

ESPAÇO **pedagógico**

Universidade Passo Fundo
Faculdade de Educação
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

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 Oppermann

Lorena Consalter Geib

Luiz Airton Consalter

Marco Antônio Montoya

Mateus Flores

Paulo Becker

Pedro Alexandre V. Escosteguy

Péricles Saremba Vieira

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Jaime Giolo
EDITOR

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

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

APOIO TÉCNICO

Maria Emilse Lucatelli
EDITORIA DE TEXTO

Liana Langaro Branco
Sabino Gallon
REVISÃO DE EMENDAS

Daniel da Silva
PRODUÇÃO DA CAPA

Moacir Pimentel Goelzer
EDITORAÇÃO E COMPOSIÇÃO ELETRÔNICA

Sandra Maria M. Vieira
NORMALIZAÇÃO

Catlogação na Publicação
Universidade de Passo Fundo
Biblioteca Central - Hemeroteca

Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo, Faculdade de
Educação. - Vol. 1, n. 1 (1994)- . - Passo Fundo : UPF, 1994-

Anual do vol.1, 1994 ao vol.5, 1998
Semestral a partir do vol.6, n.1, 1999

ISSN 0104-7496

1.Educação - Periódico I. Universidade de Passo Fundo.
Faculdade de Educação

Catlogação na fonte: Bibliotecária Elisângela Rodrigues CRB 10/1457

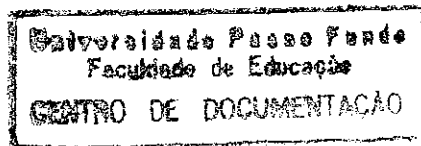
Catlogação: CCN - Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Tiragem: 350 exemplares

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

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

No número anterior, a revista *Espaço Pedagógico* fez referência aos 45 anos que a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo está celebrando neste ano de 2002. Com efeito, em 1957, o Consórcio Universitário Católico, integrado pela Mitra Diocesana de Passo Fundo e por várias congregações religiosas católicas, implantou a Faculdade de Filosofia, com os cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas. Ainda não existia a Faculdade de Educação como uma unidade independente, mas o curso de Pedagogia afirmou-se progressivamente, de sorte que, em 1970, a reestruturação da Faculdade de Filosofia possibilitou a criação, de um lado, dos institutos básicos e, de outro, da própria Faculdade de Educação. Nessa época, já existia a Universidade de Passo Fundo, criada em 1968 pela fusão do mencionado Consórcio Universitário Católico e da Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo, que, por meio dessa fusão, instituíram a Fundação Universidade de Passo Fundo (entidade filantrópica, laica e comunitária).

Daí para frente, o potencial inovador da instituição adquiriu uma dinâmica muito mais saliente. A marca da Faculdade de Educação está mais do que consolidada, seja na contribuição prestada à própria Universidade de Passo Fundo, quanto à afirmação de seu perfil comunitário, regional e de excelência acadêmica; seja na elevação cultural e no aperfeiçoamento pedagógico da comunidade externa.

A revista *Espaço Pedagógico* presta, portanto, uma justa, necessária e oportuna homenagem à Faculdade de Educação pela sua história de compromisso acadêmico e social. Com esse objetivo, incluiu na presente edição um conjunto de matérias destinadas a relatar (e refletir sobre) as principais realizações dessa instituição. Para esse fim, solicitou à Agência Experimental de Jornalismo que realizasse uma série de entrevistas com pessoas, que, ao longo do tempo, foram sujeitos dos principais projetos da faculdade.

Além dessa seção comemorativa, encontrará o leitor neste número, ainda, as já tradicionais seções artigos e resenhas, sobre temas pertinentes à atividade pedagógica e educacional. A qualidade das informações e das reflexões aqui apresentadas pode, por certo, ser deduzida da leitura acurada das próprias matérias.

Ao leitor, boa leitura.

À Faculdade de Educação, parabéns pelos 45 anos de existência.

Jaime Giolo
Editor

Sumário

Apresentação	7
--------------------	---

ENTREVISTAS

HISTÓRIA E IDENTIDADE DA FAED

 Um pensador da educação	11
<i>Padre Elydo Alcides Guareschi</i>	
 O princípio da Faed	14
<i>Padre Elli Benincá</i>	
 As voltas de um educador	18
<i>Eldon Henrique Mühl</i>	
 Um diálogo pedagógico	22
<i>Rosa Kalil</i>	
 A regionalização da UPF	27
<i>Agostinho Both</i>	
 Capacitação docente e a idéia de universidade	30
<i>Solange Maria Longhi</i>	
 A memória de um ensino sobre rodas	35
<i>Irany Clemente Comin, Valério Zanandrea</i>	
 A tecnologia pioneira	39
<i>Layr Gheller</i>	
 O estímulo de um novo saber	42
<i>Arita D'Ávila</i>	
 A educação: mestre da UPF	45
<i>Jaime Giolo</i>	
 O mundo na UPF	48
<i>Edemilson Brandão</i>	

ARTIGOS

	Curso de pedagogia: reconstrução da proposta curricular	53
	<i>Arita Morais D'Ávila, Jerônimo Sartori</i>	
	Da elaboração de projetos de aprendizagem	61
	<i>José Hailton Bezerra Lyra, Oswaldo Alonso Rays</i>	
	Etimologias e saberes	86
	<i>Ricardo Rossato</i>	
	Construindo a utopia... ..	97
	<i>Irene Muttoni Rabaiolli, Nubia Rosane Trilha Rosa</i>	
	Construindo e buscando alternativas teórico-metodológicas para a construção e desenvolvimento do processo de alfabetização na educação de pessoas jovens, adultas e idosas	110
	<i>Maria Helena Weschenfelder, José Jackson Reis dos Santos</i>	
	A didática da história como teorização e como experiência	125
	<i>Astor Antônio Diehl</i>	
	Pedagogo: a caminho do incondicionado	135
	<i>André Baggio</i>	
	As raízes educacionais brasileiras e a ação dos jesuítas	141
	<i>Wilson Alves de Paiva</i>	
	A disciplina de ética na computação: uma análise descritiva justifica sua presença1 ..	150
	<i>Jaime José Rauber, Alexandre Lazaretti Zanatta</i>	
	A cultura política brasileira contemporânea e suas raízes no período colonial	159
	<i>Cristina Fioreze</i>	
	Integração faz parte do funcionamento da escola Charlie Rivell	172
	<i>Renate F. Krause</i>	

RESENHAS

	Fundamentos da escola do trabalho	183
	<i>Maria Helena Weschenfelder</i>	
	A aprendizagem como evolução de perfis conceituais	186
	<i>Neusa Andreolla</i>	
	Pluralidade e ética em educação	191
	<i>Robinson dos Santos</i>	
	Instruções para publicação	195

ENTREVISTAS

HISTÓRIA E IDENTIDADE DA FAED

Um pensador da educação

Padre Elydo Alcides Guareschi

O pedagogo, antes um profissional de educação, hoje está mais preparado para conhecer a realidade da escola e da comunidade.

Introdução

O padre Elydo Alcides Guareschi iniciou a sua história na Faculdade de Educação da UPF em 1959, época em que ensinava filosofia. Os anos foram passando, e o professor foi diretor da Faculdade de Filosofia e ocupou a Vice-Reitoria Acadêmica e a Reitoria da Universidade de Passo Fundo. Nesta entrevista, o “padre Alcides”, como é chamado, descreve a sua contribuição para a construção física e institucional da Faculdade de Educação da UPF.

Como você começou a lecionar na UPF? E quando iniciaram os trabalhos vinculados à Faed?

Comecei ensinando Lógica e Introdução à Filosofia no curso de Filosofia em 1957, ano da instalação da Faculdade de Filoso-

fia. Tive a satisfação de conviver com alunos e professores que abraçaram o sonho de construir um centro de ensino superior em Passo Fundo. Destaco a importância do curso de Filosofia na vida da universidade porque ensina a pensar. Apesar das dificuldades, o curso nunca foi desativado.

Em 1961, fui nomeado diretor da faculdade, participando de lista tríplice organizada pela Congregação, como o mais votado. Começou, assim, a experiência de administração universitária, que me foi proveitosa, mais tarde, na Reitoria da UPF, como vice-reitor Acadêmico e reitor.

Na direção da Faculdade de Filosofia, o primeiro desafio foi a construção do prédio-sede da faculdade, uma vez que as instalações do colégio Conceição, onde haviam

começado a funcionar os cursos, tornaram-se acanhadas com a expansão do número de cursos e alunos. Em 1965, foram inaugurados os dois primeiros blocos da nova sede, na rua Teixeira Soares, onde funciona hoje a Faculdade de Medicina.

Mas foi na área acadêmica que foram sendo concretizados experiências e projetos inovadores que tiveram grande impacto na educação regional, como foram as licenciaturas ou os cursos experimentais de formação de professores em regime de férias.

De que maneira se instituiu a Faculdade de Educação na UPF?

O ano de 1968, no Brasil, ficou conhecido como o ano da “Reforma Universitária”, decorrente da lei nº 55 401/68. Por força dessa lei, a Faculdade de Filosofia foi desmembrada em várias “províncias”, surgindo a Faculdade de Educação e os novos institutos básicos: o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto de Ciências Biológicas e o Instituto de Ciências Exatas e Geociências. Os cursos da Faculdade de Filosofia foram distribuídos entre os institutos, permanecendo na Faculdade de Educação o curso de Pedagogia e a formação pedagógica de todos os cursos de licenciatura, isto é, de formação de professores. Nesse contexto de implantação da “Reforma Universitária”, a Faculdade de Educação foi instalada pela portaria nº 06/70 da Reitoria.

Na sua opinião, quais foram as maiores conquistas da Faed nesses 45 anos?

Nessa história houve o período originário da Faculdade de Filosofia. Durante esse período e a partir de 1970, no período da

Faculdade de Educação, considero que as conquistas resultaram basicamente do espírito inovador e do engajamento dos professores na solução dos problemas e entraves da educação regional. Dessa abertura à realidade social surgiram experiências inovadoras como conquistas. Destaco as principais, em ordem cronológica:

- a) as licenciaturas de 1º ciclo de Ciências Naturais, Estudos Sociais e Letras (de curta duração), criadas para atender à necessidade de formação de professores para os cursos ginasiais, em rápida expansão no estado na década de 1960. Esses cursos tiveram o apoio financeiro da Fundação Ford. Atendida a necessidade, foram desativados ou transformados em licenciaturas plenas;
- b) os cursos intensivos e parcelados, de férias, destinados à qualificação de professores em serviço nas escolas do interior. Em face da necessidade, são mantidos até hoje;
- c) os cursos de Artes Práticas de curta duração, voltados à formação de professores para os “ginásios” orientados para trabalho e, mais tarde, na implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, para as unidades móveis de iniciação ao trabalho (Umit);
- d) o Centro Regional de Educação, que se tornou um laboratório de idéias renovadoras e de assessoramento às escolas e às redes municipais de ensino. Exemplos foram os projetos Casca e Palmeira das Missões;
- e) os seminários regionais de educação, uma metodologia adotada pela faculdade visando à melhoria do ensino. Os seminários ofereceram também

contribuições nos níveis federal, estadual e municipal. A tese da municipalização do ensino esteve sempre presente nesses seminários;

- f) a reformulação do curso de Pedagogia, a partir dos levantamentos da realidade e da execução de experiências pioneiras, como a “Série Idéias”, de apoio às escolas do meio rural. Esses estudos e experiências levaram à criação no curso de Pedagogia da habilitação professor das séries iniciais da escolarização;
- g) a implantação dos “centros de extensão universitária” em cidades-pólo da região, que passaram a oferecer cursos de licenciatura e se tornaram o embrião dos atuais *campi* universitários mantidos pela UPF;
- h) a contribuição à política e ao desenvolvimento do sistema estadual de ensino através da presença no Conselho Estadual de Educação e do apoio à criação dos Conselhos Municipais de Ensino.

Espero que a Faed continue impulsionando o pensamento e a ação educacional mediante a busca da excelência acadêmica, do engajamento dos professores e estudantes na realidade social e da abertura às mudanças da nova civilização que se anuncia, sem perder os princípios e valores básicos que inspiraram o projeto da faculdade.

A Faed está investindo na especialização e em mestrado. Quais e como são desenvolvidos esses cursos?

Uma conquista importante foi a autorização legal para a formação, em nível de pós-graduação *latu sensu*, dos especialistas

da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar. O plano elaborado pela Faculdade de Educação teve a aprovação do Conselho Federal de Educação. Os concluintes passaram a obter o registro profissional com base na qualificação dos professores da faculdade e do sistema de ensino.

Como você vê os alunos da Faed?

A partir da proveniência, distingo vários tipos de alunos:

- a) alunos egressos das escolas do ensino médio que ingressaram na universidade através do concurso vestibular;
- b) professores em serviço, sem a devida titulação, que buscam a universidade para sua qualificação e valorização, particularmente através de cursos especiais, como foram os cursos de férias;
- c) diplomados que voltam à universidade interessados na atualização na linha da educação permanente;
- d) interessados na realização de estudos de mestrado e doutorado, em número ainda reduzido.

Os estudantes da educação saem preparados para o mercado de trabalho?

Vejo acontecer uma mudança. A reformulação curricular está abrindo novos caminhos e oportunidades para diplomados em pedagogia. O pedagogo, antes um profissional de educação, hoje está mais preparado para conhecer a realidade da escola e da comunidade. Através da pedagogia social e empresarial, abrem-se novos espaços para a sua atuação nos municípios e nas empresas.

O princípio da Faed

Padre Elli Benincá

O perfil do profissional se constrói no confronto dialético entre o trabalho do profissional e o seu objeto de trabalho, o educando.

Introdução

O padre Elli Benincá é quase um patrimônio da Faculdade de Educação da UPF. Trabalhando na unidade desde o seu início, em 1966, o padre-professor lecionou e dirigiu a Faed. Agora voa alto e pensa em novos projetos.

Como iniciou a Faculdade de Educação? Em que você participou?

Ceguei a Passo Fundo no mês de janeiro de 1966 com indicação para o magistério na Faculdade de Filosofia, na disciplina de Introdução à Filosofia. O vestibular daquele ano oferecia vagas para os cursos de Pedagogia e Filosofia. Minha primeira experiência vinculou-se à preparação dos candidatos para o vestibular. A Pedagogia e a Filosofia eram os únicos cursos de graduação oferecidos pela faculdade. No mês de julho do mesmo ano, houve um segundo vestibular para candidatos às licenciaturas de 1º ciclo, também designadas de “curta duração”. Eram as licenciaturas de Estudos Sociais, Letras e Ciências Naturais. Esse foi o patrimônio acadêmico que a antiga Faculdade de Filosofia deixou como herança para a Universidade de Passo Fundo desde 1968.

Com a Reforma Universitária, a Faculdade de Filosofia deu origem aos Institutos de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) (Estudos Sociais, Filosofia e Letras), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) (disciplinas de Biologia e curso de Ciências Naturais) e Instituto de Ciências Exatas e Geociências (Iceg). A Faculdade de Educação concentrou toda a formação pedagógica no curso de Pedagogia. Os diretores das quatro unidades tiveram a missão de implantar a reforma com a departamentalização das disciplinas e a administração dos cursos vinculados à respectiva unidade. Os diretores eram

padre Alcides Guareschi – Faed; professor Luís Eurico Spalding – Iceg; professor José Carlos Morais – ICB, e eu (Elli Benincá) – IFCH. A partir de 1974, passei a assumir a direção da Faed até 1985.

Quais foram as principais conquistas obtidas ao longo da história da Faed?

Vários projetos educacionais vinham sendo gestados na antiga Faculdade de Filosofia, vinculados à formação de professores. A expansão e a afirmação da Faed deram-se após a criação da UPF. O *status* de universidade facilitou muito o encaminhamento e a aprovação dos projetos de Licenciaturas em Regime Especial de Férias, do Centro Regional de Educação, os projetos Umit, Casca, Palmeira das Missões, entre tantos outros. A expansão da UPF na década de 1970 teve na Faed sua maior expressão. É bom recordar também que os fatores externos, como a modernização da agricultura na região, o crescimento da rede hospitalar e das redes municipais e estadual de ensino, favoreceram o crescimento da Faed. A formação de professores foi o eixo central de todo esse processo de desenvolvimento pedagógico e acadêmico.

A Faed está investindo em especializações e mestrado. Quais e como são desenvolvidos esses cursos?

Os cursos de especialização emergem das necessidades dos profissionais da educação. Trata-se de aprofundamento de núcleos de conhecimentos específicos para responder a realidades específicas. O engajamento do profissional em determinada atividade pedagógica obriga-o a ampliar informações que o curso de graduação oportunizou de forma genérica. A Faed

deve estar sempre atenta às circunstâncias externas da instituição para ajudar os profissionais a buscarem respostas para as suas dificuldades. Quanto ao mestrado, trata-se de uma exigência institucional. Não há como qualificar conhecimentos sem a pesquisa e sem investigação. O mestrado tem a função de possibilitar a pesquisa no interior da faculdade, criando condições para a especialização.

Quem são os alunos de educação da Universidade de Passo Fundo?

Os alunos da Faculdade de Educação são diferentes dos demais alunos da universidade. A proposta pedagógica da faculdade propõe um perfil de profissional diferenciado dos demais. Quem define o perfil do profissional não é a lei nem o currículo do curso, os quais estão em função do objeto de trabalho. O profissional da educação vai trabalhar com o ser humano. Da relação do professor com o educando nasce o perfil profissional. É muito diferente trabalhar com metais, com a terra, laboratórios e construções e trabalhar com uma criança. No caso da construção, arquiteto e engenheiro podem decidir sobre a obra. Na educação da criança, o professor é um interveniente na vida dela, juntamente com tantos outros, como os pais, colegas e as condições sociais. A fragilidade do ser humano, em especial da criança, requer do professor uma sensibilidade muito maior. O professor não só deve aprender a trabalhar com a criança, mas, acima de tudo, transformar-se a si mesmo no sentido de construir atitudes condizentes com a relação pedagógica que estabelece com o educando. O perfil do profissional se constrói no confronto dialético entre o trabalho do pro-

fissional e o seu objeto de trabalho, o educando.

Como os estudantes de educação são preparados para o mercado de trabalho?

O estudante de educação necessita dominar um núcleo de conhecimentos básicos que lhe possibilite e lhe permita compreender o objeto de estudos e trabalho, a criança. Precisa, também, incorporar atitudes e comportamentos adequados aos princípios filosófico-pedagógico-metodológicos por ele assumidos ou em processo de compreensão. A faculdade, nesse sentido, é o espaço privilegiado para o estudante confrontar as informações teóricas recebidas em sala de aula com as práticas adquiridas na experiência cotidiana. A reflexão teórica sobre a prática, lida e compreendida pelo próprio estudante, irá possibilitar-lhe construir uma sabedoria pedagógica, instrumento principal no trabalho pedagógico.

Quais são os novos projetos que serão executados pela Faculdade de Educação da UPF?

Poderíamos definir duas linhas de ação da faculdade. Em primeiro lugar, as provocações que têm contexto social externo. Entre as preocupações do momento presente, surge a construção de uma pedagogia para os idosos, os quais se apresentam como um segmento importante da nova sociedade, que está a reclamar uma reflexão pedagógica mais robusta para o novo mundo, que já não apenas se anuncia, mas que se tornou realidade. A questão que se propõe é a seguinte: será a sociedade que conduzirá o ser humano, ou caberá ao ser humano conduzir a sociedade por ele cons-

truída? Uma segunda linha de preocupações provém do interior da faculdade. O avanço na compreensão do mundo será possível se houver um avanço na construção de conhecimentos pedagógicos. Para que isso aconteça, faz-se necessário avançar na pesquisa pedagógica. A construção de um curso de doutorado torna-se exigência básica para a evolução da investigação pedagógica.

Fale sobre a sua experiência na Faed.

A faculdade foi para mim um espaço de aprendizagem de extrema riqueza. A experiência de magistério me ensinou que as condições pessoais de trabalho podem ser transformadas por opções pessoais do sujeito. A universidade nunca esteve nos meus sonhos e projetos de vida ao longo do período de minha formação nos cursos de Filosofia e Teologia. Quando fui designado para a Faculdade de Filosofia, tive de realizar um processo opcional profundo do meu ser. A partir do momento em que consegui perceber que podia optar pela educação, dei-me conta de que não era difícil engajar-me no projeto da formação pedagógica.

Sempre acreditei que o trabalho pedagógico de grupo é melhor do que o individual. No grupo pode-se pensar e decidir com menor probabilidade de erro, com a vantagem de ter a melhor forma de preparar pessoas para a continuidade do trabalho. A autoformação, produto da reflexão a partir da prática pessoal de trabalho, apoiada na formação teórica e acadêmica, foi a melhor maneira que encontrei para sobreviver como professor e educador. Foi nessa perspectiva que, durante o período de direção, consegui, de forma coletiva,

construir o primeiro Plano de Capacitação Docente para a Faculdade de Educação, o qual me permitiu realizar na PUC/SP o mestrado e agora estar concluindo o doutorado.

Por fim, gostaria, de agora em diante, de preparar-me para sair da universidade. O desafio que eu tenho é o de criar condições psicológicas e ambientais para fazer uma transição normal entre a universidade, como espaço de trabalho e de relações humanas, e o novo mundo que necessariamente deverei construir.

As voltas de um educador

Eldon Henrique Mühl

Introdução

Eldon Henrique Mühl é professor da Faculdade de Educação da UPF. Iniciou na Faed em 1978, quando foi contratado como funcionário e professor das disciplinas de Introdução à Filosofia e Metodologia Científica dos cursos de licenciatura. Em 1979, fez mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Ao retornar à Faed, em 1981, ampliou as atividades de docência e integrou o grupo de professores que implementaram a instalação do novo currículo do curso de Pedagogia, do qual foi coordenador. O professor Eldon também coordenou o CRE de 1983 a 1986 e de 1990 a 1993. Foi diretor da unidade de 1986 a 1990; retornou à coordenação em 2001, permanecendo no cargo. Outro feito de Eldon Mühl é a participação na implantação da estrutura multicampi da UPF. Mas deixemos que ele mesmo conte suas façanhas de educador.

Como foi a sua participação no início da Faculdade de Educação da UPF?

Além da atuação como professor do curso, desenvolvi atividades de supervisão em

projetos subsidiados pelo Ministério de Educação através da Secretaria do Ensino Fundamental. Posteriormente, participei da elaboração e revisão do material “Série Idéias” e de diversos projetos de extensão desenvolvidos pelo Centro Regional de Educação, sempre destinados à formação de professores em exercício. Participei da implantação da estrutura multicampi da UPF, com a estruturação inicial dos centros de extensão universitária em Palmeira das Missões, Soledade e Lagoa Vermelha, cabendo à Faed o papel de oferecer os primeiros cursos de extensão e de formar um quadro de professores em nível de pós-graduação em cada sede dos futuros *campi*. Fui coordenador do curso de Pedagogia e responsável pela elaboração final do processo de reconhecimento do curso de Educação Infantil. Integrei o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, atual Consun, o Conselho Universitário e o Conselho Municipal de Educação por indicação da UPF. Ultimamente, tenho participado do processo de revisão dos estatutos e dos regimentos da instituição e do programas dos cursos de graduação e pós-graduação.

Quais foram as principais conquistas obtidas ao longo da história da Faed?

Acredito que as maiores conquistas da Faed sejam o compromisso com a formação de professores e o avanço obtido no setor do ensino nesta região de influência da Universidade de Passo Fundo. A Faed é a unidade da universidade que mais intensamente procurou concretizar a natureza comunitária e regional da UPF, mantendo sempre um intenso envolvimento com os problemas e desafios regionais. Sem deixar de estabelecer contatos com outros contextos e com o processo do desenvolvimento científico e tecnológico mundial, a Faed priorizou sempre o desenvolvimento de conhecimentos e de ações voltados às necessidades e aos interesses locais. Cabe destacar que parte da luta de professores e alunos pela consolidação da UPF ainda é pouco conhecida. Os depoimentos e os registros que existem são, em sua grande maioria, registros de alguns dirigentes, que nem sempre revelam nuances marcantes do processo havido. Nesse sentido, quero registrar alguns fatos da década de 1980, que, segundo a avaliação de alguns professores, foi considerada uma “década perdida” e de pouco crescimento institucional. No entanto, foi nessa década, especialmente a partir de 1984, que ocorreram algumas das mais importantes manifestações em prol da transformação qualitativa da UPF e foram gestados importantes projetos que teriam influência decisiva no direcionamento da UPF e da Faed nos anos subsequentes. Destaco os movimentos de luta de 1986 e 1987 pela democratização institucional e pela maior transparência administrativa, promovidos por estudantes e profes-

sores. Tais lutas forçaram mudanças na estrutura institucional e lançaram as primeiras idéias de uma administração mais democrática e transparente por parte da Reitoria e do Conselho Diretor. Outro projeto importante desse período foi a elaboração do primeiro Plano de Capacitação Docente, que definiu a política de investimento em recursos humanos e o estabelecimento das metas para a criação dos futuros cursos de mestrado e para o desenvolvimento da pesquisa institucional. Se hoje temos um quadro docente relativamente bem qualificado em algumas áreas da UPF, deve-se ao fato de ter-se iniciado naquela época a luta a favor de um programa de qualificação docente e por uma política mais transparente na seleção dos docentes.

A Faed está investindo em especializações e mestrados. Quais e como são desenvolvidos esses cursos?

O projeto inicial do Programa de Pós-Graduação da Faed foi criado em 1984, embora já tivesse desenvolvido cursos de especialização em períodos anteriores. Com o apoio de outras unidades, como IFCH, Iceg e Instituto de Artes, a Faed investiu durante cerca de 12 anos na formação do seu corpo docente e na estruturação da pesquisa, pois esses dois aspectos são essenciais para a instalação do mestrado e para se obter o credenciamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O projeto de mestrado em Educação foi encaminhado à Capes em 1997, e em agosto daquele ano teve início a primeira turma. Nesse período inicial, a preocupação da Faed está voltada à consolidação do curso e à ampliação e qualificação do seu quadro

docente. Para tanto, estão sendo consolidados os grupos de pesquisa, ampliadas as publicações, estabelecidos convênios e desenvolvidos projetos de cooperação nacional e internacional. O próximo passo será a criação do doutorado em Educação, considerando a grande demanda existente e as exigências da própria Capes de que as universidades tenham programas completos de pós-graduação. A modalidade do curso é ainda presencial, mas, em breve, esperamos estar trabalhando com programas de educação a distância. As primeiras iniciativas nesse sentido estão sendo programadas através de cursos de extensão e de especialização.

Quem são os alunos de educação da Universidade de Passo Fundo?

Os alunos dos cursos da Faculdade de Educação apresentam, em geral, um perfil sociocultural marcado por uma formação influenciada fortemente pelo cristianismo e pela tradição do homem branco europeu. Provenientes de pequenas cidades, herdeiros de imigrantes, mantêm a concepção de mundo centrado na idéia de uma escatologia que terminará na redenção final da humanidade. Essas idéias são traduzidas, em termos de educação, em sua visão redentora ou salvacionista sobre o papel do professor. Trazem uma forte marca de uma educação repressora, apresentando insegurança e alguma dificuldade em se relacionar com os colegas. Suas histórias de vida revelam, em geral, grandes dificuldades no processo de formação, motivadas, especialmente, por razões de ordem financeira. Mas trazem, por outro lado, uma marca importante: têm muita clareza quanto o seu futuro profissional e

manifestam muita convicção quanto à importância social do curso que escolheram. São pessoas que efetivamente querem estudar para serem profissionais engajados, competentes, socialmente responsáveis.

Como os estudantes de educação são preparados para o mercado de trabalho?

O mercado, embora importante, não é o principal foco do ensino desenvolvido na educação. A preocupação maior na formação do professor volta-se ao problema da necessidade social. Queremos um aluno que pense em seus empreendimentos profissionais em vista das necessidades sociais e humanas. Precisamos de pessoas que saibam desenvolver empreendimentos que tragam benefícios à sociedade e que ajudem a superar os difíceis problemas que a educação brasileira apresenta. Isso não dispensa a formação do nosso aluno para o mercado de trabalho existente. Nesse aspecto, além da preparação para atuar em escolas, em creches, no atendimento de alunos com dificuldades especiais, no assessoramento de órgãos de ensino, na educação de jovens e adultos, em entidades sociais, nosso aluno pode buscar formação para atuar em empresas e em entidades e na organização de entidades e eventos que envolvam a educação. Para tanto, já estamos oferecendo curso de especialização em Pedagogia Empresarial.

Quais são os novos projetos que serão executados pela Faculdade de Educação da UPF?

Um dos principais projetos da Faed é a consolidação do mestrado e a criação do doutorado em Educação. Continuaremos a

desenvolver programas de cursos de graduação em regime especial, buscando atender à necessidade de titulação de professores das diferentes redes de ensino. Acreditamos que poderemos promover um grande crescimento do curso de Confecção Têxtil, especialmente no momento em que lhe forem oferecidas instalações adequadas para desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa área apresenta um grande potencial, que pretendemos desenvolver intensamente nos próximos anos. Estamos começando a estudar outras alternativas de cursos de graduação; de cursos de extensão e especialização deve-

rão surgir em breve, procurando atender a novas demandas. Precisamos melhorar também nossa infra-estrutura com a criação de novos ambientes e novas salas de ensino e aprendizagem. Ampliar e qualificar as pesquisas em desenvolvimento para oferecer dados e conhecimentos cada vez mais confiáveis à população regional é um outro desafio. No mesmo plano, pensamos o desenvolvimento das atividades de extensão pelo crescimento quantitativo e qualitativo do trabalho do Centro Regional de Educação, para atender com mais competências suas demandas. Estamos sempre abertos e atentos aos novos desafios.

Um diálogo pedagógico

Rosa Kalil

Tem sido uma experiência maravilhosa poder descobrir que a aquisição do conhecimento não é um fenômeno linear, rígido e unidirecional. Ao contrário, a educação nesta faculdade envolve uma complexidade inerente ao processo de ensinar e aprender, que tem na reciprocidade entre alunos, professores e comunidade a sua força maior.

Introdução

Rosa Kalil ingressou na Universidade de Passo Fundo como docente e pesquisadora em 1983, quando, em fase de conclusão do curso de mestrado em Engenharia, foi convidada para ministrar a disciplina de Habitação no antigo curso de Economia Doméstica, que formava professores para as disciplinas técnicas no ensino de 1º e 2º graus. Posteriormente, o curso deu origem ao atual curso de Tecnologia em Confeção Têxtil, na área de educação profissional. Depois de atuar como reitor Administrativo, Rosa Maria Locatelli Kalil retorna às suas origens de professora e pesquisadora da UPF. Nesta entrevista sobre o início da Faed e suas principais realizações, Rosa Kalil fala de educação, de alunos e dos cursos da Faed.

Como iniciou a Faculdade de Educação da UPF?

A Faculdade de Educação iniciou na década de 1950, no antigo Consórcio Universitário Católico, que criou os cursos de licenciatura em Filosofia, Pedagogia e Letras. Em 1968, foi criada a Universidade de Passo Fundo, congregando os cursos de licenciatura com os cursos da Sociedade Pró-Universidade, Direito, Economia, Odontologia, Agronomia e Artes. Com a Reforma Universitária, os cursos de licenciatura foram deslocados para o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Filosofia e Letras) e outras unidades e para a atual Faculdade de Educação (Pedagogia e outros cursos de formação de professores).

Do período inicial da Faed, tenho inúmeras lembranças das muitas pessoas da minha família, de diversos municípios, que vieram buscar aqui sua formação de professores e professoras, em cursos de graduação em regime regular ou especial (de férias). Inclusive a lembrança de minha mãe, estudante dedicada, mais tarde professora de literatura portuguesa no curso de Letras.

Como é o seu trabalho na Faed?

Faz duas décadas que acompanho e participo ativamente das ações dessa unidade de ensino, tendo exercido as funções de coordenadora de curso, diretora, coordenadora de diversos projetos de pesquisa, de extensão e de articulação com a comunidade e os sistemas de ensino, além de participar de diversos conselhos superiores da UPF. A Faed conseguiu sempre responder adequadamente a todos os desafios pela busca permanente de aperfeiçoamento, de reestruturação e, sobretudo, de estratégias centradas na pessoa humana, centro do processo educativo.

Para mim, formada em áreas do conhecimento diversos da educação, mas vinda de uma família também de educadores, tem sido uma experiência maravilhosa poder descobrir que a aquisição do conhecimento não é um fenômeno linear, rígido e unidirecional. Ao contrário, a educação nessa faculdade envolve uma complexidade inerente ao processo de ensinar e aprender, que tem na reciprocidade entre alunos, professores e comunidade a sua força maior; nas trocas calorosas e afetivas, a sua dimensão humana integral, e, no avanço social equitativo, a sua razão de ser.

Quais foram as principais conquistas obtidas ao longo da história da Faed?

As grandes conquistas da Faed nos seus 45 anos estão centradas nas milhares de pessoas que aqui se formaram e que multiplicaram as bases teóricas e as práticas pedagógicas e educativas no âmbito de todas as escolas e níveis de ensino de nossa região e mesmo de outros estados do Brasil. Pessoas que continuam buscando a sua formação continuada e que trabalham permanentemente para mudar a realidade social e para reduzir as imensas desigualdades educacionais. As modalidades de formação de educadores necessárias foram criadas, aperfeiçoadas, descentralizadas pela Faed, permitindo que a educação se espalhasse para muitos recantos, criando uma imagem forte e coerente com a sua realidade de instituição formadora responsável pela qualificação do ensino na região.

Os princípios e as idéias fundantes que permearam todas as ações e conquistas da Faed continuam presentes e sendo aplicados por seus egressos em todas as suas áreas de trabalho, como a abertura para o diálogo pedagógico e científico com todas as áreas do conhecimento e com todos os segmentos sociais; o aprofundamento dos valores humanos e de respeito social nas práticas educativas e de gestão; a defesa incondicional do direito de todos à educação de qualidade, em modalidade formal e informal, em ambientes escolares e não escolares, para pessoas de todas as faixas etárias, ou seja, da educação como direito permanente durante toda a vida; a interação com a comunidade regional, por meio de ações conjuntas com escolas, di-

reções, secretarias, órgãos públicos, órgãos não governamentais, entidades sociais, buscando o desenvolvimento integral das pessoas; a adoção do princípio da solidariedade humana, entendendo que a cooperação e a parceria fazem a transformação e o crescimento de todos, indivíduos e grupos sociais, pequenas e médias comunidades e sociedade ampla; o comprometimento social e político com a diversidade cultural e social, incentivando práticas que atendam às especificidades de todos os grupos sociais, em especial, os que apresentam vulnerabilidade social e o respeito à liberdade de opinião e de ação de docentes e discentes, incentivando a prática do diálogo como princípio maior do processo educativo.

A Faed está investindo em especializações e mestrados. Quais e como são desenvolvidos esses cursos?

A Faed foi a unidade de ensino da UPF pioneira na oferta de cursos de formação em nível de pós-graduação, visando aperfeiçoar os conhecimentos de docentes da própria UPF e dos sistemas de ensino da região, a partir das necessidades prospectadas nas atividades de ensino de graduação, de pesquisa e de extensão. Inicialmente, foram oferecidos cursos de pós-graduação *lato sensu*, especializações em áreas como metodologia do ensino, supervisão escolar, orientação educacional, alfabetização, economia doméstica e outras. Mais recentemente, a Faed tem oferecido cursos de especialização em Educação Especial, Gerontologia, Processos de Produção do Vestuário, Pedagogia Social e Pedagogia Empresarial, além de outros cursos espe-

ciais solicitados pelas secretarias municipais ou estaduais.

Os cursos de especialização são geralmente oferecidos em períodos intensivos, em finais de semana ou nas férias escolares, buscando adequar-se à disponibilidade dos participantes, principalmente professores das redes pública ou privada de ensino de nossa ou de outras regiões. Com quadro docente próprio, formado por mestres e doutores altamente qualificados, algumas vezes enriquecido com especialistas convidados, os cursos de especialização procuram aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos que atendam às demandas específicas da região e que contribuam com a melhoria da qualidade de ensino, discutindo e aplicando princípios educativos contextualizados. Os especialistas aqui formados ocupam posições de liderança nas suas escolas, nas secretarias de Educação e em outros órgãos de gestão e nas próprias comunidades.

A partir da experiência das especializações e visando a avanços ainda maiores nas ciências pedagógicas, foi criado o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, curso de mestrado em Educação, contemplando as linhas de pesquisa de formação de professores e fundamentos da educação. Esse curso, credenciado pela Capes, tem recebido cada vez maior procura de docentes da região e incentiva, permanentemente, a produção científica em temas educacionais, promovendo sua difusão em eventos e em publicações, na forma de livros ou periódicos, destacando-se a revista da Faed, denominada *Espaço Pedagógico*, e os *Cadernos de Educação*, produzido com artigos dos mestrandos.

O mestrado ocorre durante o período regular, oferecendo disciplinas obrigatórias, eletivas, bem como seminários in-

ternos e abertos à comunidade universitária e regional. Ao mesmo tempo, os alunos e professores desenvolvem pesquisas e outros trabalhos científicos vinculados a problemas relevantes da área da educação.

Quem são os alunos de educação da Universidade de Passo Fundo?

Os alunos da Faculdade de Educação têm a característica principal de buscarem a formação de educadores para atuar nos diversos níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Vindos de todas as classes sociais, inclusive das populares, e de todos os municípios desta e até de outras regiões, em sua maioria, já são professores em serviço, ou iniciando estágios e práticas, portanto, fazem da sua própria vivência uma fonte permanente de investigação e crescimento pedagógico. São alunos engajados, que defendem a educação como premissa básica para a melhoria da qualidade de vida de suas comunidades, como política social fundamental para o desenvolvimento humano com equidade e justiça social. E aqui na Faed, ou em todos os *campi* universitários da UPF, os alunos sentem-se integrados como membros de uma comunidade educativa e científica e, juntamente com os professores e funcionários, assumem, incondicionalmente, de corpo e espírito, a causa da educação.

Como os estudantes de educação são preparados para o mercado de trabalho?

Eu diria que os estudantes dos cursos da Faed são preparados não apenas para o “mercado de trabalho”, termo muito restritivo para as situações vivenciadas atualmente, mas são preparados para o

“mundo do trabalho”, no qual se inclui a área da educação. A educação faz parte da vida das pessoas desde a educação familiar até a educação escolarizada e a educação nas empresas e organizações, sendo que os profissionais da educação aqui formados, em seus diversos cursos e especificidades, podem atuar nas áreas de educação infantil – educação de crianças de zero a seis anos; ensino fundamental – alfabetização e anos iniciais da escolarização; ensino médio – disciplinas de formação para o magistério ou disciplinas técnicas do ensino profissional; educação especial – para pessoas portadoras de necessidades especiais; educação de jovens e adultos – em escolas e programas especiais; educação indígena – em escolas das terras indígenas; supervisão e planejamento educacional em escolas e órgãos de gestão. Além de orientação educacional e psicopedagogia em escolas e órgãos de serviço social, educação superior – em cursos universitários de todas as áreas –, planejamento, execução e controle de projetos educativos nas diversas áreas do conhecimento e nos diversos setores da sociedade.

Na área estritamente de educação profissional tecnológica, a Faed mantém o curso superior de Tecnologia em Confeção Têxtil, que forma profissionais para atuar em indústrias do vestuário.

Quais são os novos projetos que serão executados pela Faculdade de Educação da UPF?

Eu vislumbro para a Faed um papel fundamental na educação no século XXI, no qual surgem como prioritárias as questões da qualidade da educação e da diversidade de demandas educacionais, que não se res-

trigem mais ao ambiente escolar, nem a um único período da vida, mas que perpassam continuamente as empresas, as associações profissionais, os setores públicos e privados, os programas sociais. As questões educacionais deixaram de ser consideradas assunto rançoso de professores e passaram a ser encaradas como desafios do conjunto da sociedade, que não se entende desenvolvida sem o avanço educacional. Nesse sentido, as novas ações de formação de educadores da Faed certamente estarão centradas na formação pedagógica mais qualificada dos professores, tanto da UPF como da rede de ensino, por meio de programas e cursos direcionados às questões de qualidade teórico-metodológica, sem descuidar das questões relativas às novas tecnologias da comunicação e da informação; contribuição na elaboração e execução de projetos educacionais visando atender à diversidade social, cultural e educacional da região, como comunidades urbanas periféricas, comunidades rurais, crianças e jovens em situação de risco, pessoas da terceira idade, grupos de culturas étnicas diversas e outros.

As novas ações incluem a educação de jovens e adultos, com programas de forma-

ção e atendimento a grupos que não tiveram sua escolarização completada ou que necessitem de atualização para sua inserção social e no mundo do trabalho; a pedagogia social, na abordagem de práticas educativas para grupos em situação especial, em consonância com as políticas de inclusão social; educação indígena, na formação e capacitação de professores para o magistério em escolas indígenas.

As ações de formação de educadores na Faed também abrangem: a educação especial, para a formação e capacitação para a educação inclusiva de pessoas portadoras de necessidades especiais, tanto nos ambientes escolares quanto no mundo do trabalho; o desenvolvimento de pesquisas e investigações permanentes, integrada com o ensino e a extensão, procurando compreender os processos educativos e aplicar princípios adequados para a transformação social necessária, além da consolidação das parcerias entre a universidade e o sistema de ensino em seus diversos níveis e também com outras universidades, com órgãos governamentais e com a sociedade civil, na execução de programas que levem à superação dos ainda baixíssimos patamares educacionais de nosso país.

A regionalização da UPF

Agostinho Both

Introdução

Agostinho Both é doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor e pesquisador da Universidade de Passo Fundo. Trabalhou na regionalização da UPF e na implantação dos cursos de pós-graduação. Nesta entrevista, Agostinho Both fala sobre o Centro Regional de Educação, Centro de Extensão Universitária, o Programa Regional de Ação Integrada e sobre a pós-graduação nos *campi* da UPF.

De que maneira a Faed iniciou a regionalização da UPF?

O projeto inicial de regionalização universitária compreendeu a instalação de um centro universitário em Erechim e em Palmeira das Missões ainda quando em Passo Fundo se constituía a universidade. Em Erechim, o centro foi instalado em 7 de setembro de 1968, que se independizou após efetivo apoio da Universidade de Passo Fundo. Em Palmeira das Missões, funcionaram os cursos de férias a partir de

1971, os quais, contudo, esmoreceram uma vez esgotada a demanda da clientela. A partir desse centro, a Faed iniciou sua jornada na região.

Em 1972, com a implantação do Centro Regional de Educação e sob a liderança do professor Athos Rui Rodrigues, um grupo de professores começou com cursos de atualização do ensino, atendendo, de modo especial, a dois projetos: o primeiro, referente à aplicação da lei nº 5 692 e o outro, traduzindo os esforços da melhoria do ensino das séries iniciais de ensino, fonte inicial do curso Pedagogia – Séries Iniciais.

Para expandir a regionalização da UPF, foi utilizado o Programa Regional de Ação Integrada (Prai). Qual a importância deste programa para a universidade?

Esse programa buscava responsabilizar as universidades gaúchas que tivessem professores cedidos pela Secretaria Esta-

dual de Educação na criação e implementação de ações de apoio pedagógico aos professores estaduais da área de inserção da respectiva universidade. A Faculdade de Educação, a partir de 1983, projetou um plano de ação constituindo Centros de Extensão Universitária (Ceus), com os quais desenvolvia projetos de melhoria da qualidade do ensino, atualizando os professores com projetos específicos da secretaria e com outros que a universidade e as delegacias de Ensino (hoje coordenadorias regionais) julgavam oportunos. Os Ceus eram criados somente onde existiam as delegacias de Ensino. Julgou-se adequado atender, inicialmente, às delegacias de Lagoa Vermelha, Palmeiras das Missões, Passo Fundo e, mais tarde, Carazinho, assim que se constituiu como delegacia.

Uma vez instalados os Ceus, começaram as solicitações visando à criação de cursos superiores nos municípios citados. A administração da universidade e a Faculdade de Educação entenderam que as reivindicações eram justas e oportunas. Duas idéias sustentavam a possível criação e implantação de cursos superiores nos centros. A primeira era de se fazer justiça à região uma vez que a criação da UPF nasceria de um clamor regional. A segunda idéia era de se dar continuidade ao projeto que deu origem à UPF, qual seja o de oportunizar aos jovens do interior o acesso ao ensino superior. A base da criação de centros de ensino superior regionalizados, além da extensão, residia também na definição política mais clara da área de influência da UPF. Inicialmente, foram oferecidos diversos cursos de especialização na área de educação e de Esquema II, responsável pela preparação pedagógica de profissionais liberais para o magistério.

Assim que em Palmeira das Missões foi implantado o primeiro curso de Pedagogia – Séries Iniciais (1987), as solicitações dos outros centros tornaram-se mais fortes, e, na esteira da pedagogia, outros cursos começaram a ser implantados. A partir de 1986, foram realizadas inúmeras reuniões da Reitoria e da Faculdade de Educação, através do Centro Regional de Educação, com os políticos dos municípios citados para acertar os meios e as responsabilidades de implantação de cursos superiores.

No segundo semestre de 1990, aprofundou-se a discussão sobre a criação de um centro de ensino superior em Casca, abandonando-se a necessidade de haver delegacia de Educação para a criação de um centro de extensão universitária. Surgiram, assim, os primeiros delineamentos de um projeto de uma universidade multicampi.

Qual é o grau de participação da Faculdade de Educação nos *campi* da UPF?

Uma vez instalados os primeiros cursos de Pedagogia – Séries Iniciais, a Faculdade de Educação assumiu a coordenação do Plano Regionalizado de Oferta de Vagas (Prove) com autorização do Conselho Nacional de Educação. Pelo projeto, os cursos de licenciatura seriam todos descentralizados, oferecendo-se um conjunto de disciplinas (instrumentais e pedagógicas) que dariam conta da formação básica do professor. Após essa formação, os alunos optariam por uma terminalidade de licenciatura, cujo desenvolvimento seria no *campus* de Passo Fundo. Essa experiência foi esgotada em 1994 por decisão da Reitoria.

