferenciação platônico-socrática entre *techné* e *poiesis*, pois, ao falar sobre a arte de educação, Kant refere-se à diferença entre a arte *mecânica* e a *judiciosa* de educar, colocando a seguinte observação: “Tanto a origem, quanto o desdobramento desta arte e ou mecânica, isto é, sem plano e organizado conforme as circunstâncias dadas, ou judicioso” (PÄ, p. 447). Uma arte de educação com origem “apenas mecânica” estaria exposta à denúncia de promover apenas a imitação técnica de modelos, adaptando o educando àquelas condições que lhe seriam impostas – fosse isso em nível institucional, conceptual ou processual. Uma educação assim orientada perderia, porém, de vista a tarefa de liberar o potencial do educando e de abrir-lhe o espaço necessário para seu desenvolvimento.

O leitor atual dessas ponderações kantianas lembrará, de imediato, experiências do cotidiano pedagógico que correspondem a esse arsenal “mecânico” denunciado por Kant. Exemplos como a definição de objetivos da aprendizagem, a pesquisa curricular, cálculos quantificadores no caso da avaliação do processo educacional, suas determi-

nações burocráticas, entre outros, legitimam-se aparentemente pelas expectativas socioeconômicas e pelo cumprimento de prescrições legais análogas. Ao processo educativo vê-se assim prescrito o que, na verdade, deveria resultar enquanto consequência de uma longa caminhada. Dito de outro modo: a dominação instrumental do processo sabe, de antemão, no que dele deveria resultar. A lógica de um currículo, por exemplo, está necessariamente acoplada a um modelo ideal dos profissionais a serem formados, e é desse modelo ideal que se deduzem as exigências a serem cumpridas pelo processo. O contendo do saber e a habilidade técnica finalmente adquiridos vêem-se, na verdade, pressupostos, ao invés de se deixarem orientar pelo esforço pedagógico aberto. Assim, ao invés de se formar no convívio com o sujeito formador, o indivíduo submete-se à formação, o que vale também quanto ao aspecto da burocratização do processo educativo, pois se, por um lado, tal organização assegura a igualdade de chances e a confiabilidade do procedimento, por outro, não permite a experiência de irritações, críticas ou transgressão limitada de regras, possibilitadores de espaços produtivos de auto-experimentação dos educandos, o que só é concebível ademais quando existe a possibilidade de questionamento do *status quo*. Qual é o professor que se permite, hoje, a liberdade de expor sua própria identidade intelectual? E qual é o aluno que procura elaborar, por meio do conflito com a autoridade objetiva, o seu próprio ponto de vista?

A reivindicação de Kant, segundo a qual “a arte da educação ou pedagogia deverá tornar-se judiciosa, se quiser desdobrar a

natureza humana no intuito de alcançar sua determinação”, aponta para a transformação desse estado de coisas. Dito de modo paradoxal: o que Kant tem em vista é a idéia de os pais e professores só representarem bons exemplos ao não obrigarem os educandos a imitá-los, senão servir-lhes de parceiros no conflito. Somente assim, segundo Kant, seria possível liberar aquele potencial cujo desdobramento viria a abrir o espaço imprevisível que leva ao futuro. Kant aproxima, aqui, o processo educacional do experimento, ou seja, de um comportamento experimental por parte dos educandos, cujo resultado não se deixa prefigurar. Exige-se, por isso mesmo, uma postura de responsabilidade maior por parte dos participantes do processo.

A arte judiciosa da educação parece, de fato, comparável a um experimento em direção ao futuro, desafiando as pessoas a assumirem, repetidamente, um novo posicionamento no mesmo processo. Se esse renovado auto-experimentar-se é um processo reflexivo sair-se bem – esta a posição de Kant –, estar-se-á transgredindo os limites de uma razão meramente instrumental. Para que isso ocorra, pressupõe-se, portanto, o tomar a sério as perguntas, posicionando-se de modo responsável em relação a elas, pressuposição esta que só se realiza, porém, através do diálogo, ou seja, da disposição de a este entregar-se, o que não é de admirar porque, para Kant, a realização da “determinação do homem”, como se sabe, no fundo, é uma tarefa moral.

Nas suas considerações pedagógicas, o filósofo reflete muito mais acerca de indicações concretas quanto ao comportamento dos adultos frente às crianças, importando-se pouco com a elaboração de aspectos

sistemáticos. Com respeito a estes últimos, esboça algumas reivindicações apenas, sem tentar legitimá-las de modo mais rígido. Não há, entretanto, dúvidas de que, segundo ele, o processo pedagógico tem de cuidar do potencial humano no sentido de *formar* a razão. Ainda assim, não se encontra, por parte de Kant, resposta satisfatória quanto ao modo de transformar o estágio pré-racional da experiência num saber racional. Em outras palavras, Kant deixamos a nós no que se refere à relação entre gênese da razão e sua proveniência não racional. Parece-me que uma resposta a isso deveria ser procurada naquele lugar onde a gênese e a validade da razão podem ser tematizadas, o que equivale a dizer que o problema a ser resolvido só se aclara à medida que a gênese da razão vê-se reconhecida como momento constitutivo desta, isto é, quando se compreende e aceita que a razão se alimenta de uma experiência ontológica precedente.

A fundamentação dialógico-filosófica da razão iluminista

Frente aos debates acerca da avaliação epistemológica da hermenêutica filosófica, perde-se cada vez mais de vista que seu cerne ou, dito de outro modo, seu motivo originário não era epistemológico, mas ético-político, uma afirmação que vale, antes de tudo, no caso de H. G. Gadamer, cuja crítica ao gesto dominador da razão instrumental articula-se pelo recurso à postura ética que move o diálogo socrático. Este recurso cria, com certeza, consequências referentes à abordagem epistemológica. A verdade é que, desde de sua preocupação com a filosofia grega, o interesse pri-

mordial de Gadamer volta-se à possibilidade ou até mesmo à necessidade de as ciências modernas recuperarem os aspectos centrais da ética dialética de Platão, articulada no diálogo socrático. Trata-se, sem dúvida, de uma ética baseada na experiência do diálogo vivo. Visto sob esse ângulo, pode-se já adivinhar que se trata, ao fundo, da correção de uma concepção científica centrada na autonomia do sujeito, isto é, de uma ciência fundamentada na reivindicação da dominação unilateral de seu mundo pelo sujeito. Contra essa posição, a hermenêutica filosófica pleiteia em favor de uma razão que se constitua através do diálogo, uma tese que subjaz às investigações de Gadamer sobre *A ética dialética de Platão*.⁴

Contra o uso inflacionário do conceito da dialética, que dificulta a compreensão da abordagem hermenêutica, é aconselhável recuperar-se aquela conotação originária manifesta na expressão literal desse conceito. De fato, o termo *dialética* indica uma leitura dupla que se pode compreender como dois pontos de vista em relação a uma mesma coisa. Esse o sentido imediato do conceito. É claro que, em linguagem normal, duas interpretações não podem ser tematizadas na mesma fala, fato esse que faz com que cada uma delas traga à tona apenas uma das perspectivas, sem revelar o que nela está sendo encoberto. A leitura dialética, por sua vez, torna possível revelar também o lado avesso do que se vê explicitamente enfocado, tematizando, assim, o não-tematizável centro de uma mesma leitura. Vejamos como isso funciona.