A Faculdade de Educação continuou a oferecer, de forma significativa, oportuni-

dades de formação dos professores, seja por cursos de Educação Infantil, seja na Pedagogia – Séries Iniciais. A partir de 1999(?), foi oferecida uma nova experiência de oferta do curso de Pedagogia – Séries Iniciais em convênio com os municípios da região. Com esse projeto, todos os professores da rede municipal têm oportunidade de formação superior.

Juntamente com os *campi*, é oferecida, através do Centro Regional de Educação, assessoria aos municípios para formação continuada na área pedagógica.

Como o curso de Pedagogia se estruturava nos *campi*?

Antes da autorização da universidade multicampi, os projetos dos cursos de graduação necessitavam de um parecer favorável do Conselho Nacional de Educação. O plano de curso compreendia a aprovação de professores. A maioria do corpo docente era constituída por professores de Passo Fundo; uma pequena parcela provinha do centro onde o curso era oferecido.

O projeto era organizado a partir de elementos de convicção para sua criação. O curso de Pedagogia tornou-se, assim, o caminho para o aperfeiçoamento do ensino fundamental em toda a região da área de inserção da Universidade de Passo Fun-

do. A estruturação dos cursos de Pedagogia nos centros levou a que se repensasse a formação dos seus professores, acarretando que, a partir de 1985, se levantasse a possibilidade de criação de um mestrado interinstitucional, idéia que foi abandonada em favor da preparação de doutores para a criação do mestrado em Educação, com autonomia institucional.

Os cursos de pós-graduação oferecidos pela Faed também pretendem migrar para os outros *campi* da UPF? Quais são os próximos projetos que visam à regionalização da UPF?

Ambas as questões dependem das necessidades das áreas de formação de profissionais e ou de outras solicitações dos préstimos universitários em ensino, pesquisa e extensão.

A objetivação dos cursos de pós-graduação e outros projetos de regionalização de UPF dependem da sensibilidade política dos dirigentes, dos professores e de sua capacidade de diálogo com a região. Acredito que a UPF vai dar continuidade ao perfil de sua própria natureza, ser comunitária e regional, e por tal dimensão aprofundar cada vez mais seus laços acadêmicos, incluindo o caminho natural da pós-graduação em seus dois níveis.

Capacitação docente e a idéia de universidade

*Solange Maria Longhi**

Como surgiu a idéia de instalar o Plano de Capacitação Docente na UPF?

Os problemas relacionados à atualização e à qualificação do professor já estavam presentes quando vim para a UPF, há quase vinte e cinco anos, em 1978, para coordenar, junto à Reitoria, o Programa Institucional de Capacitação Docente, o que exigia a elaboração de um plano plurianual, atualizado anualmente.

Embora a UPF já participasse do programa desde 1975,¹ esse foi um dos primeiros planos institucionais de capacitação docente elaborado nos novos moldes que a Capes estava implantando,² chamado PICD. Anos mais tarde, a Capes acrescentou-lhe um “t” de capacitação de pessoal técnico, passando, então, a denominar-se PICDT até sua extinção, inclusive nas IES federais, em 2001. Porém, é necessário destacar que, desde 1998, as IES privadas já não mais puderam pleitear apoio financeiro através da modalidade de bolsas para docentes e

técnicos, com a finalidade de realizar cursos de doutorado e mestrado em outros centros do país e no exterior, como até então a elas vinha sendo oportunizado através de tais planos. As que já estavam concedidas foram mantidas até que os professores bolsistas cumprissem o período regulamentar de sua formação, o que se efetivou na data mencionada de sua extinção.

Essa minha primeira incumbência na UPF, ou seja, a elaboração do PICD, foi muito desafiadora. Devo destacar duas pessoas que muito contribuíram para que pudesse realizar a contento a incumbência: professora Zenite Paz Warken (que temporariamente respondia pelo PICD) e, especialmente, a professora Edy Zimmermann. Silva, a quem devo minha efetiva introdução na UPF. A professora Edy acumulava, dentre outras, a função de organizar os relatórios anuais da Fupf, o que lhe permitia amplo conhecimento institucional. Além de que, em decorrência de sua per-

sonalidade inquiridora e organizacional, desenvolveu um profundo conhecimento acerca da dinâmica institucional. A professora Edy forneceu todas as informações necessárias e partilhou das minhas indagações e anseios quando da elaboração das proposições que a nova função me exigia.

Além de estar chegando à instituição e precisar tomar conhecimento de sua organização, de sua estrutura, suas necessidades, suas possibilidades e suas potencialidades, havia contingências inesperadas. Poucas eram as pessoas na instituição portadoras de título de pós-graduação *stricto sensu*. Não chegávamos a vinte mestres; tínhamos alguns poucos doutores da própria UPF (João Patalon e Alécio Vidor) e outros doutores e livre-docentes de outras UFS (federais) que atuavam na UPF de forma muito específica, contribuindo com o nome e o título. Os que possuíam tais títulos quase nem os mencionavam, pois isso gerava constrangimento entre os professores, considerando que a grande maioria não tinha idéia do que seria um mestre ou um doutor, qual sua função na estrutura de uma universidade e, em especial, na nossa em que a estrutura acadêmica estava fazendo ajustes em face da realidade do ensino superior no país e a pesquisa ainda era muito incipiente.

De modo geral, embora houvesse desejo dentre alguns professores de fazerem a experiência de estudar fora da UPF, as dificuldades logo se manifestaram em quase todas as unidades acadêmicas: deslocamento de professores radicados há mais tempo em Passo Fundo, com estrutura familiar diversificada, com exigências de dedicação completa ao estudo, precisando abdicar de outras atividades profissionais (consultórios, escritórios, empresas e mes-

mo docência em outras instituições), as quais representavam, efetivamente, seu sustento, considerando que a remuneração recebida na UPF, na época, era irrisória.

Em face do centralismo dos programas de pós-graduação em instituições federais, geralmente em capitais e, em especial, na região Sudeste (o que ainda continua ocorrendo), os aceitos nos cursos precisariam fixar residência em outras cidades, muitas vezes fora do estado. Diante dessas dificuldades, tornava-se quase impossível defender a idéia da importância do preparo acadêmico dos professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a vida pessoal e qualificação da ação docente na própria instituição.

Assim, o maior número dos participantes desses primeiros planos era recém-graduado, ainda sem vínculo com a instituição (alguns não cumprindo, posteriormente, seu compromisso de retorno à UPF), além de que quase todos não tinham experiência docente. O fato é que, para os que já eram docentes da própria instituição, tornava-se difícil conciliar a vida pessoal com o entendimento dessa capacitação como qualificação docente e preparação para a pesquisa. Em realidade, não havia sido, ainda, desenvolvida a visão de valorização desse nível de formação na estrutura da UPF como investimento. Isso seria um gasto excessivo para o professor e para a própria instituição. Entretanto, a proposta da Capes era avançada e acertada.

Não se pode negar que, para aquelas circunstâncias, a proposta desses cursos era exigente e sacrificada para ambos: instituição e docente! O mestrado ainda era mais aceito, porém sua continuidade em nível de doutorado era pouco cogitada. Assim, não havia expectativa, nem a médio prazo, quanto à formação de novos dou-

tores da própria instituição. Isso só ocorreu mais recentemente. Certamente, essa mudança relaciona-se a um fator interveniente que, bem como no *design* experimental, a meu ver, teve força de variável independente: o adicional de titulação de 25% para mestres e de 50% para doutores ao salário.

Que relações existem entre capacitação docente e o projeto de universidade?

Aproximando mais o foco dessa questão para a Faed como tal, há peculiaridades que precisam ser resgatadas. A Faed é fruto de uma das primeiras unidades constitutivas da UPF – a Faculdade de Filosofia, criada em 1957. Esta, em 1970, após o Plano de Reestruturação da UPF em face da Reforma Universitária de 1968, desmembrou-se na Faculdade de Educação e nos institutos básicos – Ciências Exatas e Geociências, Ciências Biológicas e Filosofia e Ciências Humanas. Assim, não é de estranhar que ela também fosse uma das primeiras a se posicionar em relação à questão da capacitação docente alicerçada numa concepção de universidade que, desde o início da década de 1980, privilegiava a pesquisa como integrante das funções acadêmicas e a relação de interdependência entre ensino, pesquisa e extensão.

Vários documentos da Faed dessa década explicitam preocupações quanto à qualificação docente e à necessidade da ação da universidade contemplar não apenas a difusão, mas incentivar e oportunizar a produção do saber. Essa concepção encontra-se registrada em planos de ação anuais da Faed e em documentos como “A questão da formação de recursos humanos...” (1983). Porém,

o documento mais decisivo na perspectiva do tema foco dessa matéria, o Plano de Capacitação Docente da Faed/UPF – elaborado para o período 1985-1990 e aprovado pela Congregação em 1984 –, coadunava-se com a diretriz geral emanada da Vice-Reitoria Acadêmica de as unidades apresentarem planos prospectivos quanto à capacitação docente. Essa diretriz decorria do Plano de Ação de Pós-Graduação UPF 1982-1986,³ no bojo do qual se realizou, em 1984, o I Seminário Interno de Pós-Graduação da UPF.⁴ As conclusões indicavam a necessidade de ampliação dos recursos humanos titulados em nível *stricto sensu*. Para isso, as unidades precisavam planejar-se, sendo então solicitado que todas apresentassem seus planos.

O principal objetivo do plano da Faed consistia em programar a capacitação dos seus recursos humanos a fim de “[...] desenvolver um programa de ação adequado ao potencial conquistado nas experiências já realizadas e que possa ainda promover o seu contínuo crescimento” (p. 18 doc. ref.).

A posição da Faed quanto à qualificação dos seus docentes naquela época, considerando os percentuais gerais da UPF de então, já se diferenciava em relação a outras unidades. A unidade já contava, dentre seus docentes, com 21% de mestres, 6% de mestrados, 50% de especialistas e 19% apenas graduados. Na UPF como um todo, o quadro era muito diferente: 62% eram apenas graduados; 32%, especialistas; 5%, mestres e 1%, doutor.

Entretanto, em face da concepção de universidade e da preocupação com a efetiva qualificação de suas ações, a Faed, sob a direção do padre Elli Benincá, apropriadamente, optou por propor esse plano e, sobretudo, na época adequada. Muitas unida-

des da UPF talvez se ressentam ainda hoje por não tê-lo feito em período anterior. Muito embora a UPF tenha custado a atender à demanda de professores, oferecendo-lhes o adequado apoio para a realização de cursos nesse nível, o plano era o documento que lembrava essa intenção. Um plano significa projeção; obriga a unidade a definir suas metas e a visualizar seu futuro. Quando, há quase vinte anos, a congregação da Faed decidiu sonhar com base em seus princípios e concepção de universidade como agência educativa e científica, certamente não tinha clareza de tudo o que se exige dela como uma unidade da nossa universidade, mas esse foi um dos fatores que lhe permite, na atualidade, contribuir, decisivamente, para a compreensão da UPF como universidade.

O plano inicial foi refeito várias vezes, o que permitiu que hoje a Faed tenha um corpo de doutores que assegura a pesquisa e o ensino em nível de mestrado, preparando-se, de forma bastante incisiva, para sua consolidação como programa, através da instalação do doutorado. Além disso, o corpo de professores com mestrado e doutorado, em constante e necessária ampliação, permite que os 15 grupos de pesquisa da Faed, cadastrados na versão 5.0 do CNPq, concretizem linhas de pesquisa efetivamente prioritárias para o desenvolvimento da educação local e regional.

A primeira grande linha de pesquisa⁵ – “Fundamentos da educação na perspectiva da formação do educador” – engloba estudos acerca de políticas e gerenciamento de sistemas educacionais; educação superior e trajetória acadêmica de professores e alunos. A linha de pesquisa “Formação do professor da

educação básica” abarca estudos envolvendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, prática pedagógica, projeto político-pedagógico, processo ensino-aprendizagem, materiais didáticos e multimeios. “Educação, trabalho e formação tecnológica” realiza estudos sobre educação popular e cultura, formação profissional, educação e corporeidade, tecnologia educacional. “Educação permanente e a distância” trata de temas vinculados à educação gerontológica, educação de jovens e adultos, educação a distância. Tal diversidade articulada é, sem dúvida, decorrência da qualificação e do esforço permanente de atualização do corpo docente.

Refletindo acerca dessa retrospectiva, fica nítido que o processo de capacitação docente é lento, cumulativo, precisa de acompanhamento sistemático, mas, sobretudo, requer motivação intrínseca dos envolvidos, isto é, dos próprios indivíduos e da instituição. Essa motivação adquire corpo quando alicerçada numa idéia de universidade.

Notas

¹ Em 1978, quando ingressei como professora na UPF, estava em realização, com o apoio da Capes, um plano integrado do DGE 38 (Programa de Capacitação de Recursos Humanos), que congregava a capacitação docente nas IES que o constituíam: antiga Fidene (hoje Unijuí); Fundames, Fesaw e Fapes (reunidas hoje na URI); IEDB de Santa Rosa (que se manteve como tal); Aprocruz (hoje Unicruz) e a própria UPF.

² Havia farto e complexo material orientando a elaboração dos referidos planos. Recebíamos treinamento para tal junto ao órgão em Brasília, e ainda eram realizados encontros descentralizados em cidades onde se localizavam as universidades federais, geralmente capitais como Curitiba e Porto Alegre.

³ Tenho bem presente esse processo pelo fato de responder pela Coordenadoria de Pós-Graduação da UPF durante a gestão do professor Agostinho Both à testa da VRAcadêmica. Data desse período a instalação da primeira Comissão de Pós-Graduação da UPF.

¹ O relatório da Fupf do ano de 1984 faz um relato breve, mas bastante completo, desse seminário. No ano anterior já havia sido realizado o I Seminário Interno de Pesquisa da UPF relatado no n. 10 dos Cadernos UPF, 1983.

² Em 2001 a Faed estabeleceu como linhas de pesquisa da universidade as quatro mencionadas no texto, porém as mesmas estão, ainda, em processo de revisão.

A memória de um ensino sobre rodas

*Irany Clemente Comin
Valério Zanandrea*

O ano de 2002 registrou 45 anos de atividades da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Foram anos de uma rica história, com grandes desafios e projetos múltiplos. Foi instituída como Faculdade de Filosofia de Passo Fundo pelo decreto presidencial nº 40 490, de 4 de dezembro de 1956, e registra suas atividades acadêmicas em fevereiro de 1957 – ano do primeiro vestibular – com a principal preocupação-missão da formação de professores. Aos 13 anos de atividades (1970), já como Faculdade de Educação, lançou o pioneiríssimo programa dos cursos (licenciaturas) em regime especial de férias e, aos 16 anos (1973), enfrentou os desafios dos projetos: Unidades Móveis de Iniciação para o Trabalho (Umit), “caminhões-escola”, e Centros de Ciências, Artes e Tecnologia (Cact), projetos da Secretaria de Educação

e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul para a formação dos quadros docentes do ensino técnico – “formação especial” – do 1º grau para as escolas do meio rural e urbano. A Umit, projetada para as escolas do meio rural, foi identificada como “o ensino e/ou a educação técnica sobre rodas”.

A exuberante história da Faculdade de Educação é permeada por inúmeros outros projetos – sem nos referirmos aos dos últimos anos –, de projeção nacional, estadual e regional, como o Centro Regional de Educação (CRE) (1973), os projetos Casca e Palmeira das Missões, os seminários sobre a preparação de recursos humanos para a educação no meio rural, os seminários sobre a municipalização do ensino, os estudos adicionais do “Professor Orientador do Ensino no Meio Rural”, os programas Alfa e “Série Idéias”, os inúmeros cursos

de especialização, para citar os mais antigos. Esta rica história na formação/docência tem raízes profundas. E com o objetivo de resgatar esta história antiga, buscamos a memória do “ensino sobre rodas”, o projeto Umit.

A preocupação com o ensino técnico

Em 1973, ao abrigo da lei nº 5 692/71 e no espírito e nas políticas de reforma nela decorrentes, o Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio de sua Secretaria de Educação e Cultura, celebrou convênio com a Fundação Universidade de Passo Fundo (Faculdade de Educação), com o objetivo da formação de professores para a parte diversificada do currículo – formação especial –, incrementando a igualdade de oportunidades no ensino/educação para os jovens do meio rural. Essa formação especial no ensino de 1º grau, denominada de “ensino técnico”, buscava a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho.

Para a preparação de professores habilitados a desenvolverem o ensino técnico no meio rural e no meio urbano, respectivamente, foram estruturados os projetos Umit e Cact, já mencionados e denominados. Esses projetos incorporavam a formação de docentes através das licenciaturas curtas de Artes Práticas: Técnicas Agrícolas, Comerciais, Industriais e Educação para o lar.

Características do convênio

O projeto Umit foi uma riquíssima experiência pedagógica que demandou a integração de entidades, como Ascar, Incra,

sindicatos, secretarias municipais de Educação e da Agricultura, entre outras, todas envolvidas com a educação no meio rural. Dessa experiência brotaram idéias para o movimento “municipalização do ensino” e para outros projetos alternativos do Centro Regional de Educação (CRE/Faed/UPF).

Como projeto inovador e desafiador, o “projeto/operação Umit” constituiu-se numa intencionalidade e num olhar diferenciado sobre as necessidades do homem do meio rural. Para detalhar algumas características da Umit, servimo-nos de um trecho da revista *Uma Experiência em Educação*:

Em 1973, ante o desafiador problema de oferecer igualdade de oportunidades de educação ao homem do meio rural, o governo do estado, a par de outras medidas optou por implantar, em caráter experimental, o uso de caminhões-escola, operadas por equipes de professores especialmente formados para a docência do meio rural com equipamento adequado. Tais caminhões-escola receberam a denominação de Unidades Móveis de Iniciação para o Trabalho – UMIT e foram destinados a 24 municípios que, em convênio com o estado do RS, participaram do financiamento da aquisição dos caminhões equipados e da sua manutenção operacional. Constituída esta a forma mais racional de atender populações dispersas em vastas áreas, com recursos limitados. Em 1975, considerado o desempenho das primeiras 24 UMIT, eram ativadas outras 20, já com algumas características modificadas, face à experiência colhida, sendo reduzido à metade o número de componentes da equipe e dos equipamentos do próprio caminhão. Os cursos de formação para professores realizados a nível de Licenciatura a fim de atender os campos de técnicas Agrícolas, técnicas Comerciais, técnicas Industriais, técnicas Domésticas – Educação para o Lar da Operação da UMIT, da SEC/RS, foram iniciados em 3 de dezembro de 1973. (*Uma Experiência em Educação* – UPF, Passo Fundo: Berthier, 1977).

O projeto Umit buscou subsídios nos “ginásios orientados para o trabalho”, instituídos e incrementados no Rio Grande do Sul antes da lei nº 5 692/71. Por outro lado, foi suporte para os Centros de Ciência e

Tecnologia (Cact), projetados para o ensino técnico de 1º grau no meio urbano.

A operação Umit constituía-se dos projetos Umit 1, Umit 2 (que incorporou a formação de docentes para os centros rurais de ensino supletivo – Cres) e o curso de graduação para 45 professores – Habilitação em Supervisão Escolar, que, como especialistas, prestariam apoio e assessoramento ao projeto pedagógico da Umit. Além dessa equipe de supervisores, a Faculdade de Educação habilitou 453 professores-técnicos para 44 municípios gaúchos envolvidos com o projeto Umit. Os motoristas dos 44 caminhões-escola integravam a equipe da Umit como monitores auxiliares.

Rotinas dos caminhões-escola (Umit)

As unidades móveis (caminhões) eram constituídas com equipamentos para as práticas do ensino técnico nas áreas de técnicas agrícolas, comerciais, industriais e educação para o lar. No furgão da unidade móvel eram acondicionados: um minitrator “Agrale” com seus equipamentos, um gerador de energia, um conjunto/equipamento de alto-falantes, recursos audiovisuais (projetores de cinema, *slides*, retroprojetor, etc.), minibiblioteca, uma cozinha completa, máquinas e material de um miniescritório e ferramentas de oficinas de marcenaria e mecânica. Esses equipamentos eram retirados da unidade móvel e montados em salas de aula e nos salões comunitários anexos às escolas-de-área (escola de maior importância na localidade agrupava as escolas com menores recursos – tributárias – para atividades pedagógicas especiais).

As escolas-de-área municipais eram o destino da Umit, que se constituíam em palco/escola e/ou num espaço físico e pedagógico para as práticas de ensino-técnico, que era ministrado aos alunos de 5ª a 8ª séries, agrupados nas escolas-de-área e originários das escolas “tributárias”.

Com a unidade móvel, deslocava-se também a equipe de professores-técnicos. Para cada unidade, havia duas equipes de professores-técnicos, que se revezavam semanalmente, ou seja: na semana “x”, enquanto uma equipe atendia às escolas-de-área agendadas, a outra equipe permanecia na Smec do município para estudos de planejamento para a semana seguinte; então, esta equipe se deslocava para as escolas-de-área, e a que estava nas escolas ficava em atividades de planejamento na Smec.

A chegada da unidade móvel às escolas constituía-se numa curiosa espera, num agito de aprendizagens, quando a comunidade escolar toda era envolvida. À noite e em finais de semana, havia atividades comunitárias para mães, pais e jovens. Os professores-técnicos ofereciam também às escolas todo um serviço de reparos e manutenções, quando necessários.

Algumas considerações sobre o projeto Umit

Foi um projeto de alto valor pedagógico para a Faculdade de Educação, para as escolas do meio rural e, acreditamos, também para o estado e para os municípios que nele apostaram. Sabe-se que são raros os municípios cujo sistema de ensino não guarde raízes dessa belíssima experiência, como é o caso do município de Santa Cruz do Sul. A experiência Umit virou “sucata” pelo des-

caso político e pelas alternâncias de poder nas administrações municipais, que não vislumbraram os benefícios desse projeto para as comunidades rurais.

Para a Faculdade de Educação, as raízes da operação Umit são de grata memória. Dela surgiram, em sintonia com a Faculdade de Agronomia e Veterinária, a implantação do Centro de Pesquisa em Alimentos (Cepa) e os convênios para a formação de três turmas de docentes em técnicas agropecuárias para as escolas agrotécnicas federais (Fupf e MEC-Coagri).

Os cursos de Artes Práticas permitiram também à Faculdade de Educação uma rápida caminhada para a qualificação de profissionais para a emergente indústria do vestuário, com o lançamento do curso de Tecnologia em Confeção Têxtil (1994), hoje curso superior de Tecnologia em Produção do Vestuário (2003), e com um curso de especialização em Processos de Produção do Vestuário (2003).

Nesta sucinta memória sobre o projeto Umit, a Faculdade de Educação revela sua determinação política, sua coragem e destemor frente aos desafios e sua vontade de ser semente e fonte de mudanças em favor dos excluídos. Debruçou-se sobre as necessidades do contexto regional, sobre as necessidades do meio rural e periférico das cidades, sobre as necessidades da qualifica-

ção docente e do apoio aos sistemas de ensino. Centrou sua missão e suas atividades no horizonte do social. E, para concluir, vale lembrar e parafrasear a forte e incisiva frase de dom Cláudio Colling, bispo de Passo Fundo, proferida no ato da instalação da Universidade de Passo Fundo: “Uma boa semente lançada em terra boa.” A Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, pela sua história, raízes, flores e frutos é, com toda grandeza e certeza, “uma boa semente lançada em terra boa”.

Referências

- FUPF. *Revista Anuário 1957-1967*, Passo Fundo: FUPF/Faculdade de Filosofia, p. 128, 1967.
- REVISTA *Uma Experiência em Educação 1957-1977*, Passo Fundo: UPF/Faculdade de Educação, p. 88, 1977. *Revista de Filosofia e Ciências Humanas* (edição comemorativa aos 30 anos da Faculdade de Educação), Passo Fundo: UPF-RS, ano 4, n. 1, p. 70, mar. 1989.
- REVISTA *Faculdade de Filosofia – Suplemento: uma experiência nova na educação brasileira*, Passo Fundo, 1970, 32p.
- UPF/Faed. *Pedagogia em aberto*. Passo Fundo: Gráfica e Editora UPF, v. I, II e III, 1991.
- UPF/Faed. *Documentos: Atas e Relatórios da Faculdade de Educação (1957-1977)*.
- UPF/Faed. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: Editora Universitária, 1997.

A tecnologia pioneira

Layr Gheller

A atualização tecnológica do processo produtivo e a profissionalização dos trabalhadores das indústrias têxteis e do vestuário abrem espaço para atuação de profissionais preparados para as novas tecnologias de produção.

Introdução

Layr Scorsatto Gheller dedica 29 anos à Universidade de Passo Fundo e ao curso de Tecnologia em Confeção Têxtil. A professora, que trabalha na instituição desde 1974, realizou sua especialização em Economia Doméstica na Universidade Federal de Pelotas (Ufpel) em 1979. De lá pra cá, ministra aulas nesse curso pioneiro no sul do Brasil. Atualmente, é coordenadora do curso Tecnologia em Confeção Têxtil.

Como é o mercado de trabalho no ramo da confecção têxtil?

O mercado de trabalho para o tecnólogo em confecção têxtil é bastante promissor. Conforme dados da Associação Brasileira da Indústria Têxtil (Abit), este ramo planeja investir US\$ 12,3 bilhões em pesquisa, maquinário e tecnologia nos próximos oito anos.

A atualização tecnológica do processo produtivo e a profissionalização dos trabalhadores das indústrias têxteis e do vestuário abrem espaço para a atuação de profissionais preparados para as novas tecnologias de produção, oferecendo muitas oportunidades de inserção profissional, especialmente para os tecnólogos em confecção têxtil. Existem no Brasil somente quatro cursos superiores de tecnologia formando profissionais voltados para a produção do vestuário: o da UPF, o do Senai de Blumenau - SC e mais dois no estado de São Paulo. Além do trabalho nas grandes empresas, os formados estão abrindo suas próprias empresas de confecção e malharias e, ainda, trabalhando como autônomos, na prestação de serviços de consultoria e assessorias às empresas de confecção na área de modela-

gem, desenvolvimento de coleções e organização industrial.

O curso de Confecção Têxtil tem algum convênio empregatício com empresas locais para que os alunos possam colocar em prática a teoria aprendida em sala de aula?

O curso de Confecção Têxtil não possui convênio empregatício e, sim, um acordo de cooperação com empresas, que possibilita essa prática em regime de estágio ao graduando por meio da elaboração e do desenvolvimento de plano de trabalho, com orientação e supervisão de docentes das áreas específicas. O curso também oportuniza aos graduandos a comparação entre o conhecimento adquirido na universidade e a prática adotada nas empresas, o que implica muitas vezes a sua posterior contratação pela mesma empresa.

Os alunos do curso de Confecção Têxtil expõem suas próprias criações em eventos do ramo?

Os alunos do curso de Confecção Têxtil participam de eventos ligados à produção de moda, como o Donna Fashion de Porto Alegre, e expõem suas criações em feiras e eventos do tipo realizados por prefeituras da região, além de um evento anual na própria instituição, no qual são mostradas as criações dos alunos para egressos do curso, empresários do segmento e a comunidade em geral.

Quais são os novos projetos do curso e da miniunidade industrial?

Os novos projetos estão centrados nas novas instalações que o curso deve receber, visto já ter o aval da nova Reitoria para que

isso ocorra, além de uma provável ampliação da unidade industrial, com o objetivo de melhor atender à demanda interna da universidade, que muitas vezes recorre a terceiros para suprir suas necessidades. Com alguns equipamentos já instalados e com mais alguns pequenos investimentos, como a instalação de uma área para serigrafia, o curso supriria com qualidade a demanda interna no que se refere a confeccionados.

O que é e como funcionava a Unidade Móvel de Iniciação Tecnológica (Umit) vinculada à UPF?

O projeto Umit, implantado pelo governo do Rio Grande do Sul em 1973, em caráter experimental, consistia no uso de caminhões-escola, operados por equipe de professores especialmente formados para a docência no meio rural, atendendo à área de iniciação à técnica, à iniciação às ciências, aos trabalhos com a comunidade e ao ensino supletivo. As unidades eram equipadas com os recursos necessários para o trabalho com as técnicas agrícolas, técnicas industriais, técnicas comerciais e técnicas domésticas, introduzidas como parte diversificada do currículo de 1º grau pela resolução de nº 97/72 do CEE. As unidades móveis de iniciação tecnológica atenderam, primeiramente, a 24 municípios, sendo aperfeiçoadas em face das experiências colhidas e ampliadas para vários outros municípios.

As Umit foram uma forma racional de atender a populações dispersas em vastas áreas com recursos limitados. Para os alunos, professores e comunidades do meio rural, a visita das unidades móveis constituía-se num acontecimento muito especial.

A quebra da rotina da sala de aula, com atividades e equipamentos tão diferenciados, e as novidades proporcionadas pelas práticas oferecidas eram muito bem-vindas. Destacava-se também a convivência dos professores das Umit com as famílias dos alunos, pois, como as unidades permaneciam vários dias nas localidades, esses professores hospedavam-se nas casas dos alunos, trazendo também para as famílias muitas informações e muitas novidades da cidade.

A Faculdade de Educação teve papel fundamental na formação dos professores em nível de licenciatura para atender aos campos das técnicas agrícolas, comerciais, industriais e domésticas da operação Umit, da SEC/RS. Os cursos foram iniciados em 1973, com uma linha de orientação que buscava a formação do professor com o perfil desejado para a operação Umit.

O estímulo de um novo saber

Arita D'Ávila

Enfatizamos que o professor precisa conquistar, embora tal conquista nunca se complete, uma suficiente competência para buscar e interpretar a produção da criança e os desvelamentos do que ela pensa e do que ela faz.

Introdução

No intuito de formar professores e priorizar a condição social, a Universidade de Passo Fundo aliou-se ao Sesi e à Prefeitura Municipal para constituir o projeto Pesquisa-Ação. A professora da Faculdade de Educação da UPF Arita D'Ávila é uma das responsáveis pela Pesquisa-Ação. Nesta entrevista, a professora fala sobre o estímulo da produção de um novo saber, que transforme as injustiças sociais em uma sociedade democrática e organizada.

Como surgiu a parceria da Pesquisa-Ação com o Sesi e a Prefeitura Municipal?

Desde que o curso de Pedagogia voltou-se para a formação de professores e para a habilitação do magistério – nível médio, trouxe como desafio a seus professores a

necessidade de que houvesse uma escola na qual a proposta do curso pudesse ser experimentada com autonomia pedagógica.

O projeto Bem Comunicar, coordenado pelas professoras Irene Skorupski Saraiva e Simone Terezinha Barone, era desenvolvido nas dependências do Sesi, e os professores que dele participavam inteiraram-se do desejo da direção regional dessa entidade em criar uma escola com funcionamento em turno integral, ocupando as dependências de sua sede social. O grupo de professores do curso de Pedagogia tomou conhecimento dessa possibilidade e visitou a sede social da entidade a convite do diretor do Centro de Atividades Técnicas. Nessa ocasião, os professores constataram que o espaço físico disponível para a escola era adequado: havia boa biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros, área para lazer e recreação.

Após vários encontros entre a direção da Faed, representantes do Sesi, Vice-Reitoria Acadêmica e Administrativa, ficou decidido que a Faculdade de Educação deveria elaborar um documento preliminar manifestando a sua concepção de escola. A proposta delineada foi aceita pelo Sesi. A direção do Sesi procurou apoio da Secretaria Municipal da Educação, tendo sido firmado um convênio entre as três instituições, com as responsabilidades distribuídas: o Sesi, com cedência e manutenção das dependências da escola, material permanente e de uso pedagógico; o SME, com a contratação e cedência de professores, de pessoal administrativo, merenda escolar e material didático-pedagógico, e a UPF, com a prestação de assessoria didático-pedagógica.

Em janeiro de 1990, foram abertas as matrículas, que obedeceram a critérios previamente estabelecidos pelas três entidades. O principal critério foi de que 75% das vagas seriam para os filhos de sesianos e o segundo, para os alunos com famílias de nível econômico menos favorecido. A escola, nos termos em que foi proposta, deveria funcionar em turno integral, atendendo às crianças nos turnos da manhã e da tarde.

Como funcionou o projeto Pesquisa-Ação desenvolvido pela UPF?

Trabalhamos nesse projeto com a idéia de que a escola é o espaço social que tem como função específica possibilitar aos alunos que por ela passam a apropriação do saber sistematizado pela humanidade ao longo de sua história e, ao mesmo tempo, estimular a produção de um novo saber, que possa ajudar na luta pela transformação das injustas relações sociais na perspectiva de uma sociedade democrática-

te organizada. Consideramos também, nesse trabalho, que a educação que passa na instituição escolar é um processo que realiza valores. Assim, era a nossa intenção que o processo pedagógico se desenvolvesse com base nas relações democráticas fundadas na diversidade, no conflito, na participação de todos, no sentido ético do reconhecimento do outro e da coletividade.

Procurávamos reforçar que a mediação do professor seria possível se ele buscasse maior conhecimento para poder significar em pensamento o que a criança mostra na fala, no sorriso, no gesto, no desenho e o porquê de ela se expressar de um determinado modo, utilizando uma lógica diferente da do adulto. Enfatizamos que o professor precisa conquistar, embora tal conquista nunca se complete, uma suficiente competência para buscar e interpretar a produção da criança e os desvelamentos do que ela pensa e faz. E mais, interpretar as antecipações do que pretende fazer, as capacidades que ela manifesta nos diversos níveis de pensamentos que constrói.

O projeto procurou superar a fragmentação do trabalho pedagógico produzida pela ação individual e isolada do professor e dos demais profissionais que nela atuam, buscando ações coletivas. Assim entendido, o projeto não foi um modelo preexistente a ser executado, mas foi construído pela teorização da prática pedagógica.

A UPF-Faed estuda propostas de outras entidades para a formação de novas parcerias?

A Faed é uma entidade que trabalha com a formação de professores. Assim, toda a parceria voltada para o estudo e a pesquisa na área educacional é de seu interesse.

Como e quem pode participar do projeto? A que público é direcionado o projeto?

Situando a pesquisa/ação no projeto desenvolvido na Escola Zeferino Demétrio Costi-Sesi, vê-se que essa modalidade também pode ser desenvolvida em outras situações. No trabalho desenvolvido, todas as pessoas envolvidas participaram do conjunto complexo de relações estabelecidas no interior da escola. Os sujeitos envolvidos no projeto participaram em diferentes momen-

tos e com várias contribuições, desde a intervenção no decorrer do processo até a sistematização e a teorização na etapa conclusiva do projeto. A ação coletiva permeou todo o processo de acompanhamento do trabalho, tendo os participantes um envolvimento muito próximo com as questões tanto de observação quanto de intervenção.

A pesquisa/ação pode ser direcionada para outras áreas, procurando manter a participação coletiva no processo de investigação.

A educação: mestre da UPF

Jaime Giolo

Trata-se, pois, de um barco impulsionado por bons ventos.

Introdução

Jaime Giolo, doutor em Educação pela USP, é professor da Faculdade de Educação e já foi vice-reitor de Extensão da UPF. Giolo liderou o processo de implantação do mestrado em Educação da UPF e foi seu primeiro coordenador. Na entrevista, o professor fala do processo de criação e da estrutura didático-pedagógica do curso de mestrado da Universidade de Passo Fundo.

O mestrado em Educação foi criado há mais de seis anos. Como foi o processo de criação?

A década de 1990 foi particularmente importante no que se refere às exigências de qualidade no ensino superior. Os processos de avaliação do MEC desencadearam reformas e ajustes bastante amplos em todas as instituições e, especialmente, nas universidades. A LDB, que veio a lume em 1996, fixou em lei os padrões que vi-

nham sendo exigidos há mais tempo. Entre esses padrões, o da produção intelectual e o da qualificação docente passaram a ocupar um lugar de destaque. Ora, a resolução adequada desses desafios é feita, de forma específica, em programas de pós-graduação *stricto sensu*. A Faed, desde a década de 1980, colocara-se como meta a criação do mestrado em Educação, mas as condições objetivas para tal demoraram a surgir. Contudo, não era possível esperar mais.

Em 1995, eu ainda estava realizando o curso de Doutorado na USP, quando fui chamado pela faculdade para coordenar a implantação desse programa. Retornei imediatamente a Passo Fundo e, com os demais professores da Faed e professores de outras unidades que tinham interesses e afinidades com a criação do mestrado em Educação, começamos a montar o projeto

e viabilizar as demais condições para a sua realização. Recebemos a assessoria do professor Dermeval Saviani, da Unicamp, contratamos alguns novos professores e iniciamos, em 1997, com a primeira turma, de vinte alunos. Daí para a frente, as coisas vieram acontecendo num processo progressivo de consolidação e qualificação. Nas seis turmas que entraram no programa até hoje, tivemos 146 alunos regulares e 75 alunos especiais. Foram defendidas mais de sessenta dissertações. A evasão é insignificante. Trata-se, pois, de um barco impulsionado por bons ventos.

Como é o processo de seleção dos alunos que entram no mestrado e a estrutura didático-pedagógica?

Desde o primeiro momento, o mestrado em Educação, seguindo a tradição da Faed e da Universidade de Passo Fundo, cuidou para afirmar-se como uma instituição séria, capaz de produzir resultados de excelência no campo em que se propunha atuar. Por isso, o processo de seleção foi montado para garantir a qualidade do quadro discente. Esse processo inclui exame de projeto de dissertação, entrevista e prova escrita. Com o objetivo de equalizar as condições intelectuais dos alunos, criou-se também um curso de aperfeiçoamento de 180 horas, que é oferecido aos candidatos no semestre anterior ao período seletivo. Esse curso não é obrigatório para a seleção, mas, via de regra, os candidatos têm participado dele.

Feita a seleção, os alunos integram, em dois anos, trinta créditos, distribuídos entre disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, seminários avançados, atividades programadas e orientação. O nível de exi-

gência é bastante elevado, o que fez o programa alcançar excelentes resultados, seja nos processos de avaliação da Capes, seja em termos de reconhecimento da comunidade acadêmica. A procura foi sempre crescente, chegando a ultrapassar os cem candidatos para cada um dos últimos processos seletivos.

Como é a pesquisa que os alunos desenvolvem no mestrado?

É visível o progressivo processo de nucleação da pesquisa desencadeado pelo programa. Professores e alunos do programa pesquisam integrando os outros professores da Faed e de unidades afins, além de alunos de graduação. É cada vez menos expressiva a pesquisa individualizada. Estão já aparecendo núcleos institucionalizados de pesquisa, articulados não apenas internamente, mas também externamente, com instituições nacionais e estrangeiras. O resultado disso expressa-se num já substancial volume de publicações que trazem a marca do programa. Isso também nos coloca a perspectiva bastante próxima e muito viável da criação do nosso doutorado em educação. Quanto a isso, não devemos perder tempo.

O mestrado trabalha com o contexto regional de atuação dos mestrandos?

Sim. Desde a montagem da estrutura curricular, tivemos a preocupação de contemplar a trajetória da Faed, que sempre primou pela articulação com as demandas regionais. Foi nesse sentido que o programa estabeleceu como suas linhas de pesquisa principais (e iniciais) os fundamentos da educação na perspectiva da formação do

educador e do ensino fundamental. Muitas das pesquisas desenvolvidas no programa surgem de demandas específicas do trabalho pedagógico desenvolvido na região. Há uma infinidade de outras atividades que são realizadas, integrando os profissionais das redes pública e particular da educação básica regional.

Em âmbito nacional, como é o reconhecimento do curso?

A Capes criou um complexo e rígido sistema de avaliação dos programas de mestrado e doutorado. As avaliação resul-

tam em conceitos que vão de 1 a 5 para os programas de mestrado e de um a sete para os programas de doutorado. O processo de avaliação recolhe informações anuais sobre I - proposta do programa, II - corpo docente, III - atividades de pesquisa, IV - atividades de formação, V - corpo discente, VI - dissertações e teses e VII - produção intelectual. O mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo alcançou já o conceito 4, estando, portanto, muito bem situado em âmbito nacional. A meta é atingir o conceito máximo, 5, no próximo processo avaliativo.

O mundo na UPF

Edemilson Brandão

*Todo sistema é relativamente fácil de implementar,
o difícil é mudar a cultura do ensino presencial.*

Introdução

Edemilson Brandão é professor da Faculdade de Educação da UPF. Mestre em Educação, especializou-se na educação a distância e *e-learning*, uma nova forma de educação, sem a presença física do aluno em sala de aula. Nesta entrevista, o professor fala das inovações tecnológicas e dos rumos da educação a distância.

Quais as principais inovações tecnológicas de que a Faed/UPF se insere?

As principais inovações tecnológicas inseridas na Faed são a produção de *software* educacional, a educação a distância e vídeo e teleconferência.

Quem está apto a utilizá-las?

Alunos e professores da Faed e de outras unidades da UPF.

Como você avalia a educação a distância? Para colocá-la em prática, é necessário uma nova didática?

Todo sistema é relativamente fácil de implementar; o difícil é mudar a cultura do ensino presencial e repensar métodos didáticos fortemente enraizados.

O *e-learning* surgiu como alternativa na formação de profissionais?

Sim, sobretudo para profissionais que necessitam de uma formação continuada menos burocrática, eficaz e que leve em consideração não apenas as necessidades dos alunos, mas também suas potencialidades.

Para trabalhar no projeto Educação a Distância, é necessária a participação dos profissionais de comunicação, educação, engenharia e informática. E a integração das profissões “do futuro”?

As profissões estão cada vez mais próximas uma das outras, formando interfaces e aplicações cada vez mais sofisticadas. A educação a distância é um dos raros momentos em que se percebe a integração de todos os profissionais da universidade e

ARTIGOS

Curso de pedagogia: reconstrução da proposta curricular

*Arita Moraes D'Ávila**
*Jerônimo Sartori***

Resumo

O texto apresenta a sistematização do processo vivenciado na reconstrução da proposta curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Inicialmente, busca contextualizar o curso no espaço/tempo frente às exigências que emanam das políticas educacionais oficiais. Relata o procedimento metodológico que foi desenvolvido no processo da referida reconstrução. Considera e destaca os avanços em relação às novas demandas socioeducacionais. Também, de forma sucinta, aborda as perspectivas em relação ao perfil do egresso que se pretende formar no curso.

Palavras-chave: socioeducacionais, procedimentos metodológicos, políticas educacionais.

* Professora do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, especialista em Educação.

** Professor do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, mestre em Educação.

Contextualizando o curso

No Brasil, a partir de meados da década de 1990, intensificaram-se os debates acerca da formação inicial de professores, especialmente após a aprovação da lei nº 9 394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse debate toma como pano de fundo a ampla literatura referente à formação de professores, bem como as diretrizes das novas políticas educacionais, que apontam para mudanças significativas na área da formação inicial dos futuros profissionais da educação.

Os aspectos legais emergentes e as sucessivas avaliações no processo de formação do pedagogo possibilitaram à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo envolver-se, a partir de agosto do ano de 2000, na tarefa de reformular o currículo do curso de Pedagogia. O Colegiado do Curso envolveu-se num processo de estudos, debates e encaminhamentos, visando sistematizar as alterações a serem implementadas para atender aos objetivos e às demandas na formação do pedagogo que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação especial e na educação infantil.

A formação do pedagogo em Passo Fundo deu-se, inicialmente, através da Faculdade de Filosofia, desde 1957, a qual passou a integrar a Universidade de Passo Fundo em 1967, atendendo aos preceitos da lei da reforma universitária – lei nº 5 540/68. Porém, em 1970, por força da lei nº 5 540/68, a Faculdade de Filosofia desdobrou-se em institutos básicos (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas e Geociências) e na Faculdade de Educação, através da portaria nº 6/70 da UPF, de 17/12/70.

Inicialmente, o curso de Pedagogia concedia o título de bacharel em Pedagogia e habilitava para ministrar as matérias pedagógicas no curso normal. Ao final da década de 1970, após estudos aprofundados, a Faed passou a oferecer a habilitação de Professores das Séries Iniciais da Escolarização (1979). Em 1974, foi incluída a habilitação em Educação de Excepcionais à licenciatura de Pedagogia, com ênfase na deficiência mental. E, em 1995, foi implantada a habilitação em Educação Pré-Escolar, que, por determinação legal, em 1998, passou a denominar-se de habilitação em Educação Infantil.

O processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia teve abrangência nas três modalidades (anos iniciais do ensino fundamental, educação especial e educação infantil), em que se buscou considerar a trajetória que a instituição configurou ao longo desse período na formação de professores e no próprio desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educacional da sua região de abrangência.

Processo metodológico desenvolvido

A metodologia de reconstrução da proposta curricular do curso de Pedagogia considerou a legislação que regulamentava os cursos de licenciatura, as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores e os indicativos emergentes das avaliações realizadas no decorrer do processo de oferta do curso. Nesse sentido, as discussões e os estudos se encaminharam para a reflexão sobre os procedimentos pedagógicos, os conteúdos essenciais, a prática pedagógica e o cotidiano da escola,

locus em que os egressos do curso desenvolvem o exercício profissional da docência.

O processo desenvolveu-se, inicialmente, respeitando o acúmulo de experiências vivenciadas em todo o período de oferta do curso pela instituição desde 1957. Assim, em meados de 2000, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) solicitou o envio do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, tendo em vista sua inclusão no Exame Nacional de Curso – Provão – a partir do ano de 2001. Isso suscitou da Faed a revisão da proposta original do curso, haja vista que algumas alterações haviam sido introduzidas, sem, no entanto, terem sido sistematizadas. Esse momento constituiu-se no marco inicial dessa reconstrução, que, a partir de agosto de 2000, tomou forma oficial de processo, conduzido por uma comissão indicada pela direção da unidade.

A comissão adotou como princípio metodológico o diálogo e a participação, como possibilidade de interagir com os instituídos no processo (direção, professores, funcionários e alunos). Assim, desenvolveram-se reuniões do Colegiado do Curso para analisar as alterações que haviam sido encaminhadas ao Inep e para estudos sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores. Realizou-se, também, um seminário envolvendo todos os alunos e os professores do curso de Pedagogia, tendo como debatedores os professores Dr. Ariel Ruiz Aguilera¹ e Dr. Osvaldo Alonso Rays.² Também se debateu em sala de aula com os acadêmicos do curso o perfil do formado e os objetivos do curso, buscando colher sugestões para o aperfeiçoamento desses itens, bem como daqueles que fossem apontados como passíveis de alteração

e de adequação às novas demandas socioeducacionais do licenciado em Pedagogia.

No início do ano de 2001, intensificaram-se os trabalhos no sentido de consolidar a reformulação curricular do curso. Para isso, tomou-se como encaminhamento realizar reuniões de trabalho todas as quartas-feiras à tarde, das quais participavam professores do curso, coordenação e representantes dos alunos. Os encaminhamentos de uma reunião eram retomados no início da reunião posterior no sentido de situar os participantes que não tivessem participado da reunião anterior, como forma de não truncar o trabalho. As reuniões ocorriam em grande grupo (colegiado) ou em pequenos grupos de trabalho, conforme os encaminhamentos dados ao longo do processo e dos debates.

Avanços conquistados

A organização curricular do curso de Pedagogia tem como referência a resolução do Consun nº 15/2000, as diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica 2000/2001 e os pareceres do CNE/CP nº 21/20001 e nº 28/2001. A partir dessas referências, buscou-se organizar o currículo de modo que as três modalidades da Pedagogia (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação Infantil) tivessem um núcleo comum de formação e um núcleo de formação específica.

O núcleo comum de formação desenvolve-se nos primeiros quatro níveis, onde predominam as disciplinas de formação básica e humanística. As disciplinas que compõem o núcleo de formação específica desenvolvem-se nos últimos quatro níveis do curso, espaço em que o acadêmico rea-

liza sua formação de acordo com a opção por uma das modalidades.

Na perspectiva da formação de educadores voltados para a realidade e os interesses da comunidade escolar, na reformulação considerou-se a necessidade de que a proposta busque atender, de forma coerente, à relação teoria/prática. Desse modo, entende-se que um processo dialético precisa ser adotado para poder formar um educador comprometido social e historicamente com um projeto educacional científico, ético, solidário e democrático. Nesse sentido, as disciplinas que compõem o núcleo comum e o núcleo de formação específica são integradas através da disciplina-âncora³ articulada com a disciplina Pesquisa e Prática de Ensino, que visa contextualizar a realidade educacional e estabelecer a relação teoria/prática, na perspectiva de uma atitude interdisciplinar entre os professores que atuam num mesmo nível do curso.

Também na atuação dos professores em sala de aula e em trabalho com seus pares, a proposta prevê que sejam incluídos períodos de reflexão sobre a investigação da prática pedagógica em processo e sobre as demais ações desenvolvidas. Propõe, ainda, o envolvimento da administração da unidade acadêmica na previsão de tempo e espaço; a interação dos professores de cada nível e o envolvimento dos alunos em diferentes momentos do trabalho pedagógico.

O encerramento de cada nível acadêmico é efetivado com um seminário e uma produção escrita, formalizando-se um documento-síntese de referência para o restante do curso. Os eixos que buscam fazer a articulação e a mediação permitem uma melhor compreensão da realidade socioeducacional e seguem os princípios da

contextualização, da dialogicidade, da ética, da humanização, da interdisciplinaridade e da relação teoria/prática.

O princípio da contextualização explicita-se na perspectiva da totalidade, especialmente quando o professor e o aluno do curso assumem uma atitude teórico-metodológica que faz consideração aos conflitos e às contradições que perpassam a realidade do sistema escolar. Nesse sentido, contextualizar significa perceber as articulações sociohistóricas, culturais, políticas, condições de sobrevivência, valores, normas e comportamentos dos grupos sociais em que o pedagogo se insere. Para isso, é necessário que haja a contribuição de diferentes saberes e o diálogo permanente entre as diferentes áreas de conhecimento. A contextualização coloca-se como recurso pedagógico que possibilita a construção do conhecimento através de um processo de relações significadas e ressignificadas no entorno social.

O princípio da dialogicidade indica que, no processo pedagógico, os conhecimentos são internalizados pelos sujeitos através do diálogo e da interação entre o sujeito e objeto de estudo. Esse princípio constitui-se num recurso pedagógico por permitir a aproximação do professor e do acadêmico no processo educativo, possibilitando desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo e motor. Ainda, possibilita que se estabeleçam relações comunicativas e interativas entre os educandos, entre professor e educando e entre estes e o contexto social.

O princípio da ética indica que a proposta do curso visa à formação de um pedagogo comprometido com a justiça e a igualdade social. Para isso, o acadêmico necessita vivenciar situações de companheirismo e

de solidariedade, imprimindo ao meio universitário a condição de laboratório de desenvolvimento social e de aproximação entre os instituídos no processo de formação no curso.

O princípio da humanização visa à construção de possibilidades de troca entre os envolvidos no processo educativo. A identidade dos sujeitos permite movimento e transformação, que se dá no processo infinito de busca de significados, em que educador e educando se colocam como aprendizes e construtores do próprio contexto em que vivem.

O princípio da interdisciplinaridade aponta para a melhoria da qualidade na construção do conhecimento, buscando manter o diálogo permanente, que permite novas aprendizagens como resultado do processo vivenciado. Essa relação pode ser de questionamento, de confirmação, de contemplação, de negação ou de ampliação do saber. Assim, a interdisciplinaridade supõe a solução de um problema através de um eixo integrador, que se efetiva pela interação e pela síntese, articulando os elementos cognitivos da realidade.

O princípio da relação teoria/prática constitui-se em procedimento metodológico que envolve o processo de construção do conhecimento. Isso implica que haja reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre a metodologia adotada no ato de ensinar e de aprender. Essa relação perpassa todo o currículo proposto, seja no núcleo comum de formação, seja no núcleo de formação específica de cada modalidade do curso.

Aponta-se também como avanço da proposta do curso a ampliação da carga horária da prática de ensino para quatrocentas horas, conforme proposição dos pareceres

do CNE/CP nº 21/20001 e nº 28/2001. Assim, a prática de ensino desenvolve-se a partir do nível I até o nível VIII do curso, sob a denominação de Pesquisa e Prática de Ensino, que nos primeiros quatro níveis é dinamizada através de eixos articuladores sob a orientação de uma disciplina-âncora designada em cada nível do curso.

Na Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estágio supervisionado, conforme as diretrizes para a formação de professores, é desenvolvido nos níveis VI e VIII, respectivamente, estágio no ensino médio modalidade normal – matérias pedagógicas e anos iniciais. Na Pedagogia Educação Especial, também o estágio supervisionado se desenvolve nos níveis VI e VIII, respectivamente, estágio no ensino médio modalidade normal – matérias pedagógicas e em escolas de educação especial. E na Pedagogia Educação Infantil, o estágio supervisionado desenvolve-se nos níveis VI e VIII, respectivamente, estágio com crianças de zero a três anos (creches) e com crianças de quatro a seis anos (pré-escola); nessa modalidade, o estágio no ensino médio modalidade normal – matérias pedagógicas – é opcional, podendo ser realizado no nível VI do curso. Nas modalidades do curso, o estágio supervisionado integraliza quatrocentas horas, mínimo estabelecido pela legislação oficial.

A inclusão, no último nível do curso, do trabalho de conclusão objetiva que o acadêmico se aproprie dos aspectos teóricos e práticos desenvolvidos no processo de formação do pedagogo. O trabalho busca aprofundar uma temática de interesse do acadêmico, seguindo normas e orientações metodológicas para sua elaboração. Esse trabalho é apresentado em seminário aos

orientadores, professores e demais alunos ao final curso.

O envolvimento de temas emergentes do cotidiano socioeducacional dá-se através das atividades acadêmico-científico-culturais complementares. Essas atividades constituem-se no aproveitamento de estudos, de experiências e de eventos realizados pelos acadêmicos durante o período de realização do curso. Ainda, essas atividades apresentam-se através de amplas denominações e sem conteúdos previamente estabelecidos.

As disciplinas optativas seguem os princípios gerais da proposta do curso, tendo a finalidade de articular teoria e prática. Particularmente, na modalidade anos iniciais do ensino fundamental, as disciplinas optativas constituem a ênfase em Educação de Jovens e Adultos, que busca articular-se à matriz curricular do curso, estando organizada de forma progressiva e com vistas ao aprofundamento do tema proposto e à capacitação do acadêmico para atuar em classes de educação de jovens e adultos.

Proposta: experiência vivenciada e perspectivas

O processo vivenciado para a reformulação da proposta curricular do curso de Pedagogia enfrentou alguns entraves de ordem pragmática, especialmente em relação ao tempo disponível por parte dos professores para participarem de reuniões e sessões de estudos. Isso dificultou o envolvimento geral do Colegiado do Curso, gerando angústias e incertezas durante o processo, especialmente quando havia necessidade de tomar decisões em relação à inclusão de disciplinas, a alterações de

ementas, de denominação, à redução de créditos e outros.

No que se refere aos acadêmicos, a participação ocorreu quando algumas questões relacionadas à reformulação foram levadas para a sala de aula ou discutidas em seminários promovidos com essa finalidade. Ainda, a participação nas reuniões semanais por parte dos representantes discentes do curso ocorreu de forma pouco significativa, isto é, na maioria dos encontros não houve participação desse segmento. Perdeu-se, assim, a oportunidade de aprofundar a discussão teórica a respeito das concepções didáticas e pedagógicas que perpassam a formação do pedagogo.

Acredita-se que as adequações e inovações incluídas contribuem para alcançar a proposição do curso, que é de formar um educador capacitado para o desempenho do trabalho pedagógico na dimensão da docência, especialmente para atuação na educação formal. Para isso, quando da reformulação, buscou-se articular as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, por entender que na formação docente deve-se desenvolver no futuro educador a capacidade de produzir conhecimento a partir da prática, em estreita relação com as diferentes abordagens teóricas. Assim, é preciso que o pedagogo trabalhe na perspectiva da construção do conhecimento em forma de processo, e não de produto, que é resultado de construções anteriores e de outros.

Na dinâmica das sucessivas mudanças que ocorrem no contexto, o processo de formação do educador necessita desenvolver no acadêmico suas potencialidades e habilidades, conhecimentos e vivências, além de inseri-lo no processo sociohistórico para compreendê-lo e dele participar ativamente.

Acredita-se que a inserção da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino a partir do primeiro nível do curso e com o propósito de desenvolvê-la através de um eixo articulador em cada nível possibilita que o acadêmico:

- elabore sua história de vida, enfatizando o seu processo educativo escolar;
- contextualize a escola de educação básica, elaborando instrumentos de coleta de dados e construindo o estudo diagnóstico, com ênfase nas dimensões socioculturais e econômicas;
- construa o referencial para a educação básica a partir da sistematização da realidade escolar;
- estabeleça a relação entre as teorias da aprendizagem e a realidade da formação através do conhecimento da proposta oficial estabelecida no projeto político-pedagógico da escola;
- articule a contextualização às práticas de formação docente para atuação no ensino médio, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação especial e na educação infantil, aprofundando o conhecimento das dimensões pedagógicas das diferentes etapas de escolarização;
- integre ao seu conhecimento e à sua prática a relação teoria/prática, especialmente no momento da realização dos estágios;
- construa conhecimentos a partir da relação entre os sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola, identificando procedimentos didático-pedagógicos que fortaleçam o processo de ensinar e de aprender, especialmente na alfabetização;

- identifique e coloque em prática os procedimentos didático-pedagógicos que favoreçam a inclusão do educando portador de necessidades educacionais especiais;
- desenvolva a prática de estágio em instituições inclusivas de educação especial, articulando os aspectos teóricos e práticos;
- contextualize as práticas desenvolvidas na fase da educação infantil (zero a seis anos) como forma de aprimorar o processo de formação do educador infantil, integrando à docência a política do cuidar, do educar e do brincar;
- sistematize de modo qualificado o processo planejado, vivenciado e avaliado no estágio supervisionado e no processo de formação ao longo do curso de Pedagogia.

Tem-se a expectativa de que o pedagogo possa desenvolver sua ação docente criando novas formas de convivência na sala de aula e na escola, alimentadas pelos valores e princípios da participação, da ética, da solidariedade e do diálogo. Certamente, porque uma nova forma de interação entre os sujeitos do processo educativo escolar implica igualdade, liberdade e direito de contribuir e opinar sobre a organização da prática pedagógica, tendo em vista ser esta uma prática social e uma prática metodológica.

Em consonância com o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, espera-se, ainda, que o pedagogo assuma na sua prática o compromisso social de atuar de maneira interdisciplinar e investigativa, possibilitando ao educando sentir, perceber, compreender, conceituar, transformar

e estabelecer relações com pessoas, com instrumentos e com o meio. Para isso, a prática docente necessita do envolvimento co-responsável do binômio educador/educando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, viabilizando a construção de conhecimentos e o aprimoramento das habilidades, dos hábitos, das atitudes e dos modos de convivência respeitosa e democrática.

Referências

- BENINCÁ, Elli et al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.
- BONA, Salete Cleusa. Interdisciplinaridade: conceitos e proposições metodológicas. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 115-120, dez. 1994.
- _____. Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: um caminho rumo às novas proposições curriculares. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 65-70, 1996.
- BOOR, Norah de Toledo (Coord.). *Formação do professor das séries iniciais em nível superior: história de uma experiência*. Passo Fundo: Ediupf, 1991. v. 1. (Série Pedagogia em Aberto).
- _____. *Proposta de ensino interdisciplinar em fundamentos de educação para a formação de professores das séries iniciais do 1º grau*. Passo Fundo: Ediupf, 1991. v. 2. (Série Pedagogia em Aberto).
- _____. *Prática pedagógica através de núcleos temáticos nas séries iniciais da escolarização*. Passo Fundo: Ediupf, 1991. v. 3. (Série Pedagogia em Aberto).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação básica, em cursos de nível superior*. 2000/2001. Pareceres CNE/CP 9/2001, 27/2001 e 28/2001.
- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Faculdade de Educação. Proposta de alteração curricular do curso de Pedagogia. Passo Fundo: UPF, nov. 2001.
- _____. Diretrizes institucionais para reformulações curriculares. Passo Fundo: UPF. [s.d.].
- _____. Conselho Universitário (Consun). Resolução 15/2000. Passo Fundo: UPF, 2000.

Notas

- ¹ Investigacion Titular Del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas – ICCP, Habana.
- ² Professor do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo.
- ³ Sob a orientação da disciplina-âncora, desenvolve-se uma atividade extraclasse a partir de um eixo articulador em cada nível do curso. Essa atividade possibilita a integração dos conteúdos das disciplinas que são oferecidas em cada semestre.

Da elaboração de projetos de aprendizagem

José Hailton Bezerra Lyra*

Oswaldo Alonso Rays**

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Paulo Freire

Resumo

Este artigo sugere, como indicação geral, as categorias que necessitam, na atualidade, de tratamento correlacional para a estruturação de projetos de aprendizagem. Trata, de forma propositiva, dos pólos centrais que caracterizam projetos de aprendizagem contextualizados, mediados por concepções epistemológicas críticas da ação didático-pedagógica. Propõe, assim, que na elaboração de projetos de aprendizagem sejam retomados, de forma dialética, os componentes clássicos do planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: contexto, concepção epistemologias críticas, dialética, socioeducativo.

* Ex-professor da Universidade Federal da Paraíba. Professor na Universidade Aberta Vida (Univida, João Pessoa, PB).

** Ex-professor da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Santa Maria. Professor na Universidade de Passo Fundo e no Centro Universitário de Santa Maria.

Introdução

Este ensaio sugere um modo alternativo para a elaboração de projetos de aprendizagem em substituição aos modos tradicionais de planejamento de ensino. Não se pretende ser, teoricamente, original ou revolucionário. Queremos, isto sim, apenas propor um primeiro esboço de projeto para ser analisado e debatido por “nossos educandos”.

Trata-se de uma primeira tentativa de “jogar no papel” algumas idéias, visando à extrapolação de bases teóricas para a sistematização de procedimentos práticos, desprovidos de teor mecânico, para a montagem de projetos de aprendizagem em que educadores e educandos assumam, de forma coesa e significativa, a responsabilidade de sua elaboração e, evidentemente, de sua consecução. Não se trata, portanto, de um documento de estudo acabado e, sim, da descrição de posicionamentos teórico-operacionais, até certo ponto polêmicos, para o sistema didático-pedagógico que enfrentamos no tempo presente.

Partimos, assim, da seguinte premissa: cada situação didático-pedagógica é única e não rotineira. Por essa razão é que insistimos que “nossos educandos” criem-recriem, no processo de aprendizagem, outros modos alternativos de projetos de aprendizagem a partir de universos socioeducativos diferentes, uma vez que o criar-recriar é próprio de todo ser inconcluso como o ser humano (mulher-homem). Portanto, eterno *projectum*, evidenciando sua inacabada educabilidade.

Das características de aprendizagem

O conhecimento das características de aprendizagem dos educandos é fator indispensável para a elaboração de projetos de aprendizagem. Deve ser realizado nas primeiras semanas do início dos cursos. As características de aprendizagem de cada educando interessam tanto ao educador como a todos os membros do grupo de educandos matriculados em determinada disciplina, pois numa visão holística tudo se relaciona com tudo e todos se relacionam com todos. Educador e educando são dimensões do todo existente que se desenvolvem numa teia de inter-retro-relações ascendentes e convergentes, visando à plenitude de tudo e de todos (visão holocentrada).

Tal procedimento torna-se de máxima importância uma vez que sabemos que o processo de aprendizagem é um fenômeno altamente internalizado, endógeno, de modo que, sem o auxílio do próprio educando, torna-se praticamente impossível ao educador sugerir a atividade didático-pedagógica mais adequada a ser desenvolvida dentro da educação formal. Por conseguinte, faz-se necessário que o educador consciente das metas reais da educação estruture, juntamente com os educandos, o projeto de aprendizagem de sua disciplina a partir das características de aprendizagem do grupo de educandos com o qual vai trabalhar.

Para a configuração do estilo de aprendizagem dos educandos, pode-se proceder de forma sistemática ou assistemática. Para a identificação das características de aprendizagem de forma sistemática, sugerimos, dentre outros instrumentos, um

inventário, o qual deve conter, entre outros itens: organização, tempo, forma de atividade, local, formas para aprender, tipos de avaliação, período da avaliação, etc. Por sua vez, a identificação das características de aprendizagem de forma assistemática é bastante simples e muito utilizada nos meios escolares em geral. Trata-se, simplesmente, de questionar oralmente o grupo de educandos para que externizem, de forma clara e objetiva, “como aprendem de modo mais claro e significativo” conhecimentos que se correlacionam com o conteúdo da matéria de estudos das disciplinas em questão.

As respostas a esse questionamento poderão ser anotadas pelo próprio educando numa pequena folha de papel que será entregue ao educador da disciplina, o qual passa a analisá-las oralmente para os educandos, que também tomam conhecimento de como seus colegas de classe “aprendem melhor”. Essa identificação e análise das características de aprendizagem fazem com que educador e educandos busquem, democraticamente, o processo didático-pedagógico mais significativo para o desenvolvimento do conteúdo programático e para o grupo de educandos.¹

Dos objetivos educacionais

A educação concreta sempre foi entendida no contexto das relações sociais. Sempre que se isolou a educação do contexto das relações sociais, não se alcançou a essência de seu entendimento e, conseqüentemente, ficou-se na aparência de sua concretude.

Os objetivos educacionais são aqui entendidos como ações intencionais para um

dos fenômenos socializadores dos seres humanos: a educação. Esta é entendida neste ensaio como processo de mediação sistematizado-flexível que auxilia no desenvolvimento das potencialidades do educando. Seu caráter é, essencialmente, intencional, distinguindo-a como ato político e que necessita da implementação da dimensão pedagógica para a sua materialização. Assim, a educação, tanto em âmbito escolar quanto em âmbito não escolar, é um momento da prática social. Logo, todas as práticas educativas são, também, práticas sociopolíticas e não apenas práticas didáticas, como querem aqueles que reduzem a práxis educativa exclusivamente ao ato pedagógico-didático. Além disso, o processo educativo como momento da prática social veicula: um projeto de sociedade, um projeto de cultura e um projeto de ser humano. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo educativo é, a um só tempo, fenômeno social e fenômeno socializador intencional.

Como fenômeno socializador intencional, o processo educativo necessita ser planejado para não cair na arbitrariedade didática e na cultura da improvisação e do acaso. Como sabemos, o planejamento da ação educativa tem como pano de fundo o contexto das relações sociais e o contexto das relações educativas institucionalizadas ou não. Para se entender corretamente como ocorre a educação num determinado contexto social, é preciso entender, também, como ocorrem as relações sociais nesse contexto.

Essas observações são apenas para reiterar que a questão dos objetivos educacionais tem de ser pensada com base no entendimento da educação como processo de

ação intencional, ancorado em determinado contexto de relações sociais e dirigido de modo correlacional, via ação educativa, a esse mesmo contexto. Desse modo, o planejamento dos objetivos educacionais somente tem sentido concreto se organizado para problemas concretos de determinado contexto de relações sociais.

Por outro lado, a identificação dos problemas concretos de determinado contexto de relações sociais ocorre através do método científico (crítico) de investigação, que é uma das formas de apropriação da realidade pelo conhecimento, permitindo, com segurança, o conhecimento direto da realidade. Conhecer, portanto, uma realidade concreta é expressar essa realidade de forma real, o que significa entendê-la em todas as suas dimensões. No entanto, a expressão do real aproxima-se da verdade a partir do momento em que é resultado do processo de correlação entre os conflitos e contradições, assim como da confrontação dialética entre suas dimensões e suas especificidades.

Nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento da realidade é criado, ou seja, é produzido no trabalho de investigação da conflitualidade concreta da realidade em todas as suas vicissitudes. Esse trabalho de investigação da realidade tem, portanto, de ser crítico em razão de a realidade conter mais de uma face e estar em constante processo de transformação. Como sabemos, toda realidade tem diferentes formas de desenvolvimento e sua concretude não se apresenta aos olhos do investigador imediatamente. Contudo, a impressão imediata que temos da realidade não é a expressão real da mesma. Trata-se, apenas, de uma impressão primeira

que pode revelar tão-somente a aparência da realidade e não sua concretude, sua essência. Daí que o conhecimento da realidade exige, como já ressaltado, uma cuidadosa investigação dos conflitos e das contradições de seus fenômenos e suas dimensões.

Assim, somente a posição crítica do investigador, aliada a um processo de investigação também crítico, permite ir além da impressão imediata da realidade e construir no pensamento o conhecimento concreto da realidade investigada. O conhecimento concreto da realidade somente é válido para o seu momento histórico, ou seja, para a especificidade da problemática dos conflitos e contradições expressos em um determinado momento histórico. Por essas razões, o conhecimento que o investigador tem de uma determinada realidade é sempre aproximativo, uma vez que a realidade não é estática e, sim, dinâmica, dialética. Sendo dialética, estará sempre em processo de mudança. Por isso, podemos afirmar que toda realidade é histórica e, se assim o é, podemos concluir, obviamente, que é, em última instância, inacabada.

Voltando à especificidade da questão da formulação dos objetivos educativos, estes, pelos argumentos que acabamos de apresentar, só podem ser formulados com base no conhecimento concreto da realidade, ou seja, a partir de sua essência concreta, não de sua aparência primeira. O conhecimento concreto da realidade é o primeiro requisito para a formulação de objetivos da educação, sejam estruturais (finalidades educativas globais do sistema de ensino de uma determinada sociedade), sejam institucionais (filosofia pedagógico-didática de uma determinada instituição e/ou organização,

seja em âmbito escolar ou não escolar), sejam de ensino (estabelecimento de metas para resultados formativos específicos do processo de aprendizado).

É imperativo, então, que os objetivos da educação sejam formulados a partir do conhecimento da realidade da sociedade, da realidade do campo de conhecimento em estudo e da realidade do processo de aprendizado. A realidade da sociedade não pode ser estranha à realidade do processo de aprendizado. Daí um objetivo educacional ser considerado concreto e de real valor estrutural quando formulado tomando por base o conhecimento da sociedade e da educação. É por essas razões que os objetivos da educação têm de ser formulados para realidades específicas e especialmente por aqueles que conhecem concretamente as realidades social e educacional de modo correlativo. Caso contrário, os objetivos educacionais serão, apenas, objetivos aparentes, que resultam sempre em objetivos falaciosos, os quais não contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Dessas considerações podemos inferir que não existe prática pedagógica consciente sem a definição clara de objetivos educacionais que se relacionam, ou deveriam se relacionar, com as intenções educativas das diferentes formas de ensino existentes na sociedade. Objetivos educacionais e intenções educativas encontram-se, pois, quando de uma prática pedagógica coesa e coerente, em completa correlação. Em síntese, objetivos educacionais e intenções educativas, apesar de se constituírem em componentes curriculares distintos, complementam-se. Essa distinção não significa, portanto, separação.

É oportuno neste momento destacarmos a distinção conceitual entre esses dois componentes curriculares complementares.

As intenções educativas são enunciados abrangentes e gerais sobre o que se deseja com o processo educativo como um todo. Os objetivos, por sua vez, são enunciados específicos que se propõem a concretizar as intenções. Podemos, pois, afirmar, categoricamente, que inexistente ação pedagógica sem intenção educativa, a não ser quando a ação pedagógica se constitui como arbitrária. E a arbitrariedade, como todos sabemos, não interessa nem ao processo educativo escolarizado nem ao processo educativo que ocorre em âmbito não escolar. Toda ação didática corresponde, assim, a uma intencionalidade que é posta em ação a partir da previsão de resultados de aprendizagem enunciados pelos objetivos educacionais. Todavia, no ato de planejar e de materializar a ação pedagógica, as intenções educativas, a exemplo dos objetivos educacionais, não podem secundarizar o pano de fundo concreto da realidade social e da realidade educacional, assim como não podem isolar as intenções e objetivos educacionais da matéria de ensino.

A seleção e a organização de intenções educativas são realizadas pedagogicamente a partir da análise das correlações concretas entre o mundo social e o mundo educacional, considerando-se, sempre, as necessidades reais e imprescindíveis inerentes ao desenvolvimento desses contextos. As intenções educativas, além de tomar como ponto de partida o contexto mais abrangente dos pólos social e educacional e tendo como perspectiva os objetivos de sala de aula ou de ambientes onde possam ocorrer aprendizagens, são enunciadas

progressiva e correlacionalmente em termos de: a) conteúdos a serem ensinados e apreendidos criticamente; b) atividades de ensino e de aprendizagem; c) resultados de ensino e de aprendizagem.

Essas três dimensões, somadas dialeticamente aos contextos social e educacional mais amplos, constituem-se na referência básica para a formulação de intenções educativas que geram, por sua vez, objetivos educativos específicos. Assim, por se constituírem em um somatório dialético, essas dimensões não podem, nos momentos de formulação e concretização, ser concebidas de forma justaposta. Um tratamento justaposto a essas categorias invalida seu caráter referencial para a formulação das intenções educativas (médio e longo prazos) e para a geração de objetivos educativos (curto prazo).

É importante notar que os objetivos educativos concretizam as intenções educativas e devem ser entendidos como formulações específicas com o fim precípuo de orientar o processo de aprendizado. Este, por sua vez, envolve, simultaneamente, o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Os objetivos educacionais englobam, portanto, todas as dimensões que envolvem as situações planejadas para o ensino e para a aprendizagem; dizem respeito, num primeiro momento, ao professor e ao aluno, assim como ao contexto socioeducacional em que estão inseridos.

Um dos critérios mais relevantes para a seleção e formulação de objetivos educacionais é o seu valor formativo para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras adequadas para o grupo de educandos que deverão desenvolvê-las e assimilá-las criticamente. Para tanto, no

momento da formulação dos objetivos educacionais para um determinado grupo de pessoas, que convive num determinado contexto de relações sociais, é preciso partir das capacidades já alcançadas pelos seus membros e provocar, através de atividades didáticas específicas, o desenvolvimento de suas capacidades que estão em estado latente. Em outras palavras, é preciso provocar o desenvolvimento das potencialidades das pessoas para que alcancem os resultados de aprendizagem esperados em determinada etapa do processo de escolarização/formação.

Com isso, o educador não pode se esquecer de que o processo de seleção de objetivos educacionais necessita de um diagnóstico constante das mudanças provocadas no desenvolvimento das pessoas durante o processo de aprendizado. Assim, o diagnóstico dessas mudanças caracteriza-se por um caráter permanente durante as diferentes etapas do processo de aprendizagem. Em decorrência dessa ação, o educador estará, também, replanejando sua prática pedagógica e avaliando, ao mesmo tempo, a cultura de referência dos aprendizes e as capacidades conquistadas pelos mesmos a cada nova unidade de ensino ou ciclo de formação.

Agindo dessa forma, o educador terá à sua disposição elementos concretos para realizar a análise valorativa de sua prática pedagógica, a análise epistemológica do *corpus* de conhecimento de sua disciplina e/ou atividade educativa, a análise das atividades de ensino e/ou atividades educativas que implementam os objetivos traçados e, conseqüentemente, a análise dos resultados gerais obtidos pelo processo de aprendizado. Com base nesse procedimento pedagógico, o processo de ensino-apren-

dizagem assume as características de “processo de construção auto-renovador”.

Insistir, pois, na formulação de objetivos contextualizados para a implementação da aprendizagem (escolar/não escolar) nem sempre significa ser conivente com a concepção tecnicista (comportamentalista e/ou positivista) de prática pedagógica, uma vez que a formulação de objetivos pode ocorrer com base em diferentes concepções epistemológicas do ato educativo. Vejamos, a seguir, como indicação geral, algumas concepções epistemológicas em que a educação sistematizada tem se apoiado para a formulação de objetivos educativos.

Os objetivos educacionais podem ser formulados a partir de bases epistemológicas do inatismo, do apriorismo, do idealismo, do subjetivismo e do racionalismo. Nessas concepções epistemológicas, o critério para conhecer está no sujeito. Essas concepções são hoje criticadas pelas seguintes razões: pelo sujeito ser determinante exclusivo do conhecimento e em função da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido ser descartada no ato de conhecer. Assim, a unidade sujeito-objeto não existe; existe apenas o sujeito.

Os objetivos educacionais têm sido formulados, também, a partir das bases epistemológicas do empirismo e do positivismo, que caracterizam a tendência naturalista, em que a natureza traz em si a sua própria explicação. Ao contrário do inatismo, que privilegia o sujeito, o empirismo, frente à unidade sujeito-objeto, privilegia o objeto, o qual é o determinante do conhecimento. Conseqüentemente, o método utilizado para o estudo da natureza serve também para o estudo da sociedade e para resolver todos os problemas humanos. Aqui, é preciso ressal-

tar a confiança acrítica no método das ciências naturais para a implementação de mudanças progressistas no destino da humanidade. Dessa tendência – naturalista – decorre para a pedagogia contemporânea, principalmente a partir das décadas 50/60, a abordagem behaviorista da educação, cujos pressupostos epistemológicos resultaram no insuficiente paradigma tecnicista de ensino-aprendizagem.

Essas duas grandes vias epistemológicas (inatismo e empirismo) guiam à sua moda a formulação de objetivos educacionais, que resultam em processos considerados como insuficientes para promover transformações no desenvolvimento das potencialidades dos educandos. A razão dessa insuficiência, em termos gerais, está no fato de seus pressupostos gerarem uma falsa dicotomia entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. O inatismo, como o empirismo, ao explicar o ato de conhecer e ao propor atividades para a complexa materialização da transformação da realidade, faz uso exclusivo da lógica formal.

A terceira via epistemológica, que pode ser denominada de “histórico-crítica”, “dialética” ou “progressista”, tenta superar, por incorporação, a lógica formal e propõe a lógica dialética como a mais adequada para o ato de conhecer, em razão de entender o conhecimento como inacabado e em constante transformação no tempo e no espaço. Essa concepção crítica do conhecimento vai evitar a unilateralidade entre sujeito e objeto e propor a unidade crítica entre ambos. Essa unidade pode ser resumida no ato de correlação dinâmica entre sujeito e objeto, que sofre constantemente alterações circunstanciais. No contexto desse referencial, o conhecimento da rea-

lidade não é entendido como acabado, mas como inacabado e em processo de transformação permanente. O conhecimento resulta, assim, da interação crítica entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido; é, assim, construído pelo sujeito a partir dessa interação crítica, bem como das relações entre os fatos e fenômenos do mundo da natureza e do mundo da cultura.

Na educação escolarizada, a interação crítica entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido ocorre entre aquilo que o educando já conhece e aquilo que ainda não conhece. O conhecimento que o educando ainda não conhece é o que carece ser trabalhado com mais intensidade qualitativa pelos currículos escolares, visando desenvolver as necessidades fundamentais de suas potencialidades.

A terceira via epistemológica do ato de conhecer, ou seja, a concepção histórico-crítica, ressalta a necessidade de os objetivos educacionais se preocuparem com a formulação de atividades didáticas por meio das quais o educando possa aprender a trabalhar o conflito em sua acepção positiva, valorizando, ao mesmo tempo, o pluralismo de idéias e o pensamento divergente. Assim, o ato de conhecer, de aprender, por exemplo, não ocorre apenas pela razão, mas também por meio da percepção crítica da complexidade do mundo da natureza e do mundo da cultura, do sentimento, da imaginação e da criticidade. Não existe, pois, nessa via epistemológica, a reificação do sujeito, como não existe também a reificação do objeto. Ambos, sujeito e objeto, são trabalhados em um mesmo nível de importância.

Por fim, é importante que notemos que a formulação dos objetivos educacionais e a

prática pedagógica em todas as suas dimensões têm de ser entendidos como um momento da ação político-social. Com isso, superamos as duas vias epistemológicas anteriores, que obstaculizam o entendimento do conhecimento como criação histórica dos seres humanos. Assim, entre outros objetivos educacionais que auxiliam na proposição de objetivos de projetos de vida, de projetos de aprendizagem, destacamos:

- desenvolver uma consciência cósmica, quer dizer, uma consciência que seja responsável pela preservação e pelo desenvolvimento dos diversos ecossistemas como um todo (cidadania cósmica);
- proporcionar a aquisição do saber tecnológico na dialeticidade dos princípios populares, científicos, filosóficos e teológicos (tradições espirituais e religiosas), visando à harmonia de uma sociedade planetária;
- estruturar e desenvolver uma formação humano-pedagógica contextualizada, enfatizando a prática da solidariedade ativa;
- facilitar o desenvolvimento das potencialidades individuais e sociais do ser humano no exercício da prática concreta da liberdade;
- facilitar uma equilibrção da razão analítica (entendimento) com a razão subjetiva (coração), evitando-se as atitudes reducionistas, fundamentalistas;
- facilitar o desenvolvimento das espiritualidades baseado numa consciência ética que respeite a diversidade das experiências pessoais;
- criar situações que facilitem a compreensão e o reconhecimento dos li-

mites do ser humano em sua totalidade, despertando a necessidade da preservação da vida num eterno diálogo comunitário;

- criar situações que facilitem o desenvolvimento crítico do conteúdo específico de cada disciplina a partir do contexto cósmico, sociopolítico, econômico, histórico, cultural e espiritual.

Do saber escolar²

O saber escolar de uma disciplina necessita, em qualquer hipótese, estar relacionado com os objetivos educacionais, com os objetivos de projetos de vida, de projetos de aprendizagem, que fornecem pistas concretas para a estruturação da matéria de ensino. Educadores e educandos, juntos, procuram e questionam, a partir da análise dos objetivos, o conteúdo da matéria de ensino mais significativo para se atingir, de modo abrangente, as principais metas do curso. Não se trata, simplesmente, de listar uma série de tópicos para estudos; é muito mais do que isso. Além da ordenação vertical e da logicidade, é preciso dar especial atenção à inter-relação da estrutura da matéria de ensino a ser desenvolvida em nível de compreensão e de relação com o tempo e com o espaço.

Considerando as recentes tentativas de reelaboração do pensamento pedagógico, não podemos dizer que existe hoje no ambiente educacional um consenso sobre as formas como o saber escolar é selecionado, organizado e trabalhado nos currículos escolares. Na escola brasileira, fortemente influenciada pelo modo de produção capitalista, encontramos divergências políticas e pedagógicas quanto ao modo de pro-

ceder à seleção, à organização e ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, principalmente quando a escola procura desenvolver o seu trabalho com base nos problemas concretos da realidade e na especificidade das relações pedagógicas entre o saber científico, o saber cotidiano e as urgências sociais. Essa dissidência é ampliada a partir do momento em que se verifica no desenvolvimento do currículo escolar a insustentável dicotomia entre o conhecimento que é gerado na realidade experiencial do educando, fruto de sua prática social, e o conhecimento selecionado pelo sistema educacional.

Trata-se, assim, de uma discussão pedagógica e política relevante para o momento histórico atual, não se tratando, porém, como às vezes tem acontecido, de mais um *slogan* educacional *in* para satisfazer apenas o interesse do simples “bate-papo pedagógico” da elite pensante. É premente, pois, que esse debate atinja concretamente a escola em toda a sua diversidade. No entanto, essa problemática exige um tratamento crítico urgente sobre a necessidade de interligação entre a pedagogia e a educação, a prática social e a prática docente-discente, para que ambas, na totalidade que representam, forneçam subsídios teórico-práticos para a superação desse impasse político-pedagógico.

Ação pedagógica e saber escolar são, pois, categorias inseparáveis da prática docente. São, numa palavra, dialéticas. Na prática pedagógica, uma não tem sentido concreto sem a outra. Separando-se essas categorias, cai-se na didática escolar falaciosa, que, em nome da neutralidade e do cientificismo pedagógicos, promove um tratamento diferenciado a essas categorias, isto é, considera a ação pedagógica pela

ação pedagógica e o saber escolar pelo saber escolar. Todavia, a verdadeira didática escolar é espírito vivo do educador em sua íntima relação política e pedagógica com essas duas categorias – saber escolar e ação pedagógica – dialeticamente interligadas pela figura do educando e pelas circunstâncias sociais.

Na ação interna do processo educativo, circula a idéia de homem, de fim educativo e de sociedade, que subsidia e inspira ideologicamente o trabalho pedagógico, no qual a ação do educador é sempre pessoal, o que nos leva a afirmar, categoricamente, que toda ação pedagógica é, sempre, um ato ideológico.³ O ato ideológico, por sua vez, não é um ato vazio e sem direção. No processo educativo, o ato ideológico é composto pela ação pedagógica, pelo saber e valor que representam para o conhecimento e transformação da realidade. Por essa razão, a sistematização da ação pedagógica e do saber escolar, quando provida sem levar em consideração a situação didática específica, gera um processo educativo que não reflete concretamente a realidade socioeducativa como um todo.

O “eros pedagógico”⁴ é o fundamento espiritual do educador, no entanto, para que esse “eros pedagógico” se concretize, é preciso que esteja intimamente ligado ao “eros político” do educador e do educando. Fora dessa relação, cai-se no risco de se estruturar a ação pedagógica e o saber escolar totalmente distantes da realidade real.

Não basta, portanto, buscar na exclusividade do método de ensino, por exemplo, a solução para o desenvolvimento da ação pedagógica, uma vez que o emprego de um determinado método de ensino depende do tratamento que lhe é dado. Nesse sentido,

podemos afirmar que o método de ensino empregado por um determinado educador identifica-se, quase sempre, com as atitudes desse educador frente às práticas pedagógicas e social. Se entendemos esse pressuposto como correto, podemos afirmar que não é o método de ensino que “faz” o educador, mas, sim, que é o educador que “faz” e “refaz” o método de ensino. Com isso, a ação pedagógica e o saber escolar devem estar sempre centrados na realidade sentida e vivida pela comunidade escolar, o que não implica o desconhecimento da problemática da comunidade global e da cultura universal.

Repensar o saber escolar é repensar a cultura como um todo e a cultura veiculada nos currículos escolares. Entretanto, o modo de repensar o saber escolar pode pautar-se, conforme a opção ideológica adotada, por uma ação pedagógica acrítica ou por uma ação pedagógica crítica. E o que podemos entender por uma ação pedagógica acrítica e por uma ação pedagógica crítica?

A ação pedagógica acrítica processa-se com base em formas político-pedagógicas previamente determinadas e age como se as circunstâncias histórico-sociais fossem estranhas à escola. Na ação pedagógica acrítica, há uma dicotomia generalizada entre o contexto histórico e a realidade cotidiana escolar.

A ação pedagógica crítica, por sua vez, é muito mais significativa que a anterior, uma vez que se caracteriza como uma abordagem totalizante do processo educativo que desconhece a dualidade entre a teoria (conhecimento) e a prática (ação). Na abordagem crítica, a prática pedagógica é desenvolvida a partir dos problemas da realidade concreta. Em síntese, o contexto histó-

rico e a realidade cotidiana escolar estão praticamente correlacionados durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ou, como afirma Libâneo, “uma teoria crítica de escola parte de uma avaliação das circunstâncias histórico-sociais e concretas que determinam o aparecimento e o desenvolvimento das formas pedagógicas, para incorporá-las, por superação, às realidades sociais presentes” (1985, p. 146).

Para tanto, o educador, ao lado da opção por esta ou por aquela ação pedagógica, lança mão do método, que, por sua vez, é o componente operativo da ação pedagógica, devendo, em uma perspectiva crítica, ser entendido como uma direção para a livre expressão do educando, porém não uma direção arbitrária, mas convergente com o crescimento do aluno concreto em um contexto social também concreto. O aluno concreto, convém registrar aqui, está entre os estruturantes fundamentais da ação pedagógica crítica. Saviani esclarece essa questão na seguinte passagem:

[...] o professor na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto ele é síntese de inúmeras relações sociais. Ele não se enquadra no modelo descrito pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir (1991, p. 85-86).

Ao educador cabe, portanto, refletir constantemente sobre o método no sentido de realizar uma apreciação justa e equilibrada sobre o alcance e o poder da ação educativa resultante de sua opção político-pedagógica para que o seu fazer didático não

venha a se converter em um processo exclusivamente técnico.⁵ O método, portanto, na ação didática, é uma espécie de consciência crítica que prepara a ação e implica atitude contextualizada e particular do educador antes, durante e depois de sua utilização em situações escolares específicas.

Essa capacidade, em última instância, é que faz o educador prover uma ação pedagógica qualitativamente competente.⁶ Esta, por sua vez, contém sempre as características de uma ação pedagógica concreta, que, além de proporcionar ao educando subsídios teórico-práticos para o conhecimento da realidade, busca, a um só tempo, meios e formas específicas para mudar essa mesma realidade, tendo como critérios básico de fundo a emancipação e a afirmação das atividades do próprio educando em sua prática social. Por essas razões, a ação pedagógica, quando concreta, é crítica, criativa e histórica. Com isso, será possível afirmar que o saber escolar, numa perspectiva crítica, será sempre um saber transformativo e inacabado?

A competência político-pedagógica é uma das características principais do educador crítico. O educador com essas características pensa e age, observando o sentido que a aprendizagem escolar tem em relação ao conjunto das relações sociais que envolvem a formação e a prática social dos educandos. Fundamenta o seu trabalho pedagógico na perspectiva histórica e entende esta como um processo conflituoso e contraditório; compreende que o saber escolar não pode assumir as características de um saber acabado, em razão de esse saber ser historicamente produzido, logo, em hipótese alguma, será um saber acabado. O saber, que de uma ou outra forma se

transforma em saber escolar, é, definitivamente, saber inacabado.

É em função da característica dialética do saber que o saber escolar deve ser constantemente questionado. Outra razão para o questionamento permanente do saber escolar é que tanto o contexto social que o gerou quanto o contexto no qual ele é ensinado constituem-se como contextos dialéticos e contraditórios. Essa é a razão maior para que todo saber escolar seja trabalhado pedagógica e politicamente como saber inacabado. É certo que todo saber concreto produzido pelo homem é dialético e fruto da historicidade de sua prática social. Em última instância, é o caráter dialético do saber que o torna científico na verdadeira acepção da palavra, ou seja, como conhecimento científico (não deificado) gerado de problemas concretos para problemas concretos situados historicamente referentes ao mundo em que vivemos. O pensamento dialético torna-se, assim, fator indispensável tanto para o cerceamento da deificação da ciência como para a construção das categorias generativas da ciência concreta.

Em Kosík e em Giroux, encontramos argumentos esclarecedores sobre essa questão. Para Kosík, o pensamento dialético

[...] parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recí-

proco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (1976, p. 41-42).

Giroux, por sua vez, assevera que

o pensamento dialético [...] liga-se tanto à crítica como à reconstrução teórica. Como uma forma de crítica, desvela valores que são freqüentemente negados pelo objeto social sob análise. A noção de dialética é crítica por revelar as “insuficiências” as imperfeições dos sistemas de pensamento “acabados” [...] revela a não completude onde a completude é afirmada [...]; o pensamento dialético argumenta que há um vínculo entre conhecimento, poder e dominação; [...] o principal objetivo da crítica deve ser o pensamento crítico no interesse da mudança social; [...] o pensamento crítico torna-se a precondição para a liberdade humana (1983, p. 16-17).

A ação pedagógica, quando dialética, crítica e concreta, provoca a busca de correlações entre o saber escolar e o conhecimento social. A busca dessa correlação é relevante no sentido de a ação pedagógica promover a elaboração crítico-criativa do conhecimento, visando à transformação e à superação de todo saber escolar que não leve o educando à elucidação concreta e à assimilação crítica desse saber ao confrontá-lo com os problemas da realidade socioeducativa. Esse tipo de ação pedagógica preocupa-se em elevar a formação dos educandos a um novo estágio de desenvolvimento intelectual e político, em que suas potencialidades sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, provocadas criticamente para que o saber transmitido e construído nos ambientes escolares seja revelador para a apropriação crítica do mundo em que vivemos. Sem essa apropriação crítica, dificilmente o saber escolar será transformado em subsídio teórico-prático gerador de transformações não fragmentadas da realidade; dificilmente, levará a maioria dos educandos à emancipação política e cultural.