O sucesso de uma leitura dialética depende do cumprimento de, pelo menos, duas condições. Em primeiro lugar, os in-

térpretes têm de estar dispostos a revelar as razões legitimadores de sua convicção, as quais se vêem expostas a seguir a avaliação por parte do parceiro do diálogo. Se a legitimação convencer, poder-se-á falar de um passo em direção à verdade, passo este necessário para uma articulação plena daquela; se, porém, não convencer, o inicialmente expresso fica sujeito à correção. A segunda condição é a de que o saber verdadeiro não deve ser considerado enquanto algo constante. Supõe-se aí, pelo contrário, uma constituição continuamente renovada do saber.

Na época de Platão, como o observa Gadamer, “o saber não era mais possível como pronunciamento sábio da verdade”, mas afirmava-se antes “no entendimento dialógico, isto é, na disposição infinita de legitimar e fundamentar o dito” (PdÉ, p. 239). Ao invés de afirmar uma pretensão impensável de verdade – tal como acontecia no caso do oráculo divino que exigia uma decifração –, o movimento dialógico dá início a um tipo de conhecimento cuja verdade constitui-se ela mesma ao longo desse movimento, sem estar disponível, de antemão, para um dos participantes. Como se vê, uma tal experiência da verdade não se deduz da razão, mas depende da disposição de os participantes do diálogo entregarem-se ou abrirem-se uns aos outros na sua busca. Disso se pode concluir que a possibilidade do entendimento racional pressupõe uma postura ética dos parceiros do processo. Sem essa postura, na verdade pré-racional, tal caminho em direção ao saber verdadeiro ficaria bloqueado.

Se tomarmos a sério essas duas condições possibilitadoras do procedimento dialético, não haverá mais como sustentar

a idéia de uma verdade definitiva, pois o conhecimento assim constituído não passa de provisório, ou seja, a busca da verdade processa-se como experiência infinita. Não nos cabe o poder de definir o que a verdade é. E o gesto dominador da razão instrumental vê-se, assim, sacrificado em benefício de uma busca da verdade, ao longo da qual os participantes aprendem a dar-se conta de seu próprio comportamento prático-ético ou, dito de outra maneira, aprendem a assumir a responsabilidade pelo seu próprio agir. É o conceito grego da “areté”, que contém em si essa concatenação íntima do saber com o agir responsável, sendo que nenhum dos dois elementos pode ser tematizado sem o outro. Que diferença enorme em relação a isso marca a compreensão moderna da racionalidade instrumental!

Nessa, a pergunta pela responsabilidade da ciência e da tecnologia vê-se discutida, na melhor das hipóteses, como epifenômeno da aplicação da razão.

Nessa concepção, o processo criador do saber mantém-se indiferente às questões éticas; por isso, é necessário recorrer aos motivos básicos da hermenêutica filosófica, tal como encontrados na ética dialógica de Platão, por serem eles que denunciam essa indiferença da razão instrumental. Só assim conseguiremos reconquistar o fundamento ético da razão, sem o qual esta não se tornará jamais o que ela mesma reivindica ser.

Neste meu breve esboço, em que tento apenas delinear um projeto de investigação, é-me possível indicar apenas poucas linhas de argumentação, a partir das quais a crítica hermenêutica poderia ser legitimada frente à redução instrumental do

conceito iluminista da razão. Vale mencionar nesse contexto: a) a estrutura do preconceito subjacente à compreensão dela mesma; b) a necessidade de imprimir prioridade à pergunta; c) a conscientização da historicidade do próprio saber. São aspectos que me parecem fundamentais para o debate atual sobre a pedagogia.

Preconceito do iluminismo “que caracteriza sua essência” (da pedagogia) e, segundo Gadamer, “o preconceito referente aos pré-juízos em geral, tal como a despotencialização da tradição”.⁵ De fato, no debate científico estamos habituados a exigir de nós mesmos e dos outros que façam julgamentos, sem entregar-se a preconceitos. O que queremos dizer com isso? Queremos dizer que se deveriam deixar de lado as expectativas, experiências e interesses individuais a fim de orientar nossa busca do saber única e exclusivamente pela lógica objetiva da investigação, reivindicando essa que se manifesta, também, no conceito da objetividade da pesquisa científica. Deveriam ficar fora do jogo os motivos pessoais, impulsionadores da curiosidade ou das experiências prévias daqueles que dirigem sua atenção a algo. Mesmo a delimitação do objeto da pesquisa deveria obedecer a critérios objetivos, não se deixando influenciar pelos motivos próprios do pesquisador.

Entretanto, bastar-nos-ia uma consideração muito simples para mostrar a invalidez dessa convicção, pois a própria determinação do assunto a ser investigado obedece a critérios que escapam a uma sua possível legitimação pelas regras do procedimento científico. As regras não constituem o objeto da pesquisa, vendo-se apenas aplicadas a este. Aquela é, porém,

a pretensão da razão instrumental.⁶ Nossas experiências subjetivas e nossos preconceitos participam essencialmente na formulação de um problema científico, o que se revela tanto através do caso do conflito entre culturas diversas quanto através das normas enraizadas numa determinada socialização dos indivíduos. Os exemplos poderiam ser facilmente ampliados para o campo da pesquisa social empírica ou, por exemplo, para conflitos entre interpretações da mesma experiência, tomando como por base perspectivas profissionais diferentes.

Não me posso estender nesse assunto, mas gostaria de apontar um fundamento comum a todos os exemplos mencionados, a saber, aquele de que não podemos renunciar à interferência de preconceitos na geração do saber. Pelo contrário, em todos os casos os preconceitos representam a condição inevitável do questionamento empreendido. É só através dos preconceitos que se apresenta o horizonte específico da experiência prévia, da qual se alimenta nossa curiosidade científica. É-nos impossível apagá-los sem incorrer no risco de perder a orientação. Dependemos dos preconceitos, que nos abrem a perspectiva a partir da qual articulamos as perguntas convenientes. Eles são como portas que nos permitem entrar naquele espaço, dentro do qual o possível sentido se constitui. Quero mencionar apenas o princípio de falsificação, da *Lógica da Investigação* de K. Popper,⁷ que, embora formulado na perspectiva de um positivismo crítico, trabalha com a necessidade de afirmar ou revisar os preconceitos manifestos nas hipóteses orientadoras da pesquisa. Para a razão instrumental é insuportável a idéia de dar

prevalência às perguntas frente às respostas. O conceito moderno de racionalidade legitima-se pelas respostas corretas, e não pela pergunta conveniente. É a pergunta que assume, no entanto, o papel fundamental, pois nela prefigura-se o horizonte das possíveis respostas. Não se podem dar inúmeras respostas a uma pergunta por este trazer prescrito em si o leque das respostas passíveis de significação.