Para tanto, a especificidade da ação pedagógica deve ser provida em função e em relação ao aluno concreto, e não em fun-

ção do modelo de aluno produzido e padronizado pela escola burguesa, no qual a caracterização do aluno é definida *a priori* da situação didática específica. Em outras palavras, parte-se de um aluno que não existe concretamente e quer-se, com isso, promover o encontro dialogal entre o mundo escolar e o mundo social. Esse encontro dialogal estará fadado ao fracasso e se constituirá em um encontro falacioso se a ação pedagógica não partir do aluno concreto. A ação pedagógica crítica preocupa-se em criar situações didáticas concretas e particulares, em que o objetivo e o subjetivo se entrelaçam na formação de um complexo de conhecimentos e ações que geram um processo de fazer-pensar-fazer criador de significados e de mudanças transformativas concretas para realidades concretas.

Nesse sentido, o aluno concreto é entendido como uma síntese de múltiplas relações socioculturais e ideológicas em transformação. Assim, a nova ação pedagógica e o novo saber escolar têm de ser formulados a partir da realidade sentida e vivida pelo aluno real, que não se confunde com o aluno-padrão que a escola burguesa toma como referência para o planejamento das atividades escolares.

As transformações concretas da ação pedagógica e do saber escolar têm o seu início, a um só tempo, na prática pedagógica cotidiana e na construção-reconstrução permanente da episteme político-pedagógica, isto é, na conexão dos contrários e na visão de totalidade da forma e do conteúdo que fazem do ato educativo um ato político-pedagógico competente e historicamente situado. Tal suposição nos leva a admitir que a transformação pedagógica –

em sua acepção positiva – fora da unidade da teoria e da prática é uma falácia. O termômetro que indica uma ação pedagógica crítica está na consistência da unidade da teoria e da prática, mediadas pela visão concreta dos problemas educacionais e dos problemas sociais revelados pelas contradições da realidade.

É assim, portanto, que se pode projetar a busca da racionalidade pedagógica crítica e superar a dicotomia e a fragmentação indesejáveis entre a pedagogia, a educação, a didática e a prática social, sentidas e vividas nos atuais ambientes escolares. Frente a essas posições, quais seriam, então, as possíveis categorias para a seleção e processamento dos conteúdos escolares básicos para um currículo emancipatório e comprometido com uma formação crítica de qualidade?

A experiência passada e a cultura do educando, somadas à problemática emergente do conjunto das relações sociais, são componentes fundamentais para o estabelecimento dos conteúdos escolares e para a forma como serão trabalhados no currículo escolar. A diversidade social, a heterogeneidade cultural e o conhecimento científico são elementos definidores para a seleção e a organização dos conteúdos escolares se a síntese daí resultante for sistematizada de forma crítica e sujeita a revisões permanentes, conforme a ação e a reação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Duas assertivas merecem ser aqui consideradas: a primeira refere-se à posição de Vygotsky quando atesta que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a apren-

dizagem da criança na escola tem uma pré-história" (1988, p. 109); a segunda assertiva está contida nas reflexões de Snyders sobre a escola progressista:

A escola progressista parece-nos organizar-se por um triplo movimento: a escola apóia-se no que há de positivo nas crianças da classe operária; transforma-se por essa mesma positividade, pelo impulso que terá de receber delas, que lhes terá extraído; enfim, essa positividade, submersa em desvantagem, é traduzida por ela à superfície e elaborada: ajuda as crianças proletárias, desenvolvendo os valores que lhes são próprios, as suas atitudes próprias, a ultrapassar as suas limitações, a desembaraçar-se de tentações sempre ameaçadoras. (1977, p. 394).

Esses argumentos de Vygotsky e de Snyders levam-nos a inferir que os conteúdos básicos da aprendizagem escolar não são concretamente selecionados quando se coloca em plano inferior o conhecimento experiencial e cotidiano do educando e de seu grupo social em relação ao saber científico que engloba parte do saber curricular. A fonte real para a seleção dos conteúdos básicos para a aprendizagem escolar não pode se restringir à sistematização *a priori* da realidade e ter por base apenas o conhecimento possível de ser objetivado e sistematizado pelos currículos escolares. Torna-se necessário, pois, para essa seleção uma relação harmoniosa e crítica entre a cultura do educando (que é reflexo tanto do contexto econômico como do sociopolítico onde ocorre sua prática social cotidiana) e a de outros contextos culturais, que permita desenvolver no educando uma variedade de perspectivas de crescimento sociocultural e científico, entre outros, também importantes para a formação do educando. Ao mesmo tempo, é preciso que o ambiente de aprendizagem proporcionado pela escola seja mais real que artificial, ou seja, que o "texto e o contexto" sejam processa-

dos dentro da essência de suas contradições e do espaço histórico concreto.

Sem dúvida, caso se opte por trabalhar o saber escolar com características críticas e emancipatórias, seu processo de seleção e de organização não pode assumir as características de um processo fechado nem as de um processo totalmente aberto, e, sim, buscar um processo de síntese superior em que a conexão e o confronto entre o saber sistematizado e o saber vivido e utilizado na prática social dos educandos estejam presentes no ato educativo.

Refletindo, de modo geral, sobre como a escola vem selecionando e organizando os conteúdos escolares básicos, ou seja, os conteúdos úteis para a elucidação do mundo em que vivemos e que forneçam os elementos teórico-práticos essenciais para a ação crítica nesse mesmo mundo, teríamos, numa tentativa geral de classificação aproximativa, pelo menos três concepções de processamento do saber, que, em última instância, dependem da opção ideológica daqueles que participam de sua seleção e de sua estruturação.

Essas concepções de processamento poderiam ser, provisoriamente, assim denominadas: saber escolar uniforme, saber escolar aberto e saber escolar conjuntivo-crítico.⁷

Vejamos, sucintamente, o que se está querendo dizer com essas denominações e suas implicações para a seleção e processamento dos conteúdos e das atividades curriculares.

Saber escolar uniforme

Nesta concepção, o saber escolar tem como ponto de referência exclusivo os conteúdos das disciplinas de estudo que compõem o currículo acadêmico. O conteúdo

curricular é selecionado com base na cultura universal acumulada, respeitando-se apenas os pólos que interessam à área de conhecimento das disciplinas, desde que direcionadas por uma orientação pedagógica intelectualista. Trata-se de uma perspectiva que privilegia a pedagogia transmissiva, predizível, linear, sequencial, determinista, em que tudo é estabelecido antecipadamente. As experiências construídas pela prática social dos educandos não são contempladas durante o desenvolvimento do currículo escolar.

O saber escolar uniforme é, pois, uma modalidade dominante em nossos meios escolares; sua preocupação central está em organizar e transmitir o conhecimento prevalente; seu conteúdo caracteriza-se, essencialmente, pelo saber acrítico, desenvolvido através da didática da convergência.

Saber escolar aberto

Essa modalidade de seleção e organização do saber escolar é estruturada tomando-se como critério básico as experiências já vividas e de interesse exclusivo do educando. A cultura acumulada, que representa o saber científico veiculado nas disciplinas curriculares, tem valor secundário e, em termos de critérios para a seleção do conhecimento escolarizável, é posta em plano inferior. A ênfase nesta tendência é colocada exclusivamente no saber cotidiano e na experiência do educando. Não existem pontos de intersecção críticos entre o saber científico e o saber cotidiano. Apesar da ênfase na experiência do educando, esta não é trabalhada historicamente, ou seja, no seu processo de transformação. A prioridade está na exclusividade da dimensão

pedagógica e na cegueira social dos conteúdos e procedimentos escolares. A criatividade é estimulada, porém desconectada da criticidade construtiva. A criatividade não vai além da criatividade e não é provocada pela criticidade. A experiência do educando não supera a experiência do educando, e o saber cotidiano não ultrapassa politicamente o saber cotidiano.

Saber escolar conjuntivo-crítico

O saber conjuntivo-crítico é assim denominado em razão de tomar como ponto de partida para a seleção e organização dos conteúdos escolares o saber científico e o saber cotidiano. Esse modo de seleção e organização de conteúdos escolares esforça-se por estar sempre no ponto de confluência da formação educativa crítica e criativa, isto é, coloca-se no eixo das conexões das contradições existentes entre o saber cotidiano, o saber científico e as soluções das emergências sociais. Em outras palavras, essa modalidade é dialeticamente concebida e provida a partir dos problemas da realidade, da cultura do educando e da cultura prescrita pelos currículos escolares. Na dinâmica da vida escolar, os conteúdos escolares estão intrinsecamente ligados às preocupações sociopolíticas contemporâneas.

McLaren, ao tratar das características essenciais do conhecimento nos currículos escolares, estabelece três categorias correlacionais: relevância, criticidade e caráter transformativo: "O conhecimento é relevante somente quando começa com as experiências que os estudantes trazem consigo da cultura ao seu redor; é crítico somente quando essas experiências são mos-

tradas como sendo, algumas vezes, problemáticas (ex., racistas, sexistas); e é transformador somente quando os estudantes começam a usar o conhecimento para ajudar a conferir poder aos outros, incluindo os indivíduos de sua comunidade" (1997, p. 23).

Como enfatizado anteriormente, o objetivo político-pedagógico do saber conjuntivo-crítico é buscar o equilíbrio crítico entre a cultura do educando e a cultura prescrita pelos currículos, que representam, na escola, momentos do mundo social e do mundo educacional.

O saber escolar concebido nessa dimensão ideológica não ignora o fato de que as desigualdades sociais geram as desigualdades educacionais; não despolitiza o relacionamento entre poder e conhecimento e suas conexões com a formação social circundante. Com isso, o saber conjuntivo-crítico busca criar e recriar, produzir e reproduzir o conteúdo escolar a partir da diversidade da realidade global e superar as reparações puramente cosméticas maquiladas pela ideologia da racionalidade técnica, quando da seleção, organização e processamento dos conteúdos escolares. A essa característica soma-se a de oferecer oportunidades didático-pedagógicas correlacionadas à sua dimensão política, no sentido de trabalhar as potencialidades objetivas e subjetivas dos conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, o saber cotidiano e o saber escolar são constantemente questionados, tendo como parâmetro político-pedagógico o conjunto das relações socioeducacionais. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem evita transformar-se em um ato político-pedagógico falacioso ou em um paradigma curricular profético. Por outro lado, o saber cotidiano, as experiências construídas e vividas pelos educandos

não são alienadas pelo saber escolar, uma vez que essas modalidades de saber necessitam ser confrontadas pelas diferentes disciplinas curriculares, objetivando, com isso, a assimilação do saber (tanto do saber cotidiano como do saber científico) de modo crítico-criativo, evitando-se, assim, a mera reprodução instrumental do saber. Somente assim, a educação escolarizada poderá proporcionar ao educando a oportunidade de apropriação concreta do saber sistematizado pelos currículos escolares.

Nesse modo de seleção e de organização dos conteúdos escolares, o educando participa indiretamente da seleção e organização do saber escolar, uma vez que sua prática social, sua experiência passada e suas expectativas socioculturais são consideradas como relevantes para a sistematização dos conteúdos escolares básicos, cujo critério maior é a formação integral e crítica do educando. Sem dúvida, sua filosofia política pauta-se, no seu todo, pelas suposições de uma pedagogia crítica emancipadora, que, na especificidade de sua natureza, preocupa-se em reconciliar a disjunção entre o saber cotidiano e o saber científico.

Em face das considerações feitas, torna-se necessário registrar aqui algumas observações. Em primeiro lugar, é preciso ter claro como os diferentes modos empregados na seleção e na organização dos conteúdos escolares interferem, positiva ou negativamente, na ação pedagógica docente e na aprendizagem dos educandos. Em segundo lugar, é preciso lembrar que essas três concepções de seleção, organização e desenvolvimento de conteúdos escolares convivem lado a lado nas instituições educacionais. Apesar de o primeiro modo de seleção e de organização dos conteúdos

escolares (saber escolar uniforme) estar, no momento atual, sendo constantemente criticado, ainda permanece como o modo dominante. Por essa razão, é preciso insistir na análise crítica de seus efeitos negativos para o processo educacional.

O segundo modo, saber escolar aberto, teve o seu auge, aproximadamente, na segunda metade da década de 1960 e perdeu, em relação à insistência teórico-prática de suas proposições, até o final da década de 1970. Esta concepção está atualmente sendo revisitada a partir das críticas pós-modernistas à educação escolar e ao trabalho pedagógico.

O terceiro modo, saber conjuntivo-crítico, surgiu (a partir da segunda metade da década de 1970) em reação aos dois primeiros e encontra-se, na atualidade, em discussão.

Cabe destacar, finalmente, que uma das características marcantes do saber conjuntivo-crítico é o seu caráter transitório. A preocupação político-pedagógica está em converter os conteúdos escolares em elementos teórico-práticos que possibilitem condições para a conquista da emancipação humana. Seu objetivo didático está em propor situações de aprendizagem nas quais o educando possa apropriar-se criticamente dos conteúdos e valores veiculados pela cultura da escola, pela mídia e pelas diferentes instituições sociais.

Dos procedimentos didáticos

Estabelecidos os objetivos educacionais (de projetos de vida e de aprendizagem) e a organização do saber escolar (conteúdos, habilidades, competências e capacidades), faz-se necessário agora saber como colocá-los em ação. O *como* desenvolver os obje-

tivos e os saberes selecionados e já organizados não é tarefa que cabe, exclusivamente, ao educador. Aqui a participação dos educandos também é imprescindível, uma vez que são eles os principais interessados na assimilação e redescoberta dos objetivos e conteúdos propostos na disciplina em estudo.

Os procedimentos didáticos nada mais são do que os métodos e as técnicas de ensino, que se converterão nos instrumentos para o desenvolvimento dos conteúdos, habilidades, competências e capacidades que auxiliarão no processo de crescimento dos educandos.

Métodos são caminhos – método (gr. *Méthodos*: metá = através de; *hodós* = caminho). Metodologicamente, devemos ter o cuidado de partir sempre da realidade dos participantes, seguindo o processo realidade-reflexão-realidade. Isso se justifica em razão de dois pontos:

- o primeiro, é próprio do raciocínio humano este processo dialético ver-julgar-agir. Quando estamos diante de qualquer fenômeno, de modo espontâneo, os três momentos do raciocínio humano (ver-julgar-agir) ocorrem de forma simultânea;
- o segundo, a consistência dessa metodologia é evidenciada ao possibilitar a valorização da capacidade dos participantes, quando, partindo estes de suas experiências, é possível alcançarem uma maior sistematização de seus conhecimentos, ou seja, um grau maior de abstração.

Técnicas são instrumentos e/ou habilidades capazes de poder viabilizar o saber/conhecimento para transformar a realidade física, social e espiritual.

A melhor técnica de ensino é aquela criada e recriada por educandos e educadores conjuntamente. O procedimento didático eficaz é aquele que atende, ao mesmo tempo, à estrutura da matéria de ensino e às características assimilatórias do grupo de educandos. Não existe, portanto, nenhuma técnica de ensino pré-fabricada que possa atender, de modo abrangente, a essas duas variáveis importantes dos procedimentos didáticos. Nesse sentido, Jacques Chonchol (1979, p. 13), ao prefaciá-la edição chilena da obra de Paulo Freire *Extensão ou comunicação?*, ensina-nos: “[...] no processo de aprendizagem, só aquele, verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é ‘enchido’ por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.”

Do processo de avaliação da aprendizagem

No processo de avaliação, não se trata somente de controlar resultados de aprendizagem e de classificar educandos através de notas e conceitos. A avaliação da aprendizagem dos educandos é totalmente contrária àquilo que a escola vem demonstrando nas já “famosas” provas “objetivas” e “subjetivas”.

A avaliação da aprendizagem não se caracteriza nem se identifica com as “armadilhas comportamentais” que a escola

vem impondo aos educandos. A avaliação da aprendizagem, tal como vem sendo aplicada, nada mais é do que “uma mentira a mais” do nosso sistema de ensino: as perguntas e respostas que interessam ao educador, a indicação da alternativa correta planejada pelo “educador”; a ênfase no domínio cognitivo memorístico, que deve ser repetido pelo educando num determinado dia, local, hora e tempo determinados. A avaliação da aprendizagem, apesar de assim estar sendo desenvolvida, não se identifica com esses “absurdos educacionais” que acabamos de relatar. “[...] A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. [...] Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação” (Freire, 1978b, p. 26).

A avaliação da aprendizagem caracteriza-se pelo envolvimento de educandos e educadores num diálogo humilde e franco, no sentido de superar as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem, em função da continuidade das atividades do conteúdo programático e do seu relacionamento com outros ramos do saber. É através do desenvolvimento do espírito de autocrítica responsável e, conseqüentemente, da auto-avaliação realizada pelo próprio educando, que o educador fica sabendo “o que foi feito” e “o que falta fazer” em relação à estrutura da matéria de ensino em desenvolvimento.

A avaliação da aprendizagem não deve se preocupar somente com os aspectos intelectuais e cognitivos do processo de

aprendizagem. Além disso, existem outros domínios também importantes, como é o caso das atitudes, habilidades e domínio afetivo próprios de todo ser humano, que guiam a aquisição de todo conhecimento. Para tanto, a avaliação da aprendizagem deve ser proposta e não imposta, com a participação de educadores e educandos.

A avaliação da aprendizagem é uma categoria pedagógico-didática do processo de ensino e aprendizagem e tem ocupado lugar de destaque nas análises e projetos de reformulações dos currículos escolares, por tratar-se de um dos momentos relevantes do processo de aprendizado. Destarte, não pode ser empregada apenas para julgar o rendimento da aprendizagem dos educandos.⁸ Apesar do consenso existente sobre essa assertiva, a grande maioria das escolas e dos educadores vem fazendo uso da avaliação exclusivamente para classificar os educandos quanto ao seu desempenho escolar. Ao lado do emprego restrito desse procedimento pedagógico, poucos são os educadores que estão avaliando corretamente a aprendizagem dos educandos. Os demais educadores insistem em continuar avaliando a partir de concepções de ensino e de aprendizagem que não condizem com o tipo de assimilação que a sociedade de nosso tempo requer. Em época de transição e de crise paradigmática da ciência, as escolas não podem mais continuar avaliando os educandos a partir do julgamento da soma de fragmentos cognitivos, assim como não podem mais continuar insistindo em avaliar e, em muitos casos, em medir a simples capacidade de armazenamento e de memória instrumental dos seus alunos. A época em que vivemos requer que a assimilação passiva seja substituída pela assimilação crítica do saber escolar.

Quando nos propomos a analisar criticamente a prática da avaliação em nossas escolas, cabe perguntar, como faz Gimeno: “[...] a razão pela qual determinadas formas de avaliar, que não se aconselham há muito tempo, continuam sendo praticadas tão massivamente” (1998, p. 295-296).

Uma das causas de as escolas estarem assim procedendo pode estar na utilização de concepções equivocadas de ensino e de aprendizagem e no emprego de procedimentos de avaliação que não correspondem ao ato de comprovar a aprendizagem do educando em relação ao processo de aquisição dos conteúdos, habilidades, atitudes e valores selecionados para a aprendizagem escolar. Outra razão ligada à questão da inadequação de formas avaliativas pode estar na própria concepção de avaliação da aprendizagem, que se restringe ao controle dos resultados de aprendizagem e da classificação dos educandos através de notas e conceitos.

A avaliação da aprendizagem escolar surge, nos meios educativos, da necessidade de o educador acompanhar o nível de desenvolvimento do educando, de detectar suas necessidades e dificuldades para o processo de aprendizagem, com a finalidade de buscar os caminhos mais adequados para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem do educando.

A avaliação do rendimento escolar está, portanto, diretamente ligada à preocupação de dinamizar todas as categorias do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de organizar situações didáticas que atendam satisfatoriamente às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa direção, poderíamos afirmar, sem nenhuma dúvida, que o objetivo da avaliação da aprendizagem é aprovar o aluno e não reprová-lo.

tido de superarem as dificuldades encontradas no processo de aquisição, recriação e elaboração do saber em função do desenvolvimento do conteúdo em processo de aprendizagem e de sua possível superação, bem como do seu relacionamento com outros ramos do saber. É através do desenvolvimento do espírito investigativo e de autocrítica responsável e, conseqüentemente, da auto-avaliação contínua realizada pelo aluno que o educador fica sabendo o que foi feito e o que falta fazer em relação à estrutura da matéria de ensino em desenvolvimento.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem não pode se preocupar somente com os aspectos intelectuais e cognitivos do processo de aprendizagem, uma vez que existem outros domínios também importantes, como é o caso das atitudes, habilidades e domínio afetivo próprios de todo o ser humano, que guiam a aquisição de todo e qualquer tipo de conhecimento. Para tanto, o sistema de avaliação da aprendizagem deve ser produzido pela ação conjunta de professores e alunos, de forma direta ou indireta conforme as peculiaridades das situações didáticas.

A avaliação da aprendizagem caracteriza-se pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo emancipador, no sen-

elaboração do saber, ou seja, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, que se caracteriza como uma relação mútua entre os que ensinam e os que aprendem. Essa afirmação é bastante significativa para ficar apenas no mundo das idéias pedagógicas. O grande desafio posto ao educador atual é materializá-la pedagógica e cientificamente, não se esquecendo, porém, de que qualquer método avaliativo tem, ao lado de sua dimensão pedagógica e científica, uma dimensão política. O ato de avaliar é, ao mesmo tempo, pedagógico, científico e político.

Todo e qualquer educador defende a premissa de que a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo. No cotidiano escolar, porém, o que se observa é justamente o contrário. A aprendizagem escolar é, na maioria das escolas, avaliada sistematicamente, de dois em dois meses, o que empobrece e burocratiza a função educativa da avaliação.⁹ De um ponto de vista crítico, a avaliação é “[...] uma reflexão constante sobre o que o aluno pensa e por que ele pensa desta forma, e não como uma atividade pontual situada ao final de cada proposta de ensino. Trata-se de uma busca do entendimento das dificuldades, das potencialidades e dos avanços que o aluno pode vivenciar no seu modo ímpar de aprender” (Freitas e Pernigotti, 1997, p. 50).

A avaliação da aprendizagem, na atualidade, não tem apenas como objetivo atribuir ao aluno notas e conceitos.¹⁰ Essa característica da avaliação faz parte do passado do processo de ensino e aprendizagem e é considerada hoje, em quase todas as partes do mundo, como uma atitude pedagógica obsoleta. A avaliação da aprendizagem não é mais entendida apenas como um

elemento didático utilizado pelo professor para classificar o aluno. O resultado da avaliação da aprendizagem é um elemento pedagógico precioso para o replanejamento do ensino e para sugerir ao aluno com dificuldades de aprendizagem em determinadas unidades de ensino caminhos alternativos para a aprendizagem de qualidade.

Outro consenso entre os especialistas em avaliação da aprendizagem é que as tradicionais provas objetivas condicionam o aluno a uma aprendizagem mecânica de conteúdos, de habilidades e de operações mentais necessárias ao seu desenvolvimento. Em outras palavras, esse procedimento avaliativo não é mais reconhecido como um ato educativo adequado, que contribua para o crescimento do aluno em razão de a avaliação da aprendizagem ser considerada hoje um recurso pedagógico-didático relevante para tornar o erro cometido pelo aluno um fato eminentemente educativo e não apenas classificatório.¹¹

A avaliação da aprendizagem, portanto, deve ser entendida como “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisões” (Luckesi, 1995, p. 9); assim concebida implica o redimensionamento dos papéis do educador e do educando. Para avaliar corretamente a aprendizagem escolar, é preciso que a escola redefina sua visão, entre outros conceitos, do que seja educação, conhecimento, aprendizagem, avaliação, enfim, do que seja também a pessoa educada. Para avaliar concretamente a aprendizagem escolar, não basta saber aplicar os diferentes instrumentos e testes de avaliação existentes atualmente na literatura pedagógica. É preciso, antes disso, refletir profundamente

sobre o ser humano que a educação escolarizada quer promover, o tipo de profissional que se quer formar e a sociedade em que ele desenvolverá suas atividades.

Avaliar, portanto, não significa verificar o que ficou da reprodução de conhecimentos (do livro, das idéias do educador, da reprodução da reprodução que o educador faz durante as aulas etc.), mas verificar, dialogicamente (problematizar e analisar interativamente), a elaboração e redefinição pessoal do saber, o posicionamento e a postura do educando frente às possíveis conexões do conhecimento existente numa determinada unidade de estudo e a realidade socioeducacional em desenvolvimento (Rays, 1996).

A avaliação da aprendizagem, tal como se apresenta hoje na maioria dos ambientes escolares, necessita superar seu caráter atomizado e buscar sua concretude, que se resume em ser processual, integradora e educativa. Para atingir essas categorias, é preciso pautar-se por um conceito de ensino e de aprendizagem que resulte em um entendimento de aula como um processo relacional entre o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural. É necessário, pois, pensar e desenvolver a aula como um processo relacional crítico. Como processo relacional crítico, a aula comporta a análise historicizada do conhecimento sistematizado e de diferentes convicções frente à realidade cultural produzida historicamente. A aula, assim, não se caracteriza como apenas um momento em que se dá a transmissão do saber. E a avaliação, dentro desse mesmo princípio, não se caracteriza como a simples reprodução do saber, não importando se essa reprodução

ocorre através de sua dimensão teórica ou prática.

A reprodução do saber, na perspectiva de uma avaliação crítica, ocorre quando o aluno demonstra a compreensão do saber a partir da reprodução crítica do mesmo, que é materializada na produção ou na reelaboração pessoal do saber. A avaliação da aprendizagem, em seu sentido tradicional, ou seja, de reprodução do saber, não faz mais sentido no mundo dinâmico e científico da atualidade, uma vez que as informações advindas das novas e constantes descobertas das ciências renovam-se e ampliam-se a cada instante. Enfim, a visão tradicional de avaliação, que a confunde como reprodução pura e simples de conhecimentos, é uma visão político-pedagógica equivocada tanto do ponto de vista didático como do ponto de vista da docimologia. A avaliação da aprendizagem, portanto, não pode ser considerada no processo de ensino-aprendizagem como uma variável independente, como uma variável com um fim em si mesma.

É importante notar, para concluir, que também se avalia para se ensinar melhor, visando a uma aprendizagem de qualidade; que também se avaliam as potencialidades do aluno como base para futuras aprendizagens. Torna-se, evidente, pois, a necessária substituição da cultura da medida do conhecimento pela cultura da aprendizagem concreta, ou seja, pela cultura da assimilação crítica.

Em síntese

Na elaboração de projetos de aprendizagem, deve ficar bem claro que só aprendemos a caminhar caminhando com nossos

próprios pés. Cada pessoa é responsável por seu próprio caminho na relação dialética com o caminho dos outros, quer dizer, meu caminho só é verdadeiro caminho se o estabelecimento com outros caminhos, com tudo que me rodeia, com o mundo vital.

Qualquer projeto de aprendizagem deve, partindo da experiência concreta, compreender e respeitar a complexa singularidade do processo evolutivo de cada ser humano (ontogênese), emergindo do processo genealógico dos seres vivos (filogênese). Por outro lado, não há receitas. Apenas existe a certeza de que os caminhos se fazem na proporção de nossa disponibilidade relacional de caminhar com todas as dimensões, isto é, com o mundo mineral, vegetal, animal e humano (visão cosmoecêntrica).

Em síntese, na elaboração de projetos de aprendizagem (escolar ou não escolar), o processo de conscientização dos envolvidos torna-se imprescindível, o qual se caracteriza pela compreensão crítica da realidade, que se realiza como um objeto cognoscível que o ser humano busca conhecer. A conscientização faz-se na relação dialética entre o ser humano e a realidade. O ser humano conscientiza-se à proporção que entra em contato com a realidade, procurando, gradativamente, compreendê-la de modo crítico. E isso se dá na práxis, ou seja, na unidade dialética ação-reflexão-ação..., própria do existir humano.¹²

Referências

- CANDU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Extensão ou comunicação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, L. T. G.; PERNIGOTTI, J. M. Os caminhos da avaliação do aluno. In: *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan./jun. 1997.
- GIMENO, J. S. A avaliação no ensino. In: GIMENO, J. S.; GÓMEZ, P. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIROUX, H. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCHESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LYRA, J. B. L. A evolução do conceito de conscientização no pensamento de Paulo Freire. *Cadernos de Educação*, João Pessoa, n. 3, maio 1981.
- _____. *Espiritualidade: a liberdade profética do espírito*. João Pessoa: Idéia, 2000.
- LYRA, J. H. B.; RAYS, O. A. *A elaboração de projetos de aprendizagem*. João Pessoa: UFPB-CE-DME, 1979.
- MANACORDA, M. A. Prefácio. In: BECCHI, E. et al. *Teoria da didática*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MELLO, G. N. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

RAYS, O. A. Planejamento da ação pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, 1996.

RAYS, O. A. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SILVA, T. R.; DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. O Ciclo Básico do Estado de São Paulo. In: SERBINO, R.V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Notas

¹ Lembramos aqui que “a aprendizagem está, radicalmente, ligada ao interesse das pessoas. Só aprendemos o que nos interessa, a não ser que sejamos violados em nossa liberdade. Mesmo assim, aparentamos ter aprendido. [...] ninguém aprende por ninguém. A aprendizagem é endógena. Faz-se de dentro para fora na proporção do interesse de cada pessoa. O interesse constitui a totalidade de sentido de vida das pessoas”. (Lyra, 2000, p. 117).

² As idéias geradoras deste item encontram-se em LYRA, J. H. B.; RAYS, O. A. *Elaboração de projetos de aprendizagem*. João Pessoa: UFPB, CE, DME, 1979 (mimeo).

³ Manacorda (1986), no prefácio ao livro de Becchi e outros, intitulado *Teoria da didática*, esclarece essa questão com a seguinte afirmação: “É uma experiência que fazemos todos os dias: a ideologia em si (no sentido positivo), isto é, a orientação ideal à concepção geral do mundo, não assegura nada sem a técnica, assim como a técnica, isto é, a competência específica em um dado campo, pode ser para todos os fins, bons ou maus, de acordo com a ideologia que governa.”

⁴ A expressão “eros pedagógico” é atribuída a Kerchens-teiner.

⁵ Para Candau, “[...] o grande desafio da Didática atual é [...] assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estru-

turante”. A autora deixa claro em seu texto que é preciso trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático e afirma que “[...] devemos superar a discussão extremamente dicotômica e dualista, que muitas vezes é feita entre processo e produto na atividade de ensino-aprendizagem; dimensão intelectual e dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem; dimensão objetiva e dimensão subjetiva; transmissão e assimilação do patrimônio cultural e desenvolvimento do espírito criativo; compromisso com o saber e a questão do saber na escola; aspectos gerais da aprendizagem e aspectos próprios de uma área específica de aprendizagem e aspectos próprios de uma área específica de aprendizagem; dimensão lógica e dimensão psicológica do processo de ensino-aprendizagem; dimensão política e dimensão técnica da prática pedagógica; fins da educação, meios e estratégias; função de ensino e função de socialização da escola” (1988, p. 37-38).

⁶ Convém lembrar aqui a posição de Mello (1982, p. 15), o qual afirma que “[...] o sentido político em si, de prática do professor, se realiza também pela sua incompetência técnica”.

⁷ Mais detalhes sobre essas concepções de processamento de saber cf. RAYS, O. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

⁸ Pesquisa realizada em 1992, por Rose N. Silva, Cláudia Davis e Yara Esposito, sobre os professores que atuam nas séries iniciais do ciclo básico do estado de São Paulo, revelou, no que se refere à prática de avaliação empregada nas escolas investigadas, que “[...] existe consenso de que a avaliação deve resultar de um processo cuidadoso de acompanhamento pari passu do desempenho do aluno. [...] a avaliação contínua tem sido enfatizada como a forma mais adequada e importante para o professor fazer, a cada momento, um diagnóstico dos progressos e dificuldades dos alunos. Oferece, dessa maneira, respostas às atividades desenvolvidas no dia-a-dia escolar possibilitando, ao docente, replanejar o seu trabalho de sala de aula, corrigir percursos, organizar estratégias de reforço e de recuperação de alunos” (1998, p. 281-282).

⁹ Observem-se, para simples constatação, as normas, diretrizes e documentos legais para a avaliação da aprendizagem instituídos pelos sistemas de ensino.

¹⁰ “O registro global dos cadáveres que a escola deixa pelo caminho – cadáveres simbólicos, claro, embora também alguns reais – é espetacular, mas a ele se chega como resultado de um lento gotejar. Este ano repetem cinco estudantes do grupo, no ano passado tiveram que fazê-lo quatro e no próximo serão três. Um, com boas notas nas outras matérias, afundou-se na matemática; outro, que era bom em matemática, não se deu bem com a física; um terceiro foi bem em ambas, mas não teve sorte com o latim ou com a história. Cada caso aparece como uma combinação específica de êxitos e fracassos parciais, pontos fortes e fracos, sucessos e insuficiências. O resultado final é a exclusão, mas a dispersão casuística reforça a idéia de que se trata de problemas individuais,

de que a escola não pode ser proclamada culpável” (Enguita, 1990, p. 215).

- ¹¹ Luckesi (1995, p. 57), argumenta a favor do uso do erro como fonte de virtude na seguinte passagem: “Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que o erro, como manifestação de uma conduta não-aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado

que dá direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. Isso significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento. O erro, para ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de um esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro ?) e origem (como emergiu esse erro ?).”

- ¹² Cf. LYRA, 1981, 2000.

Etimologias e saberes

*Ricardo Rossato**

Resumo

O presente texto visa recolocar alguns significados que foram ou esquecidos ou perdidos ao longo do tempo, resgatando o sentido de certas palavras fundamentais no cotidiano da educação. Tem um caráter didático, indo além dos significados comuns, que foram consagrados ao longo do tempo. Busca verificar como o sentido das palavras pode contribuir para ressignificar e motivar a ação do educador.

Palavras-chave: educação, professor, saber.

* Doutor em Demografia pela Université de Paris. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Introdução

O homem, como ser racional, é o único que tem capacidade de interpretar e tirar lições da sua história para, dessa maneira, ir se constituindo e modificando a sua própria trajetória. De uma forma ou outra, isso sempre se fez na história da humanidade. Contudo, há momentos em que tal se torna mais necessário e fundamental, especialmente nos momentos de crises, nos de transição e naqueles em que há uma desvalorização da história. De certa maneira, essas três coisas estão presentes nos dias de hoje. Vivemos um tempo de grandes interrogações, em que é permitido duvidar de tudo, pois tudo pode ser posto em questão, gerando uma situação de crise e perplexidades.

Os tempos presentes foram adjetivados de forma radical como “era dos extremos”, “era das perplexidades”, ou “era do medo”. As adjetivações sempre são superlativas. Habituaamo-nos a essas situações. Por outro lado, vivemos um tempo de extrema valorização do presente. Há uma excessiva “presentificação” dos fatos, de modo que absolutizamos o instante presente, rompendo a relação especialmente com as gerações passadas, consideradas ultrapassadas e arcaicas. Nesse contexto, o mundo tecnológico contemporâneo é percebido como o auge do desenvolvimento humano possível, ou o “melhor dos mundos possíveis”. Complementarmente, os fatos das últimas décadas permitem-nos pensar que estamos no final e, portanto, no limiar de uma nova civilização.

Nesse processo, algumas áreas do conhecimento tornam-se mais vulneráveis e, por vezes, parecem mesmo perder o senti-

do. As ciências humanas e, no interior dessas, a educação foram profundamente atingidas. E muitos chegam a perguntar se ainda têm sentido as ciências humanas na era da tecnologia e do conhecimento.

No presente artigo, procuro estabelecer algumas relações e, sobretudo, resgatar algumas raízes para ressignificar as ações dos educadores. Em tempos de transição, buscar no passado algumas etimologias, fugindo das versões oficiais e tradicionais, pode iluminar o presente. É o que pretende este artigo, tendo presente o que afirmava Malebranche, “quando o passado não ilumina o presente caminhamos nas trevas”, ou mais recentemente, Otávio Paz, prêmio Nobel de literatura (1914-1998): “A busca do futuro termina inevitavelmente com a conquista do passado.”

Como fontes básicas, foram utilizados alguns dicionários, especialmente o *Dicionário Houaiss* de língua portuguesa e textos de educação.

Educação

Sem dúvida, a primeira palavra é sobre o sentido de educação. Etimologicamente, a palavra “educação” provém de dois verbos de origem latina. Tanto pode provir de *educere* como de *educare*.

Tradicionalmente, destacava-se que educação provinha de *educere*, que quer dizer tirar de, extrair. Então, educar seria tirar de dentro, desvelar aquilo que está no interior da criança, do jovem ou do adulto. De certa maneira, seria recuperar o verdadeiro sentido da “maiêutica” socrática. Tão ou mais rica que esta é a outra raiz. Utilizada por vezes no latim vulgar, e somente mais tarde associada à educação, originariamen-

te *educare* significava nutrir, amamentar, cuidar, amar. Do verbo derivavam os substantivos *educator* (educador) e *educatrix* (educadora), que eram, pois, aqueles que alimentavam, nutriam, criavam, amavam. Somente mais tarde tomou o sentido de preparar, iniciar no mundo do conhecimento, desenvolvimento. Por outro lado, deve-se observar que *educere* contém um outro verbo latino, *ducere*, que significa conduzir, levar, guiar. Desse verbo, por sua vez, provém um outro substantivo, *dux*, que é aquele que conduz, o chefe, ou general.

Educação, pois, nos seus radicais, significa a ação de tirar de dentro aquilo que está escondido, desvelar para constituir alguém, alimentar com amor para poder conduzir a caminhada. Torna-se, portanto, muito mais rico o processo. A educação torna-se, assim, um processo criador e condutor, por alguém que ama e nutre na jornada. E então se tornará verdadeiramente libertadora. Educação popular (para o povo) somente assume a sua plenitude se buscar nas suas raízes o seu verdadeiro sentido, de nutrir e guiar a vida de educandos e educadores, conduzir a caminhada. Portanto, nas raízes da palavra, funda-se o seu sentido mais profundo. Especialmente a educação popular (para o povo) assume a sua plenitude se buscar nas suas raízes o seu verdadeiro sentido, de nutrir e guiar a vida de educandos e educadores. Assim, tornar-se-á verdadeiramente emancipadora, pois com amor alimentará a caminhada para guiar a vida do educando e do educador para fazerem a própria estrada. É, pois, um processo de desvelar a vida para caminhar e conduzir os outros na caminhada.

Embora hoje essa noção esteja mais presente entre os educadores, especial-

mente a partir dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, certamente, a tradução em uma nova prática educativa demorará algum tempo. Uma nova (antiga) concepção se impõe em face das exigências da contemporaneidade, pois, como destacava o Relatório Faure ainda em 1972, “pela primeira vez na história a educação se empenha conscientemente a preparar os homens para tipos de sociedades que ainda não existem”.

Professor, educador, docente

Estreitamente ligada à educação está a palavra “educador”, de forma que o próprio sentido de educação contém o significado de educador. Complementar a ambas, e talvez mais divulgada, foi a palavra “professor”. Normalmente, e no entendimento comum, designa-se como professor aquele que ensina ou ministra aulas.

Embora os pedagogos da antiga Grécia ou do império romano, de certa forma, exercessem esse papel, pode-se dizer que somente com o surgimento das universidades medievais é que se consolidou a imagem do professor como figura central no processo educativo. A própria origem do termo está baseada em algo extremamente corrente no mundo medieval: a profissão religiosa.

Etimologicamente, a palavra “professor” origina-se de *profiteri*, verbo latino que significava declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer. E também está na raiz a palavra *professio*, que designava profissão, isto é, o ato de professar os votos religiosos ingressando ou comprometendo-se de modo definitivo com uma ordem ou congregação religiosa. Tra-

tava-se, portanto, de adotar um estilo, um modo de vida. A profissão dos votos significava o compromisso de professar uma religião dentro das normas e regras próprias da ordem ou congregação. A profissão religiosa, temporária ou definitiva (perpétua), implicava o abandono da vida do mundo para dedicar-se ao exercício religioso, normalmente através dos votos de pobreza, castidade e obediência; também podia significar que o professo abraçava a vida monástica ou conventual. Na origem, pois, professor era aquele que fazia profissão daquele que se dedicava à determinada tarefa ou forma de vida.

Mais tarde, à medida que o latim deixou de ser a língua do povo e foi se tornando a língua dos eruditos, emergindo as línguas das diferentes regiões, que seriam inicialmente chamadas de “bárbaras”, para depois se tornarem vernáculos e, finalmente, neoclássicas, a palavra “professor” entrou no português. Isso ocorreu já por volta do século XV, proveniente do latim e tendo já consolidada uma história na vida das universidades medievais.

Durante a Idade Média, não há uma distinção clara das funções, de forma que não se pode comparar com a precisão dos termos dos dias de hoje, fruto de toda a influência do iluminismo. Em ampla pesquisa sobre o assunto, Verger prefere tratar dos “homens do saber” designando aqueles que se ocupavam com o mundo do conhecimento nas diferentes regiões e universidades. Contudo, podemos destacar ao menos algumas figuras centrais. Sem dúvida, na posição mais importante, no alto da pirâmide, estavam os doutores, ou seja, aqueles que tinham uma doutrina ou teoria própria sobre algum tema ou algum

campo do saber. Era alguém que apresentava uma contribuição própria ao conhecimento em algum campo do saber humano. Esses eram relativamente poucos e eram profundamente reconhecidos pela sua sabedoria. Tal fato pode ser comprovado pelas verdadeiras peregrinações que aconteciam para ouvir alguns deles, como Irnério, ou Graciano, em Bolonha; Abelardo, ou Tomás de Aquino, em Paris. Ou, de maneira mais radical, pode-se destacar pelo fato de que algumas instituições guardaram até os dias de hoje no seu nome o nome dos mestres fundadores, como é o caso da Sorbonne (Paris), que surgiu a partir dos professores e estudantes que se reuniam para ouvir Robert de Sorbon.

Os doutores destacavam-se especialmente pelo número de discípulos que possuíam. Eram aqueles que seguiam um determinado mestre, que interpretavam e explicavam a sua doutrina. A palavra “discípulo” origina-se de *discere*, em latim, que significa aprender. O discípulo, portanto, era aquele que aprendia e ensinava uma doutrina; era um seguidor do mestre, que dava continuidade ao trabalho do mestre.

Abaixo dos discípulos estavam os “leitores”, que, numa sociedade de iletrados e de poucos livros, exerciam um papel importante. Eram aqueles que apresentavam simplesmente a *lectio*, isto é, a lição, que simplesmente liam os textos do mestre. Desta palavra (*Lectio* = lição, *lectiones* = lições) originou-se o verbo português “lecionar”, que passou a significar aquele que ensina.

Embora estivessem na base, os “copistas” não deixavam de exercer um papel importante. Num mundo de ágrafos e sem imprensa, como registram os estudiosos da época, os bons copistas eram

muito procurados e relativamente bem remunerados. Além do mais, as cópias mais elaboradas, com desenhos, gravuras e ornamentos, elevavam o preço, ao passo que outras, com letras menores, espaços mais reduzidos e sem enfeites podiam diminuir significativamente os custos.

Inicialmente muito ligados às atividades religiosas, as tarefas do ensino foram, progressivamente, secularizando-se, e professor passou, posteriormente, a designar aquele cuja profissão é dar aula ou aquele que transmite algum ensinamento à outra pessoa. E identificou-se com aquele que dá aula sobre algum assunto, noção que se conserva até os dias de hoje.

No começo, portanto, professor era aquele que se identificava por um modo de vida próprio e que tinha um estilo próprio de viver. Havia, pois, uma identidade entre profissão e vida, e professor era aquele que tinha uma doutrina própria e oferecia algo de novo aos seus alunos, formando discípulos e seguidores. Os que repetiam e copiavam os ensinamentos não recebiam esse nome. Somente mais tarde, passou-se a aceitar e designar como professor todo aquele que se dedica ao ensino. As nuances do francês ou a atribuição da função de professor na universidade alemã ainda conservam algo da história e, de certa maneira, preservam elementos da figura do professor nas suas raízes e origens.

Não seria mais adequado designar como professor aquele que constrói uma visão própria de mundo e diz sua palavra sobre o mundo?

Também de origem latina, mas que tem um radical grego e que se difundiu entre nós, é a palavra “docente”, empregada indistintamente e como sinônimo de profes-

sor. Embora tenha chegado até nós pela via latina (*docere* = ensinar), sua raiz está no grego (*docxa* = verdade). Dessa mesma palavra provém o termo “dogma”, que significa uma verdade incontestável e que deve ser aceita por todos, a qual foi amplamente utilizada pela Igreja Católica. Contudo, deve-se distinguir que a Igreja Católica empregou o dogma para determinar uma verdade que deveria ser aceita por todos, somente em relação a questões interpretadas a partir da revelação. Portanto, o dogma católico tem, em última instância, como origem a própria revelação, ou seja, a palavra de Deus.

Embora valha para o docente aquilo que se falou do professor, cabe, contudo, acrescentar um elemento de uma grande riqueza: o docente é aquele que, na sua ação e no seu trabalho, busca a verdade, aliás, não é este o fim último da universidade, segundo Jaspers? Portanto, o docente não ensina uma doutrina infundada, mas a verdade descoberta ou aceita naquele momento pela ciência. Contudo, enquanto o dogma é a verdade revelada, ou seja, aquilo que Deus falou, o docente trabalha com a verdade dos homens.

A docência, pela sua origem, implica, pois, uma busca incessante da verdade em todos os campos, em todos os tempos. Essa busca da verdade nos conduz à sabedoria.

O saber, a sabedoria

Não procuramos aqui definir os termos, mas buscar alguns radicais que possibilitam uma ressignificação e um enriquecimento dos mesmos. “Saber”, geralmente, no mundo da educação, significa o mesmo que ter domínio ou conhecimento de um

determinado assunto, ou estar informado sobre. Refere-se, fundamentalmente, ao conhecimento teórico, ou ter a certeza a respeito de algo, ou a compreensão dum tema, ou, ainda, a soma dos conhecimentos adquiridos.

Além desses significados corretos, entretanto, há na raiz do verbo “saber” outros que podem ser assumidos no processo educativo e que estão mais ligados à vida e à motivação do educador. O termo “saber” deve ser assumido em um sentido mais pleno, pois o verbo latino *sapere* está na origem de duas palavras de significados distintos em português: saber e sabor. Ambas têm a mesma origem e a mesma raiz, portanto, possuem elementos comuns e tornam-se complementares. Saber significa ter gosto de, ou lembrar o gosto de, daí se dizer que algo é saboroso. A partir desse radical, podemos inferir que, para o educador, o verdadeiro saber deve dar sabor, gosto, sentido à vida do educando; deixa de ser somente teórico para tornar-se um processo de vida. Portanto, saber deixa de ser um instrumento dos outros para tornar-se um instrumento de vida para si e para os outros. Saber torna-se, pois, algo para interferir na vida e para dar gosto ao viver, para tornar mais saborosa a existência. O verdadeiro saber será, pois, um conhecer para dar sabor à existência, para tornar agradável a vida; deixa de ser algo distante ou insípido para tornar-se presente e fazer do conhecimento uma intervenção sobre a vida.

A partir disso o educador constrói a sua sapiência ou sua sabedoria, pois, na prática, todo o educador deveria tornar-se um sábio, isto é, alguém que tem gosto de viver, que possui uma experiência e transmite isso aos educandos. Vale lembrar que em muitas sociedades, como mostrou a

antropologia, o conhecimento ou o ensinamento era uma função dos anciãos, que transmitiam às gerações mais novas o conhecimento para que os jovens descobrissem e perpetuassem as tradições, os símbolos e os significados importantes para aquele grupo social. Os sábios, além do conhecimento, distinguiam-se pelas virtudes ou por uma vida exemplar, isto é, por demonstrarem na vida o que ensinavam, ou seja, mantinham coerência entre os ensinamentos e a vida. Poderíamos perfeitamente dizer que sábio, para muitos grupos sociais, eram aqueles que viviam de modo coerente, isto é, traduziam na vida aquilo que ensinavam, como diríamos nos dias de hoje, guardavam coerência entre a teoria e a prática. Basta olhar a história para vermos inúmeros exemplos, desde a Grécia antiga, com Sócrates, até diferentes grupos de nativos nas Américas. Pelo saber, constrói-se a sabedoria, isto é, a capacidade de discernimento, que gera a prudência e a moderação para julgar inspirado nas coisas sobrenaturais e nas coisas humanas.

Para encerrar este tópico, cabe lembrar um ilustrativo provérbio árabe que contém uma grande sabedoria, considerando que o sábio ou o verdadeiro educador é aquele que tira da sua vida profissional as lições para a sua existência: “Quem estuda e não pratica o que aprendeu é como o homem que lavra e não semeia.”

Decorar

O verbo “decorar” possui alguns significados conhecidos e marcantes. Assim, pode significar ornamentar, enfeitar, adornar. Em educação, contudo, tornou-se comum designar pôr na memória, aprender

de cor... Aqui também cabe acrescentar outros elementos para aprofundar e rever o tradicional.

Na palavra “decorar” está contido um substantivo latino extremamente rico e que expressa uma relação profunda com os sentimentos: “cor”, que significa “coração”. Decorar traz, portanto, no seu bojo um substantivo. Portanto, na sua raiz, decorar não tem tanto uma relação com a memória ou com a razão, mas com o sentimento. Na significação popular, coração é sempre percebido como sede da afeição, do amor... A língua francesa conservou algo mais rico em relação ao verbo “decorar”, que está mais próximo à sua raiz: tornou-se *apprendre par coeur*. Se fizermos uma tradução literal, “decorar” seria “aprender pelo coração”.

No mundo da educação, decorar apresenta uma forte carga de rejeição, justificadamente, pois ficou historicamente associado aos métodos tradicionais, em que se solicitava ao aluno que aprendesse de memória palavras, fórmulas, datas, locais desprovidos de contextualização e os repetisse em aula ou em provas, quando deveria devolver os conteúdos aprendidos nas verificações, sabatinas ou tomadas de lições. Para aqueles que tivessem mais dificuldades de memória, mas que muitas vezes apresentavam outros fatores mais positivos e mais ricos com capacidade de compreensão, de interpretação, decorar tornava-se um martírio.

Aqui também, pois, ressignificamos a palavra. Olhando o próprio termo português, aprender de cor, tomando o mesmo sentido latino de “cor” = “coração” e também, se nos socorremos do francês, “aprender pelo coração”, podemos ver que “deco-

rar” assume dessa forma o sentido mais radical de não mais colocarmos na memória, mas colocarmos no coração, ou assumirmos os significados das coisas importantes pelo coração. Então, decorar passa a significar aprender no sentido mais integral, pois envolve os sentimentos e afetividade. E torna-se, então, fundamental se for agregada a idéia de que somente devemos decorar o essencial, ou, ainda, se decorar se tornar, também, ornamentar não mais uma sala ou um ambiente, mas enfeitar a vida.

Decorar significa, pois, aprender pelo coração não mais termos, palavras ou datas vazias, mas as coisas essenciais da vida. Aprender pelo coração o sentido da educação, o sentido da existência do homem, da nossa ação sobre a realidade e sentido da vida. Decorar somente o que pode dar beleza e explicar a vida. Decorar pode ser, pois, aprender pelo coração os significados essenciais da vida. Decorar é, pois, pôr, guardar no coração as coisas essenciais da vida. Torna-se, pois, algo dinâmico se a educação se constituir na descoberta da vida porque, então, vai colocar no coração do educando razões de viver.

Essencial

Outro termo de que cabe uma releitura diz respeito àquilo que é essencial em educação. Muitas vezes, “essencial” foi tomado como aquilo que necessariamente tem de ser feito, como tarefas importantes ou obrigações a serem cumpridas. O que realmente é “essencial”? Essencial contém em si na raiz latina o verbo *esse*, que designa o fundamental na pessoa humana: ser (*esse* = ser). Essencial, pois, não é uma

atividade externa, mas diz respeito à própria condição da pessoa; é intrínseco à pessoa humana; define o seu próprio ser, a sua natureza. O que é, pois, essencial em educação?

Somente aquilo que atinge a radicalidade da pessoa, somente aquilo que atinge o ser humano, somente aquilo que transforma a pessoa humana, ou seja, aquilo que diz respeito à essência, diz respeito somente à condição humana. O essencial, portanto, em educação, é o desenvolvimento do ser, pois este é, em última instância, o objetivo maior da educação: “A finalidade da educação não se limita ao saber formal, científico, técnico, artístico... o que se intenta por meio dela é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. Por isto a educação é substantiva, altera o ser do homem.” A educação torna-se, pois, transformadora do ser, por isso é essencial: “O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação.”

Diálogo

Embora “diálogo”, em virtude da grande contribuição e trabalho de Paulo Freire, já tenha sido colocado nas últimas décadas como um termo corrente no linguajar da educação, gostaria somente de acrescentar uma pequena consideração a respeito do seu sentido e conteúdo.

Na composição etimológica, “diálogo” procede na parte substantiva de *logos*, que, como se sabe, em grego, significa palavra, mas também sabedoria ou conhecimento, reflexão. Como se sabe, não havia um sen-

tido consensual entre os gregos sobre o assunto, originando uma acirrada disputa entre os sofistas e os outros filósofos. Segundo Fumaroli, tendo em conta a grande querela, os romanos traduziram *logos* por duas palavras latinas: *ratio* e *oratio*. Enquanto que “*ratio* (razão) traduz o *logos* filosófico e científico dos gregos, é a vocação da palavra para conhecer e contemplar a verdade, o que supõe o governo severo do espírito sobre o corpo e suas paixões, *oratio*, (oração) traduz o *logos* retórico, é a vocação da palavra para agir, para persuadir, para emocionar, para agradar, aliando a este fim o espírito e o corpo, as suas emoções, as suas paixões, o que é uma outra maneira de humanizá-las e socializá-las”.

Portanto, segundo os romanos, *logos* pode assumir sentidos opostos, como destacou Platão, mas, como demonstrou Aristóteles, as duas vertentes podem se tornar complementares. Assim, entre os romanos, a eloquência (*oratio*) fundava-se na *ratio* e, na essência, pedia-se ao orador que não ignorasse a filosofia, as ciências, penetrando-as de poesia, de história, de arte.

Convém, portanto, recuperar que o diálogo se funda na razão, mas também na palavra, na poesia e na história. Para o educador, o verdadeiro diálogo jamais esquecerá a dimensão da palavra que manifesta a vida, como uma lógica entre o pensar (razão = *ratio*) e a sua expressão oral (oração = *oratio*). A palavra é a manifestação coerente da razão.

Complexo

No contexto da sociedade atual, com a expansão do conhecimento e o surgimento de muitas áreas novas, o termo adquirir

ainda maior amplitude e complexidade. Constantemente, surgem novos campos e novas possibilidades, tornando necessário um ainda maior aprofundamento e o estabelecimento de relações entre os diversos setores. A interdisciplinaridade tenta superar essas dificuldades.

Cabe, contudo, também aqui lembrar as origens do termo “complexidade” e do adjetivo “complexo”. A palavra “complexo” provém do latim (*cum* = com e *plexus* = tecido) e significa, portanto, aquilo que é tecido junto, ou aquilo cuja textura foi feita em conjunto com outro.

Pelo seu radical observa-se, pois, que a complexidade se origina pelo fato de ser resultado de ações de várias pessoas; assim, também o mundo da educação foi se tornando complexo, pois muitos teceram as relações. Ora, se essa realidade foi tecida e trabalhada por muitos, somente em conjunto será retraçada. A complexidade da educação exige, pois, uma ação conjunta de muitos para redimensioná-la. Quanto mais complexo o mundo da educação, mais necessidade de trabalhar juntos para transformá-lo, especialmente quando se visa à transformação da própria sociedade. Mais do que nunca, é necessário que tenhamos juntos e elaboremos conjuntamente a própria educação para retecê-la a realidade social. Na base da complexidade, estão, pois, a cooperação e a solidariedade daqueles que constroem e tecem juntos a transformação social.

Cultura

Para finalizar, há um outro termo que diz respeito bastante direto com a ação educativa: trata-se de “cultura”, provindo do verbo latino *collere*, que do seu particí-

pio passado *cultum* (cultivado) originou a palavra “cultura”. Inicialmente, restringia-se unicamente a terra, ou seja, ao cultivo da terra ou da natureza. Originariamente, “cultura” era, portanto, no seu sentido primário, simplesmente o processo de trabalhar e preparar, de arar a terra. Trata-se de preparar o solo para nele depositar a semente, donde se desenvolverá a planta, para, posteriormente, realizar a colheita. A semente não é a planta, mas na semente está o gérmen da plenitude da planta; como afirma Claude Bernard, nela está o desenho vital da mesma.

Embora “cultura” ainda preserve o sentido original, também sofreu uma evolução e, atualmente, entende-se por cultura, no sentido antropológico do termo, toda a ação transformadora do homem sobre o ambiente. Entretanto, no caso específico da educação, cultura passou a ter um outro sentido uma vez que cultiva o homem, como afirma Fiori: “No caso do homem há também cultivo, cultivo da pessoa, que desenvolvendo suas virtualidades, afirma-se na linha da personalidade.” E acrescenta: “O homem tem indubitavelmente uma determinada natureza, mas esta natureza é paradoxal: nela não está pré-formada de maneira determinante a sua existência. O homem pelo espírito e pela liberdade, transcende sempre os limites da natureza, quer dizer, é capaz de aventura e de história.”

É nessa dimensão que atua a educação. O processo de educação é uma constante reelaboração da cultura porque, como vimos, atua sobre o solo da vida. Pela educação prepara-se o solo da vida para o desenvolvimento do ser, da pessoa; sobre o húmus e o humano vamos semear, arar,

preparar a terra, para que nasça uma nova vida de dignidade, justiça, paz e bem. A educação intervém sobre a natureza humana para ir além dessa mesma natureza e construir na liberdade humana a história do seu próprio ser. A cultura refere-se essencialmente ao processo de humanização do educando para humanizar o mundo. A cultura torna-se, assim, não somente a intervenção na natureza, mas a intervenção na vida humana, que faz a pessoa passar do mundo do não-ser para o mundo do ser, onde ela se constitui progressivamente e diz a sua palavra, tornando-se participante da história. Reduzir a educação a um bem de mercado, como se faz na cultura neoliberal contemporânea, é negar o próprio sentido de educação, como processo de construção do ser.

Falar em “bens educativos” significa desumanizar a educação, isto é, negar sua natureza antropológica para torná-la mais um produto de consumo, pois, neste caso, não é constitutivo da pessoa, mas está fora dela como algo a ser adquirido, portanto, externo à pessoa. Torna-se, nesse sentido, um acessório ou algo dispensável, um mero ornamento da pessoa humana. O professor, como vimos, na origem da profissão, era aquele que tinha uma cultura própria no sentido mais amplo de cultura. Na realidade, a cultura não está mais ligada somente ao solo, mas à vida: trata-se de preparar a vida. Embora “húmus” tenha raiz semelhante a “humano”, o fundamental na educação é cultivar o humano: a educação faz o humano com o húmus da vida. A cultura e o saber são para o aluno se libertar e construir a própria vida.

Considerações finais

Retomamos ao longo do texto algumas palavras correntes em educação e que têm alguns significados bem marcados, definidos, e apresentamos elementos complementares que nos possibilitam enriquecer o cotidiano da vida do educador. O rigor do racionalismo fez-nos perder pelo caminho a riqueza da vida. Importa recuperar essa riqueza para dar gosto e sabor ao saber e ao viver.

Existem ainda inúmeros outros termos que poderiam ser trabalhados, como a “educação crítica”, a questão do sentido das chamadas “humanidades”, o sentido de educação como política e cidadania, mas, como já foram mais desenvolvidos, resgatamos somente alguns que parecem fundamentais no cotidiano do educador.

A educação, que foi tornada obrigatória no mundo contemporâneo por praticamente todos os governos do mundo, visando ao desenvolvimento social, deixou por vezes o essencial, ou seja, a transformação do ser. Muitas funções acabaram sendo assumidas pelas instituições educacionais; importa, contudo, preservar os elementos constitutivos. Procuramos apontar alguns deles tanto para o educador como para o educando, para que ambos possam, verdadeiramente, ser e, conseqüentemente, intervir e tecer uma nova sociedade, na qual a leitura do mundo deixa de ser feita pelos outros para ser feita por mim. Não é mais necessário que os outros leiam o mundo para mim, pois, à medida que eu conheço, defino minha posição e digo a minha palavra sobre o mundo e a vida. Esse saber se torna essencial e dá o sabor à vida.

Referências

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. A longa jornada de uma utopia para uma realidade. In: UNESCO. *Tendência da educação superior para o século XXI*. Brasília: Unesco-Crub, 1999.

FAURE, Edgard. *Apprendre à être*. Paris: Unesco, 1972.

FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos*. Educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1992. v. 2.

FUMAROLI, Marc. *Les humanités ou La critique des spécialités*. Paris: Université de Tous Les Savoirs, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1994.

Construindo a utopia...

*Irene Muttoni Rabaiolli**
*Nubia Rosane Trilha Rosa**

Resumo

Este é um registro das nossas memórias, escrito coletivamente pelos agentes políticos da 25ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no qual contamos a experiência dos quatro anos de desenvolvimento do projeto político na área da educação implementado na nossa região. Esse projeto esteve constantemente se contrapondo ao antigo projeto, que causava freqüentes conflitos por força de um senso comum impregnado nas concepções das pessoas.

Palavras-chave: projeto político de educação, experiências e utopia.

* Colaboradores: Celeste Regina Pedroso Teixeira e Rosa Maria Quevedo Giovanoni; Equipe de Suporte constituída pelos servidores da 25ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Soledade.

Apresentação

Ao encerrarmos um período no qual fomos condutores¹ de um processo de construção coletiva em educação, desafiamos-nos a escrever a nossa história. Contar essa história é falar de método, de aprendizagens e diálogo, que fizeram ressignificar nossos fazeres na medida em que aprendíamos, ensinávamos e entendíamos a leitura de mundo dos sujeitos envolvidos. É falar, também, que muitos foram os momentos de conflitos, de contradições e incertezas gerados na defesa da concepção de uma sociedade justa, democrática e humanista, onde o homem aparece como centro do processo, porque buscamos com a nossa luta a transformação social, embasada no pensamento freireano de que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas, sem ela, a sociedade não muda.

Esta história traz em seu bojo a vontade, as percepções e os sonhos de um coletivo que, às vezes, mesmo a distância, perpassou por atividades-meio do processo administrativo, dando sempre a sustentação necessária e imprescindível para o desenvolvimento do projeto democrático e popular. Acreditamos que os movimentos realizados nos diferentes momentos ditos “pedagógicos” levam-nos a concordar com a idéia de Vitor Henrique Paro de que não existe nada mais administrativo que o pedagógico.

É por tudo isso que decidimos deixar neste registro a nossa contribuição para a educação num período de comprometimento político que nos exigiu muita responsabilidade, trabalho e esforço na defesa do nosso projeto, além do excesso de demandas conseqüentes da implantação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9 394/96.²

Em tempos de constituinte escolar

Em 1999, ao assumirmos a administração do Estado do Rio Grande do Sul, iniciamos no governo com um novo projeto³ visando a um novo paradigma para a educação gaúcha: a Constituinte Escolar, movimento de construção da escola democrática e popular.

Para desencadear o processo, começamos com a “porta dos sonhos”. Mas o que era a porta dos sonhos? Era a nossa mística inicial, ou seja, momento em que nós, os condutores do processo, procurávamos sensibilizar a comunidade (primeiro momento da Constituinte Escolar) para esse novo projeto. Foi quando as pessoas socializaram os seus sonhos. Elas sonharam com uma casa própria, com a possibilidade de o filho ou a filha cursar uma universidade; sonharam com um salário melhor e com um mundo melhor, mais justo, mais solidário, mais humano. Algumas pessoas... ah! Algumas pessoas tinham medo de sonhar. Nesse processo utópico, o nosso sonho se fortalecia e nos fortalecia para desencadear o novo projeto que nascia.

Desencadear tal processo junto às escolas foi um desafio pelo fato de exigir uma ruptura completa com o antigo projeto,⁴ com a metodologia e, sobretudo, com a nossa concepção enquanto professores em relação às mudanças que deveriam ocorrer, mexendo com estruturas instaladas de há muito tempo e que consagravam o senso comum, que, conforme pensamento gramsciano, é definido como concepção de mun-

do, que é a forma de compreender e agir sobre o mundo (apud Benincá, 2002, p. 61).⁵

Mais do que administrar uma estrutura burocratizada, centralizada e verticalizada, o novo projeto exigia de nós a luta em radicalizar a democracia através da participação popular, o que ficou evidenciado já na manifestação da coordenadora regional de Educação, quando questionada pela imprensa local sobre de como se comportaria em relação ao poder: “O fato do projeto popular prever o poder descentralizado, com a participação de todos, leva-nos a encarar essa questão com tranquilidade, pois será sempre a ‘nossa decisão’, o ‘nosso poder’ diante das situações que surgirem no decorrer do trabalho” (Giovanoni, 1999, p. 8).⁶

A construção do projeto participativo foi uma caminhada dolorosa, cansativa e desgastante porque exigiu paciência, tolerância e amorosidade, o que nos faltou em alguns momentos diante das resistências das pessoas em discutir o novo projeto e das cobranças imediatas de demandas históricas conseqüentes da estrutura do velho projeto, tais como melhoria salarial, resgate do plano de carreira, qualificação dos espaços pedagógicos, ampliação de escolas, construção de quadras poliesportivas, ampliação da oferta de níveis e modalidades, falta de recursos humanos... Além do desgaste sofrido em relação a essas cobranças, os conflitos eram agravados pela nossa postura de defender um projeto sem neutralidade. Tivemos sérios enfrentamentos porque ainda vivenciamos em nossa região uma cultura conservadora, paternalista, coronelista, de dominação e extremamente individualista.

Hoje, percebemos que nossa postura de não-neutralidade assustava as pessoas e esse impacto foi negativo, pois, à medida

que encaminhávamos propostas, como, por exemplo, a formação de comissões para coordenar o processo da Constituinte Escolar em cada escola, muitas pessoas se recusaram a participar, a comprometer-se com um projeto novo, que apontava profundas mudanças. Mas que mudanças eram essas que assustavam? E por que assustavam se, quando estávamos fora do governo, já tínhamos consciência de que eram necessárias para a construção de uma escola democrática e popular? Por que assustavam se, historicamente, essas propostas estavam presentes no movimento sindical e grande parte dos educadores que participavam do movimento já as defendiam?

Por isso... quantos conflitos! Às vezes recuávamos, repensávamos as táticas e refletíamos: o que nossos colegas pensavam, não queriam mais a descentralização do poder? Era difícil participar, construir junto? Seria mais fácil e cômodo receber projetos prontos e continuar trabalhando distante da realidade da comunidade escolar? Teriam medo de envolver-se e de comprometer-se com os problemas coletivos? Nesse início, lembramos que um dos grandes tensionamentos foi a cobrança para suprir a falta de recursos humanos. Sofríamos por reconhecer que era legítima essa reivindicação, entretanto nossas explicações pareciam não convencer, tanto que, em muitos encontros, passamos grande parte do tempo esclarecendo.

A curto prazo, essas carências só poderiam ser supridas mediante a aprovação de projeto de lei que possibilitaria a contratação de funcionários (que já estava sendo enviado para a Assembléia Legislativa). Argumentávamos politicamente, ainda, com os prefeitos, convencendo-os a assinar os con-

vênios do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal (Pradem).⁷ Esses eram os únicos caminhos legais para garantir essa demanda de uma forma emergencial. Nossa meta, sabíamos, era a de construir a política de recursos humanos com concursos públicos, por ser a forma mais democrática para o ingresso no serviço público, o que se efetivou já no final do primeiro ano de governo.

Aliado a isso, precisávamos superar a metodologia sindical que tínhamos incorporado e que se baseava no levantamento dos problemas, no debate e nos encaminhamentos, esses definidos sempre em processo de votação. Às vezes nem nos dávamos conta de que já havíamos encaminhado a votação. Essa prática, aos poucos, foi sendo deixada de lado à medida que íamos aprendendo/ensinando a olhar/problematicizar a realidade, a sistematizar as discussões, a socializar as idéias coletivas, incorporando cada vez com mais convicção o nosso método.

Entre outras questões a que não respondemos, percebidas com mais clareza hoje, estava a de que construir um projeto olhando a realidade, naquele momento, para as escolas não era algo natural, o que é compreensível, pois as mudanças se dão no processo e geram rupturas que desestruturam as bases calcadas no senso comum.

Percebemos também que tivemos muita coragem para enfrentar essa realidade porque a cada reflexão das práticas, às vezes realizadas dentro da própria Kombi por falta de tempo e excesso de trabalho, sentíamos que o “monstro” era maior do que pensávamos. E assim íamos redimensionando o nosso fazer, animando-nos uns aos outros e rumando para a nossa utopia.

Encorajados por essa utopia, trabalhávamos dia e noite com uma agenda que contemplava todas as escolas, sem exceção. Um exemplo foi uma manhã de domingo em que fazia muito frio, e lá estávamos nós, num município distante, para assistir ao lançamento da Constituinte da escola. O evento dar-se-ia numa igreja após uma missa.

Já na saída um conflito, porque parte do grupo não concebia o mesmo dogma religioso. Outro conflito: como colocar em prática o nosso planejamento de instigar o povo para lutar, para perceber a tirania imposta pelo poder econômico, para analisar a conjuntura político-social após uma celebração religiosa que pregara, durante todo o tempo a paz e a serenidade? Como romper aquele silêncio? Como incitar o debate? Esse foi um dos momentos que realmente nos fez enfraquecer. O nosso discurso foi manso e terno, tanto que, à saída da igreja, um professor nos questionou: “Cadê o nosso discurso, companheiras?” Ainda impactadas, tentamos justificar com o ambiente, os rituais e as pregações religiosas, mas isso não nos convencia nem a nós mesmas. Foi aí que a direção da escola sussurrou que a comunidade estava surpresa com a nossa presença e que a escola, por não acreditar que alguém da Coordenadoria Regional fosse cumprir a agenda preestabelecida, não havia preparado algo mais apropriado e significativo.

Delineando a região

Assim seguíamos entre ação/reflexão/ação; íamos traçando a realidade de nossa região, essencialmente agrícola, mas tão fragmentada que nos mostrava extremos

como o avanço tecnológico, de um lado, e o trabalho manual na agricultura, de outro, as diferenças entre as escolas da cidade e as do campo. E foram as do campo que nos demonstraram com mais convicção, através das místicas apresentadas, o entendimento da importância da participação comunitária, pois notávamos que fluía naturalmente o envolvimento dos diversos segmentos, inclusive em atividades fora da instância escolar. Foram elas, as escolas do campo, que, naquele momento, fortaleceram-nos, porque tinham clareza das ameaças sofridas do antigo projeto pelo processo da municipalização,⁸ e as que se mantiveram sabiam que fora pela resistência e pela luta da comunidade que venceram as pressões.

Sabiam, também, que o novo projeto defendia a participação da escola no processo de desenvolvimento socioeconômico das comunidades. Das falas ouvidas nas plenárias com as comunidades das escolas do campo, poderíamos desenvolver verdadeiras “teses econômico-sociais”, nas quais mães/pais agricultores demonstravam seu conhecimento em relação às políticas públicas implementadas pelas diferentes esferas de governo até então e sua visão histórica das consequências desastrosas dessas políticas na vida da comunidade.

Essa visão se traduzia em entraves e em potencialidades de desenvolvimento das comunidades e da região. No que respeita aos entraves, podemos citar, entre outros: “Falta de uma cultura associativista/cooperativista que pode colaborar para o fortalecimento do mercado local e facilitar a inserção da produção em outras regiões/mercados; carência de infra-estrutura de

estradas, energia e saneamento rural e urbano” (Rio Grande do Sul, 2002, p. 8).⁹

Já, quanto às potencialidades, destacamos idéias como: a região tem na agropecuária familiar diversificada, base econômica e muita mão-de-obra disponível; a produção agroecológica pode ser estimulada através da ampliação do atendimento aos agricultores pelas escolas técnicas agroecológicas já existentes; pode, também, ser estimulada à produção alternativa de ervas medicinais, floricultura e fruticultura e ao desenvolvimento da piscicultura, gerando dinamismo na economia regional (p. 8).

Refletindo sobre as práticas

Mesmo tendo uma agenda cheia, que contemplava os dezoito municípios de nossa região, periodicamente, participávamos de encontros estaduais para socializar informações e experiências, avaliar e pensar novas ações, que contribuíssem para a continuidade do processo. A visualização do todo no estado era muito importante na medida em que possibilitava verificar que os conflitos/dificuldades eram comuns, o que nos estimulava a seguir na implementação do processo, considerando a reflexão de que éramos uma parte imprescindível do todo.

Nesse ir-e-vir, avaliando e aprofundando teoricamente a nossa ação, percebemos que o estudo da realidade (segundo momento da Constituinte Escolar) da nossa região não ia além de levantamentos de necessidades funcionais e da estrutura física das escolas ou de resgate de projetos pontuais, que refletiam uma herança de formação tecnicista e burocrática presente nas práticas administrativas e pedagógicas.

Para redimensionar esse momento e ampliar o estudo da realidade, que exigia a escola inserida no desenvolvimento socioeconômico local/regional, voltamos para as escolas, dessa vez em plenárias com os alunos, discutindo tempo-aula, tempo-esporte/lazer, tempo-leitura, tempo-estudo e tempo-turma. As suas colocações foram contundentes no que respeita às relações de poder, perpassando pela metodologia, avaliação, currículo. As falas mais freqüentes e significativas foram em torno da falta de relação entre as disciplinas, da preponderância da cobrança de nota sobre a real construção do conhecimento, da falta de relação dos conteúdos com a realidade, da falta de abertura dos professores às críticas dos alunos, a sua metodologia, razão pela qual estudavam apenas para fazer as provas.

Conferências: disputa de projetos

Nessa luta entre o ideal e o possível de ser realizado, considerando todas as adversidades de nossa região e o aprofundamento teórico (terceiro momento da Constituinte Escolar), as escolas puderam propor sugestões de princípios e diretrizes que foram ratificadas e/ou eliminadas através de votações nas conferências microrregionais e regional (quarto momento da Constituinte Escolar). Ao realizarmos as conferências em nossa região (quatro micro e uma regional), tivemos oportunidade de participar e constatar o crescimento e o amadurecimento das comunidades escolares quanto ao debate das questões educacionais.

Entre tantos temas que geraram discussões acirradas, destacamos a questão do professor especialista (educação física, artes e ensino religioso) para atuar nas sé-

ries iniciais do ensino fundamental, o que suscitou polêmica em todas as conferências. Mas na regional, sob votação, ficou definido que a proposta contrariava a característica da estruturação do currículo e metodologia da unicodência, o que levou a proposta a ser retirada na nossa região.

Outra proposta que gerou muita discussão foi a que defendia as normas disciplinares a serem adotadas pelas escolas de forma verticalizada. O surpreendente é que essa polêmica instigou os alunos a disputarem vagas como delegados à conferência estadual ao se darem conta de que o segmento aluno era decisivo para a permanência ou não deste ou daquele princípio/diretriz. Essas polêmicas emergiam sempre que aconteciam disputas entre concepção de escola tradicional *versus* escola democrática e popular. Assim, o novo e o velho projeto estavam sempre se contrapondo nos vários momentos de discussão até a culminância da Conferência Estadual de Educação, quando, juntamente com os 3 500 delegados de todo o estado, sendo 109 da nossa região, aprovamos o texto final para o documento “Princípios e diretrizes para a educação pública estadual”, avalizando, assim, de forma vitoriosa e definitiva, o “novo projeto”.

Felizes, vitoriosos e energizados pelo clima da conferência estadual, pelas defesas de várias idéias, especialmente a dos estudantes com necessidades especiais (surdos), que, durante toda a conferência “falavam e ouviam”, questionavam e contrapunham-se em meio às questões gerais e de suas próprias políticas, chegamos ao quinto momento da Constituinte Escolar: a reconstrução dos projetos político-pedagógicos/regimentos escolares/planos de estudos. Foi nesse

momento que coube às escolas o desafio de registrar os sonhos coletivos, de organizar as propostas idealizadas pela comunidade, de identificar as contradições/conflitos para ressignificar as concepções capazes de mudar as práticas da escola, da educação, de forma que contribuíssem para significativas transformações nas relações sociais, afetivas, culturais, políticas e econômicas necessárias para uma efetiva intervenção na realidade.

Essas discussões refletiam as relações dominantes na escola para sonhar com uma educação intimamente articulada ao compromisso sociopolítico, para o que todos os segmentos foram chamados. Destacamos falas de estudantes representantes de grêmios estudantis que se ressentiam pela falta de espaço e de autonomia para atuar nas suas escolas enquanto grupo organizado: “Para mudar a filosofia e a imagem do nosso grêmio perante a escola, temos que fazer com que nossas opiniões sejam ouvidas e avaliadas de acordo com o que nós representamos. É preciso realizar assembleias, conscientizar os colegas de que o grêmio é feito com a colaboração e participação de todos” (Equipe..., 2001).¹⁰

Outros segmentos que até então não tinham tido espaço para manifestação puderam expor suas idéias, como se verifica em falas de funcionários e de representantes do Conselho Escolar:

Com a Constituinte Escolar, temos a oportunidade de participar mais, mas infelizmente os interesses estão voltados para o bem-estar dos professores. Está faltando mais diálogo e a participação para ajudar também no que está faltando no todo. O funcionário tem que ocupar seus espaços, saber seus direitos e deveres, contribuindo na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudo. Apesar das várias mudanças que estão ocorrendo, hoje na Escola ainda existe autoritarismo, falta de cole-

guismo e trabalho em equipe onde um ajude o outro (Equipe..., 2001).¹¹
A maioria não está tendo conhecimento em relação ao poder dentro da escola. O Conselho Escolar é um dos espaços para tomar decisão juntos (Equipe..., 2000).¹²

A difícil travessia entre o sonho e a realidade

A fase de construção dos documentos da escola deu-se no final do ano 2000 até o término de 2001, período durante o qual vivenciamos, juntamente com as escolas, seus conflitos em construir o regimento escolar, no qual a base legal teria de estar presente sem, no entanto, desconsiderar os sonhos e anseios contidos nos projetos político-pedagógicos. Nesse processo de escrita e reescrita dos textos, cabia-nos questionar/problematizar as escolas quando contrariavam seus próprios sonhos ao propor ações contraditórias características de uma práxis tradicional.

Em decorrência desse diálogo, fomos percebendo a dimensão da ousadia em inverter a “consciência prática”, como nos mostra Elli Benincá: “A consciência prática, construída no cotidiano cultural e, que tem por função orientar as ações poderá negar e reagir contra todas as evidências que a reflexão lhe ofereceu” (2002, p. 70). Essa idéia nos ajudava a refletir que o processo de reconstrução do senso comum vai além dos avanços teóricos que estavam presentes no texto e nas falas dos envolvidos, o que, em dado momento, nos gratificava. Para retratar isso, resgatamos a síntese de um projeto político-pedagógico:

O Projeto Político-Pedagógico da Escola está vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, aos movimentos sociais e à cultura do homem trabalhador do campo. O PPP da Escola é fruto de um trabalho con-

junto de todos os segmentos da comunidade escolar, que fazem uma escola democrática e popular, com base nos Princípios e Diretrizes da Educação do Rio Grande do Sul. Com esse projeto, a Escola pretende formar cidadãos ligados a terra. Já dizia Dom Tomás Balduino “Terra é mais do que terra”. A produção também é mais que produção porque ela produz gente. A cultura da roça é mais do que cultura. E o cultivo do ser humano, comprometido com a cultura do campo, com suas representações, sua arte, seus gestos, suas palavras (Escola..., 2001).¹³

Tendo nesse fragmento os sonhos que apontavam para mudanças significativas na construção da escola democrática e popular, “esperançávamos” textos regimentais e planos de estudo coerentes com os respectivos avanços. Entretanto, a maioria das práticas não retratava os sonhos e, para entender melhor a dicotomia teoria/prática, citamos Elli Benincá:

A reflexão poderá denunciar incoerências e contradições no interior da concepção do mundo e perceber a necessidade de transformá-la. Contudo, o senso comum pode não ter novas experiências e conhecimentos disponíveis para operar a transformação e, posteriormente, dar continuidade à ação. Quando o senso comum não dispõe de experiências de transformação, não tem como garantir a unidade de sua concepção do mundo e, conseqüentemente, da própria identidade. Por isso, uma possível reação do senso comum é a de impedir o avanço da reflexão, provocando medo e insegurança nos indivíduos (2002, p. 70).

Até chegarmos à construção dos textos definitivos, vários diálogos foram desencadeados entre escolas e a coordenadoria. Ficava cada vez mais clara a histórica dependência de algumas escolas com a sua mantenedora quando nos declaravam: “Nós não acreditávamos que, no final, vocês não dariam um modelo pronto. Estávamos acostumados a receber modelos. Nós não sabemos fazer isso porque nunca fizemos. Sempre ganhávamos tudo pronto. Vou ser bem sincero, nós não fizemos nada pois achávamos que, no final, viria um

caderninho pronto, tipo os Parâmetros Referenciais de Currículo” (Equipe..., 2001).¹⁴

Outras escolas, entretanto, demonstraram maior nível de autonomia na construção de seus documentos e foram as que, durante toda a caminhada, revelaram maior resistência ao novo projeto, mantendo práticas, como, por exemplo, a continuidade do currículo voltado para o mercado de trabalho, preparação para o vestibular e outros cursos.

Entre ação e reflexão das práticas em nível estadual, foi proposta a pesquisa participante como instrumento para a qualificação do processo de reconstrução curricular e aporte teórico-metodológico, cuja adoção, em nossa região, ficou a critério de cada escola uma vez decidida a assumir tal metodologia. A pesquisa tem como base a realidade e por meio dela brotam falas da comunidade, carregadas de concepções mágicas, ingênuas, fatalistas... que as pessoas têm do mundo. Destacamos algumas falas de comunidades da região que se desafiaram a olhar com outros olhos a sua realidade:

Estudo pode me ajudar em tudo porque quem não tem estudo não tem emprego, não tem vida, não tem nada. Alguns me chamam de negro e eu não gosto disso, o convívio na sala é crítico; Gostaria que colocasse uma bomba na vila atrás da minha casa (Instituto..., 2001).¹⁵

Às vezes, o caminhão vem de noite, a caçamba amarela, e bota o lixo ali, escondido; Ensino Religioso por que fala sobre sexo e dá aprendizagem sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST). Para casar, ter filhos e matar a pauladas (Escola..., 2001).¹⁶

Para não sofrer de agregado. Não tive infância nem adolescência, quando estava em casa tinha que cuidar dos irmãos e ajudar em casa, depois que casei só cuidei do filho, da casa e do marido. Quem não tem saber escolar não sabe distinguir o certo e o errado (Escola..., 2001).¹⁷

Implementando as políticas públicas

Nesse momento de construção e reconstrução de práticas administrativas e pedagógicas, começamos a implementar as políticas públicas que perpassaram os diferentes níveis e modalidades. A partir daí, avanços ocorreram na direção da melhoria das diferentes áreas educacionais no que se referia à formação de recursos humanos, qualificação dos espaços pedagógicos, ampliação/reforma do espaço físico, regularização/autorização de classes, níveis e modalidades, critérios de atendimento das diferentes demandas. E foi o Orçamento Participativo que possibilitou a concretização das obras de há muito sonhadas pelas comunidades.

O encaminhamento das políticas públicas foi surgindo do estudo da realidade, refletindo os sonhos, os conflitos, as demandas da comunidade, e, independentemente da especificidade, tinha como papel suprir o déficit social resultante de um projeto excludente. Dentre todas as políticas públicas, detivemos-nos naquelas memórias que expressaram com mais intensidade o processo histórico de exclusão.

Resgatando a cidadania dos jovens e adultos

Uma das dívidas sociais que mais nos preocupou foi o analfabetismo e o baixo nível de escolaridade, haja vista que, na nossa região, embora tenhamos municípios com altos índices de escolarização e alfabetização, há índices assustadores, reflexo das demais carências instaladas pelo histórico abandono que sofremos. Frente a essa

conjuntura, a implementação da política pública de educação de jovens e adultos foi fundamental para a inclusão, tornando possível o resgate de um direito que vai além de uma simples volta à escola, mas é o direito de integrar-se ao processo educativo como cidadão.

Inúmeros foram os movimentos feitos no sentido de reestruturar as ofertas existentes, adequando-as a uma lógica educacional respaldada pelo processo da Constituinte Escolar. Organizamos vários espaços de discussão e, nesse sentido, essa política realizou sua reflexão, às vezes, em momentos específicos desse coletivo, outras, com o conjunto da rede.

Com o desafio de inverter a concepção da educação de jovens e adultos (EJA) em torno das atividades educacionais voltadas a um caráter compensatório quanto à idade dos jovens e adultos e aos conteúdos valorizados pela escola, propusemos outras formas de pensar o currículo para a modalidade, estudando, aprofundando, retomando conceitos/concepções e definindo novos compromissos para a organização dos espaços e tempos de aprendizagens dos educandos. Essa política evoluiu tão significativamente que podemos apresentar dados concretos do crescimento na oferta da modalidade, que, de dois, passou para 11 cursos de EJA – ensino fundamental e de um para cinco de EJA – ensino médio.

Já na divulgação do Movimento de Alfabetização do Rio Grande do Sul (Mova/RS), política intrínseca à EJA, deparamo-nos com situações antagônicas de aceitação, engajamento, espírito voluntário e também de resistência. Por que a resistência? Porque, acreditamos, há mais de quarenta anos o Rio Grande do Sul vem teste-

munhando o desenvolvimento de projetos que visaram minimizar os índices de analfabetismo sem sucesso, e esse senso comum dificultou a sensibilização e a credibilidade do movimento.

Foi necessário muito esforço e persistência para conquistar parcerias que liderassem e buscassem, em cada município, efetivar os convênios necessários junto a instituições sem fins lucrativos, levantar voluntários (apoioadores e educadores) e ajudar na estruturação das turmas de alfabetização. Em seguida, desencadeamos a formação permanente dos voluntários para construir a concepção de educação popular. Nesse movimento de ação/reflexão/ação, o projeto foi se espalhando e deslanchando de maneira inovadora, contando-se ao caráter compensatório de educação.

Hoje acreditamos que os índices de analfabetismo na região estão diminuindo, pois durante os quatro anos foram firmados onze convênios, que possibilitaram a participação de mais de duzentas turmas no movimento. Algumas falas de sujeitos envolvidos podem confirmar o reconhecimento da importância do Mova:

“Participar do Mova/RS é motivo de orgulho para nossa entidade, pois acreditamos que os homens têm direito de acesso à educação e que, quanto mais instruídas forem as pessoas, mais terão condições de lutarem por seus direitos”.¹⁸

Apreendi no Mova durante um ano, achei bom porque quem não sabe ler e escrever como eu não sabia, parece que está cego e vai sempre pela cabeça dos outros, hoje eu vou pela minha cabeça, eu sei o que faço depois que aprendi no Mova, botei um bar e ganho uns bons troco e ninguém me logra”.

“Minha vida mudou muito com o Mova. Mudou muita coisa, desde a letra A, porque quantas vezes eu lia as letras e não sabia o que era, hoje eu sei. Já conheci alguns números, na mente, hoje eu sei fazer contas no papel. O Mova abre caminhos nos alerta que podemos aprender”.¹⁹

Meu primeiro passo foi fazer um levantamento de quantas pessoas na comunidade que não sabiam ler e escrever ou que não tinham completado até a 4ª série do Ensino Fundamental [...]. A turma na qual atuo é extremamente heterogênea, tanto em idade quanto em nível de conhecimento (EJA/Mova/RS, 2002).²⁰

Um projeto alternativo...

Ao iniciarmos um trabalho pautado na inclusão, dentre outros pressupostos, preocupávamo-nos muito com o acesso e a permanência no ensino médio, pois poucos jovens conseguem chegar e/ou concluir este nível de ensino, gerando, com isso, outra dívida social.

Tendo presente que muitas eram as pessoas que no início do processo haviam sonhado com a possibilidade de cursar o ensino médio na sua comunidade, esse assunto nos preocupava sobremaneira e, muitas vezes, tornava-se pesadelo para nós, pois tínhamos de encontrar uma alternativa legal para tornar realidade o referido sonho, que foi indicado, defendido e aprovado na Constituinte Escolar como uma diretriz (2000)²¹ – “Políticas Públicas e Educação”.

A partir daí, tínhamos o desafio de construir alternativas que viabilizassem a oferta do ensino médio em comunidades isoladas e em municípios pouco populosos. Mas como construí-las? Não tínhamos dúvida, como o de sempre: no coletivo. E assim retornamos às comunidades para que elas nos auxiliassem na construção dessas alternativas. O tamanho da esperança das comunidades era visível pela participação; os salões comunitários estavam repletos de pais, mães, educandos, educadores, funcionários, lideranças comunitárias, instituições, organizações, sindicatos e movimen-

tos. Quanta alegria! O nosso sonho, de uma educação democrática, pautada na realidade, com vistas à transformação, agora, mais do que nunca, era da comunidade também! Nesse processo de ação/reflexão/ação, construímos a tão esperada proposta, encaminhada ainda em 2000 ao Conselho Estadual da Educação.

Após a aprovação, tudo foi sendo desenhado com muito cuidado, com muitas problematizações, para que, de fato, o curso fosse diferenciado do tradicional não só na estrutura, organizada em etapas, mas, acima de tudo, na metodologia, pois, para nós, o “como” fazer é fundamental e perpassa todos os tempos e espaços. Desde o início do processo percebemos, através das falas da comunidade, a rejeição pelo ensino tradicional, que desrespeita a realidade, o saber popular, a cultura, os aspectos socioeconômicos das comunidades; que transmite o conhecimento que engessa, padroniza e fragmenta o currículo, preocupando-se somente com o vestibular.

Essas constatações foram nos orientando e as alternativas foram surgindo: ao invés de três séries estanques, sete etapas, com focos temáticos interligados e inter-relacionados; ao invés de disciplinas fragmentadas, quatro áreas do conhecimento (sociobiológica, socioistórica, lógico-matemática e expressão); ao invés de uma avaliação classificatória, uma emancipatória, que perpassa da gestão administrativa à construção do conhecimento do educando; ao invés da relação de conteúdos preestabelecidos, a construção coletiva do currículo através da pesquisa participante, e, ao invés da transmissão de conhecimento, a construção, seguindo uma metodologia dialógica, partindo da realidade dos sujei-

tos, aprofundando teoricamente e intervindo na realidade.

Hoje, avaliando com as comunidades envolvidas, constatamos que a experiência veio ao encontro das expectativas e dos sonhos de todos, evidenciados pelo nível de satisfação e participação, além da consciência cidadã, o que se traduz na fala de uma educanda:

Para nós, educandos [...], o Ensino Médio Alternativo representa uma oportunidade de concretizar nossos sonhos, aliás, de voltar a sonhar. Quando terminávamos a 8ª série, tínhamos que optar entre parar de estudar ou deixar o campo em busca do Ensino Médio na cidade. Quando escolhida a segunda opção, deixávamos nossa família, nossa casa, nossa identidade e íamos buscar uma vida que não queríamos, que não entendíamos, que não chegava a ser vida. Aprendíamos a decorar conteúdos desvinculados da realidade, sem utilidade nenhuma que, na verdade, serviam para esconder a realidade nossa. Passávamos a ver todos como rivais, esquecer nossos valores; viver sem esperança, sem sonhos; sem ao menos pensar em nossos atos. Esta era a educação tradicional, que excluía a maioria. [...] Não necessitamos sair do nosso meio, que é investigado, respeitado e transformado em conhecimentos. Não vivemos simplesmente quatro horas perdidas; aprendemos a pensar, questionar, crescer como um todo e a lutar por nossos ideais. No início a luta foi muito difícil e desacreditada. As barreiras foram vencidas uma a uma pela coragem e luta [...] para implantar o EMA em nossa comunidade. Temos consciência que sempre existirão barreiras, mas a comunidade depende deste projeto para unir-se, lutar, crescer e oferecer uma vida digna a seus habitantes, mostrando para todos o valor do homem do campo.²²

Em processo de formação

Nosso envolvimento como condutores no processo de implementação do novo projeto, oportunizou-nos constante avaliação das práticas educacionais que se configuravam empobrecidas e individualistas. Assim, cada vez mais nos certificávamos de que é impossível imaginar mudanças em

educação que não passem pela formação continuada dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Nesse processo, aprofundamos uma lógica de formação na perspectiva de desenvolver e valorizar a sistematização dos saberes populares, de transformar as experiências em conhecimentos, de formalizar uma tendência educacional de referência, reafirmando a postura de um compromisso político com a educação.