Voltando-nos agora, novamente, ao processo pedagógico, torna-se evidente o quanto mais difícil, em uma determinada situação, é formular a pergunta adequada, tal como também o é encontrar resposta que corresponda à perspectiva do questionamento daquele que a coloca. Isso porque é a pergunta que abre o lugar do diálogo, sendo que sua primazia dá-se, também, pela função que tem de impulsionar a busca da resposta, ou seja, de encaminhar a pessoa à reflexão. Se não houvesse perguntas, não seríamos levados a pensar em respostas adequadas. Assim, a razão dialógica representa bem antes uma arte de perguntar do que um processo de encontrar respostas corretas. Por isso mesmo, cabe ao diálogo socrático a função modelo.

Resta fazer ainda uma observação breve acerca da tese hermenêutica referente à historicidade de nosso saber, tese, aliás, que transparece já nas considerações sobre a função produtiva dos preconceitos, pois, como diz Gadamer, “o horizonte do presente não se configura sem o passado. Tampouco existe um horizonte próprio do presente, quando existem horizontes históricos próprios a serem conquistados... A tarefa hermenêutica consiste no desdobramento consciente desta tensão, ao invés de encobri-la por meio de um nivelamento

ingênuo” (H I, p. 311). Nesse trecho, dois aspectos ganham valor: saber e compreender não significam a decifração de um sentido último e autêntico, sendo que a experiência do não-familiar (trate-se de um texto histórico, trate-se de uma observação qualquer de um parceiro no diálogo) sempre vem modificar o horizonte de nossa experiência. Não se pode instrumentalizar o outro sem impedir-se a si mesmo: eu bloquearia, assim, a minha própria aprendizagem. O segundo aspecto diz respeito à historicidade do compreender, que só se dá através da experiência da distância impulsionadora da compreensão. Essa distância não pode, por princípio, ver-se definitivamente suspensa sem que corramos o risco de perder a motivação em relação ao saber. Vale lembrar ainda as nossas experiências pedagógicas pessoais, que nos ensinaram que uma empatia sem distância, caracterizada pela perda do limite entre o próprio e o alheio, acaba por sabotar o processo educacional tal como ocorreria com aquela postura que esquecesse o fato de o outro ser sempre, e inevitavelmente, o outro de mim mesmo.

Consideração final

Foi minha decisão em favor da salvação possível dos princípios do iluminismo e à revelia de sua redução instrumental que me levou à idéia de os reforçar a base de uma sua ampliação através da reflexão dialógico-filosófica, ou seja, através da reflexão hermenêutica. Na medida em que a hermenêutica filosófica de Gadamer sublinha sua própria gênese na experiência da ética dialética de Platão, ela não só leva de novo em consideração a constituição

dialógica da razão, como também chama atenção para o seu fundamento ético. O conceito moderno de racionalidade – esta a minha tese – não pode ser pensado adequadamente sem o recurso àquela postura ética, manifesta no diálogo. Se a razão negar essa sua origem dialógica, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão. Assim, uma recuperação do conceito pleno de razão iluminista – isento de sua redução instrumental – há de gerar consequências também para o debate pedagógico, dando-lhe as condições necessárias de alcançar um novo estágio produtivo. Por isso, ao discutir hoje sobre a pedagogia, torna-se-nos inevitável tematizar não somente as condições instrumentais de seu procedimento, mas, sobretudo, aquelas raízes éticas a ela subjacentes, de que a hermenêutica filosófica nos lembra.

Notas

- ¹ O termo jurídico equivalente, em alemão, é *Mündigkeit*, ou seja, há, em alemão, uma conotação com *Mund*, que significa boca, direito de falar.
- ² Kant, *Werke* (Akademie-Ausgabe), Bd. IX, Berlin, 1968, p. 441 cit. PÄ.
- ³ Ver, quanto à história da profissão da parteira, o ensaio instrutivo de Gernot Böhme: *Wissenschaftliches und lebensweltliches Wissen am Beispiel der Verwissenschaftlichung der Geburtshilfe* (saber científico e cotidiano, mostrado pelo exemplo da cientificação da obstetrícia), In: Gernot Böhme, *Alternativen der Wissenschaft*, Frankfurt 1980, p. 27.
- ⁴ H. G. Gadamer: *Platos dialektische Ethik* (A ética dialética de Platão), em: H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke* v. 5, Tübingen, 1985, p. 3.; cit. PdE.
- ⁵ H. G. Gadamer: *Wahrheit und Methode* (Verdade e Método), In: H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke* v. 1, Tübingen 1986, p. 275; cit. H I.
- ⁶ Ver Hans-Georg Flickinger/Wolfgang Neuser: *Teoria de auto-organização - as raízes da interpretação construtivista do conhecimento*; Porto Alegre 1994, p. 34 passim.
- ⁷ Ver sobretudo o capítulo IV desta obra, com o título “Falsificabilidade”.

•

•

•
•
•

i

i

•

•

...

11

1

1

1

• •

...

1

•

•

•
•
•

•

•

•

•

⋮

•

!

1

—

RESENHAS

O olhar que não quer ver¹

Idanir Ecco*

Cada escola é uma unidade de trabalho, que está inserida em um contexto complexo de situações repletas de estratégias pessoais de sobrevivência, contextos históricos e experiências regionais e locais.

Maria de Lourdes Rangel Tura

Quase todas as pessoas, em determinado momento ou fase do viver, realizaram a contato com o sistema escolar. Mesmo os indivíduos a quem foi negada a oportunidade da escolarização sabem da existência da instituição escola, *aspirada* ou *renegada*. No entanto, o seu “funcionamento”, seu emaranhado, sua “ideologia”, suas finalidades permanecem obscuros, inclusive para profissionais da educação, também regentes do “coreto” escolar.

A obra objeto desta resenha é de Maria de Lourdes Rangel Tura, professora no ensino superior, com dedicação à pesquisa e à docência, assessora de escolas de educação básica, permite-nos um encontro com uma escola viva, com diferentes articulações, espaços, tempos e relações. Apresenta a escola numa complexidade instigante/preocupante, porém, num estilo encantador, envolvente, desvelando um contexto de contradições, sonhos, fracassos, resis-

* Professor na rede pública de ensino, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

¹ Resenha baseada na obra de TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 211p.

tências alternativas... e demonstrando, também, que, neste conjunto de situações, acontece o ensinar/aprender.

O livro divide-se em três capítulos, que se subdividem em pequenas partes, apresentando os dados da investigação e os processos de análise e de reconstrução analítica que o trabalho de campo engendrou; possibilita, assim, uma leitura agradável, cativante e convidativa. A investigação apresentada e descrita nesta obra volta-se para o interior da escola, local onde foi realizado todo o trabalho.

O lócus investigativo é um colégio da rede pública do município do Rio de Janeiro e o objetivo é inquirir como se comunicavam no interior de uma escola pública as duas diferentes culturas de maior destaque no contexto pedagógico: a dos professores e a dos alunos, focalizando sua circularidade e sua interação (p. 11). O trabalho foi desenvolvido com turmas de quinta a oitava séries do ensino fundamental, abrangendo seus pais e professores. Portanto, o objeto de pesquisa está bem determinado e localizado.