Essa lógica de formação desenvolvia-se ao longo do tempo sempre que houvesse uma intencionalidade de garantir o método dialógico, fosse em encontros, em visitas, em plenárias, em pesquisas, em reuniões, em atividades nas escolas ou fora delas. Assim, foram surgindo outras propostas de formação para garantir espaços de tempo dentro dos horários dos servidores (professores e funcionários), o que gerou, novamente, muitas resistências, pois exigia do corpo docente maior comprometimento com a proposta de mudança, suscitando temores frente às consequências a partir do redimensionamento dos tempos e espaços.

Como entendemos que as mudanças devem aparecer a partir das novas visões dos sujeitos no processo, devendo ser construídas de forma democrática, respeitamos a caminhada de cada escola, que aponta hoje, inclusive nos regimentos, a importância da formação continuada como instrumento para buscar a mudança.

A utopia está no horizonte...

Todos os registros que fizemos da nossa caminhada na construção da escola democrática e popular conscientizaram-nos, ainda mais, de que a educação pública dá certo, de que não há projeto acabado, mas

em constante construção. Ao resgatarmos essa história de tantos conflitos, de tantas dificuldades, de tantos sonhos, de tantas aprendizagens e de tantas concretudes, percebemos o quanto crescemos nesse processo de construção coletiva e o quanto temos ainda a construir.

A utopia

A utopia está no horizonte.

Me aproximo dois passos, se distancia dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais.

Por mais que eu caminhe, nunca o alcançarei.

Para que serve a utopia?

Para isso, para caminhar.

Eduardo Galeano, 1982

Notas

- ¹ Condutores: pessoas das diferentes instâncias (Secretaria da Educação/coordenadorias regionais de Educação/escolas/movimentos/instituições/organizações não governamentais...) que formavam comissões com a maior representatividade possível e que tinham o papel de organizar e desencadear o processo.
- ² BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- ³ Novo Projeto: processo coletivo de construção da escola democrática e popular que teve como pressuposto a garantia das condições necessárias para articular a democracia direta e livre com a democracia representativa.
- ⁴ Antigo projeto: tradicionalmente elaborado em gabinetes e repassado para as escolas através de manuais pedagógicos para ser executado. O exercício da democracia resume-se a eleger representantes que elaboram, decidem e executam/delegam as propostas em nome da maioria.
- ⁵ BENINCÁ, Elli. O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação. In: ANDREOLA, Balduino Antônio et al. *Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro mundista*. Santa Maria: Palotti/Itapa/EST, 2002.

- ⁶ *Folha de Soledade*, Soledade, 16 jan. 1999, ano XV, p. 8.
- ⁷ RIO GRANDE DO SUL (Estado). Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande Do Sul. Lei nº 11 478, art.13, de maio de 2000. Porto Alegre. Pradem – Convênio firmado entre Estado e Municípios, através do qual o Estado assume o salário do servidor que era contratado pela Prefeitura para atuar em escolas do estado.
- ⁸ Municipalização dos estabelecimentos de ensino fundamental – mudança de instituição mantenedora, mediante processo legal, com a transferência de prédios e equipamentos, matrículas, recursos financeiros e de encargos com recursos humanos e materiais.
- ⁹ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Coordenação e Planejamento/RS. Perfil da região do Alto da Serra do Botucaraí. Porto Alegre, 2002.
- ¹⁰ 25ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Setor Pedagógico. Sistematização. In: ENCONTRO REGIONAL DE GRÊMIOS ESTUDANTIS, 3. 2001. Soledade. Não paginado.
- ¹¹ 25ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Setor Pedagógico. Sistematização. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO PARA FUNCIONÁRIOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL, 2. 2001. Soledade. Não paginado.
- ¹² 25ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Setor Pedagógico. Sistematização. In: ENCONTRO REGIONAL DE CONSELHOS ESCOLARES, 2. 2000. Soledade. Não paginado.
- ¹³ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDO CARNEIRO JÚNIOR. Projeto Político-Pedagógico. 2001, Soledade.
- ¹⁴ 25ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Setor Pedagógico. Sistematização. In: ENCONTRO COM AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS DA 25ª REGIÃO ESCOLAR. 2001. Soledade. Não paginado.
- ¹⁵ INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FELIPE ROMAN ROS. Pesquisa Participante. Rede de Falas. Arvorezinha, 2001.
- ¹⁶ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS. Pesquisa Participante. Rede de Falas. Soledade, 2001.
- ¹⁷ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BELIZÁRIO DE OLIVEIRA CARPES – Ensino médio alternativo. Pesquisa Participante. Rede de Falas. Espumoso, 2001.
- ¹⁸ Depoimento do presidente do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria do Curtimento de Couros e Peles. Tapera, 2002.
- ¹⁹ Depoimentos de educandos do Mova/RS. 2002.
- ²⁰ Depoimento de uma educadora do Mova (EJA/Mova. Mova/RS - 25ª CRE: uma história de inclusão. Soledade: 25ª Coordenadoria Regional de Educação, 2002.
- ²¹ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação/RS. Proposição de alternativas que viabilizem o acesso ao ensino médio em municípios pouco populosos ou em comunidades isoladas (poucos estudantes e/ou difícil acesso). *Caderno de Princípios e Diretrizes da Educação Pública Estadual*. Porto Alegre: Corag, 2000. (Diretriz 19, Temática 3).
- ²² Depoimento de uma educanda do ensino médio alternativo por ocasião do discurso no ato de posse da diretora do Conjunto Educacional de Ensino Médio. Soledade, 2002.

Construindo e buscando alternativas teórico-metodológicas para a construção e desenvolvimento do processo de alfabetização na educação de pessoas jovens, adultas e idosas¹

Maria Helena Weschenfelder*
José Jackson Reis dos Santos**

Resumo

O presente texto explicita, de forma sucinta, alternativas teórico-metodológicas visando à construção e à vivência do processo de alfabetização com pessoas jovens, adultas, idosas. Tomando como base experiências dos autores na formação de educadores(as), fundamentos e propostas de Ferreiro, Freire, Vygotsky, Kleiman, propõem-se alternativas que partem das condições reais de vida de homens e mulheres envolvidos nesse processo de alfabetização-emancipação.

Palavras-chave: problematização, tema gerador, alfabetização.

* Mestranda em Educação (UPF/RS), professora na Faculdade de Educação da UPF/RS. Participante do grupo de pesquisa "A Relação Teoria e Prática no Cotidiano dos Professores", coordenado pelo Dr. Eli Benincá.

** Pedagogo (Uneb/BA), mestrando em Educação (UPF/RS), participante do grupo de pesquisa "Educação e Cidadania", coordenado pela Dr. Rosa Maria Locateli Kalil.

¹ O conceito de "alfabetização" aqui visualizado não se resume a um período determinado em que acontece tal processo. Para efeito de tempo, consideramos os anos iniciais da educação fundamental como o processo inicial da alfabetização. Sabemos, claro, que a alfabetização não se dá num momento isolado, estanque, mas ao longo de toda a nossa vida. Cotidianamente, estamos apreendendo outros saberes, socializando novos conhecimentos.

O desafio de (re)construir e de buscar sistematizar alternativas teórico-metodológicas para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas em processo de alfabetização, considerando os anos iniciais da educação fundamental, representa para nós momentos de reflexões, análises coletivas e de construção de proposições diretamente articuladas a uma forma de compreensão crítico-emancipatória da alfabetização e, ao mesmo tempo, articuladas ao espaço local-universal em que vivenciamos o pensar-fazer pedagógico.

As propostas que se seguem apóiam-se na perspectiva freireana de educação, entendendo a construção do conhecimento a partir das condições concretas de vida dos homens e das mulheres presentes nos diferentes espaços e nos tempos sociais.

Discutir e construir alternativas teórico-metodológicas compreendendo o conhecimento como totalidade e a metodologia da práxis como uma das alternativas na formação inicial e continuada dos educadores e das educadoras, possibilitando a inserção de um rigor metodológico apoiado na observação e na reflexão crítica da própria prática, levou-nos a repensar a possibilidade de sistematizar o conhecimento no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas a partir do tema gerador e de subtemas geradores.

O tema gerador, em sua essência, possibilita construir um trabalho interdisciplinar e traz à tona, através da investigação temática que o antecede e o anuncia, a construção de leituras de mundo, permanentemente, nos espaços social e educacional. Nessa forma de organizar o conhecimento, prioriza-se o trabalho coletivo, problematizador e articulado às questões so-

ciais, culturais, políticas, históricas e econômicas. Nesse sentido, não podemos trabalhar, por exemplo, a fome e apenas dizer que milhões de brasileiros, todos os dias, passam fome. Para além dessa discussão, precisamos analisar as questões locais e começar a nos perguntar, entre outros questionamentos: Como essa problemática surge? Por que surge? Quem está por trás de tais questões? Quais as suas principais conseqüências? Que alternativas podemos construir para superar tal problemática localmente?

Um dos principais desafios que está presente para nós na educação de pessoas jovens, adultas e idosas é, a partir de um planejamento participativo, emancipatório, que se reconstrói e se ressignifica no processo, desenvolver práticas político-pedagógicas que primem pela construção do conhecimento para a qualidade de vida, para a garantia e vivência dos direitos humanos e para o processo de inclusão social dos homens e das mulheres que, historicamente, foram excluídos e excluídas do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem ao longo da vida nos diferentes espaços sociais.

O último curso de formação inicial,² acontecido em Passo Fundo/RS, de 26 de janeiro a 10 de fevereiro de 2002, e o II Seminário Intermunicipal de Educadores e Educadoras de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, acontecido em Euclides da Cunha/BA, no dia 13 de abril de 2002, apontaram para a necessidade de construirmos algumas propostas teórico-metodológicas que dessem conta de elucidar inquietações em torno de como desenvolver práticas político-pedagógicas com pessoas jovens, adultas e idosas na perspectiva de que as histórias

de vida estivessem sendo elementos de recuperação da dignidade humana. Uma indagação agrupa melhor as idéias que os educadores e as educadoras estão vivenciando nos espaços de sala de aula: como iniciamos e estamos vivenciando o processo de alfabetização nos diferentes espaços em que atuamos como educadores de pessoas jovens, adultas e idosas? As expressões que seguem evidenciam algumas das possibilidades apontadas pelos grupos. “Trabalhar a partir das histórias de vida; Eu-tema; Planejamento quinzenal; Problematização sobre a prática; Codificação e decodificação; Aprender matemática para não ser lograda no comércio.”

Essas expressões, carregadas de uma profunda concretude, anunciadas por meio das memórias³ individuais dos educadores mostram que o planejamento participativo-emancipatório, considerando a permanente problematização do contexto e, conseqüentemente, a contextualização das diferentes comunidades em que cada um atua, representa uma das atitudes significativas para repensarmos a (re)construção de alternativas político-pedagógicas para as salas de aula de pessoas jovens, adultas e idosas em processo de alfabetização. Como afirma Rays,

a verdadeira educação escolar é intencional e necessita de sistematização real que envolva realidades sócio-educacionais concretas. A materialização da sistematização da educação exige, portanto, a opção por uma metodologia de ensino que realize a mediação entre: teoria e prática, pensamento e ação, sujeito e objeto, esferas heterogêneas da vida (vida cotidiana) e esferas homogêneas da vida (vida não-cotidiana); entre o saber que o educando domina e o saber que o educando não domina, e, enfim, entre as relações não-conscientes com o mundo (mecânicas) e as relações conscientes com o mundo (críticas) (2000-a, p. 91).

Retomando as expressões dos educadores, “Trabalhar a partir das histórias de vida e Eu-tema”, elas são dois indicadores que demarcam uma lógica de construção do conhecimento partindo dos sujeitos concretos, dos homens históricos, das mulheres históricas. Tais expressões nos remetem para outros questionamentos: quem são esses homens e mulheres que estão em sala de aula? Eles se dão conta do processo de exclusão em que vivem? Eles se consideram excluídos? Que exclusão é essa? E nós, que também temos uma história de vida, estamos sendo excluídos? Que posição estamos assumindo como educadores ou educadoras? Quem somos, afinal? Mulheres e homens. Mas que mulheres: negras, excluídas, pobres, sofredoras, escravas? Mas que homens: negros, excluídos, pobres, sofredores, escravos? Que tipo de escravidão? Que tido de *violência nos violenta* cotidianamente?

Conhecer a cada um e a todos nós nesse processo de alfabetização, partindo das histórias de vida, sejam escritas ou orais, possibilita fazer uma releitura acerca do nosso papel como sujeitos da e na história de construção de uma nova sociedade, mais justa e mais feliz, sem dúvida. Nesse sentido, as histórias de vida como recuperação da dignidade humana é mais do que falar sobre nós mesmos no grupo com o qual estamos construindo conhecimento. É a busca de construir dialeticamente um currículo emancipador tendo como centralidade os sujeitos envolvidos no processo, e não os conteúdos escolares. Quem são esses sujeitos? Quais são suas vivências, sua cultura, seu modo de pensar, de agir, de ver o mundo? O que fazem? No que acreditam? Segundo Arroyo, “a crítica que Paulo Freire

faz aos conteúdos escolares é por serem *completamente alheios à experiência existencial dos educandos...* Para ele toda produção e apreensão do saber, inclusive escolar, implica em uma ação dos sujeitos que aprendem” (2001, p. 46). Assim, conforme Rays, a nossa perspectiva de construir e sistematizar o conhecimento na educação de pessoas jovens, adultas e idosas recupera também a idéia de que

é preciso que o aprendizado de conteúdos escolares, de habilidades, hábitos e valores ocorra historicamente, ou seja, em seu processo de transformação, para que atinja as características de uma aprendizagem crítica. Para que esse processo ocorra concretamente é preciso que as proposições didáticas planejadas para o ensino-aprendizagem aproximem-se cientificamente da estrutura cognitiva do aluno e do seu nível de desenvolvimento potencial. Isso somente ocorrerá se o educador se preocupar permanentemente com o aluno concreto (1998, p. 275).

As outras três expressões, “problematização sobre a prática”, “planejamento quinzenal” e “aprender matemática para não ser lograda no comércio” estão intimamente relacionadas. Problematizar a própria prática em suas múltiplas relações com o outro e com o contexto local-universal em que está inserida é o que estamos chamando de “movimento dialético” (ação-reflexão-ação), ou seja, os educadores, cotidianamente, precisam, *na ação e sobre a* própria ação, estar problematizando, questionando o próprio processo em construção, uma vez que a idéia de pensamento hegemônico e único não faz sentido quando sabemos que o mundo não é, como dizia Freire, *o mundo está sendo*. Certamente, o repensar a própria prática vai possibilitar a construção de novos olhares sobre os *quefazeres* pedagógicos e, ao mesmo tempo, vai possibilitar a teorização da prática para retornar a ela de forma sistemá-

tica, planejada e intencional. Assim, o *planejamento quinzenal*, construído nos diferentes contextos das comunidades, possibilita a continuidade e o aprofundamento teórico-metodológico do processo em andamento. Juntos, educadores, coordenadores, educandos e comunidade local (re)constróem as ações, planejam novas etapas para avançar no processo.

Dar-se conta, por exemplo, dos desejos dos educandos e educandas – *aprender matemática para não ser lograda no comércio* e para não depender do marido para fazer as compras –, além de contribuir para a construção da autonomia e para a superação de um modelo de sociedade machista (o marido faz as compras porque é o chefe da casa), possibilita a construção, a partir de ações locais, de um processo de alfabetização em sentido amplo, que respeita e parte das necessidades cotidianas dos educandos e, também, dos usos sociais da escrita. Afinal, escrever e ler para quê? Para ler a Bíblia? Para produzir cartas e bilhetes? Para auxiliar os filhos nas tarefas escolares? Para assinar as atas nas reuniões do sindicato ou das associações? Para preencher formulários? Para saber retirar o dinheiro da aposentadoria no caixa eletrônico? Para organizar associações comunitárias? Para identificar o ônibus quando decidir viajar? Para se movimentar nas capitais do país? Para fazer as atas das reuniões de sindicatos e de associações? Para apropriar-se de um conhecimento dito “intelectual, culto”? Não perder de vista os interesses do grupo com o qual trabalhamos é, sem dúvida, uma das alternativas na organização, construção e implementação desse processo de alfabetização.

A codificação e a decodificação, que os tradicionais métodos analíticos e sintéticos

utilizaram de forma mecânica, para nós não perderam o sentido. No processo de alfabetização, codificar e decodificar são movimentos necessários; o que diferencia a codificação e a *descodificação*, expressão freireana, é a forma como tratamos esses dois conceitos. Pelas nossas inquietações, principalmente no tocante ao *como* desenvolver a alfabetização a partir de texto, e não através dos métodos sintéticos e analíticos, acreditamos ser importante continuar aprofundando, compreendendo e vivenciando as idéias de Freire, Vygotsky, Ferreiro e Teberosky, Kleiman, entre outros. Nesse sentido, cremos que as atividades apresentadas a seguir têm a responsabilidade de articular as idéias de tais autores de forma prática e não apenas discursiva.

A leitura crítico-emancipatória das histórias de vida e das memórias individuais apontou para a definição de alguns indicativos, dos quais destacamos: a) busca de identidade individual e social; b) a fome atrelada às más condições de sobrevivência; c) diferentes níveis de aprendizagem presentes nos contextos das salas de aula (educandos que identificam apenas algumas letras; outros escrevem palavras, textos, frases; outros só identificam o seu nome etc.).

Esses três indicativos podem, para o desenvolvimento das práticas político-pedagógicas, ser organizados da seguinte forma:

Explorando o primeiro subtema: identidade individual e social⁴

Como desenvolver o subtema “Identidade individual e social” no cotidiano da sala de aula? Com quais objetivos? Que conceitos, ou, como alguns preferem, que conteúdos trabalhar? Com quais procedimentos metodológicos? Como avaliar a caminhada? Como desenvolvê-lo e sem perder de vista as histórias de vida como recuperação da dignidade humana?

Como atividade inicial, partimos das histórias de vida escritas dos sujeitos envolvidos. Para os educandos que ainda não conseguem escrever a sua própria história, podemos trabalhar através de relatos de experiências e gravar as falas. A tarefa do educador, neste caso, está em registrar o máximo possível das falas dos estudantes e, em seguida, devolver ao grupo em forma de questionamentos (problematização) todas as falas, para que sejam exploradas, discutidas, aprofundadas e, em seguida, definidos os temas geradores a serem trabalhados ou um tema gerador acompanhado de subtemas geradores, ou, como alguns preferem chamar, acompanhados de eixos temáticos, ou, também, núcleos temáticos. Para não confundir eixo temático com tema gerador ou com núcleo temático, preferimos trabalhar com tema(s) gerador(es) e subtema(s).

tema gerador: Histórias de vida como recuperação da dignidade humana

Subtema 1

Subtema 2

Subtema 3

Identidade individual e social

Fome e ausência de alimentação

Diferentes níveis de aprendizagem

Para exemplificar esse primeiro subtema, partimos da história de vida de José Miranildo Queiroz Pereira, estudante na Escola Municipal Fátima Nunes, localizada no assentamento Marimbá, no município de Tucano - Bahia.

Minha história de vida

Quando eu eu tia 9 anos já sufim muito eu trabalhacom muita fome eu trabalhava naca-juba noi pasava muita fome poque u dieiro que nois gaava era muito poco não dava para nozescopar nada quando noze saimo dilavie-mos para nosacasa pasmos muito dia para-do dento di casa parado puqe não tia aonde ajente trabalha eu tia votade di estudar mas não tia qodisão di vir para eu estuda eu ago-ra tortrabalha gom 18 qilbo da escola eu ta-balho gom machado todos dia eu veu teu que pega u meu cavalo para vim para vim para a escola da neuza eu estava durmindo meu pa-pai mim chamor para para eu trabalha pu que a ora tava pasando para nois trabalha eu eu trabalha numas pedeira qebrano peda-pasa muita fome dive de umovo di galinha 2 dois legua di qpe para um para escola sera meu deus que voce vai mi da essa bisceta para eu vim para mia escola.⁵

A história de vida de José Miranildo Queiroz Pereira, por um lado, traz a face da realidade sofredora de um povo que continua, especialmente no Brasil, buscando, permanentemente, sobreviver. Muito mais do que o esforço para chegar à escola, existe o esforço diário na enxada ou na pedreira para conseguir o dinheiro suficiente para não passar fome. Se nem o direito à alimentação digna existe, o que podemos pensar sobre os outros direitos?

Por outro lado, podemos nos questionar: quem somos, como profissionais de educação, quando não conseguimos enxergar a morte na vida em que vive boa parte dos educandos da sala de aula de jovens, adultos e idosos? Que compreensão e leituras de mundo estamos coletivamente construindo? Se os fatores econômicos numa sociedade capitalista são decisivos para man-

ter a exploração da mão-de-obra barata, que alternativas há para a construção de uma outra comunidade, de uma outra cidade, de um outro país, de um outro mundo? Essas e outras questões, acreditamos, precisam perpassar o cotidiano da sala de aula durante o processo de alfabetização. Desconsiderar tais questões é, a nosso ver, fazer pedagogismo em sala de aula e retornar ou continuar enfatizando técnicas e métodos de alfabetização acreditando que resolverão tais problemáticas. Ou ainda, muitos não preferem tocar no assunto porque acreditam que isso não faz parte da educação, que precisamos somente aprender a ler e escrever convencionalmente.

Construindo alternativas: reflexões da prática

O interesse inicial, em geral, nas salas de aulas das pessoas jovens e adultos dos três municípios baianos tem sido aprender a escrever o seu próprio nome. Muitos dizem que querem assinar a presença nas atas das associações ou dos sindicatos; outros querem obter a carteira de identidade, de motorista, de trabalho; outros, poder ir ao banco retirar o dinheiro da aposentadoria e não ter de “pintar” o dedo para deixar a impressão digital.

Se retomarmos a questão da recuperação da dignidade humana, a superação das questões apontadas certamente é exemplo, por mais que simples para nós, que contribui para o desenvolvimento da auto-estima dos estudantes, para a construção da autonomia e para a saída paulatina do estigma de “analfabeto” como aquele que não sabe, que precisa do outro, que depende do outro. As identidades que estamos traba-

lhando, nesse caso, ultrapassa a idéia de documentos (registro geral, CPF, carteira de trabalho...) apenas. A identidade individual e social dos jovens, adultos e idosos, nesse sentido, vão se inter cruzando mutuamente. À medida que avançamos no processo de construção da escrita, vamos também compreendendo que a identidade social interfere diretamente na identidade individual, e vice-versa.

No campo político-pedagógico, podemos desenvolver o processo de construção do conhecimento da seguinte maneira:

a) Discutir o significado e a origem dos nomes

Por que colocaram esse nome em mim? Quem o escolheu? O que significa? O grupo pode construir o caderno dos nomes, identificando para os adultos pré-silábicos as letras inicial e final que constituem os nomes de todos os estudantes da sala. Para organizar as falas, o educador, no quadro ou em papel em metro, pode fazer o seguinte:

Nome	Significado	Origem	Letra inicial	Letra final
Jackson	Filho de Jacó	Inglesa, escolhido pela minha madrinha	J	N

O próximo passo nessa atividade pode ser produzir coletivamente um texto envolvendo todas as informações presentes no quadro. Juntos, educador e educandos, precisam discutir de forma aprofundada em que espaços e tempos sociais cada um vive, mora, em que condições, entre outras questões, que o próprio grupo irá visualizando. Pela nossa experiência em processos de alfabetização, precisamos, todos os dias, desenvolver atividades em que os educandos registrem, no caderno ou em outro material, o seu próprio nome. Especialmente no caso do estudante idoso, adulto e jovem, eles preferem registrar o seu próprio nome em letra cursiva porque pretendem utilizá-lo em documentos posteriores. Apesar disso, muitas vezes dialogamos com todos para começar com a letra bastão, somente no início do trabalho, por ser uma letra mais fácil de ser registrada, uma vez que não tem tantos contornos.

A partir dessa atividade, poderíamos ainda explorar: a) os sonhos de cada um ao

voltar a estudar; b) as dificuldades enfrentadas que fizeram desistir ou abandonar a escola; c) as lembranças da escola que algum dia frequentaram, entre outras coisas.

Outra sugestão com os nomes é possibilitar identificar e conhecer o alfabeto. Nesse caso, não há uma letra inicial a ser explorada ou uma seqüência a ser obedecida; todas devem ser apresentadas e fixadas no espaço da sala de aula. Utilizando os nomes, podemos ir aprendendo o significado e a importância das letras no processo de construção da escrita; elas não podem ser trabalhadas de forma isolada, mas devem estar inseridas em um contexto.

As atividades de identificação das letras inicial e final são mais apropriadas para os estudantes que estão iniciando o processo de alfabetização da leitura e da escrita, principalmente os educandos pré-silábicos.⁶ Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), mesmo que não saibamos escrever o nosso nome, quando começamos a nos alfabetizar por conta de fazermos uma leitura,

num primeiro momento, sincrética daquilo que estamos observando, nesse caso o nosso nome, identificamos em geral com maior facilidade as letras inicial e final. Nesse sentido, para avançar nesse processo, precisamos observar, comparar, registrar, escrever, reescrever de diversas formas e jeitos sempre a partir de textos. Esses podem ser o nosso nome, a nossa história de vida, a construção da memória do dia pelo grupo, repentes, cantigas de roda, outras produções do grupo sobre os indicativos que são mais recorrentes nas histórias de vida, por exemplo, os já citados: a) sonhos e interesses ao voltar a estudar; b) as dificuldades enfrentadas que fizeram desistir ou abandonar a escola; c) as lembranças da escola que algum dia frequentamos.

No caso dos estudantes que se aproximam mais do nível pré-silábico, é importante:

- a) circular ou marcar palavras inteiras no texto;
- b) classificar palavras de acordo com o número de letras, escrevendo-as;
- c) copiar palavras inteiras, inclusive o seu próprio nome e dos colegas;
- d) completar letras que faltam nas palavras significativas já trabalhadas;
- e) pesquisar outras palavras com o mesmo número de letras do seu nome;
- f) circular ou marcar letras iguais ao seu nome e/ou de outras palavras significativas já trabalhadas.

A realização dessas atividades justifica-se pelo fato de que as principais características dos jovens, dos adultos e dos idosos que se encontram no nível pré-silábico de construção da leitura e da escrita são:

- a) não fazer conscientemente correspondência entre letras e sons;
- b) “diferentemente da criança, o adulto tem consciência, em maior ou menor grau, de que utilizamos as letras para escrever e de que há uma disposição espacial específica da escrita na página” (Picoli, 2000, p. 116);
- c) não estão claramente definidas as características: textos, palavras, frases, textos.

Nesse sentido, quem se encontra nesse nível precisa: a) “realizar a vinculação entre o oral e o escrito”; b) “reconhecer que letras desempenham um papel na escrita”; c) “perceber que uma palavra é sempre escrita da mesma maneira”; d) “conhecer letras e seu valor sonoro” (sempre como componentes de palavras significativas)” (Grossi, 1990).

Ainda com os nomes, podemos explorar outras atividades, tais como:

- a) Ligar os nomes dos colegas ao número de letras correspondentes:

ALONSO	
HELENA	* 7
JACKSON	* 6

- b) O que está faltando?

J	CKSON
___	LONSO
___	ELEN

- c) Ligar cada nome à sua letra inicial.

HELENA	* J
JACKSON	* A
ALONSO	* H

- d) Ligar cada nome ao seu conjunto de letras.

HELENA	* N O S K C A J
ALONSO	* A N E L H E
JACKSON	* O S N O L A

- e) Ligar os dois jeitos de escrever o mesmo nome.

JACKSON	* Alonso
HELENA	* Jackson
ALONSO	* Helena

- f) Circular o nome que na sua opinião está escrito corretamente e copiar ao lado.

a) VIDA – IA – VD – VID – IAD

b) FOME – FM – OE – FOM – OME

c) CASA – ASA – CAS – CS

d) TRABALHO – TAO – TRBAO – TBLO

e) ESCOLA – EOA – ESCOL – SCL

f) CAVALO – CVL – AO – CAVO

g) Ouvindo, registrando, compreendendo...

Pré-silábico e silábico	Alfabetico
___ OME (FOME)	___ ME (FOME)
___ IDA (VIDA)	VI ___ (VIDA)
___ SCOLA (ESCOLA)	ESCO ___ (ESCOLA)
___ ASA (CASA)	___ AS (CASA)
___ AVALO (CAVALO)	CA ___ LO (CAVALO)

Uma atividade que pode contribuir bastante para melhorar a escrita de algumas palavras é “Assim se fala e assim se escreve”. Essa atividade precisa ser construída com os educandos e, a cada dia, pode-se ir preenchendo o painel ou cartaz que vamos definindo ao longo do ano de trabalho. É importante também que os estudantes reescrevam no caderno o jeito melhor de escrever tais palavras. As dificuldades de escrita podem também ser introduzidas

aqui, como, por exemplo, palavras com s, ss, z, ç, ch, nh, entre tantas outras. Precisamos trabalhar com palavras que apresentem tais dificuldades para escrever quando a própria turma apontar tal necessidade. Nada de trabalhar conceitos de dígrafos, de ditongos, de tritongos, de hiato, dígrafo vocálico, uma vez que dizer o que significa isso para o jovem ou adulto não se traduz em aprender a ler e escrever. O que precisamos aprender, no início, é identificar e reconhecer as letras em diversos tipos de textos, avançando, claro, de acordo com o nível de construção do conhecimento.

Assim se fala...	Assim se escreve...
FOMI	FOME
CAZA, QAZA, KAZA	CASA
ISCOLA	ESCOLA
CAVALU	CAVALO

Cada uma dessas sugestões de trabalho deve estar a serviço de uma continuidade de um determinado objetivo-conteúdo a ser desenvolvido ou em desenvolvimento em sala de aula. É importante lembrar que elas não terão sentido se trabalhadas isoladamente, fora de um contexto e, principalmente, sem significado para os estudantes. O uso de crachás para aqueles que desejam aprender a escrever o seu próprio nome também é uma outra alternativa a ser trabalhada no cotidiano da sala de aula. Exemplos de alguns tipos de crachás:

- usando todo o nome com dois tipos de letra

OSWALDO ALONSO RAYS
Oswaldo Alonso Rays

- apresentando outros dados além do próprio nome em letra bastão:

NOME	José Jackson Reis dos Santos
LOCALIDADE	Caldas do Jorro
DATA DE NASCIMENTO	27/9/20
IDADE	26 anos

- usando apenas o primeiro nome:

MARIA HELENA
Maria Helena

Com os nomes da turma, podemos também fazer bingos de nomes. Dois exemplos: escreve-se o nome de todos da turma no quadro-negro, e o educando escolhe aqueles que vai colocar na cartela (essa cartela deverá estar em branco). Exemplo: Alonso, Maria Helena e Jackson.

MARIA HELENA	ALONSO
--------------	--------

O educando poderá escrever no próprio caderno ou tira de cartolina o seu próprio nome. O educador, em seguida, começará a chamar as letras do alfabeto, que poderão estar em um saco plástico, numa caixa ou garrafa de refrigerante. Exemplo: Digamos que eu sou – ALONSO. Nesse caso, posso fazer a cartela da seguinte forma:

A	L	O	N	S	O
---	---	---	---	---	---

Para continuar avançando na compreensão das histórias de vida da turma, podemos construir com todo o grupo uma linha de tempo. Para os educandos que já conseguem escrever sozinhos, o educador pode sugerir que eles mesmos façam a sua linha de tempo. Como referência tanto para o grupo quanto para cada um, podemos desenvolver essa atividade partindo de uma sessão de fotos (o

educador pode trazer fotos que marquem diferentes trajetórias da sua vida e ir, no quadro, identificando o ano e o fato mais significativo). A idéia é estar construindo um painel coletivo com todas as histórias da turma e, em seguida, transformar todas as histórias de vida escritas ou contadas em um caderno da turma. Produzidos esses textos, eles podem retornar para a sala para serem explorados e trabalhados em outros momentos. Para exemplificar, vamos trabalhar com alguns acontecimentos da vida de Paulo Freire.

DATA	IDADE	ACONTECIMENTO
1921		Nascimento
1931	10	Foi morar em Jaboatão – próximo da capital pernambucana
1934	13	Morte do pai
1937	16	Fez o primeiro ano de ginásio
1962	41	Fundou o Serviço de Extensão Cultural - Recife
1964	43	Foi exilado
1968	47	Torna-se conselheiro da Unesco
1969	48	Publica o livro <i>Pedagogia do oprimido</i> e leciona por dez meses na Universidade de Haward - EUA
1979	58	Retorna do exílio
1986	65	Morte da primeira esposa - Elza
1997	76	Morte

Além do trabalho com os próprios nomes, podemos trabalhar com os nomes dos familiares, dos amigos mais próximos, dos vizinhos, entre outros.

Com o grupo, podemos discutir os acontecimentos de nossas vidas que marcaram as diferentes trajetórias de vida. Além disso, podemos investigar nos documentos que temos alguns dados que desconhecemos. Esse tipo de atividade pode evidenciar que algumas pessoas da turma não possuem identidade ou outros documentos. Nesse caso, precisamos saber como vamos adquiri-los, onde,

quando, de que forma. De posse da certidão de nascimento ou da identidade, podemos desencadear a seguinte atividade.

Elaboração de lista ou gráfico da turma, relacionando os nossos nomes, local de

moradia atual (povoado, fazenda), cidade de origem, estado, país, data de nascimento e idade. Exemplificando:

Educador(a)	Distrito, povoado ou Fazenda	Cidade	Estado	País	Sonhos ao voltar, começar ou continuar estudando
Jackson Reis	Caldas do Jorro	Tucano	Bahia	Brasil	Concluir mestrado

A partir dessa tabela, podemos desenvolver outras atividades. Por exemplo: introduzir o estudo de mapas. Podemos levar o mapa-múndi, e nele localizar o Brasil, as regiões brasileiras, o nosso estado, o nosso município, todos os povoados onde cada educando mora e, em outro momento, localizar as cidades circunvizinhas, percebendo os limites da cidade em que moramos.

O mapeamento do corpo, da sala de aula, da residência, do percurso de ida e volta até a escola, da rua, entre outros lugares, pode ser construído e trabalhado antes do estudo sobre a localização geográfica do próprio município, estado ou país. No estudo de mapas, é importante ter clareza da localização dos pontos cardeais.

Com o estudo de mapas, podemos localizar, se for interesse da turma, os principais pontos de comércio da comunidade ou da cidade (sede): bodegas, supermercados, lojas de material de construção, entre outros. Para aprofundar o trabalho em um dos comércios, podemos escolher um deles para pesquisar preços, produtos, dados do proprietário, quando foi criado o comércio etc. Exemplificando: digamos que escolhemos o supermercado x ou a bodega do senhor Antônio. Feita uma pesquisa de preços, encontramos:

Produtos	Preços
1 kg de AÇÚCAR	R\$ 1,55
1 Pacote de CAFÉ TANGARÁ	R\$ 2,25
1 litro de LEITE	R\$ 0,95
1 pacote de CREME DE MILHO	R\$ 0,45
1 kg de CARNE DE BOI	R\$ 3,50
1 kg de FEIJÃO	R\$ 2,20
1 kg de FARINHA DE MANDIOCA	R\$ 1,95

Ao ser realizada a pesquisa, podemos construir tabelas de preços e deixá-las num varal a fim de que todos possam identificar em que supermercados os produtos de alimentação, higiene, limpeza... são comercializados pelo menor preço. Além disso, podemos discutir: quais são, dos produtos que compramos ou são vendidos no supermercado, os que poluem fortemente o ambiente e que prejudicam a nossa saúde? Que produtos são degradáveis e não degradáveis? Quais consequências tais produtos trazem à nossa vida e ao ambiente? O que significam natureza, ambiente, homem-natureza? Podemos, por exemplo, identificar o corante CII da Coca-Cola, da Fanta e de outros produtos, apontando os prejuízos que eles nos causam e ao ambiente. Podemos também fazer algumas experiências, por exemplo: colocar um pedaço de carne num copo imerso em Coca-Cola. Após 48 horas, apro-

ximadamente, observaremos que a carne desapareceu. Podemos também colocar no copo com refrigerante um pedaço de osso ou um dente, verificando, após alguns dias, que o osso ou o dente desapareceu.

Com os produtos da merenda escolar e com os recursos a ela destinados (R\$ 900,00 para cada mês de atividades, no caso de dez turmas), podemos identificar quanto consumimos diariamente, mensalmente, o que sobra, o que falta, se os produtos são ou não de boa qualidade, o que poderia ser substituído, quantidade de produtos em relação à quantidade de educandos etc.

Continuando essas atividades teórico-metodológicas, podemos separar todos os produtos encontrados no supermercado, na bodega, nas lojas, no comércio da seguinte forma:

PRODUTOS DE ORIGEM		
VEGETAL	ANIMAL	MINERAL

Dos produtos dos reinos vegetal, animal e mineral, quais são os maiores poluidores do meio ambiente? Quais causam os maiores danos à natureza? Por que aprendemos a conviver facilmente com o lixo (orgânico e inorgânico)? Quanto tempo leva para se deteriorar o plástico, o vidro, a lata de refrigerante, o papel, entre outros? O que podemos fazer para melhorar as condições de vida em que nos encontramos e para não continuar destruindo o planeta?

Outra planilha, no caso específico dos educandos, pode ser organizada da seguinte maneira:

Nome	Data de nascimento	Nº de filhos	Em que trabalha para sobreviver?	Experiência escolar: Sim ou não? Quanto tempo estudou?	Em que situações do dia-a-dia usa a escrita, a leitura e os conhecimentos matemáticos	Sonhos ao voltar ou começar a estudar
------	--------------------	--------------	----------------------------------	--	---	---------------------------------------

Essas informações contribuirão tanto para que todos do grupo possam conhecer as características mais gerais da turma quanto para desencadear novas ações. Exemplo de uma ação: a partir das informações do painel anterior, que números conseguimos registrar (Podemos acrescentar outras informações)?

- a) Minha idade _____
- b) Minha altura _____
- c) Meu peso _____
- d) Ano em que nasci _____
- e) Ano em que estamos estudando _____
- f) Número que calço _____
- g) O valor que recebo a cada semana para sobreviver _____

- h) Valor gasto para fazer a feira _____
- i) Número de filhos _____
- j) Tempo de estudo _____

Continuando, podemos formar grupos (dois ou mais), cuja tarefa será cada um construir situações-problema para o outro grupo encontrar respostas. As questões poderão estar voltadas aos dados fornecidos. Para esse tipo de atividade, será necessário retomar o valor posicional dos algarismos (unidade, dezena, centena, unidade de milhar...). Nesse caso, estão envolvidos diversos assuntos lógico-matemáticos: números e operações numéricas, sistema de numeração decimal, frações, va-

lor posicional dos algarismos, gráficos, medidas de valor monetário, de comprimento, de tempo e de massa, cálculos, entre outros.

Palavras finais

A busca e a construção de alternativas teórico-metodológicas para o processo de construção da leitura e da escrita com jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização certamente não se encerram aqui. A tentativa até aqui feita é a de explicitar algumas propostas que poderão ser ressignificadas nos diferentes tempos e espaços sociais das salas de aula com os sujeitos envolvidos. Tais propostas são, como já anunciamos, alternativas que fomos encontrando e construindo no trabalho com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas nos três municípios baianos com os quais trabalhamos nessa modalidade de ensino.

A seleção e a organização do saber, que perpassam pela relação dialética entre os conceitos cotidianos e científicos, estão, em nosso entender, inter-relacionadas à perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento. Realizada a problematização do contexto, construída a contextualização, definido o tema gerador e seus subtemas, construídos os seus objetivo-conteúdos articulados às áreas do conhecimento (e até mesmo disciplinas), entramos, logo depois, na etapa de construção e de desenvolvimento de ações teórico-metodológicas que dêem conta de materializar aquilo que juntos sistematizamos.

Todo esse movimento dialético, imbuído de um compromisso histórico, político e social, deixa claro que a alfabetização a

que nos referimos durante todo este ensaio jamais será neutra; ao contrário, será um processo criativo e crítico voltado a um compromisso político com o social. Como nos diz Ribeiro: “Se desejamos que os educandos e educandas desenvolvam novas formas de raciocínio, que se interessem pelos fatos do mundo, que transformem algo de si, melhorando a sua vida e a da comunidade, então devemos pensar num novo modo de alfabetizar. Devemos pensar uma alfabetização que incentive a criatividade, o raciocínio, o desejo de aprender e a responsabilidade com o autodesenvolvimento e com o desenvolvimento social” (1999, p. 38).

Nesses termos, consideramos necessário ressaltar, com as palavras de Rijs (2000-b, p. 26), que “o planejamento da ação pedagógica é um ato processual e dialético – em que o mundo educacional e o mundo social não se separam jamais”. E ainda: “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (Freire, 1982, p. 49).

Referências

- ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Caderno Pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire*. Maio 2001. p. 42-54.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- GROSSI, E. P. *Didática da alfabetização*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. v. 1, 2 e 3.
- PICOLI, F. Para mim a mudasa na tie probemas: as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RAYS, O. A. (Org.). *Educação e ensino: constatações, inquietações e proposições*. Santa Maria: Palotti, 2000.
- _____. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Palotti, 2000.
- _____. Acepção e função da aula no mundo contemporâneo. In: MARCON, T. (Org.). *Educação e universidade: praxis e emancipação: uma homenagem a Eli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- _____. A relação teoria e prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- RIBEIRO, V. M. M. Conceito de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de educação. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Brasília, 1999.
- _____. *Alfabetização em processo*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GROSSI, E. P. *Alfabetização em classes populares: didática do nível alfabético*. 1987 (Geempa).
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KONDER, L. *O que é dialética*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Obras consultadas

- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BENINCÁ et al. Em busca de um método para a ciência pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 5, n. 1, p. 129-143, dez. 1998.
- BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. Praxis pedagógica como formação permanente do educador. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV. *Anais...* Espumoso/RS, maio 2002.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

Notas

- ² A Universidade de Passo Fundo/RS mantém com o MEC e com os municípios de Euclides da Cunha, Ribeira do Pombal e Tucano, localizados no estado da Bahia, o convênio Programa Alfabetização Solidária, desde o ano de 1998. Nesses quatro anos de trabalho com os municípios, a UPF desafiou-se a construir, com base nas condições concretas dos municípios, propostas teórico-metodológicas tanto na formação inicial como na continuada. Como formação inicial, estamos considerando 180 horas de curso que são oportunizadas pela UPF quando os três grupos da Bahia estão em Passo Fundo. Nesse processo de formação, a universidade tem autonomia para construir e implementar propostas político-pe-

dagógicas em comum acordo com os municípios, sem haver interferência do Ministério de Educação e Desporto ou do Programa Alfabetização Solidária.

³ A memória, em nossa prática pedagógica, como produção escrita a partir da nossa própria prática pedagógica, legítima a nossa metodologia de trabalho denominada "metodologia da práxis", que se funda principalmente nas idéias de práxis anunciadas por Vasquez (1977), uma vez que a formação continuada dos profissionais de educação não pode ser entendida como participação em oficinas, seminários, simpósios, congressos, cursos iniciais de formação, cursos de especialização e de pós-graduação; mais do que isso, precisa assumir um caráter de processualidade, tendo a prática pedagógica como objeto de investigação permanente.

⁴ Para este ensaio, não trabalharemos com os três subtemas. Acreditamos que as atividades propostas para o primeiro mostrarão, teórica e metodologicamente, a perspectiva que acreditamos ser mais coerente, de acordo com a nossa experiência, para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas nesses três municípios.

⁵ "Quando eu tinha nove anos, já sofri muito. Eu trabalhava com muita fome. Eu trabalhava na Cajuba. Nós passávamos muita fome porque o dinheiro que

nós ganhávamos era muito pouco, não dava para nós comprarmos nada. Quando nós saímos de lá e fomos para nossa casa, passamos muitos dias parados dentro de casa porque não tinha onde a gente trabalhar. Eu tinha vontade de estudar, mas não tinha condição de vir para eu estudar. Agora estou trabalhando com 18 quilômetros da escola. Eu trabalho com machado. Todos os dias eu tenho que pegar o meu cavalo para ir para a escola. Eu estava dormindo, meu pai me chamou para eu trabalhar porque a hora estava passando para nós trabalharmos. Eu trabalho nas pedreiras quebrando pedra. Passo muita fome. Divido um ovo de galinha. São duas léguas a pé para chegar à escola. Será, meu Deus, que você vai me dar essa bicicleta para eu vir para minha escola?"

⁶ É preciso lembrar que não podemos enquadrar cada educando num nível de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) uma vez que o conhecimento não é algo congelado, estático, imóvel. Precisamos, como profissionais da educação, entender as pesquisas de Ferreiro e Teberosky como uma análise do desenvolvimento cognitivo do sujeito capaz de auxiliar na construção do processo de alfabetização de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

A didática da história como teorização e como experiência¹

*Astor Antônio Diehl**

Resumo

Pretendemos, neste texto, evidenciar dois aspectos: apresentar uma problemática que evidencie a necessidade de reorientação das teorizações para o ensino e discutir a noção “experiência” e suas implicações como sendo aquela que amplia o leque de chances para a intermediação dos conhecimentos históricos.

Palavras-chave: teorias da história, história/ensino, história/experiência.