Predominantemente, adota a pesquisa de campo como centralidade para a efetivação do trabalho, pois os fatos e os fenômenos são observados tal como ocorrem espontaneamente, de forma natural, no local, isto é, na referida escola, correspondendo à coleta direta de informações. Em todas as etapas da investigação – na preparação da inserção, descrição e transcrição de dados – Tura – desenvolve todo o procedimento da pesquisa de campo; emprega também elementos da pesquisa etnográfica para melhor captar, interpretar e compreender as diferentes manifestações da realidade contextual pesquisada.

Os procedimentos e/ou o uso de técnicas são diversos, compreendendo questionários respondidos pelos alunos, entrevistas informais e semi-estruturadas, trabalhos pedagógicos, relatos de experiências, observação e, logicamente, o registro minucioso dos dados coletados junto ao universo pesquisado.

São relevantes, em todo o trabalho, as seguintes etapas: observação e/ou levantamento de dados, constatação do problema, descrição minuciosa de como ocorre (o problema constatado) no contexto escolar, sua análise e interpretação à luz de um referencial teórico. Neste particular, faz-se valer de idéias/teorias de diferentes autores, como por exemplo: Ezpeleta e Rockwell, Bogdan, Arroyo, Geertz, Carspecken e Apple, Bakhtin, McLaren, Bourdieu, Giroux, Montero, Paulo Freire, Sacristán, Popkewitz.

No período de observação a que se tinha proposto a pesquisadora, inúmeras outras questões/constatações foram surgindo, possibilitando sempre uma releitura do cotidiano escolar, local onde se associam e se confrontam culturas.

É praticamente impossível ler a apresentação descritiva dessa pesquisa sem sentir-se envolvido pelas diferentes situações relatadas e interpretadas e o envolvimento do pesquisador com o objeto pesquisado aparece com certa nitidez (p. 31). Toda a obra é um relato detalhado da observação realizada, que, na afirmação de Tura, vai ao encontro de sua proposição inicial: realizar uma “descrição densa” da escola. E, para realizar este precípuo objetivo, foi além do registro formal.

Compreende o espaço escolar como um local privilegiado de circularidade entre culturas; identifica a cultura docente como

cultura dominante e caracterizada por sinais de preconceito para com a cultura popular, transparecendo, assim, nos docentes, uma visão conservadora e tradicional da educação escolar, com pouca articulação entre o vivido como atividade pedagógica e o cotidiano dos alunos, bem como uma visão idealizada de escola e de aluno, de ambiente escolar.

A autora demonstra, descritivamente, que os elementos citados conjuntamente deslocam a análise dos processos de exclusão e de dominação subjacentes às práticas pedagógicas. A situação-problema pontuada propicia discursos ideológicos e idealizantes, bem como sua internalização e afirmação de mitos, como, por exemplo, o mito da imprescindibilidade dos conteúdos escolares e da visão salvadora da escola (p. 51-89).

A cultura discente, por sua vez, comporta formas de apropriação dos sentidos e dos significados no contexto escolar, indicando sinais de submissão à cultura docente, bem como elementos de integração grupal, construídos pelos alunos.

O formalismo da organização escolar, seus mitos e ritos objetivam a construção de certa homogeneidade de saberes, de posturas, práticas e de sentimentos, de verda-

des e subjetividades, impedindo e/ou obscurecendo o novo, o criativo, o engraçado, o visível ao olhar que quer ver. Em todo o contexto de dominação/submissão, desenvolvem-se formas de resistências, aqui, bem identificadas e descritas pela pesquisadora, como pequenas infrações, caretas, piadas, caricaturas, negação à participação, lentidão na realização das tarefas... (p. 111).

Apesar das resistências, os alunos absorvem os padrões, normas e estilos da cultura docente, marcando, assim, o fenômeno da “hibridação”, pois a dominação cultural docente por símbolos e significados é muito forte.

É mister considerar que existe um outro currículo-em-ação no interior das escolas, impregnado de sentimentos, de sonhos, sofrimentos e relações interpessoais.

A obra resenhada é uma leitura indispensável para a compreensão do contexto escolar, diverso e complexo. Propõe um outro olhar sobre a escola, como um espaço social do ensinar/aprender, onde estão indivíduos e grupos com sua posição social, sonhos, projetos, decepções, angústias, desesperanças, esperanças... interagindo constantemente, fundindo-se e confundindo-se na luta pela sobrevivência física, social, cultural e emocional.

A formação social da mente¹

*Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**

Para melhor entender a obra, é necessário que se conheça um pouco da história do autor e de seu tempo. Lev Semyonovich Vygotsky nasceu no dia 5 novembro de 1896 em Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia, e morreu em 11 de junho de 1934, aos 37 anos de idade, vítima de tuberculose. Foi o segundo de uma família de oito filhos, e seus pais eram membros bem instruídos de uma comunidade judaica de Gomel. Embora a família não fosse muito religiosa, Vygotsky recebeu uma educação judaica tradicional. Viveu num país que em sua época passou por grandes transformações: de um poder czarista, dirigiu-se para uma revolução comunista. Sofreu as dificuldades do regime autoritário de Stálin, que restringiu liberdades pessoais, algo já

vivenciado por Vygotsky em tempos anteriores, devido à condição de família judia.

Recebeu sua instrução inicial com professores particulares em tase ambiente familiar estimulante; mais tarde frequentou o Gymnasium em Gomel, onde em 1913 graduou-se com uma medalha de ouro, concorrendo a 3% das vagas oferecidas a judeus. Em 1917, após formar-se em direito na Universidade de Moscou, com especialização em Literatura e estudos em Filosofia, começou sua pesquisa literária. Neste período foi criado na Rússia o Conselho dos Comissários do Povo, presidido por Lênin.

Lecionou psicologia e literatura numa escola de Gomel de 1917 a 1923, período em que ministrou muitas palestras sobre os

* Mestranda em Educação na Universidade de Passo Fundo. Professora do Centro de Ciências da Educação na Unoesc – Chapecó (SC).

¹ A presente resenha tem por base o texto de VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

problemas da literatura e da ciência. Em 1918, com seu amigo Semyon Dobkin e o primo David Vygotsky, abriu uma editora de obras de literatura, que, contudo, devido a uma crise de fornecimento de papel na Rússia, foi fechada pouco tempo depois.

Em 1920 tomou conhecimento de que estava tuberculoso após cuidar do irmão mais novo que morrera, vítima da mesma doença. Em 1922, a Rússia viveu um período de centralização do poder. Stálin foi nomeado secretário-geral do Partido Comunista, assumindo o poder em 1924, com a morte de Lênin. Quando Lênin comandava o Estado, a Rússia vivia um momento de grande efervescência cultural e Vygotsky participava ativamente de círculos literários, conferências, revistas... Com Stálin no poder este movimento foi abortado pela repressão. Nesse mesmo ano, a participação de Vygotsky como conferencista no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado marcou sua história profissional. Mudou-se para Moscou indo trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou.