* Doutor em Teoria, Metodologia e Didática da História pela Ruhr-Universität Bochum – Alemanha. Professor de História (graduação e mestrado) e no mestrado em Educação da UPF.

¹ Texto apresentado na VII Jornada de Ensino de História e Educação. História: Qual ensino? Qual conhecimento? Passo Fundo, de 6 a 8/6/2001.

Delimitação da problemática

Vivenciamos na atualidade, em termos de pensamento histórico-historiográfico, experiências muitas vezes difíceis de serem apreendidas conscientemente no sentido de se perceber claramente as tendências orientadoras destas na sociedade, bem como no ambiente acadêmico. O que nos interessa aqui, principalmente, é a noção de experiência possível de ser reconstituída na cultura historiográfica. Nesse sentido, podemos identificar nossa época com certas configurações semânticas de um tempo plúrico da(s) modernidade(s) tardia(s), algo muito próximo daquilo que os alemães denominam de *Spätzeit*.²

A cultura historiográfica da década de 1990 perdeu sua capacidade de explicação estrutural de movimentos sociais e de processos civilizadores.³ As narrativas históricas perderam muito de seu sentido original, que era orientar e legitimar projetos de sociedade. A grande orquestra tocava a sinfonia da modernização, da racionalidade e da ciência, formando um conjunto harmonioso no qual o progresso gozava o *status* de solista. Nesse conjunto, formado pela orquestra, cenário, maestro, muito pouco contava a assistência da platéia. Tudo era encenado para a platéia, sem sua participação direta, a não ser para aplaudir a apresentação do conjunto ou, em alguns casos, ser representada pelo conjunto.

Essa estrutura orgânica de apresentar e representar o sujeito coletivo, projetado no futuro, perdeu sua capacidade explicativa após a crise paradigmática recente. Sua energia explicativa inicial, canalizada aos grandes feitos e às estruturas modernizadoras, cede lugar à consciência de viver uma época multicultural e de interesses pluriorientados. O pensamento histó-

rico na virada deste século caracteriza-se pela nova história cultural, que, na opinião de Wehler, aponta para um déficit teórico estrutural e para uma abstinência política.⁴ Esta crítica contundente pode ser explicitada através de três interrogações que tocam no nervo epistêmico-metodológico: a) devemos fazer tábua rasa do passado?⁵ b) o que estou fazendo quando escrevo história?⁶ c) a história tem um sentido?⁷

A consciência de uma perda irreparável gerou a frustração, o pessimismo e, com isso, também a perda da ambição explicativa. A época é das reconstituições de memórias individuais, coletivas e, conseqüentemente, essa perspectiva exige do historiador (como leitor) uma posição quanto à infinidade de leituras possíveis do passado. Esse é o momento de revigoramento cultural e de inserção da hermenêutica na compreensão do passado, rompendo, dessa forma, com o exclusivismo de uma verdade científica.

A investidura teórica

O historiador sempre teve desconfiança dos seus modelos explicativos, porém ele não tornava isso público, indo além dos pressupostos estabelecidos pela comunidade científica. Sua segurança explicativa pouco era garantida pela ciência, mas muito mais pela sua crença na ciência na confecção do futuro. Fazia-se mais ideologia do que ciência. Pesquisava pouco em nome do avanço do conhecimento e da ciência e muito para legitimar e ratificar a teoria.⁸ A busca da objetividade ausentava o narrador da tomada de posição, postura que lhe garantia a investidura de autoridade.

Por um lado, a falência dos modelos explicativos gerou, num primeiro momen-

to, uma terrível desconfiança em relação ao papel da memória. Hoje já podemos afirmar que essa desconfiança está superada, tornando-se ela o centro do debate. Aliás, o que sobrou dos tempos heróicos do passado é a memória,⁹ a que se tornou o centro informativo pela falência da ação e das leituras entrópicas dos modernos.

O que hoje representa o imaginário em termos de história cultural, o progresso no passado representara para os modernos. E, nesse caso, a certeza do futuro cegou-se sobre as possibilidades da contingência na história, ou ainda, dito em outras palavras, o historiador sempre teve dificuldades em lidar com o irracional. Por outro lado, a memória não é tão benévola assim, pois está constantemente exigindo de nós atos de submissão para que haja o processo de memorização. Rememorar é um ato de sofrimento e talvez aí esteja uma das razões da pouca importância atribuída a esse processo. Não que ele não seja importante; é um ato doloroso e, por isso, pouco pensado, pois poderá revelar aspectos, contingências, numa espécie de movimento trágico como história.¹⁰

Evidentemente, também na história essa reorganização não é feita de forma indolor. Há uma espécie de desespero frente àquilo que a memória pode revelar. A título de exemplo e dependendo da postura do historiador, a memória revela os escombros, as ruínas e os processos de desintegração, pois a história, como disciplina científica, tem sua origem naquele processo que denominamos de “modernização”. Frente à diversidade reveladora da memória, o historiador já não consegue mais ter certeza de que seus interesses, suas teorias, seus métodos, suas narrativas e fun-

ções didáticas do conhecimento sejam capazes de reconstituir e significar o passado.

Do ponto de vista de um certo purismo metodológico, os historiadores experimentaram essa mudança nas formas de relacionamento que eles tiveram desde a teologia até a antropologia. Historiadores extraíram metáforas, categorias e explicações de outras áreas do conhecimento, adaptando-as a sua disciplina para que pudessem servir aos seus interesses e as suas considerações. Com grande orgulho, lançavam mão de ferramentas e de explicações sem ter de resolver o problema da disciplinaridade, dos campos e fronteiras epistemológicas.¹¹

Com o pretexto da interdisciplinaridade, os historiadores protegiam suas cabeças com o chapéu alheio, estabelecendo uma espécie de “mais-valia” metodológico-conceitual (ou imperialismo) sobre as demais áreas do conhecimento. Talvez para as outras áreas de conhecimento, esse aspecto possa ser considerado, dizendo-se que a história não possui um objeto e um método para evidenciar sua especificidade científica. Ou, ainda, o historiador estaria catando aqui e ali elemento para constituir aquilo que seria seu objeto com a estratégia muito utilizada no passado com a denominação de “ciências auxiliares”.

Certamente, a razão principal do historiador em agir dessa forma é a de apreender um conhecimento sobre o passado a partir de documentos para, então, formular uma explicação das questões históricas relevantes. Por outro lado, em sentido negativo, esse aspecto poderia evidenciar a expressão da pouca importância que as questões epistemológicas têm tido para o historiador. Em consequência, teríamos

um falso orgulho profissional de historiador, acrescido de uma possibilidade de romper o *status* meramente acadêmico, pois o historiador não apresentaria justificativas teóricas e sociais para a relevância de sua disciplina, lá onde outras disciplinas teriam mais prestígio.

Assim, o historiador perderia legitimidade para reivindicar para si o *status* profissional pretendido legalmente. É uma hipótese relevante, assim a vejo, pois a história sempre foi e continuará sendo terra de todos e de ninguém, pela sua incapacidade de formular sua própria delimitação. Dessa forma, a história manteria uma relação um tanto populista com as outras áreas do conhecimento. A estratégia de relacionar e de vincular-se ora mais, ora menos garante-lhe o consolo da estratégia de autonomia disciplinar.¹²

Quando um outro aspecto dos enunciados tem mais ou menos significado na profissão, nem sempre fica evidente, mas os dois estão intimamente relacionados e fazem parte constitutiva da história da história. Talvez essa crítica quanto à disciplinaridade da história possa ser perfeitamente invertida. A aproximação da história com outras disciplinas, através da inter, multi e, agora, transdisciplinaridade é plenamente justificável, tendo em vista os avanços produzidos em termos teórico-metodológicos pelas possibilidades de releituras do passado e, sobretudo, pelos cortes verticais no passado, sugeridos pela descrição densa ou pela reconstituição de estruturas simbólicas tão condenadas pela historiografia tradicional.

Aqui não iremos proceder dessa maneira. No entanto, não bastaria somente a consciência daquilo que foi condenado no

passado. O historiador precisou de outros instrumentos metodológicos para dar sentido aos fragmentos e buscar uma nova representação e, portanto, adequada para o passado contemporanizado. A história encontrará na alegoria seu modo de representação. Tal tendência mostra a larga receptividade da obra de Walter Benjamin na elaboração dessas interpretações e a aproximação entre história e outras formas narrativas como a literatura. A diferença, agora, está no fato de o historiador não poder mais utilizar modelos teóricos de seleção e classificação dos restos de tradições como fazia no passado. As heterogeneidades temporal, cultural e política impedem-no de fazer tábua rasa em termos de sentidos e significados; revelam o espaço cultural contemporâneo saturado,¹³ porém criador.

A saturação do espaço cultural pode gerar uma reação que entende a própria saturação como um obstáculo à originalidade, à inovação ou, mesmo, à possibilidade de produção de conhecimentos. Tudo já teria sido dito, feito e narrado. Restaria, então, uma espécie de saída estratégica em direção ao mundo primitivo, situado em algum lugar e em algum tempo antes da modernidade. É o desejo de busca da comunidade, do pequeno, do micro e, por que não, de recolocar o sujeito ético-moral no centro do palco.¹⁴

De outra forma, a situação do espaço cultural pode mostrar que a própria saturação seja percebida como a condição *sine qua non* para a produção de novos sentidos.¹⁵ O custo da modernização seria agora visto não mais como obstáculo, mas como recurso para a sua reutilização através dos esforços da metanarrativa, da ima-

ginação criativa, da metaficção, da utilização de metáforas ou da interdisciplinaridade. Configura-se, portanto, um terreno fértil e promissor para o avanço do debate das narrativas pós-modernas.

A recomposição de temporalidades diferentes numa mesma narrativa já não é mais vista como uma deformação, como uma patologia ou, mesmo, como sinônimo de desordem, mas, sim, como prerrogativa de constituição de um sistema como uma lógica racional que trabalha com sentidos pré-construídos. Pela dinâmica interna do sistema e pelos seus enunciados, a narrativa e a estética assumem o papel principal. O conteúdo da elaboração histórica propriamente dito torna-se secundário em relação ao que narra e se estetiza; as múltiplas recombinações possíveis no sistema levam a implodir a bilateralidade de posições. Quebram-se, assim, as oposições. Porém, tem-se enorme dificuldade em diferenciar o que é produção de reprodução ou originalidade, de cópia.

Por vezes, essas tendências são duramente criticadas como sendo reciclagem, pastiche ou mesmo canibalismo cultural. Todo esse processo estaria levando ao esgotamento cultural, à falta de originalidade e à ausência crítica.¹⁶

Parece-nos que também a história está passando por uma época de provocações. O rompimento das relações de sucessões como modelo explicativo catapultou a memória e a narrativa estetizante para o centro do debate da história cultural.¹⁷ Tanto a história, na sua grande mudança ocorrida no final da segunda metade do século XIX, como a psicanálise são disciplinas que buscam compreender o indivíduo. E por que a psicanálise? Por que a relação en-

tre história e psicanálise pode gerar possibilidades de compreensão do debate historiográfico atual em termos das representações simbólicas e do retorno ao indivíduo ético-moral. O tempo presente é o da memória/esquecimento, dos sentidos e (re)significados culturais.

A percepção desse momento não nos pode levar à estratégia de varrer para debaixo do tapete aquilo que não se enquadra em nossos modelos explicativos. Também não pode nos levar à estratégia de avestruz de enterrar a cabeça, deixando de fora o corpo, pensando que dessa forma estaríamos protegidos dos eventuais abalos nos parâmetros de plausibilidade da história.

A história como disciplina tem a possibilidade de compreender e explicar fenômenos econômicos, sociais, das relações de poder etc.¹⁸ Para tanto, torna-se necessário e desejável, sem dúvida, uma disciplina histórica orientada também pelo psicanalítico, pelo social e pelo cultural. Outrossim, estamos ainda longe de constituir tal disciplina, mas temos possibilidades de reconstruir parte desse debate com a crise do historicismo, com a relação entre psicanálise e marxismo ou, simplesmente, pela recuperação contextualizada das obras de Nietzsche, Freud, Weber, Benjamin, entre outros tantos.

Frente a essa situação de saturação do espaço cultural-historiográfico, temos duas chances razoáveis. A primeira é a de conceber nossa época como de obstáculo à originalidade e à produção de conhecimentos capazes de transposição didática. A segunda é aquela que toma a saturação cultural como possibilidade. Mas, para tanto, é preciso buscar antes outros caminhos, e o que escolhemos aqui é o da experiência.

História como experiência

Existem certas características simples da vida e da cultura humana que não deveríamos desprezar. Biologicamente, ninguém consegue enxergar (ver) pelo outro, vemos as coisas de perspectivas diferentes; culturalmente, ninguém consegue experimentar pelo outro. Experimentamos as mesmas coisas de lugares, olhares e sensibilidades culturais diferentes. Essa simples constatação, se levarmos adiante, traz consigo a medida da dificuldade que enfrentamos quando nos dedicamos à história ou, mais especificamente, à didática da história.

Se somos diferentes uns dos outros (e efetivamente somos) em termos de nossa experiência de vida cultural, isso nos leva a um paradoxo. Primeiro, não existe a possibilidade de apreendemos conhecimentos gerais (e a história ensinada é um conhecimento genérico); segundo, e em consequência do primeiro, nós não conseguimos pensar historicamente as experiências históricas. Com essas duas premissas, poderíamos chegar a considerar que o conhecimento histórico produzido está em dessintonia com as experiências individuais e, portanto, ele não diz muita coisa para os outros pelo simples fato de esse conhecimento ser o resultado narrativo de experiências particulares.

Se somos diferentes em nossas experiências (e tudo que inclui experiência), o que nos possibilita a transposição do conhecimento narrado?

Desde a obra de Husserl, o conceito *mundo da vida* (*Lebenswelt*) foi pontualmente introduzido na discussão filosófica, na teoria do conhecimento e nas ciências sociais de forma geral. Um leque de possi-

bilidades foi aberto mais recentemente quando Habermas atualizou a teoria do mundo da vida de Alfred Schütz, fazendo dessa noção um dos fundamentos para o debate nas ciências sociais na década de 1970. O conceito gerou diferentes propostas e usos, redimensionando-se especialmente com a antropologia para uma situação à prática social.

Na história, *mundo da vida* pode representar experiência humana. Nesse sentido, a experiência seria o único mundo real no qual todos nós estamos em qualquer tempo; à medida que nos comunicamos e vivemos socialmente, percebemos e transformamos as coisas ao nosso redor. Diferentemente é o caso das ciências naturais, que observam essas mesmas coisas de forma natural e objetiva. A experiência está inquestionavelmente aí; antes de qualquer reflexão, está aí para cada um. Homem e mundo vivem em coexistência e, dessa relação, produz-se a experiência. As pessoas, ante a possibilidade de consciência, compreendem as coisas não primeiramente sob a forma de observação científica distanciada.

Como experiência, compreendem-se situações vividas e representadas do mundo que nos rodeia, no qual nós fazemos dos outros a base quase-natural das nossas expectativas, entendendo que cada indivíduo partilha e se assegura nesse movimento. A experiência está simplesmente aí e, para sua existência, não é necessário qualquer justificativa.

A experiência, entretanto, não é a única realidade na qual vive o indivíduo. Ele também poderá, com o passar do tempo, aproximar-se de realidades como a religião, a ciência, a arte, o sonho, etc. Mas a experiência continua sendo uma realidade su-

perior, da qual vem a possibilidade de consciência. Essa aproximação com outros aspectos da realidade é como se fosse uma viagem, porém apresenta também outros sentidos por meio dos quais a pessoa sempre retorna ao primeiro/original. O *Eu* sempre partilha a experiência com outros. Parte-se da concepção consciente de que a experiência do *Eu* também pode ser a dos outros na cotidianidade da vida.

No debate recente das ciências humanas, a experiência também é compreendida como o espaço da comunicação, da interpretação, da ação e do processo de busca de sentidos. É o espaço de compreensão das normas sociais, da convivência coletiva e da formação de identificações e identidades, onde surgem conflitos, interesses e uma gama variada de interpretações. Em outras palavras, é o espaço da prática política.¹⁹

Também na pedagogia surgem possibilidades de fazer da experiência o fundamento para as estratégias de ensino. O espaço pedagógico é aquele constituído com base na constelação de sentidos, em que as intenções de ações estão todas integradas de forma constitutiva, surgindo daí a experiência pedagogicamente caracterizada como as representações das diferentes experiências.

Com os aspectos apontados, surge o problema que supera as próprias ciências sociais, qual seja, a relação entre ciência e vida. A onipresença da racionalidade instrumental científica, aos poucos, passa a ser questionada e suas possibilidades explicativas através da razão precisam de fundamentação fenomenológica. Com isso, também o sujeito é reabilitado; ele surge não mais como mero ingrediente do processo de conhecimento objetivo, mas como o necessário sujeito para a constituição do objeto.

Husserl foi o primeiro a diagnosticar a crise da ciência com a perda do significado da vida, pois, com a prática da moderna ciência, baseada no mundo da técnica, perde-se a questão do sentido da existência humana. É evidente que o ressurgimento da noção experiência vincula-se, de forma estreita, com a crise da ciência moderna.²⁰ Busca-se, portanto, ganhar novos sentidos e significados para a própria ciência histórica a partir da experiência de vida.

Queremos trazer para o debate alguns elementos constitutivos da experiência com o objetivo de buscar sentidos e representações do mundo da vida para o espaço pedagógico-didático da história. Essa experiência será a base sobre a qual a história como representação do passado se construiu. Assim, se história como experiência representa a base fundida para história como ciência, precisamos encontrar elementos (noções) de compreensão histórica dentro da história racionalizada, mesmo que tais noções sejam introduzidas sob a forma de noções não metodizadas.

Encontrar essa base de elementos significa encontrar as funções de orientação das pessoas no mundo e os processos de constituição de identidades. No espaço não científico da vida, lidar com história possibilita a orientação das experiências sobre a continuidade histórica e sobre a ação política. A aproximação da história com a experiência configura-se através da socialização e da tradição sob a forma de processos educativos não intencionais e não organizados institucionalmente tanto na vida política como na vida privada. Já, para apreender a história como ciência, são necessárias formas processuais intencionais e racionalmente organizadas.

Nas primeiras socializações são transmitidas normas que permitem formar o processo histórico e a constituição do espaço de cada uma das sociedades. A criança aprende a compreender o mundo apesar de ter surgido nele quando já estava pronto, e é por isso que ela precisa assumir o mundo em que os outros já vivem. Na apreensão do mundo, a criança assume determinadas personalidades próximas, que são, via de regra, os pais, os avós e os parentes, os quais colocam o acento no processo de apreensão do mundo, no que é mais ou menos importante, ou no sentido de quais normas devem ser seguidas.

Esses significados assumidos pela criança já estão carregados de historicidade e são a ela passados via socialização, que funciona como filtro do mundo social. É dessa forma que a criança vai experimentando a ordem de sua cotidianidade, ordem de experiências familiares específicas que se compõe de um longo processo histórico. Para começar a viver, é preciso, portanto, ter consciência desse processo; é preciso adquirir a competência para a experiência consciente e o ordenamento das representações dessas experiências.²¹ A experiência na cotidianidade é impossível de ser pensada sem a tradição, por meio da qual as experiências são transmitidas como conhecimentos, regras e motivações. A elaboração e reelaboração das múltiplas experiências individuais mal poderão ser apreendidas. Elas aparecem muito mais como sendo significados, como representações socioculturais e sob a forma de regras de ação ou, mesmo, de costumes. Uma outra função da tradição é de *amarrar* significados de diferentes gerações em processos capazes de propiciar novas experiências de estruturação do tempo. Esse *amarrar* signifi-

ficados permite que a sociedade não se fragmente completamente porque as tendências de regras e de experiências são asseguradas por grupos sociais e instituições.

Portanto, trabalhar com essa constelação de elementos da experiência gera possibilidades didáticas para a história. A diferenciação entre a racionalidade científica e a não científica é, para a didática, de elevado valor hermenêutico. As possibilidades para a didática estão no fato de poder perguntar: como processos de ensino-aprendizagem podem ser objetivados a partir de conteúdos, métodos e estratégias de ensino? Ou perguntar sobre os processos de comunicação, de integração e desintegração sociais? Ou, ainda, perguntar sobre ambos. Isso porque a disciplina didática deve se colocar a tarefa de intermediar ciência e experiências de vida como via de mão dupla.

Por um sentido, a didática deve intermediar experiências na ciência e, por outro, deve dar retorno dos resultados da ciência para o mundo da vida. Exatamente esses questionamentos trazem para a didática da história dificuldades ainda não solucionadas, pois os seus conteúdos e seus métodos para o desenvolvimento curricular ainda estão moldados pelo pensamento tradicional.

As orientações históricas para o mundo das experiências sociais podem tornar-se objeto de pesquisa para a didática da história. Isso implica encontrar o papel dos conteúdos sociais do cotidiano, como, por exemplo, nos meios de comunicação, na política, na trivialidade do dia-a-dia etc., como possíveis pontes de intermediação com a ciência. Sem as potencialidades do campo das experiências – do mundo da vida –, uma definição de tarefas para a didática seria insustentável. Nesse sentido, a história como expe-

riência poderá abrir um leque de possibilidades, pois conhecê-la garante a sobrevivência da própria didática da história.

No entanto, não bastaria somente a consciência daquilo que fora condenado no passado. O historiador precisou de outros instrumentos metodológicos para poder dar sentido aos fragmentos, buscando uma nova representação e, portanto, mais comprometida com o passado. A história encontrará na alegoria seu modo de representação.

Parece-nos, no entanto, que não basta apenas a consciência daquilo que está mudando. É preciso desenvolver instrumentos e posturas teóricas que dêem um novo sentido à história,²² sobretudo pela possibilidade de problematizarmos o passado na perspectiva de reconstituirmos idéias para uma cultura da mudança e creditarmos argumentos para reconstituirmos as idéias de futuro que se tinha no passado.

O conteúdo dessas duas vertentes é elemento constitutivo da cultura historiográfica. Se, ao longo de nossa trajetória, conseguirmos didatizar os conteúdos dessas vertentes, estaremos alcançando um sentido tríplice para a história, tais como o sentido da função emancipadora, o sentido da função utópica e, finalmente, o sentido da função de alteridade.

Nessa perspectiva, a problemática evidencia a necessária reorientação nas teorizações e nas reconstituições de experiências. Sem esse propósito, a categoria de intermediação do conhecimento histórico estará sensivelmente reduzida à simples reprodução.

Referências

- ALIEZ, Éric. *Da impossibilidade da fenomenologia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- BODEI, Remo. *A história tem um sentido?* Bauru: Edusc, 2001.
- BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos*. Campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Ed. da FGV, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábua rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.
- DIEHL, Astor Antônio. *A cultura historiográfica brasileira nos anos 80: mudança estrutural na matriz historiográfica brasileira*. Porto Alegre: Evangraf, 1993.
- _____. *Ciência, política e universidade*. Passo Fundo: Clio, 2001.
- _____; TEDESCO, João Carlos. *Epistemologias das ciências sociais*. Considerações introdutórias de um debate. Passo Fundo: Clio, 2001.
- _____. A ciência e o espírito da tragédia. *Rev. de Filosofia e Ciências Humanas*, Passo Fundo, ano 17, n. 1, p. 81-93, 2001.
- _____; MACHADO, Ironita P. *Apontamentos para uma didática da história*. Passo Fundo: Clio, 2001.
- DOSSE, François. *A história à prova do tempo*. Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- KAPLAN, E. Ann (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo*. Teorias e práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- XXI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: a história no novo milênio: entre o individual e

o coletivo. *Livro de Resumos*. Niterói: Anpuh; UFF, 2001.

MIRANDA, Wander Melo (Org.). *Narrativas da modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Rev. Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 3-15, 1989.

REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e ciência*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ROSENFELD, Katharin H. (Org.). *Filosofia e literatura: o trágico*. *Rev. Filosofia Política*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 3, n. 1, 2001.

RÜSEN, Jörn. Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo/UPF: Mestrado em História/RS, v. 2, n. 1, p. 9-22, dez. 2001.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

WEHLER, Hans-Ulrich. *Historisches denken am ende des 20. Jahrhunderts*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2001.

Notas

² Conforme MOSER, Walter. Spätzeit. In: MIRANDA, Wander Melo (Org.). *Narrativas da modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 33-54.

³ O entendimento sobre cultura historiográfica está discutido em DIEHL, Astor Antônio. *A cultura historiográfica brasileira nos anos 80: mudança estrutural na matriz historiográfica brasileira*. Porto Alegre: Evangraf, 1993.

⁴ WEHLER, Hans-Ulrich. *Historisches Denken am Ende des 20. Jahrhunderts*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2001. p. 69-86.

⁵ CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábua rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

⁶ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

⁷ BODEI, Remo. *A história tem um sentido?* Bauru: Edusc, 2001.

⁸ DIEHL, Astor Antônio. *Ciência, política e universidade*. Passo Fundo: Clio, 2001. Ver também DIEHL, Astor Antônio; TEDESCO, João Carlos. *Epistemologia das ciências sociais*. Considerações introdutórias de um debate. Passo Fundo: Clio, 2001.

⁹ Ver POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Rev. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 3-15, 1989; HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

¹⁰ Discutimos o movimento trágico na história em outra oportunidade, ver *Rev. de Filosofia e Ciências Humanas*, Passo Fundo, ano 17, n. 1, 2001. p. 81-93; ver também discussão em ROSENFELD, Katharin H. (Org.). *Rev. Filosofia Política*. v. 3, n. 1 Filosofia & literatura: o trágico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

¹¹ REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e ciência*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 11-39.

¹² Ver aqui BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos*. Campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: ed. UFRJ/ed da FGV, 1998.

¹³ Vimos essa tendência nos últimos encontros nacionais da Anpuh. Ver *Livro de Resumos – XXI Simpósio Nacional de História “A história no novo milênio: entre o individual e o coletivo”*. Niterói: Anpuh; Niterói: UFT, 2001.

¹⁴ Uma leitura mais apurada da obra publicada na década de 1980 de Michel Foucault nesse aspecto poderia revelar várias formas de encaminhamento epistemológico.

¹⁵ Ver GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

¹⁶ MOSER, Walter, op. cit.

¹⁷ Ver WEHLER, Hans-Ulrich, op. cit., p. 79-86.

¹⁸ Ver ALIEZ, Éric. *Da impossibilidade da fenomenologia*. São Paulo: ed. 34, 1996.

¹⁹ Ver também SOUZA SANTOS, Boaventura. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

²⁰ O debate sobre as ciências humanas pode ser seguido em JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, ou, ainda, KAPLAN, E. Ann (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo*. Teorias e práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

²¹ DIEHL, Astor Antônio; MACHADO, Ironita P. *Apontamentos para uma didática da história*. Passo Fundo: Clio, 2001.

²² Ver DOSSE, François. *A história à prova do tempo*. Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001; RÜSEN, Jörn. Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo/UPF: Mestrado em História/RS, v. 2, n. 1, dez. 2001.

Pedagogo: a caminho do *incondicionado*

André Baggio*

Resumo

Em 22 de abril de 1724, nascia Immanuel Kant, cuja obra é uma síntese dos pensadores antecessores e ponto de referência de reflexões do século XIX e XX. Neste ensaio, analisamos o seu imperativo categórico: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. Essa hermenêutica de Kant é realizada através do viés da leitura de Godmann na *Origem da dialética: a comunidade humana e o universo em Kant*.

Palavras-chave: incondicionado, essência, ética.

* Filósofo, Doutor em Educação, professor da Universidade de Passo Fundo, onde ministra as disciplinas de Filosofia da Educação, na graduação, e Novos Paradigmas e Educação, no mestrado em Educação.

Nenhum pensador mantém os interesses das gerações futuras por acaso. Somente os que conseguiram ultrapassar o sentimento e os aspectos restritos de sua cultura atingiram o comum do humano, algo de essencial. Isso é o que leva outros pensadores, em contextos diferentes, a retornarem a textos tão antigos como os mitos, por exemplo. Kant é desses pensadores que justificam o retorno à sua obra, cuja releitura é possível em razão desse caráter universalizante.

Este trabalho tem o objetivo de buscar em Kant, especialmente na sua ética, exposta em *Crítica da razão prática* e em *Fundamentação da metafísica dos costumes*, pressupostos à tarefa pedagógica visando superar os limites do presente. Minha leitura de Kant está condicionada por leitura anterior, feita por Goldmann na *Origem da dialética: a comunidade humana e o universo em Kant*. Foi estudando Goldmann que descobri novo viés da filosofia kantiana, até então dissimulado para mim, isto é, a possibilidade e a necessidade do *incondicionado*. “Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad [...]. Es preciso desbastar la incultura del hombre a causa de su inclinación a la libertad” (Kant, 1983, p. 31s).

O que seria a essência da educação? Falar em essência, em verdade, hoje é quase uma heresia. Mas tendo consciência de que a filosofia está mais voltada às implicações e interesses das teorias e práticas que à revelação de verdades e essências, ainda que no passado a filosofia tenha tido esse interesse, penso ser possível perguntar sobre a essência, a verdade, o universal.

Para responder a essa questão, é preciso recorrer a uma dimensão ética da edu-

cação, isto é, em que medida a educação está comprometida eticamente? Essa eticidade é a busca do essencial para o comportamento humano, o obrigatório, ou, como quer Kant: o incondicionado. “Kant pondera que o bom deve ser algo incondicionado, sem restrição alguma; isto é, não depende de circunstâncias ou condições que escapem ao nosso controle e tampouco das conseqüências de nossos atos” (Vázquez, 1987, p. 142).

Na *Razão pura*, o tema dominante está em estabelecer os limites, as possibilidades do conhecimento, ao passo que na *Razão prática* superam-se os limites da razão teórica, limitada ao fenômeno, abrindo as portas proibidas no *númeno* (*noumenon*, greg.: noção kantiana, o real). Goldmann resume a tarefa kantiana no combate a duas linhas de pensamento:

a) o uso transcendental das categorias, a idéia de que a faculdade humana de conhecer, tal como ela existe e sem modificação qualitativa, possa atingir o absoluto, ilusão de toda metafísica dogmática; b) o empirismo cético, a afirmação contrária, segundo a qual o incondicionado, a totalidade em geral, seria irreal e inacessível a qualquer conhecimento que seja. Neste caso, qualquer aspiração por um estado mais elevado não teria sentido, as idéias especulativas perderiam sua significação reguladora, os postulados práticos perderiam sua significação prática (Goldmann, 1967, p. 172).

Kant escreveu sua crítica ao empirismo no “Prefácio à segunda edição” da *Crítica da razão pura*, a sua *revolução copernicana*, reconhecendo que, até então, “o conhecimento tinha que se regular pelos objetos”, mas que o melhor era admitir “que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento, o que concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento *a priori* dos objetos que deve estabelecer algo sobre os mesmos antes de nos se-

rem dados” (Kant, 1983, p. 12). Assim, Kant busca fugir no campo do conhecimento das limitações impostas pelo empirismo e das ilusões metafísicas.

No campo prático, Kant desafia-nos ao incondicionado, à autonomia *versus* a heteronomia, da defesa do agir conforme o *imperativo categórico*, que está descrito na *Fundamentação da metafísica dos costumes* como sendo: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant II, 1980, p. 129). Isso representa uma séria crítica ao individualismo burguês, em que cada um procura a melhor maneira de extrair vantagens pessoais sobre os demais, ao mesmo tempo em que responsabiliza o indivíduo por seus atos para com toda a humanidade.

Para que isso ocorra, faz-se necessário adquirir um estado de autonomia. Kant apresenta seu imperativo categórico também na *Crítica da razão prática* no início do parágrafo 7º, como *lei fundamental da razão prática*, e no parágrafo 8º, sobre a *autonomia da vontade versus a heteronomia*, numa ligação sequencial entre as temáticas. “A vontade é autônoma, quando dá a si mesma sua própria lei; é heterônoma, quando recebe passivamente a lei de algo ou de alguém que não é ela mesma” (Morente, 1980, p. 257).

Esses são pressupostos da filosofia kantiana à pedagogia que busca o incondicionado; pressupostos à superação das limitações que a realidade impõe e dos limites do homem atual, no sentido de homem da humanidade; pressupostos sem os quais estaríamos fadados a práticas educativas imediatistas e interesseiras (egoístas, contrárias ao comportamento ético). Na sua

Pedagogia, Kant faz dura crítica aos responsáveis pela educação, governo e pais:

Un principio de arte de la educación, que em particular debíam tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, niño conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su competo destino. Este principio es de la mayor importancia.

Los padres, en general, no educan a sus hijos más que en vista del mundo presente. Aunque esté muy corrompido. Deberían, por el contrario, educarles para que más tarde pudiera producirse en estado mejor. Pero aquí se encuentran dos obstáculos: a) Los padres sólo se preocupan, ordinariamente, de que sus hijos prosperen en el mundo, y b) los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos.

Los padres, cuidan de la casa; los príncipes, del Estado. Ni unos ni otros se ponen como fin un mejor mundo (*Weltbest*), ni la perfección a que está destinada la humanidad y para lo cual tiene disposiciones. Las bases de un plan de educación han de hacerse cosmopolitamente (Kant, 1983, p. 36).

É partindo de textos como esse que se pode perguntar sobre o que deve ser a essência da educação. Esse fundamento está na dimensão ética da filosofia kantiana. Nesse sentido é que aparece o imperativo categórico como necessidade ética, como desafio a uma prática que transcenda o egoísmo e as finalidades imediatistas. Esse imperativo é, para Kant, um imperativo prático: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 1980, p. 135).

O imperativo é o agir eticamente de acordo com o imperativo e não por causa dele, à semelhança da *revolução* efetuada no campo do conhecimento, invertendo a ordem sujeito-objeto do pensamento tradicional (objeto-sujeito) em que o sujeito *girava* em tor-

no do objeto. No campo da moral, o sujeito deve ser o autor da própria lei, autonomia, e não dominado por algo externo, heterodoxia. “O mandamento ou dever que deve ser cumprido é incondicionado e absoluto; ou seja, o que a boa vontade ordena é universal por sua forma e não tem um conteúdo concreto: refere-se a todos os homens em todo o tempo e em todas as circunstâncias e condições. Kant chama de imperativo categórico a esse mandamento” (Vázquez, 1987, p. 250).

Destaco ainda que o propósito de Kant não é somente formal, como se poderia pensar, pois o modo como estabelece sua fórmula já está determinando, conseqüentemente, o conteúdo, numa relação dialética em que não mais se pode tratar separadamente forma e conteúdo. A sociedade desejada por Kant, permanecendo como desafio válido, é semelhante ao desafio do “super-homem” de Nietzsche, a caminho do homem autônomo pertencente ao “reino dos fins”:

Por esta palavra *reino* entendo eu a ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns. Ora, como as leis determinam os fins segundo a sua validade universal, se se fizer abstração das diferenças pessoais entre os seres racionais e de todo o conteúdo dos seus fins particulares, poder-se-á conceber um todo do conjunto dos fins [...]. Isto responsabiliza a todos, pois segundo a máxima kantiana não há o legislador do reino, *o dever não pertence ao chefe no reino dos fins, mas sim a cada membro e a todos em igual medida* (Kant, 1980, p. 139).

Mas seria *lógico*, razoável, pensarmos nesta *utopia* kantiana?

Kant demonstra que os limites do conhecimento estão no mundo fenomênico, mas isso é para o entendimento; já a *razão* (*Vernunft*) direciona-se para a questão do incondicionado; é o momento da unidade racional do espírito. “Esta, como pura atividade própria, está ainda acima do enten-

dimento (*Verstand*) no sentido de que [...] mostra a mais elevada função na distinção que estabelece entre mundo sensível e mundo inteligível, marcando também assim os limites ao próprio entendimento” (Kant, 1980, p. 153). Assim, a busca do incondicionado não é algo proibido em Kant, mas meta, desejo. Ainda que não possamos conhecer o númeno, “se não podemos conhecer esses mesmos objetos como coisas em si mesmas, temos pelo menos que poder pensá-los” (Kant, 1983, p. 16).

O mundo presente é para ser superado, “o que nos impele necessariamente a ultrapassar os limites da experiência e de todos os fenômenos é o incondicionado; nas coisas em si mesmas, a razão exige o último necessariamente e com todo o direito para todo o condicionado, e mediante tal a completude da série das condições” (Kant, 1983, p. 13). Essa afirmação de Kant derruba a pretensão de se determinar o absoluto, o incondicionado como predestinação mecânica e dogmática, mas este “impacto filosófico da esperança do Último Dia não se limita à destituição de nossa hybris racional. Ela é fonte de afirmação no próprio núcleo dessa espécie de agnosticismo em matéria de filosofia da história” (Ricoeur, 1968, p. 17).

A vontade de “ultrapassar os limites da experiência e de todos os fenômenos” condiciona a resposta à questão: que devo fazer? Segundo Goldmann, para Kant, só tem uma significação: “Que devo fazer para a realização do absoluto, a totalidade perfeita, o conhecimento do universo e o reino dos fins? Pois este é o único sentido autêntico da vida humana, que pode elevá-la acima do físico e do biológico” (Goldmann, 1967, p. 182).

Essa busca de um estado futuro melhor, perfeito, tem efeito não só para as futuras gerações, mas uma qualidade de vida melhor no presente dá sentido à vida pessoal. É essa abertura ao futuro que faz de Kant um filósofo *vivo*, por inserir no criticismo uma perspectiva de filosofia da história, não limitando a análise das *coisas* do seu tempo. Faz isso, mas deseja mais: deseja encontrar o incondicionado, espera por uma situação superadora das deficiências contemporâneas. “O filósofo da história é um combatente. Um combatente que luta por uma comunidade humana ideal, por uma vida superior e autêntica” (Goldmann, 1967, p. 228).

Uma educação a caminho do incondicionado é idealista, utópica. Mas, sem esses desejos, o que sobrará como objetivo às práticas pedagógicas? Que motivadores moveriam os educadores sem perspectiva de futuro, de sociedade harmônica? Surpreendentemente, para alguns, Kant é quem escreve:

O verdadeiro entusiasmo tem sempre um elemento ideal, quer dizer, puramente moral, pelo objeto, conforme ao conceito de direito, e não pode fazer parte de um interesse egoísta. Apesar das recompensas em dinheiro, os adversários dos revolucionários não puderam se elevar até o zelo e a grandeza de alma que o simples conceito de direito acorda nestes, e mesmo o conceito de honra da velha nobreza guerreira (um equivalente do entusiasmo) se evaporou ante as armas daqueles que tinham em vista o direito do povo, do qual faziam parte, e se consideravam defensores desse direito; e o público que contemplava de fora simpatizava com essa exaltação, mesmo quando sem a menor intenção de participação ativa (Kant apud Goldmann, 1967, p. 243).

A história do pensamento humano é repleta de nomes unidos pela condição de pensar além das limitações presente, como Platão, Santo Agostinho, Hegel, Marx, Teilhard de Chardin..., que, apesar dessas

limitações, conseguiram extrapolar o pensamento convencional e desejar uma humanidade melhor, nova síntese, república perfeita, reino de Deus, estado de maturidade, comunismo, socialização, mundo da cultura, ou, no dizer kantiano, supra-sensível, soberano bem, totalidade, *universitas*, númeno, coisa em si, intelecto arquétipo, vontade santa... o incondicionado. “La aproximación de la natureza humana a su fin, sólo es posible mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastantes grandes para interesarse por mundo mejor, y capaces de concebir la idea de um estado futuro más perfecto” (Kant, 1983, p. 37s).

Há um caminho à humanidade, o desafio pedagógico, é o caminho na direção do incondicionado. Para isso, devem-se criar as melhores condições naquilo que nos é acessível: “a) teoricamente, um conhecimento experimental coerente e b) praticamente, uma vida conforme ao imperativo categórico” (Goldmann, 1967, p. 111). No campo da educação, é pensar uma pedagogia voltada para o homem autônomo, que é a idéia da liberdade como imprescindível para Kant.

Noto ainda que o retorno a Kant não é feito sem se saber dos mecanismos de *controle* e formação da consciência, o que não elimina o desafio kantiano; ao contrário, torna-o ainda maior e igualmente necessário. “Kant abriu caminho para uma filosofia nova que, reunindo a idéia cristã da limitação do homem com a imanência dos pensadores da antiguidade e dos séculos XVII e XVIII, concebia o mundo inteligível, a totalidade, como tarefa humana, como objeto do destino autêntico do homem e produto de sua ação” (Goldmann, 1967, p. 250).

Qual é a essência de nossas práticas educativas? Qual é a ética a nos indicar

caminhos? O desafio kantiano visa a uma humanidade de paz, onde reine a liberdade e onde todos sejam responsáveis; onde não haja lugar para o individualismo burguês (egoísta), mas que essa paz não seja fruto do medo e, sim, resultado dum relacionamento segundo o *imperativo*. Nessa concepção, as pessoas não usarão umas às outras como meio de usufruir vantagens em detrimento de outros, pois

se numa cidade os súditos não tomam as armas porque estão dominados pelo terror, deve-se dizer, não que aí reina paz, mas antes, que a guerra aí não reina. A paz, com efeito, não é simples ausência de guerra, é uma virtude que tem a sua origem na força da alma, pois que a obediência é uma vontade constante de fazer o que, segundo o direito comum da cidade, deve ser feito. Uma cidade, é preciso dizê-lo ainda, em que a paz é efeito da inércia dos súditos conduzidos como um rebanho e formados unicamente na servidão, merece mais o nome de solidão que o de cidade (Espinosa, 1979, p. 322).

Referências

- GOLDMANN, Lucien. *Origem da dialética: a comunidade humana e o universo em Kant*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- KANT, Emmanuel. *Crítica da razão prática*. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].
- _____. *Pedagogia*. Madrid: Akal, 1983.
- MORENTE, Manuel Garcia. *Fundamentos preliminares de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1980.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].
- OS PENSADORES. *Kant (I)*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. *Kant (II)*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. *Espinosa*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- RICOEUR, Paul. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

As raízes educacionais brasileiras e a ação dos jesuítas

*Wilson Alves de Paiva**

Resumo

Este artigo procura contribuir para a pesquisa e a discussão em torno da tarefa educativa no período colonial brasileiro. Por diversos fatores, a educação no Novo Mundo foi confiada aos clérigos da Companhia de Jesus, que por 210 anos reinaram absolutos no campo pedagógico-educacional. Apesar de outras ordens religiosas atuarem na educação, foram a estrutura, a organização e a sistematização do ensino jesuítico as que prevaleceram e, juntamente com seus costumes e visão de mundo, tornaram-se características marcantes da cultura e da sociedade até os dias de hoje.

Palavras-chave: colonização, educação jesuítica, jesuítas, educação brasileira.

* Licenciado em Pedagogia, pós-graduado em Psicopedagogia, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Quando falamos de *educação*, temos em mente o amplo processo de socialização dos seres humanos que as comunidades processam de forma bastante diferenciada, porém quase sempre com o mesmo objetivo: transmitir os conhecimentos adquiridos por seus ancestrais e propiciar integração social.

Numa análise etimológica, os dois termos latinos *educare* e *educere* dão uma idéia de alimentação e cuidado, com sentido de tirar para fora, abstrair de um estado e encaminhar a outro. Tendo, portanto, essa ampla visão do processo educativo, é imprescindível salientar que as populações nativas encontradas por Colombo e, logo em seguida, por Cabral tinham um modo próprio de repassar os saberes da tribo e os comportamentos desejáveis num âmbito de objetivos não muito diferente dos mais modernos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, temos a segurança de dizer que a educação brasileira não nasceu com a chegada dos portugueses; foi o processo educacional existente até então que sofreu uma mudança drástica com o choque das civilizações e com as relações desenvolvidas entre elas a partir de 1500. Antes, a transmissão de conhecimento era um processo informal, nunca em local específico que nos lembre o espaço escolar de hoje, e seu objetivo era a preservação do saber comum. No caso de saberes específicos, como o farmacológico detido pelo pajé, por exemplo, eram transmitidos no contato pessoal, cotidiano e com vistas à manutenção biológica, social e cultural da espécie. Para eles,

natureza, financiamento, gestão e currículo da educação se confundiam com seu próprio acontecer, cuja espontaneidade e controle só se perturbavam quando um povo se chocava ou se aproximava de outro na imensidão das florestas, dos cerrados, dos campos e das

praias deste Brasil chamado pelos tupis de Pindorama. Aí aconteciam os ganhos e perdas de vida e de cultura em movimentos espasmódicos de desenvolvimento e consciência de humanidade, de algo que transcendia e perturbava o pequeno mundo tribal de cada nação (Monlevade, 1990, p. 17).

Entretanto, sendo Portugal um reino que fugia da modernização e que procurava a todo custo preservar os costumes e tradições seculares (medievais), preocupou-se logo com a tarefa de instruir as populações encontradas no Novo Mundo, partindo da premissa de que se tratava de “desalmados”, cuja cultura deveria ser ignorada e seus costumes, prontamente substituídos. Seu objetivo era reproduzir e manter a fé, a moral, a justiça e a estrutura social como concebiam os ibero-europeus. Todavia, como o caixa real privilegiava as festas e as regalias da nobreza, a tarefa foi entregue à iniciativa privada, desobrigando-se de trabalho tão árduo. Assim, a responsabilidade real pela educação dos súditos *d'além-mar* foi totalmente confiada à recém-criada Companhia de Jesus, a qual, por 210 anos, reinou absoluta nos domínios da instrução na *terra brasilis*. A ordem foi fundada por Ignácio de Loyola em Paris, em 1534, subordinada diretamente ao papa, e objetivava, além das ações bélicas contra-reformistas, uma ação educacional missionária. Seu líder e fundador permaneceu em Roma, e o padre Simão Rodrigues ficou à frente da ordem em Portugal.

Imbuídos da tarefa da “ação educativa” da colônia, a qual incluía manter a fé dos colonos e catequizar os “selvagens”, a ordem não perdeu tempo e enviou com Tomé de Souza, em 1549, um grupo de seis religiosos, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Sua primeira atividade foi a edificação do Colégio dos Meninos de Jesus, na Bahia de Todos os Santos, que viria a

ser, juntamente com a escola de São Vicente (1553), o marco da educação formal e escolarizada no Brasil.