Um ano depois, começou a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, que, em 1929, foi transformado no Instituto de Estudos das Deficiências. O interesse pela medicina levou-o a fazer também este curso. Em estudos de problemas médicos, tais como cegueira congênita, afasia e retardamento mental severo, Vygotsky viu a oportunidade de entender os processos mentais humanos e estabelecer programas de reabilitação. Suas obras, muito densas, têm a marca de quem sabia ter pouco tempo para registrar suas descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Muitos de seus manuscritos nunca foram adequadamente editados.

Durante os freqüentes períodos de doença, seus trabalhos eram ditados, resultando em textos repetitivos. As implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas e o tempo tão curto que Vygotsky preocupou-se em abrir novas linhas de investigação ao invés de esgotar uma em particular.

De 1936 a 1956 os trabalhos de Vygotsky deixaram de ser publicados na URSS por motivos políticos, sendo suas obras completas editadas naquele país somente no período de 1982 a 1984. A edição da coletânea *A formação social da mente* aconteceu no Brasil em 1984, seguida de *Pensamento e linguagem*, em 1987, obra esta que deu destaque ao autor na psicologia americana a partir da publicação, em 1962.

Quando vemos a crescente influência das obras de Vygotsky nas áreas da psicologia e da educação, podemos sentir o autor bastante próximo, embora tenha vivido num contexto social, político e científico diferente do nosso. Suas contribuições são de extrema contemporaneidade, o que explica o crescente interesse por seu trabalho no Ocidente. Seu objetivo foi a elaboração de uma psicologia de caráter dialético, coerente com o paradigma marxista. A relevância do trabalho de Vygotsky está no fato de ter contestado, em sua época, as posições de que as funções psicológicas superiores humanas poderiam ser desenvolvidas pelos princípios da psicologia animal, em particular pelos que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta ou do resultado unicamente da maturação, esperando a oportunidade de se manifestar. Afirma que as funções psicológicas são produto da atividade cerebral, defendendo a associação da psicologia cognitiva experimental com

a neurologia e a fisiologia. Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacionar a teoria marxista, considerando que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento), às questões psicológicas concretas. Para Vygotsky, na tradição de Marx e de Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem origem na sociedade e na cultura.

Essa obra reúne textos originalmente separados; parte deles foi inicialmente traduzida por Lúria (aluno e colaborador de Vygotsky), compostos por manuscritos e palestras do autor. É composta de duas partes e oito capítulos e tem o propósito de caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e estudar sua formação no processo de filogênese e ontogênese. A primeira parte, denominada “Teoria básica e dados experimentais”, traz os títulos: “O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança; o desenvolvimento da percepção e da atenção”; “O domínio sobre a memória e o pensamento”; “Internalização das funções psicológicas superiores e problemas do método.” A segunda parte intitulada “Implicações educacionais” traz três capítulos denominados: “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”; “O papel do brinquedo no desenvolvimento e “A pré-história da linguagem escrita”.

Na primeira parte o autor afirma que as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. Signos e palavras são, para as crianças, um meio de contato social com outras pessoas. Experi-

mentos do autor apontam que a fala da criança tem a mesma importância da ação para atingir um objetivo e que quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância da fala. Constatamos que a relação entre o uso dos instrumentos e a fala influencia várias funções psicológicas superiores, particularmente a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, e que mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão ligadas. O funcionamento da atenção, de forma semelhante ao da percepção, dá-se, a princípio, a partir de mecanismos biológicos inatos, sendo gradualmente submetido a processos de controle voluntário, fundamentados na mediação simbólica. Com relação à memória, faz distinção entre a memória natural – mais elementar, presente de forma inata no organismo da espécie humana – e a memória mediada, que inclui a ação voluntária, no sentido da utilização de elementos mediadores como auxílio à lembrança de conteúdos específicos. Para o autor, as funções psicológicas superiores, também denominadas “processos mentais superiores”, tipicamente humanas, não estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento. São, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie e, por outro, construídas no processo histórico-cultural. Entre elas, a linguagem representa um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano.

Um dos principais conceitos apontados pelo autor refere-se à mediação, representando o elo intermediário numa relação. Vygotsky distingue dois tipos de elementos mediadores, os instrumentos e os signos, situando-se a sua divergência nas di-

ferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano; os primeiros, são elementos externos ao indivíduo, cuja função é provocar mudanças nos objetos e domínio da natureza; os segundos dirigem-se para o controle de ações psicológicas, sendo orientados internamente.

Vygotsky considera limitado o método experimental aceito pela psicologia da época para o estudo das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento. Defende a abordagem dialética, encontrando no materialismo histórico e dialético de Marx e de Engels uma fonte para sua teoria. A análise objetiva que defende procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis.

Nas implicações educacionais, Vygotsky discute a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Desafiando concepções teóricas da época, enfatiza a importância dos processos de aprendizado para o desenvolvimento. Através do conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), desenvolveu aspectos centrais de sua teoria: a transformação de um processo interpessoal (social) para intrapessoal. Enfatiza, assim, a importância das trocas, do papel dos aprendizes mais experientes. Por ZDP, o autor define “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 112). Portanto, os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizado, podendo esses servir de impulso para aqueles.

Relatos das pesquisas de Vygotsky mostram que o brinquedo cria uma nova zona de desenvolvimento proximal na criança, a criação de situações imaginárias contribui para desenvolver o pensamento abstrato. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (p. 137). Significa que, no brinquedo, a criança lida com objeto e significado, assumindo posições que não são suas na vida real, influenciando o desenvolvimento.

No último capítulo o autor nos fala da pré-história da linguagem escrita, que, afirma, começa a se manifestar pelo desenho como linguagem gráfica, cuja base é a linguagem verbal; onde as primeiras representações infantis lembram conceitos verbais que comunicam aspectos essenciais dos objetos. O desenvolvimento da linguagem escrita se dá nas crianças pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. A concepção do autor é de que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Evidencia o princípio de que a escrita deve ser relevante à vida da criança e não ensinada como uma habilidade motora.

Vygotsky trouxe reflexões e pesquisa em psicologia aos que estavam insatisfeitos com o impasse entre behavioristas e inatistas. O autor considera que o desenvolvimento é um complexo processo dialético, rejeitando o conceito de desenvolvimento linear, incorporando em sua conceituação tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias. Sua concepção de desenvolvimento distingue-se

daquelas propostas por investigadores contemporâneos seus, como Thorndike, Piaget e Koffka, mas analisa o pensamento destes pesquisadores visando enriquecer seus próprios pontos de vista.

Vygotsky concorda com Piaget (1896-1980) – epistemólogo e psicólogo suíço, pesquisador da cognição humana – quanto à importância do organismo ativo, contudo sua visão foi ampliada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e do meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação. Discorda da visão de Piaget, que destaca estágios universais de desenvolvimento.

Ao longo da obra, o autor enfatiza a diferenciação das capacidades adaptativas dos animais e dos homens, referentemente

às dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas da vida humana, inexistentes na organização social dos animais.

Sem dúvida, Vygotsky é uma das referências teóricas presentes, influenciando as idéias no mundo contemporâneo, principalmente nas áreas da psicologia do desenvolvimento e da educação, especialmente no que se refere ao brincar, à gênese dos conceitos científicos, à relação entre desenvolvimento e aprendizado, entre pensamento e linguagem; também no que tange à educação de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, contribuindo imensamente nessa área, historicamente relegada a um segundo plano.

Pedagogia do Movimento Sem Terra

escola é mais do que escola¹

José Jackson Reis dos Santos*

O livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*, de Roseli Salete Caldart, representa um marco na história da educação brasileira e, em especial, na do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. A autora da obra nasceu em Erechim/RS, é integrante do Coletivo Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Faz parte também da coordenação pedagógica dos cursos de formação de educadores do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

A obra organiza-se em quatro capítulos, com subdivisões. Para efeito de análise, não separamos tais capítulos; apresentamos,

apenas, logo de início, alguns dos aspectos que caracterizam cada um, para, em seguida, apresentar uma leitura mais geral da obra.

No primeiro capítulo, há o esforço da autora em compreender, voltando o olhar para o MST e para os sem-terra, o sentido educativo do MST. Nesse contexto, o sem-terra do MST é entendido como sujeito que reflete e organiza mudanças sociais e profundas, no sentido de produzir, coletivamente, elementos concretos com dimensão de projeto de humanidade, partindo das próprias vivências.

O segundo capítulo aprofunda e identifica sinais que nascem do movimento socio-cultural nas dinâmicas das experiências do

¹ Resenha da obra de Roseli Salete Caldart. *Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. 276 p.

* Mestrando em Educação na Universidade de Passo Fundo/RS.

MST. O processo de ocupação da escola pelo MST e a concepção de escola representam a discussão central do terceiro capítulo. Entre as discussões deste capítulo estão presentes: a) gênese e nascimento da educação escolar no MST; b) a escola e a história da formação dos sem-terra; c) a constituição de novos sujeitos (professoras, crianças).

O quarto capítulo, centrado no conceito de pedagogia como teoria e prática da formação humana, discorre sobre o movimento social como sujeito também pedagógico. Cinco pedagogias são destacadas e analisadas: a da luta social, a da organização coletiva, a da terra, a da cultura e a da história. Também é analisada a relação escola-movimento, assim como os desafios do MST como sujeito pedagógico.

“Nada começa nem termina: continua”. O próprio título final deste trabalho, visualizado nas palavras de conclusão, explicita a coerência da autora durante todo o texto. A presença da perspectiva processual, compreendendo história como possibilidade, é uma constante em sua obra. No prefácio da obra, nas palavras de Miguel G. Arroyo, “este trabalho [...] levamos como educadores a estarmos atentos ao movimento da realidade, à práxis, à experiência vivida, às ações e aos gestos”.

O trabalho de Caldart, sem dúvida, nos possibilita compreender o MST para além de significados simplistas e reducionistas apontados tanto pela elite dominante quanto pelas compreensões de senso comum. A concepção de praga a ser exterminada e de incômodo para os gestores públicos apresenta-se, na mídia, como imaginário construído em torno do MST. Como diz Caldart, precisamos vê-lo como “exemplo de luta e de organização política” na busca e na garantia dos direitos humanos. A lei-

tura do trabalho de Caldart possibilita-nos questionar conceitos cristalizados em torno do significado de sem-terra, sem (a) terra, Sem Terra (nome próprio), reconstruindo a idéia do que vem a ser sujeito sociocultural.

De acordo com Caldart, o MST passa a ser, para a sociedade atual, símbolo de contestação, de resistência, de luta a favor da maioria desprivilegiada; espaço crítico-emancipatório-propositivo que se constrói e reconstrói na caminhada, na luta diária de homens, mulheres, crianças, jovens, adultos.

O esforço visto hoje na sociedade capitalista, é para a não-manutenção e constituição de espaços e tempos coletivos. A elite dominante, hegemônica, segundo Caldart, estabelece uma luta pela desestabilização/destruição dos espaços coletivos, visto que neles reside a possibilidade de superação das mazelas ainda presentes na sociedade. Daí que a formação do sem-terra brasileiro direciona seus esforços para a construção de um novo sujeito sociocultural. Nesse sentido, os sem-terra passam a ser sujeitos sociais à medida que se constituem como uma coletividade que traz para si (o que não quer dizer esgotá-la em si) a luta para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade de existência (2000, p.25).

O MST, portanto, propõe uma nova *cultura política pública*, ou seja, revela em sua luta coletiva um projeto de sociedade alternativo e menos opressor, mais humano e menos desumanizante. Nesse sentido, ampliamos profundamente o significado do termo *cultura*.

A autora apresenta três argumentos que dão sustentação à opção de olhar para o

MST em sua dimensão sociocultural. A primeira delas é a realidade do MST e sua leitura; a segunda, a tradição teórica dos estudos da história social marxista e, a terceira, os elementos da teoria pedagógica.

No primeiro argumento, são apresentadas três idéias-força: a) a existência da dimensão cultural no MST; b) o MST no campo dos valores e dos gestos; c) o olhar para si do próprio movimento, no que se refere à dimensão cultural. Além disso, são retomadas concepções de cultura, desde a simbologia e mística ao imaginário criado pela indústria cultural até a compreensão da dimensão cultural como dimensão que faz parte da história de construção da resistência no interior do movimento e da formação humana dos sujeitos socioculturais.

Na tentativa de compreender e interpretar a história e os processos de transformação social, Caldart buscou em Habsbawn, Thompson, Rude, Hill, historiadores marxistas, fontes de fundamentação. Dessa historiografia marxista, apresentam-se princípios de análises que contribuem como balizas para a interpretação da trajetória da educação dentro do MST e que se constituem como fundamentação para o olhar voltado ao movimento. Os princípios estão assim elencados: a) compreender a história de baixo para cima; b) considerar a experiência humana como parte fundamental do processo histórico e, portanto, de qualquer leitura que dele se faça; c) compreender o processo de formação dos sujeitos sociais também como um processo cultural; d) olhar para os movimentos como lugar onde se desenvolvem processos socioculturais com forte dimensão de projeto.

Retomando as idéias de Thompson, Caldart explicita no segundo princípio de

análise a experiência humana em si e como cultura e a história com o processo. Em suas palavras diz:

Se é da vida presente que se desentranham os planos para o futuro, uma vida que acontece entranhada em movimento social e, no caso do MST, em uma organização social com projeto político, certamente, terá a dimensão de futuro como uma força muito mais intensa, até porque necessária à própria sobrevivência deste Movimento (2000, p. 53).

No que concerne aos elementos da teoria pedagógica, a autora destaca a essência desta teoria na construção permanente de um processo de humanização, considerando, sempre as experiências concretas dos sujeitos socioculturais. A educação, assim, é entendida de forma ampliada. Segundo a autora, precisamos nos dar conta da relação entre educação e vida produtiva; entre formação humana e cultura, entre educação e história.

Compreender que a educação não se desenvolve apenas na escola, que os processos sociais e educativos estão intimamente relacionados, que há outros espaços e tempos de formação humana além da escola, que a cultura é possibilidade de construção de outros seres-sujeitos sociais certamente nos ajuda a entender o MST com outras perspectivas.

O trabalho de pesquisa, como tese de doutorado defendida pela autora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, explicita duas dimensões caracterizadoras da formação dos sem-terra: uma é a percepção do processo de formação dos sem-terra na história do MST; outra diz respeito à observação direta da sua experiência de formação.

A autora apresenta três grandes momentos da história do MST. O primeiro é a articulação e a organização da luta pela

terra; o segundo é o processo de constituição do MST como uma organização social dentro do movimento de massas; o terceiro é a inserção do movimento de massas e da organização social do MST na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. A ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola representam as principais vivências socioculturais imprescindíveis no processo de formação dos sem-terra do MST.

Em sua trajetória, tendo sua gestação por volta de 1979 e 1984, o MST passou a ter uma certidão em 1984, quando da realização do Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, no Paraná, de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel. Das lutas em cada estado (Maranhão, Bahia, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, entre outros) até a constituição do movimento em nível nacional, os espaços de resistência foram e continuam sendo os mais diversos possíveis. A trajetória do MST é marcada por pressões objetivas da situação socioeconômica de trabalhadores do campo, por um conjunto de elementos socioculturais e políticos e por fatos que desencadearam lutas localizadas, mas com repercussão capaz de fazer uma articulação nacional da luta pela terra.

Alicates, cercas de arame, lonas pretas, chapéu vermelho, bandeira vermelha, foice, cruz, Bíblia representam elementos da simbologia e da mística que sempre estão presentes no MST. Esses instrumentos fazem parte do que podemos chamar “pedagogia do movimento”, uma pedagogia que se aprende e se faz na luta social concreta. Nesse contexto, a pedagogia é entendida como movimentos de construção coletiva e permanente no interior dos espa-

ços e tempos do MST, tendo como ponto de partida e de chegada as experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo. Busca-se, assim, a partir desse processo sociocultural-pedagógico, a construção de uma outra sociedade, de um outro mundo, mais feliz, mais humano.

Esta obra de Caldart insere-se nos espaços-movimentos de formação humana. Precisa, a nosso ver, ser leitura obrigatória para quem acredita que “outro mundo ainda é possível”, afinal, se temos uma identidade sem terra, a luta é de todos nós.

Em toda a obra, a autora assume uma postura crítico-dialético-emancipatória diante da sociedade neoliberal, excludente, opressora, onde crianças, adolescentes, jovens, idosos, homens, mulheres continuam sendo sufocados, violentados cotidianamente. Pela leitura da obra, Caldart lança-nos gritos de alerta: a favor de quem lutamos? Contra quem lutamos? De que lado estamos?

A escola também, com este trabalho, passa a assumir novos desafios: como (re)aprender a aprender com a educação-movimento uma nova *cultura política pública*? Como construir novos espaços de formação sociocultural humana numa perspectiva emancipatória? Como romper com a estrutura da escola formal, que continua excluindo, violentando sujeitos?

Com esta obra, certamente, (re)aprendemos outros movimentos – movimentos a favor da dignidade humana, dos desempregados, do respeito e da garantia dos direitos humanos, entre tantos outros – e passamos a nos perguntar: qual é o nosso papel, individual e coletivo, na organização social dos(as) excluídos(as), dos que continuam sendo silenciados, dos que perderam a capacidade de sonhar?

Os sete saberes necessários à educação do futuro¹

Rodrigo Silva Caxias de Souza*

Edgar Morin nasceu no dia 8 de julho de 1921, em Paris. Estudou história, sociologia, economia e filosofia. Graduiu-se em História e Geografia e também em Direito. Foi combatente voluntário na Resistência Francesa e tenente das Forças Armadas da França (1942 - 44). Integrou o alto escalão da Divisão Francesa na Alemanha (1945), depois liderou o escritório de propaganda na Diretoria de Informação da Administração Militar Francesa na Alemanha (1946). Atualmente, é ministro da Cultura do governo francês. Morin é doutor *honoris causa* por várias universidades: Perúgia, Palermo, Bruxelas, Genebra, Federal de Natal (RN), de João Pessoa (PB), Católica de Porto Alegre (RS), Univer-

sidade Odense (Dinamarca) e *Laus honoris causa* do Instituto Piaget, de Lisboa. É também Comendador da Ordem das Artes e Letras da República Francesa. Recebeu a mais alta comenda do governo espanhol, a Ordem do Mérito. Foi condecorado pelo governo português com a Grã-Cruz da Ordem de Santiago da Espada. Antropólogo, filósofo, historiador, é acima de tudo um pensador livre e polidisciplinar, que mescla as ciências humanas com as físicas e biológicas. É a partir dessa perspectiva que estuda os problemas do homem e do mundo contemporâneo. Interessa-se pelas artes em geral, mas o cinema, a música e a literatura são suas grandes paixões. Esta última desempenha um papel fundamen-

* Mestrando em Educação na Universidade de Passo Fundo.

¹ Resenha da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* de Edgar Morin.

tal em sua vida. Sua obra compõe-se de mais de cinquenta livros, traduzidos em várias línguas, inclusive grego, coreano, japonês e, recentemente, chinês. Além dos livros, escreveu centenas de artigos, publicados em revistas e jornais do mundo inteiro. É diretor emérito de pesquisa do Centro Nacional da Pesquisa Científica e presidente da Associação para o Pensamento Complexo. É um dos membros fundadores da Academia da Latinidade, instituição internacional fundada em Paris, em dezembro de 1999, que visa unir os povos de língua latina e tem como sede latino-americana a Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro. Crítico ferrenho do paradigma científico que rege boa parte do trabalho acadêmico atual, Morin destaca a necessidade da reforma do pensamento por meio da reforma do ensino. A seu ver, reformar o pensamento é uma necessidade social chave, que visa preparar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. Como pesquisador, não separa o objeto do conhecimento de sua própria vida. Sua visão de pensamento complexo opõe-se ao reducionismo e ao determinismo.

As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

No primeiro capítulo da obra, intitulado "As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão", o autor percorre novos caminhos quanto à ciência e ao saber científico, atribuindo à educação do futuro (o que, apesar de tudo, soa como uma proposição extremamente contemporânea) o papel desvelador de incorporar ao processo educativo a ameaça do erro e da ilusão.

Nesse sentido, é fundamental que entendamos que o conhecimento é um conjunto de fatores que são atribuídos à sociedade e ao indivíduo e, principalmente, vinculado às projeções de afetividade singular e coletivas dos indivíduos, ou seja, o autor chama atenção para a estreita relação estabelecida entre intelecto e afeto, mostrando as relações estabelecidas por ambos, ressaltando que são "indispensáveis" ao comportamento racional. Exemplifica, através dos erros mentais (memória e *self-deception*), os mecanismos de defesa que vão sendo incorporados em decorrência de relações conjunturais e subjetivas, mostrando a quantidade de elementos inconscientes atrelados ao pensamento; dos erros intelectuais (resistência a novas idéias que possam entrar em contradição com o sistema de idéias com que o indivíduo se identifica); dos erros da razão (racionalidade corretiva), ou seja, a racionalidade deve estar aberta ao que combate para que não se transforme em doutrina, para que não se transforme em racionalização, viés de possibilidades críticas e autocríticas. É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou a ilusão. A ciência e a educação não podem ter como cerne a certeza.

Os princípios do conhecimento pertinentes

É necessário que a análise dos problemas-chave seja vista a partir de sua con-

textualização, pois conhecer o contexto é uma necessidade intelectual e vital para o indivíduo. Para tanto, é imperativa uma reforma paradigmática do pensamento. Nessa direção a educação tem a tarefa de tornar evidente o contexto, o global, a multidimensionalidade e o complexo. Os educadores do futuro deverão estar atentos para o enfrentamento das contradições. A evolução cognitiva pressupõe contextualização. Impera que estejamos atentos para relação todo-parte e para a relação de retroatividade estabelecida entre os diferentes níveis e esferas do conhecimento. Assim, a educação do futuro deverá ser um mecanismo que promova a inteligência geral, ou seja, a capacidade de resolução de problemas essenciais será catalisadora da resolução dos problemas complexos, encaminhando-se para a identificação de elementos estruturadores de uma falsa racionalidade. O processo histórico mostra que a ciência estabeleceu uma fragmentação, uma redução e uma disjunção do conhecimento, o que castra a possibilidade de operar o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser, por meio da educação do futuro, substituída e agregada por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto, revitalizando as possibilidades de compreensão e reflexão. O pensamento tecnocrático impregnado pela técnica vai diametralmente de encontro ao humano. A educação do futuro deverá ser a possibilidade da inclusão das relações complexas em suas atividades e na estruturação e reestruturação constante de sua teoria.

Ensinar a condição humana

Para que possamos ensinar a condição humana é estratégico que reconheçamos a diversidade cultural a tudo o que é humano. Ser humano significa carregar consigo características e contradições. As dimensões do humano não são apenas complementares, mas, sobretudo, antagônicas. Os progressos ocorridos e o aumento substancial do fluxo de conhecimento precisam ser unidos na direção do humano. As ciências humanas são, por si só, fragmentadas. A educação do futuro deve se voltar às ciências naturais, colocando em pauta a multidimensionalidade e complexidade, estando atrelada à arte, à poesia, à literatura, à filosofia. A condição humana deve ser entendida enquanto o objeto central de todo o processo educativo, reunindo e organizando tais conhecimentos nas diversas esferas do conhecimento, abandonando a visão unilateral e dualista que até então o conhecimento científico tratou de solidificar, encaminhando a possibilidade de que a educação possa ser uma análise das complexidades da humanidade.

Ensinar a identidade terrena

O ensino da identidade terrena baseia-se no entendimento do destino planetário da humanidade. A educação do futuro deverá atentar para essa outra realidade, até o momento não contemplada pelo processo educativo. O problema planetário é uma interconexão de crises e de outros problemas contemporâneos pertinentes aos nossos dias. O agravamento da crise instaura-se a partir do endurecimento e da atrofia do pensamento, impossibilitando-nos a

aptidão à contextualização e à globalização dos mesmos. Por meio de uma consciência da unidade e da diversidade cultural é que poderemos estabelecer uma educação direcionada a este pensamento, a essa diversidade criadora. A era planetária é a era dos circuitos planetários. O autor, num breve esboço histórico, mostra-nos como iniciou o estabelecimento da comunicação entre todas as culturas no século XVI, identificando como todas as regiões do mundo se tornaram solidárias; no entanto, não se ausenta quanto à denúncia dos paradoxos e das injustiças aos quais a humanidade foi submetida e que ainda perduram nos nossos dias. A educação precisará indicar a complexidade na qual está envolta a crise planetária que marca o legado século XX e o início do século XXI, alertando para o fato de que toda a humanidade compartilha os mesmos problemas globais e um futuro comum, buscando uma cidadania terrestre global.

Enfrentar as incertezas

O século XX caracterizou-se pelo momento no qual as ciências se depararam com inúmeras zonas de incertezas. Através do mito do progresso todas as relações eram respaldadas pelas certezas advindas das ciências. As incertezas históricas (recentemente a face do terrorismo nos mostrou isso) foram sendo configuradas pelo próprio processo histórico e pelos fatos históricos. É na corroboração de certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões. As incertezas em um mundo incerto são máximas que devem ser incorporadas ao ato educativo. Um universo de interações precisa ser estabelecido levando em conta a complexidade, o

acaso, o inesperado, o imprevisto. A educação deverá incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências naturais e humanas. É necessário que a educação do futuro ensine os princípios que permitam enfrentar as incertezas do real, do conhecimento e do próprio indivíduo.

Ensinar a compreensão

Ensinar a compreensão é construção individual e coletiva da consciência da necessidade intersubjetiva de solidariedade. Ensinar a compreensão humana é, na verdade educar para a aceitação como garantia de solidariedade intelectual e moral. Essa compreensão dependerá de uma relação de empatia. Ainda assim, a compreensão sofre com os obstáculos engendrados no seio da sociedade a partir da incompreensão dos imperativos éticos e das diferentes visões de mundo. É fundamental que a educação do futuro entenda que o etnocentrismo e o sociocentrismo são catalisadores de xenofobias e racismos e que é pelos preconceitos, pela ausência de autocrítica e da capacidade de identificação das estruturas complexas da nossa humanidade que iremos compreender a falibilidade do humano. A compreensão necessita, mais do que nunca, entender a incompreensão. Ensinar para a compreensão significa a necessidade de adotar critérios quanto aos processos argumentativos que possam tolerar as diferenças planetárias e culturais dos indivíduos.

A ética do gênero humano

A cultura emerge das interações e retroações da tríade indivíduo, sociedade e

espécie. Segundo o autor, é em meio a essas relações que irá emergir a consciência. A antropoética dependerá da atitude consciente de trabalhar para a educação do futuro, ou seja, a compreensão da solidariedade humana, para a humanização da humanidade, que só será alcançada através da unidade planetária na diversidade. A educação deverá ensinar a ética do gênero humano através da democracia, que é a retroação da liberdade individual e coletiva, sendo produto e co-produtora da sociedade. A democracia comporta, intrinsecamente, as complexidades que a caracterizam; traz consigo o respeito à diversidade que se nutre na autonomia de espírito dos indivíduos. Entretanto, a dialógica democrática e a própria democracia passam por um processo de fragmentação do discurso político, reduzindo-o a bases técnicas e econômicas. A educação do futuro tem, entre muitos papéis, o de regenerar a democracia, ensinando a cidadania terrestre na direção de uma comunidade planetária organizada. Assim, o desenvolvimento da hu-

manidade deve compreender o desenvolvimento conjunto das individualidades, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. A educação do futuro deve estar centrada em dois pressupostos básicos ético-políticos: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária. A educação deve ser o elemento norteador da consciência e da cidadania terrena.

Com uma linguagem extremamente acessível, Edgar Morin esboça alguns parâmetros centrais no que se refere à educação do futuro. Na verdade, o autor reforça algumas idéias já existentes em outros livros, temas que são seguramente encontrados na "ética da complexidade". Relacionar-se com a complexidade é o próprio entendimento acerca da vida e da educação do futuro, conduzindo a uma outra maneira de agir, de ser e de pensar o ser e o agir planetário.