Em 1553, no governo de Duarte da Costa, chegou o segundo grupo, composto por mais seis jesuítas, dos quais destacamos o jovem irmão José de Anchieta, que mais tarde, ao ser ordenado padre (1566), viria a ser um dos principais da ordem na mobilização catequética dos silvícolas e, talvez, o primeiro professor de ensino secundário no Brasil. Nesse ímpeto, vários colégios foram fundados ao longo dos anos, dentre os quais o de Piratininga, em São Paulo (1554), e o do Morro do Castelo, no Rio de Janeiro (1567). Após 1565, fundaram outros 14 colégios secundários e dezenas de escolas de primeiras letras em todas as capitanias. Todas eram dotadas de uma rica estrutura, que contava com fazendas produtivas e zonas de mineração para seu sustento, uma vez que a ajuda da Coroa minguara e desaparecera por completo. O subsídio governamental, chamado *redzi-ma*, que consistia no repasse dos 10% dos impostos, não durou muito, mas a companhia tornou-se rapidamente uma empresa com navios, milhares de cabeça de gado, ouro, produtos agrícolas e artesanato, cuja renda (que chegou a representar 25% do PIB colonial) financiava o funcionamento e a expansão de sua estrutura, que chegou a contar com mil membros em 1556, ano da morte de Loyola, e oito mil em 1600.

Outro exemplo de prosperidade da ordem foi a criação das Missões no Rio Grande do Sul, onde alguns padres espanhóis fundaram uma série de conventos com o objetivo de catequizar os índios guaranis, dando origem aos Sete Povos: São Francisco de Borja, 1682; São Luiz Gonzaga e São

Miguel Arcanjo, 1678; São Lourenço Mártir, 1690; São João Batista, 1698, e Santo Ângelo, 1706. A relevância das Missões está no fato de ter sido uma experiência única na história ocidental em que a prosperidade, a auto-suficiência e outras características socioculturais de sua organização davam-lhe um caráter autônomo. “Era una sociedad casi independiente del poder colonial, de naturaleza teocrática, gobernada por estos frailes” (Claveria, 1998).

Transcorrido o tempo necessário para a devida instalação, expansão e fortalecimento, a ordem deixou de focar sua atenção apenas na catequização dos silvícolas e ampliou sua clientela para os filhos dos senhores de engenho, filhos de funcionários e manufatureiros. Sua influência atingiu as *casas-grandes*, onde seus sacerdotes sentavam-se com os senhores à mesa e alguns habitavam o mesmo teto quando não havia algum clérigo na família. Citado por Feitosa (1985, p. 111), Fernando Azevedo fala da importância da ordem: “Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinos – brancos, índios e mestiços –, procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria.”

Tendo em vista que nem em Portugal o povo era alfabetizado, o estudo das letras nas terras *d'além-mar* significava adesão plena à cultura lusitana: baluarte erguido

para perpetuar aqui o que estava se deteriorando no Velho Mundo.

“A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. O serviço de Deus e o serviço d’El-Rei eram os parâmetros das ações sociais” (Paiva, 1998, p. 45); dessa forma, o casamento entre companhia e Coroa foi perfeito. Tendo como objetivo sagrado a propagação da fé cristã nos moldes católicos, a educação jesuítica impunha aos alunos a “santa obediência”. A aprendizagem dava-se pela repetição e pela memorização do conteúdo repassado pelos mestres. Na vertente da formação humanista, o currículo elaborado e adotado pela Companhia de Jesus para aplicação em todo o mundo era composto de latim, gramática portuguesa, retórica, filosofia e outros componentes da *Ratio Studiorum*, ou plano de estudos. Era um documento que determinava os princípios, fundamentos e o funcionamento de sua escola. No capítulo “Regras do professor de filosofia”, podemos ler a seguinte recomendação: “16. Repetição na aula. – No fim da aula, alguns alunos, cerca de dez, repitam entre si por meia hora o que ouviram e um dos discípulos, da Companhia, se possível, preside à decúria.”

O documento, publicado em 1599 com o nome pomposo de *Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu*, trazia um currículo único para todas missões jesuítas no mundo e era composto de *studia inferiora* e *studia superiora*. Durante o primeiro, correspondente, *grosso modo*, à atual educação básica, estudavam a língua latina, as obras literárias greco-romanas, como de Virgílio e Horácio, Platão, Plutarco e Aristóteles; nos estudos superiores, estudavam-se filosofia e teologia.

O método de ensino caracterizava-se por uma austera e autoritária transmissão de conteúdos, pelo treino, obediência e exercício da vigilância, numa cópia da estruturação militar. A aprendizagem dava-se pela memorização constante. O dia começava logo com a revisão da aula anterior e seguia com a apresentação dos novos assuntos, de forma bastante verticalizada, variando apenas quando algumas competições eram promovidas: “No ensino secundário, principalmente, as classes eram estruturadas a partir da competição entre os estudantes pelo melhor desempenho. O desafio, antiga prática pedagógica oriunda da Idade Média, era a maneira pela qual os estudantes se hierarquizavam: os melhores eram os oficiais, os outros particulares. Os oficiais, em grupo ou individualmente, podiam desafiar outros oficiais; o mesmo para os particulares. Se um destes últimos desafiasse um oficial e o batesse, ganhava sua patente e mudava com ele de posição” (Cunha, 1980, p. 26).

O ensino dos colégios era de um formalismo pedagógico tão acentuado que as práticas *intramuros* ignoravam a vida cotidiana de seu entorno: falava-se latim, recitavam-se poesias, liam-se os clássicos, havia esmero na retórica e na espada como cavaleiros medievais. Era um mundo perfeito e suspenso, que contrastava com o mundo *extramuros*: violência e guerras eram os ingredientes da vida no Brasil. O que propunham era o agir de acordo com o plano divino, ou seja, a prática das virtudes e o afastamento do mundo real. E, para se chegar a tal ponto, era preciso evitar os maus costumes e dedicar-se à penitência e à fuga.

Ainda que outras ordens religiosas fundassem inúmeros colégios e escolas de pri-

meiras letras, coube à Companhia de Jesus exercer por mais de dois séculos a primazia da educação colonial. Mas seu penhor não evitou que a crise religiosa que assolava a Europa aportasse no Novo Mundo, soprando contra sua prosperidade. A pressão de muitos soberanos sobre o papa contra a companhia tinha raízes no poder econômico e político acumulado pelos sacerdotes. A exemplo da utilização do tupi-guarani como língua geral na faixa litorânea e central (região que compreendia o Estado do Brasil), na região Norte (estado do Grão-Pará e Maranhão), os membros da ordem criaram e implantaram a língua geral, o *nheengatu* (uma mistura de tupi com português e elementos de outras línguas indígenas) para comunicação com as centenas de tribos espalhadas pela floresta virgem. Tal artifício didático tornou-se um temido meio de controle dos índios pelos missionários.

Ao fato de, por si só, já ter inspirado a desconfiança dos portugueses, somou-se a diferença de opiniões quanto à exploração da terra, ao comércio e à utilização da mão-de-obra. Padres como Antônio Vieira faziam discursos inflamados contra a exploração escravocrata dos portugueses, excitando a ira dos líderes locais e dos bandeirantes, que não se conformavam com a pregação dos educadores em favor da liberdade dos índios. Sem dizer que o lucro das fazendas da companhia concorria com o dos exportadores. Monlevade informa que, em 1750, os religiosos tinham observatórios astronômicos, laboratórios de física, química e biologia e equipamentos para todo seu trabalho, fato que irritava monarcas em todas as cortes.

Acuado pelas pressões políticas e lutando para a subsistência da própria Igreja

frente ao crescente movimento iluminista que tomava conta da Europa, o papa não interveio quando a ordem foi expulsa de alguns países. No Brasil, a expulsão foi feita pelo marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), primeiro-ministro do rei de Portugal, dom José I, em 1759, quando todos os bens da companhia foram confiscados em favor da Coroa e as escolas, entregues a sacerdotes de outras ordens religiosas e, posteriormente, a professores leigos, com a implantação das aulas régias.

Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas lançaram-se à tarefa de formar o homem do Novo Mundo, pautado pelos princípios do *orbis christianus*, tarefa espiritual que se transformou em econômica à medida que o financiamento da Coroa à instalação e manutenção de escolas desapareceu. Seu formalismo pedagógico, à semelhança do próprio formalismo da sociedade lusitana, permaneceu inalterado no mundo *intramuros*, não acompanhando certas mudanças operadas no seio colonial. O mercantilismo veio acentuar a ideologia da mercadoria e do enriquecimento. No plano político, os líderes locais, senhores de engenho, comerciantes e exploradores de terras e escravos passaram a reclamar maior espaço no âmbito das decisões, e as relações sociais estavam sendo remodeladas na direção de novos valores, hábitos e costumes. Enquanto isso, “o colégio jesuítico continuava formando letrados” (Paiva, 1998, p. 56).

Talvez fosse impossível evitar a “trombada” de tal organização com o iluminista e humanista marquês de Pombal, que, além do sentimento contrário à Companhia de Jesus, tinha à frente muita riqueza a ser confiscada no sentido de folgar o mingua-do tesouro da Coroa. Entretanto, a ação po-

lítica pombalina desmantelou o sistema de ensino vigente, que, por bem ou por mal, possuía uma estrutura organizada e, mesmo dando escolaridade apenas aos filhos dos *homens bons* (de bens), proporcionava os estudos elementares (primeiras letras), secundários (humanidades) e superiores (teologia, artes e filosofia) na América portuguesa (território composto pelo Estado do Brasil e pelo Estado do Grão-Pará e Maranhão).¹ Mesmo adiantando a Revolução Francesa, a escola pública estatal brasileira nasceu, dessa forma, deficiente de idéias, projetos, organização e recursos financeiros.

A descontinuidade da ação jesuítica proporcionou o que Giddens (1991) chama de “desencaixe” da estrutura social, que, para muitos, foi um “marco no processo de assunção por parte do Estado português, da responsabilidade em relação à educação, definindo uma nova relação deste com o problema da instrução dos índios e, posteriormente, de toda a colônia” (Damasceno, 1998, p. 18). Nessa perspectiva, o reino português, de fato, antecedeu a França na criação da escola estatal, editando o Diretório de 1757, que iniciou o desmantelamento do “paraíso jesuítico” na Amazônia e em todo o Brasil. Sob a intervenção do governo de Mendonça Furtado (irmão de Pombal) no Estado do Grão-Pará e Maranhão, o documento suprimiu o poder temporal dos jesuítas, implantou a *Língua do Príncipe* (como era chamada a língua portuguesa) no ensino e propôs a criação das *escolas de ler e escrever*. No parágrafo sétimo, o governador determinava: “E como esta determinação he a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escólas

publicas, huma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Christã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escólas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual além de serem instruídas nas Doutrina Christã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, custura, e todos os mais ministérios propios daquelle sexo.”

Restringindo-se à ação política, os documentos de 1757 e 1759 proporcionaram a retirada dos jesuítas, mas não a substituição adequada de seu sistema e organização. Não se criou, com esse “desencaixe”, um *sistema perito*² capaz de substituir toda a estrutura e funcionalidade da ordem. Prado Jr. dá uma idéia desse período afirmando: “Não se pode considerar sistema de ensino as magras cadeiras de primeiras letras, latim e grego, que havia nalguns dos maiores centros da colônia. Criadas aliás só depois de 1776, e que funcionavam ao deus-dará, com professores mal pagos, alunos indisciplinados e aulas desorganizadas. O nível cultural da colônia era da mais baixa e crassa ignorância” (1994, p. 90-91).

Dessa forma, fazendo um balanço dos duzentos e dez anos de domínio no campo político-cultural, na penetração do território e na organização econômica, a Companhia de Jesus deixou uma marca indelével na mentalidade do povo brasileiro e, mesmo após sua expulsão em 1759, o Brasil continuava *jesuíta* não só em termos educacionais como na própria estrutura da sociedade. Os religiosos de outras ordens que assumiram a tarefa educacional não tinham muitos referenciais além da prática dos jesuítas. A maior parte dos leigos docentes foi formada em seus moldes e não teve positivismo, escolanovismo, construtivismo ou

outro “ismo” que mudasse sistematicamente esse quadro. No primeiro compêndio de história da instrução no Brasil, editado em 1889, José Ricardo Pires de Almeida comentou: “É incontestável que os jesuítas foram os primeiros educadores da juventude brasileira e foram também os pioneiros da civilização do país, onde lançaram os fundamentos de nosso edifício social, as bases segundo as quais formou-se nosso espírito público” (1989, p. 25).

O legado dos jesuítas, entretanto, vai muito além de serem os inocentes primeiros educadores civilizadores e formadores do *espírito público*. Numa época em que a maioria da população desconhecia a leitura, a escrita e as normas cultas da língua de Camões, os padres detinham o conhecimento e lograram o êxito da conquista também do poder. Na formação das elites coloniais, acabaram reproduzindo uma sociedade perversa onde os que detêm o saber dominam e o negam aos que não o possuem; infundiram nas classes populares a religião da subserviência e da “santa obediência”, eliminando-lhes a individualidade e, por conseguinte, o direito de participação e decisão não só nos assuntos seculares como nos políticos e sociais da colônia. A “disciplina”, na análise Michel Foucault, foi o instrumento de controle, vigilância e punição por excelência na conquista do poder e na manutenção de suas idéias. Segundo o autor, nos “espaços abertos” do mercado e noutros locais públicos as liberdades abriam caminho, ao passo que os “espaços fechados”, como a escola, criavam normas, regras e controles disciplinares bem ao estilo das instituições carcerárias.

Tal fato imprimiu na sociedade brasileira um comportamento heterônomo, passi-

vo e letárgico, que facilitou a ascensão de “coronéis” e de regimes autoritários, sufocando diversas tentativas populares ao longo da história. O vínculo Igreja/poder nunca foi desatado, numa dimensão do imaginário popular que toda articulação social deve, necessariamente, ter a “benção” do pároco local. Mesmo os “ilustrados” que povoam as salas de aula deste país insistem em distribuir imagens religiosas pelas paredes e não concebem uma formatura sem a “sagrada missa” ou, em alguns casos, o “culto ecumênico”. Sem falar de inúmeras rezas e orações impostas aos alunos com o pretexto de promover a “formação cristã”.

Na dimensão política, o vínculo perpetuou-se pelo Império e República de tal forma que os interesses educacionais religiosos (leia-se católicos) sempre foram amplamente defendidos ao longo das Cartas constitucionais, leis orgânicas e LDB. Por décadas e séculos, não só os processos educacionais como todo o *edifício social* pautaram-se por uma estruturação social rígida, excludente e meritocrática, permanecendo em muitos de seus aspectos até os dias de hoje. Conquistas no campo educacional que objetivam a universalização do ensino, a gestão democrática, a participação popular e a inclusão socioeconômica e étnica são ainda lutas da atualidade.

Em termos pedagógicos, a escola brasileira reproduz sistematicamente as práticas dos jesuítas. Em muitos casos o ensino continua verbalista, livresco, memorístico e retórico, sem conexão com o mundo real, extramuros. A “santa obediência” continua preferível a uma educação dinâmica, envolvente, construtiva e contextualizada. A repetição é mais praticada que a desco-

berta e a construção do conhecimento. A palmatória, por exemplo, redimensiona-se em diversas formas e continua reprimindo o poder criador, a iniciativa e a inteligência do educando. Aliás, ao entrar nas salas das milhares de escolas (e muitas vezes de faculdades!) do território brasileiro, os educandos são recebidos como “desalmados” em quem devemos introduzir o espírito científico, desconsiderando toda sua cultura original, comunitária e pessoal. Muitas velhas práticas redimensionam-se em novas e continuam exercendo controle ideológico, exclusão, punição e negação de tudo que o termo “educação” possa evocar.

Portanto, superar a “educação bancária” resultante de todo esse processo e “reinventar a educação” (expressões caras a Paulo Freire) são os desafios colocados à sociedade brasileira, o que começa com a reinvenção do próprio conceito, cuja dimensão venha a ser não a simples transmissão, mas a socialização do saber comum numa perspectiva de pesquisa, de descoberta, deslumbramento e construção humana. Dessa forma, a educação poderá ser o que Brandão (1987) chama de “processo de endoculturação”, cujo *modus operandi* se aproxime das práticas educacionais dos povos indígenas aqui encontrados: natural, informal, espontâneo, contextualizado, prático e social.

É plausível que alguns passos nesse sentido já foram dados, apesar de morosos e tímidos. Mas, “se o processo revolucionário a que vamos assistindo [...] tem um significado claro, será este o da dissolução lenta, posto que irrevogável, das sobrevivências arcaicas, que nosso estatuto de país independente até hoje não conseguiu extirpar. Em palavras mais precisas, somente através de um processo semelhan-

te teremos finalmente revogada a velha ordem colonial e patriarcal, com todas as consequências morais, sociais e políticas que ela acarretou e continua a acarretar” (Holanda, 1995, p. 180).

Referências

- ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. História e legislação. Trad. de Antônio Chizzotti. São Paulo: Educ; Brasília: Inep/MEC, 1989.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos).
- CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CLAVERIA, A. V. Algunos hitos de la filosofía colonial chilena y brasileña: un análisis comparativo de su trayectoria entre los siglos XVI al XIX. *Cuadernos de Filosofía*, Chile: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Concepción, v. 16, p. 313-330, 1998.
- DAMASCENO, A. *Origens da educação estatal na América portuguesa*. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo, 1998.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FEITOSA, A. Raízes da educação no Brasil. *Educação em Debate*, Fortaleza, n. 10, jul./dez. 1985.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. Trad. Raquel Ramallete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002. (Série Educação).
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HANSEN, J. A. *Ratio studiorum* e política católica Ibérica no século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. *Brasil 500 anos, tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MONLEVADE, J. *Educação pública no Brasil: contos e descontos*. São Paulo: Cortez, 1990.

MONROE, P. *História da educação*. Trad. Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Atualidades Pedagógicas, 34).

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: *500 Anos de Educação no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2000.

PRADO JR. C. *História econômica do Brasil*. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Notas

¹ Criado em 1621, o Estado do Maranhão, depois Maranhão e Grão-Pará e, posteriormente, Grão-Pará e Maranhão, englobava uma área em que hoje ficam os estados de Ceará, Maranhão, Pará, Amapá e Amazonas e constituía-se em unidade administrativa autônoma e separada do Estado do Brasil, assim permanecendo até 1772.

² Giddens chama de "sistema perito" um sistema de excelência técnica ou competência profissional que seja capaz de organizar e reestruturar os ambientes materiais e sociais em suas relações.

A disciplina de ética na computação: uma análise descritiva justifica sua presença¹

*Jaime José Rauber**
*Alexandre Lazaretti Zanatta***

Resumo

Hoje em dia, o uso do computador está disseminado na sociedade. A consequência do uso e da grande expansão dessa tecnologia pode envolver questões éticas e morais, efeitos positivos e negativos. Neste trabalho, apresenta-se um estudo sobre a compreensão que os egressos da graduação em Ciência da Computação da Universidade de Passo Fundo têm no que se refere aos fundamentos e conceitos básicos de ética geral. A investigação mostra que há necessidade de uma “educação moral” na área da computação em vista de que os estudantes deverão solucionar problemas morais éticos numa profissão na qual ainda não há um código de ética estabelecido.

Palavras-chave: ética na computação, ética profissional, ensino de ética.

* Mestre em Filosofia, professor e pesquisador do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo.

** Mestrando em Ciência da Computação, professor e pesquisador do Instituto de Ciências Exatas e Geociências da Universidade de Passo Fundo.

¹ Este artigo foi apresentado no X Congresso Iberoamericano de Educación Superior en Computación (CIESC), realizado entre os dias 25 e 29 de novembro de 2002, em Montevideu (Uruguai), e publicado em meio eletrônico nos anais do evento. O artigo é resultado dos estudos realizados no grupo de pesquisa “Ética em Computação” da Universidade de Passo Fundo que integra professores e alunos dos cursos de Filosofia e Ciência da Computação.

Introdução

As discussões em torno da ética nas diferentes profissões e nos diferentes segmentos da sociedade têm despertado a atenção e o interesse de muitos profissionais e pesquisadores. O debate sobre ética em computação, principalmente no Brasil, é recente, o que se explica, em parte, pelo fato de se tratar de uma área de atuação bastante nova quando comparada a outras profissões. Em outros países, notadamente nos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, já há um amplo debate sobre o tema, o que se confirma pelo grande número² de referências (*sites*) que versam sobre *ética na computação*, pelos debates que são traçados em simpósios e eventos de diferentes naturezas e pela produção científica internacional.

No Brasil, essa discussão passou a despertar um maior interesse, principalmente nas universidades, a partir das orientações da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e da Comissão de Especialistas de Ensino de Computação e Informática (CEEInf), as quais recomendam que os cursos dessa área incluam a matéria Ética em suas grades curriculares.³ Contudo, a produção científica nacional em torno do assunto ainda é baixíssima: as discussões em eventos universitários nacionais são raras e isoladas; os artigos produzidos e publicados são poucos e a bibliografia conta apenas com uma obra publicada por autor brasileiro.

Com o objetivo de divulgar os resultados da pesquisa realizada com egressos do Bacharelado em Ciência da Computação (BCC) da Universidade de Passo Fundo (UPF) formados entre 1996 e 2000, o presente estudo está dividido em três partes.

Num primeiro momento, realiza-se uma discussão sobre a necessidade de se buscar um fundamento teórico seguro para tratar de questões éticas na área da computação. Na sequência, apresentam-se os passos metodológicos seguidos para a construção do instrumento e coleta de dados. E, por fim, faz-se uma análise dos dados colhidos mediante o desenvolvimento da pesquisa realizada.

Ética na área da computação

A computação é uma área de atuação profissional extremamente nova em comparação a outras áreas, principalmente as tecnológicas. 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, 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. Nesse sentido, 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 deci-*

de ou num *achismo*. O relativismo ético é extremamente perigoso, pois 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 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 entrar na discussão de casos e situações particulares, é necessário que se busquem os fundamentos para a avaliação dos mesmos. O mesmo vale para as normas de conduta profissional, pois devem ter uma base segura para evitar orientações cegas, sem clareza do que é certo ou errado. Nesse sentido, a ética em computação deve ser uma aplicação dos fundamentos propiciados pela ética geral.

Um curso que pretende formar bons profissionais não pode investir apenas na formação técnico-instrumental. Favorável a essa concepção, o BCC da UPF preocupa-se com a formação discente baseada numa visão sistêmica e holística, que privilegia não só os conhecimentos necessários à formação de um bom profissional (técnico), mas também o desenvolvimento de habilidades relativas à compreensão humanística do mundo e atitudes baseadas em sólidos princípios éticos, sociais e legais, ten-

do como finalidade a formação de cientistas em computação para que atuem em ambientes comerciais, industriais e científicos. Além de propiciar o contato com os fundamentos e as tecnologias da computação, fornece o conhecimento sociocultural e organizacional necessário para uma prática ética e de visão humanística das questões sociais e profissionais. Tomando como base os fundamentos das ciências da educação, internamente relacionadas com os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais do aluno inserido na realidade em que vive, procura assegurar maior competência nos aspectos gerais, técnicos e ético-sociais que compõem o perfil profissional do egresso de um curso de atividade fim da área de informática.

O perfil profissional dos egressos do BCC da UPF pode ser dividido em três componentes, englobando aspectos gerais, técnicos e ético-sociais. Mais especificamente em relação aos aspectos ético-sociais, devem conhecer e respeitar os princípios éticos que regem a sociedade, em particular os da área de computação. Para isso devem: a) respeitar os princípios éticos da área de computação; b) avaliar os possíveis impactos sociais da computação e buscar soluções para as questões que representam conseqüências negativas para a sociedade; c) implementar sistemas que visem à melhoria das condições de trabalho dos usuários, sem causar danos ao meio ambiente; d) facilitar o acesso e a disseminação do conhecimento na área de computação.

Conhecendo-se os propósitos do BCC da UPF em relação ao perfil dos alunos que está formando e sabendo-se que há uma necessidade de buscar os fundamentos para as discussões sobre problemas éticos pro-

fissionais na ética geral, analisa-se, na sequência deste estudo, como os egressos do BCC da UPF formados entre 1996 e 2000 se posicionam em relação a problemas éticos gerais e profissionais. O mencionado período compreende os últimos cinco anos antes da última reformulação curricular do BCC da UPF, que traz na descrição do perfil profissional dos egressos uma ênfase bastante grande nos aspectos ético-sociais. No que segue, será feita uma breve descrição sobre a metodologia empregada para a coleta de dados.

Metodologia

Com o objetivo de buscar maiores informações sobre o que os alunos formados no BCC da UPF entendem sobre ética, elaborou-se um instrumento com 24 questões, subdivididas em quatro grandes blocos: o primeiro, contendo questões relacionadas aos dados gerais de identificação, como idade, sexo, estado civil e renda familiar; o segundo, contemplando questões relativas à vida profissional dos respondentes; o terceiro, com questões referentes à ética profissional, mais especificamente, sobre a ética na área da computação; o quarto e último bloco, abordando questões relativas à ética geral.

Elaborado o instrumento, fez-se um estudo piloto em junho de 2001 com os alunos dos dois últimos níveis (semestres) do BCC da UPF e um processo de análise do instrumento por cinco professores universitários, dentre os quais dois da área da computação e três da área da filosofia. Feito o estudo piloto, a análise e as respectivas correções dos problemas identificados, o instrumento foi enviado a 160 egressos do BCC da UPF, formados entre 1996/1

e 2000/2, via correio, acompanhado de um envelope-resposta de forma que o respondente não pudesse ser identificado nem precisasse pagar pelo envio do instrumento preenchido. Dos 160 instrumentos enviados, foram recebidos 76 dentro do prazo de 21 dias previstos para o retorno; os recebidos fora do prazo previsto foram desconsiderados na análise. Embora tenha sido feita uma atualização do banco de dados dos egressos, alvos da nossa pesquisa, várias correspondências foram devolvidas pelo correio por dificuldades de diferentes naturezas para a localização dos potenciais respondentes do instrumento enviado.

O BCC da UPF conta hoje com aproximadamente 340 alunos, com duração do curso de oito semestres e com uma estrutura curricular em consonância com os padrões sugeridos pela SBC e pela CEEInf. O curso é um dos mais antigos na área da informática no estado do Rio Grande do Sul, com 15 anos de existência, tendo formado aproximadamente trezentos alunos.

Para desenvolver a análise dos dados colhidos, procedeu-se a uma análise descritiva em torno dos dados colhidos para mostrar a compreensão que os egressos têm em relação aos problemas éticos. Este estudo faz parte do projeto de pesquisa apoiado pela UPF, apresentando-se aqui os resultados dos dados coletados. Uma análise inferencial desses dados será feita num estudo posterior.

Análise descritiva dos dados

Neste item, apresentam-se os resultados dos dados pesquisados e as interpretações das análises. Inicialmente, descrevem-se as informações referentes aos dados

obtidos do bloco 1 – “Dados de Identificação” – para, após, apresentar uma análise dos demais blocos. Dentre os respondentes, 53% são do sexo masculino e 47%, do feminino; 15,78% têm até 30 anos e 84,22%, acima de 30 anos; 38,15% têm uma renda familiar abaixo de dez salários mínimos e 57,89%, acima de dez salários.

Do total de alunos respondentes, 88% entendem que há uma necessidade de uma disciplina específica sobre ética no BCC (Fig. 1), o que também se confirma pelos apenas 24% dos alunos que se dizem satisfeitos com os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso no que diz respeito à formação ético-cidadã. Cabe salientar que, entre 1996 e 2000, o BCC da UPF não possuía a disciplina Ética Geral e Profissional na sua grade curricular, o que apenas se efetivou em 2001, com a reformulação curricular. Até aí os conteúdos de ética e cidadania eram, por vezes, brevemente abordados na disciplina Informática e Sociedade.

Percebe-se, pelos dados colhidos, que os alunos formados naquele período sentem a falta de não terem tido um espaço maior no curso para debater questões de ética e cidadania que ultrapassam a esfera técnico-profissional. A importância da formação técnico-profissional é inegável, mas os dados revelam também uma explícita preocupação com a formação humanística, pois a vida profissional não se resume a ações que exigem um conhecimento técnico, mas também envolve ações que implicam consequências que podem significar danos a outras pessoas. Essas situações exigem de todos os profissionais, não importa a área de atuação, uma capacidade de discernimento aguçada para tomarem as melhores decisões.

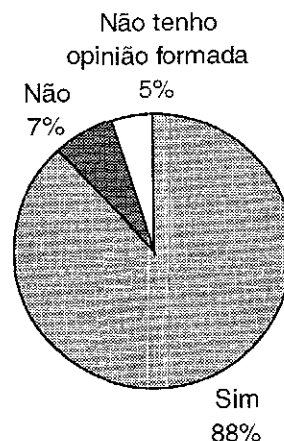


Figura 1 - Opinião dos alunos em relação à necessidade de uma disciplina específica sobre ética no Bacharelado em Ciência da Computação

Dos egressos respondentes, apenas 33% declaram que têm clareza sobre a diferença entre práticas que envolvem e práticas que não envolvem uma discussão moral; os outros 67% declaram que conhecem essa diferença apenas parcialmente ou não a conhecem (Fig. 2). Essa falta de clareza sobre questões éticas também se confirma pelo fato de apenas vinte alunos terem considerado as “convicções justificadas com bons argumentos” como excelente critério para orientar o seu agir moral, tanto em problemas morais na área da computação como em outras situações morais que aparecem na sociedade.

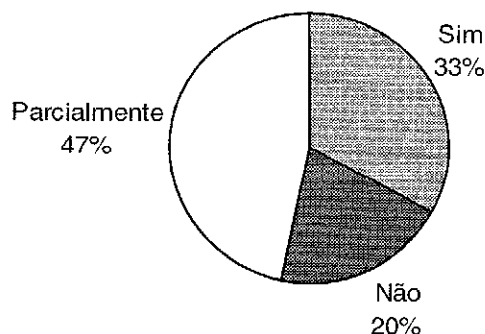


Figura 2 - Conhecimento sobre as práticas que envolvem uma discussão moral

Entre os critérios que receberam maior peso para a tomada de decisões morais destacam-se a “legislação oficial”, “convicções pessoais” e “os ensinamentos apreendidos na família”, havendo uma alternância na ordem quando se refere a questões de ética geral e profissional, porém sem diferenças significativas. O critério que recebeu menor peso refere-se ao “o que a maioria faz”, seguido pelo critério “normas religiosas” e as “convicções justificadas com bons argumentos”, respectivamente.

Esses dados revelam uma significativa falta de clareza na compreensão das questões éticas por parte dos egressos respondentes, pois o critério “convicções justificadas com bons argumentos” é o que mais se sustenta dentre os apresentados, mas ficou em quarto plano; e as “convicções pessoais”, que receberam o segundo maior peso, é o critério que menos se sustenta para orientar o agir moral, pois sugere um relativismo moral, concepção segundo a qual toda e qualquer ação se justificaria. Convém observar que o critério “convicções justificadas com bons argumentos” não consiste em simplesmente cada um apresentar ar-

gumentos pressupondo-os suficientes para justificar sua ação. Uma convicção justificada com bons argumentos é aquela que tem reconhecimento universal, ou seja, que as razões apresentadas possam ser aceitas por todos os possíveis afetados pela ação a ser realizada. Para que uma ação possa alcançar reconhecimento universal, precisa satisfazer os princípios da imparcialidade e reciprocidade, pois uma ação que não for pensada de forma imparcial e recíproca não pode sequer pretender validade universal. As boas razões ou bons argumentos são aqueles que mostram que a única ou melhor ação, entre as alternativas possíveis, é aquela que se está pretendendo realizar, e isso tem de poder ser sustentável argumentativamente numa situação em que todos os possíveis concernidos se encontrassem presentes.⁴

De acordo com os dados colhidos, os critérios utilizados para a tomada de decisões sobre problemas morais ligados à área da computação seriam muito semelhantes aos utilizados para a tomada de decisões sobre outros problemas morais que aparecem na sociedade. Isso permite concluir que os critérios eleitos pelos sujeitos respondentes são firmes, ou seja, valem tanto para as decisões morais ligadas à vida profissional como para os problemas morais não ligados a ela. Embora os critérios eleitos para as decisões morais não sejam os mais adequados do ponto de vista de sustentação teórica, é importante e louvável que os critérios apontados, tanto em uma situação como em outra, sejam os mesmos, pois, ao contrário, revelar-se-iam sujeitos com dupla personalidade moral. Dado que há enorme coerência na indicação dos critérios a serem utilizados tanto

em uma situação como em outra, o problema parece estar apenas em esclarecer qual ou quais os critérios são mais adequados para a determinação do agir moral.

Dos profissionais pesquisados, 83% consideram que um código de ética profissional é de suma importância para o bom andamento da profissão (Fig. 3). Esse dado é confirmado pelo critério “legislação oficial”, que recebeu o maior peso dentre os apresentados para orientar o agir dos profissionais em situações morais do cotidiano, e compreensão semelhante se dá em relação a situações morais ligadas à profissão. Esses dados sugerem duas interpretações: por um lado, que há uma grande confusão entre moralidade e legalidade, que são distintas entre si, o que confirma a hipótese da falta de clareza dos respondentes no que diz respeito a questões morais; por outro, há o predomínio da heteronomia em relação à autonomia, ou seja, espera-se que o agir moral seja determinado de fora (por uma pessoa ou um grupo pessoas) e traduzido na forma de leis, que devem ser seguidas por todos. Em questões éticas, prioriza-se a autonomia, pois o sujeito não deve realizar determinada ação por causa da lei, mas pela convicção sustentada em bons argumentos de que aquela ação é a mais adequada entre as alternativas possíveis.

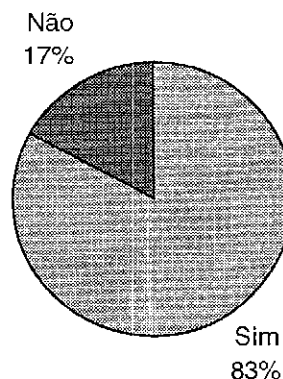


Figura 3 - Opinião sobre necessidade de um código de ética para o bom andamento da profissão

Em relação ao “matar uma pessoa sem intenção” sem especificar as circunstâncias da ação, 34% dos respondentes afirmaram que o autor da morte deve ser moralmente responsabilizado por tal ação; 49%, que essa decisão depende da situação, isto é, das circunstâncias da ação, e 17%, que a pessoa não deve ser moralmente responsabilizada pela morte de outra pessoa se isso foi sem intenção. Em relação ao dilema moral “matar uma pessoa sem intenção ao guiar um automóvel estando dominado pelo álcool”, 86% dos pesquisados consideram que o indivíduo alcoolizado deve ser moralmente responsabilizado pela morte de outrem, mesmo alegando que “matou sem intenção”. Os dados colhidos em torno dos problemas morais propostos revelam uma consciência moral rígida. Em relação ao indivíduo alcoolizado, é certo e natural que esse seja responsabilizado (culpado) por sua ação, mas é curioso que 34% dos respon-

dentes tenham a opinião de que o indivíduo que mata sem intenção deve, mesmo assim, ser responsabilizado por esse ato. Se alguém mata efetivamente sem intenção, não há por que responsabilizarmos moralmente esse sujeito por tal ação. Algo que não faz parte da minha liberdade de escolha por não ter o conhecimento do caso ou por não querer realizar determinada ação também não é de responsabilidade. A responsabilidade moral pressupõe a liberdade, mas, numa situação em que essa se encontra ausente, não pode haver responsabilização moral.

Em relação à questão lançada de forma isolada sobre se o critério “o que a maioria faz” é bom, suficiente e satisfatório para determinar o que é moralmente correto, os egressos responderam massivamente (91%) que não é suficiente para orientar o agir moral, mesmo quando comparado com outros critérios. “O que a maioria faz”, acertadamente, não pode ser tomado como critério de fundamentação do agir moral, pois pode haver ações realizadas pela maioria da população, mas que nem por isso são moralmente corretas. Interessante é observar que o critério das “normas religiosas”, à semelhança do critério “o que a maioria faz”, não tem influência significativa nos juízos morais dos pesquisados.

Considerações finais

Com base nos dados coletados e na análise feita, pode-se concluir que há fortes argumentos favoráveis à inserção da disciplina de ética nos cursos de BCC em que ainda não faz parte da grade curricular. A pesquisa mostra que os profissionais formados na área da computação carecem de clareza conceitual e teórica acerca de ques-

tões éticas, principalmente no que se refere aos fundamentos gerais da ética. Essa falta de clareza não é culpa dos alunos já formados, mas de uma carência na formação propiciada no decorrer do curso de graduação. O atual currículo do BCC da UPF procurou superar essa carência na formação mediante a inserção de uma disciplina específica que trata de conteúdos de ética geral e profissional. Mediante a aplicação do instrumento e análise dos dados dos egressos do BCC da UPF, pôde-se concluir que a decisão de incluir a disciplina de Ética Geral e Profissional no curso foi uma decisão acertada.

Cabe salientar também que, sem a superação da carência teórica e conceitual dos problemas éticos, as discussões sobre problemas morais na área da computação ficam sujeitas ao insucesso. Nesse sentido, a disciplina de ética nos cursos da área de informática não pode se restringir à discussão de casos relativos a essa área, mas, antes de entrar nesse embate, deve propiciar aos alunos um acesso aos fundamentos e conceitos básicos de ética geral. É necessário propiciar aos alunos um acesso aos princípios gerais que efetivamente devem ser tomados para fundamentar o agir moral, pois a peculiaridade e a especificidade dos casos éticos não permitem que a ética ou um código de ética dê conta de todos os casos particulares. Os alunos precisam ter uma sólida formação humanística, de forma que possam dar conta dos problemas morais independentemente de um código de ética. Um código de ética na área da computação até ajudaria a solucionar determinados problemas ligados à profissão do ponto de vista legal, mas não garantiria o agir moral nessa área. Mais do que um código de ética, o agir moral depende

da formação propiciada e interiorizada pelos futuros profissionais.

Referências

APEL, Karl-OTTO. *Estudos de moral moderna*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CENCI, Ângelo Vitório. *O que é ética?* Elementos em torno de uma ética geral. Passo Fundo: [s.n.], 2000.

FORESTER, Tom; MORRISON, Perry. *Computer Ethics*. The MIT Press, 1993.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HIMANEN, Pekka. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação: a diferença entre o bom e o mau hacker*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, [s.d.].

MASIERO, Paulo Cesar. *Ética em computação*. São Paulo: Edusp, 2000.

RAUBER, Jaime José. *O problema da universalização em ética*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

_____. A teoria da generalização de M. Singer. *Veritas*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1021-1030, dez. 1998.

SINGER, Marcus George. *Verallgemeinerung in der ethik: zur logik moralischen argumentierens*. Frankfurt: Suhrkamp, 1975.

SINGER, Peter. *Ética prática*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPINELLO, Richard A. *Case studies in information and computer ethics*. [s.l.]: Prentice Hall, 1997.

WECKERT, John; ADENEY, Douglas. *Computer and information ethics greenwood*. [s.l.], [s.n.], 1997.

Notas

² Pelo site de busca www.google.com, através da expressão *computer ethics* realizada no dia 12 de março de 2002, encontram-se 21.100 referências.

³ Para confirmar esse interesse pelo tema, pode-se citar o aumento de que tratam de ética em computação. Em busca realizada no mês de outubro de 2000, foram registrados apenas 14 nacionais que tratavam do assunto; em nova busca, no mês de março de 2002, registraram-se 39, representando um considerável acréscimo.

⁴ Karl-Otto-Apel e Jürgen Habermas, filósofos alemães representantes da chamada "ética do discurso", denominar essa situação de "situação ideal de fala", aquela situação na qual os argumentantes de uma roda real de discurso em torno de questões éticas levam em conta todos os possíveis afetados que não se encontram presentes nessa roda real do discurso.

A cultura política brasileira contemporânea e suas raízes no período colonial

Cristina Fioreze*

Resumo

Em sua obra *Formação do Brasil contemporâneo*, Caio Prado Júnior desenvolve uma análise do passado colonial brasileiro, tendo como pano de fundo o sentido comercial que, desde o início, foi dado ao desenvolvimento do país. O autor evidencia, na sua análise, que esse caráter comercial ficou gravado na vida política e econômica do Brasil contemporâneo, delineando estruturas sociais e estabelecendo modos de vida. Assim, à luz da análise sobre o período colonial brasileiro desenvolvida por Caio Prado Júnior, o presente texto busca compreender as raízes da cultura política que até os dias de hoje predomina na sociedade brasileira. Para tanto, parte-se de uma problematização acerca dessa cultura e, em seguida, são sintetizados os aspectos principais da obra em questão para, finalmente, ser apresentada uma análise acerca da cultura política atual e de suas raízes no período colonial.

Palavras-chave: cultura política, período colonial, raízes.

* Assistente social e aluna do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Introdução

Caio Prado Júnior, intelectual e militante político brasileiro, viveu entre 1907 e 1990. Seu nome está relacionado a relevantes obras na área da história, as quais exerceram, e ainda exercem, grande influência entre aqueles que se dedicam ao estudo da formação do Brasil. Pode-se dizer que Caio Prado foi, no país, um dos primeiros pensadores a desenvolver, com coerência, análises a partir da aplicação da perspectiva marxista. Aliás, essa filiação ao marxismo é traço marcante que perpassa todas as suas obras. É importante destacar ainda que, a partir do estudo das obras de Caio Prado Júnior, pode-se identificar a atualidade de seu pensamento, o que possibilita sua utilização como fonte para o desenvolvimento de novos estudos.

Entre as obras de Caio Prado, encontra-se *Formação do Brasil contemporâneo*, escrita em 1942 e que, segundo alguns estudiosos, é considerada a mais relevante de sua bibliografia uma vez que, mesmo passados sessenta anos, ainda contém o que há de mais importante sobre o período colonial brasileiro. Na obra, o autor faz um recorte no tempo para caracterizar o período colonial, situando sua análise entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, período em que se identifica o declínio da etapa colonial e, ao mesmo tempo, o início de uma nova fase.

O empenho em caracterizar o período colonial brasileiro justifica-se porque, segundo Caio Prado, o “organismo social completo e distinto” construído na colonização passa a se transformar a partir da nova fase que se inicia com o declínio da etapa colonial, resultando no Brasil contemporâneo.

Porém, vê-se ainda se arrastar a construção de um novo processo histórico, construção essa que não chegou ao fim, identificando-se ainda forte presença do passado colonial na vida brasileira. “É por isso que para compreender o Brasil contemporâneo precisamos ir tão longe; e subindo até lá, o leitor não estará se ocupando apenas com devaneios históricos, mas colhendo dados, e dados indispensáveis para interpretar e compreender o meio que o cerca na atualidade” (1983, p. 10).

Assim, nessa obra de 1942, cuja atualidade salta aos olhos, o autor defende que o Brasil ainda não completou sua evolução de colônia para nação. Isso pode ser observado na análise de diversos elementos da vida brasileira contemporânea, tais como a economia, a estrutura social e a política. É por isso que Caio Prado desenvolve, em *Formação do Brasil contemporâneo*, “uma síntese do Brasil que saía, já formado e constituído, dos três séculos de evolução colonial” (1983, p. 13). Essa perspectiva vem respaldar a compreensão de que a cultura política que nos dias de hoje predomina no Brasil carrega consigo fortes traços do período colonial, ou seja, em alguns aspectos, evoluiu e modernizou-se; já, em outros, continua a reproduzir as relações de poder erigidas na fase do Brasil-Colônia.

Então, tendo em vista compreender a cultura política que, contemporaneamente, predomina no país, faz-se necessário voltar os olhos para o período colonial, o qual “ainda nos cerca de todos os lados” (Prado Júnior, 1983, p. 13). Dessa forma, poderão ser buscados dados indispensáveis para a compreensão do Brasil de hoje e, especificamente, de sua cultura política.

Assim, o presente texto propõe-se a buscar, a partir da análise da obra *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Júnior, na qual o autor resgata o passado colonial brasileiro, referenciais que possam explicar a cultura política que hoje predomina no país.

Para tanto, o texto percorre o seguinte plano: inicialmente, situa-se brevemente a cultura política brasileira, começando pelo conceito de “cultura política” e partindo para as características da cultura política que, contemporaneamente, predomina no país. A seguir, faz-se uma síntese dos aspectos da obra *Formação do Brasil contemporâneo* mais relevantes para a compreensão da cultura política constituída no período colonial. Com base nisso, identificam-se, finalmente, alguns dos elementos presentes no período colonial brasileiro que podem ser observados na cultura política hoje predominante. Esta última parte contará também com alguns apontamentos para o fechamento do texto.

A cultura política brasileira

Falar em cultura política exige, antes de qualquer coisa, conceituar a expressão. Na tentativa de defini-la, Gohn traz que “a cultura política não é concebida de forma restrita, delimitando-se apenas no universo dos comportamentos dos indivíduos face à política nacional, aos políticos e às instituições políticas. Trabalhamos com uma concepção de (e da) política, com ‘P’ maiúsculo, que não se restringe à política partidária” (1999, p. 21).

Partindo da noção de cultura, Gohn resgata pontos relevantes da construção desse conceito para, assim, chegar propriamente

à noção de cultura política. Para a autora, a cultura política é processo político e cultural que representa as normas e atitudes partilhadas por determinado grupo; não é algo linear e homogêneo, mas, sim, permeado por diferentes tendências.

Falar de cultura política é tratar do comportamento de indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizados, bem como as principais correntes de pensamento existentes. Mas é muito complicado falarmos em cultura política de forma isolada do contexto histórico e de outros conceitos de apoio. Isto porque cada época histórica engendra determinada cultura política, segundo os valores e crenças que são resgatados e construídos, num universo dos temas e problemas com os quais homens e mulheres defrontam-se naquele momento histórico. Os conceitos de apoio são o de cidadania, direitos humanos, identidade cultural, participação sociopolítica etc. (Gohn, 1999, p. 60).

Assim, pode-se dizer que a cultura política está relacionada com os valores e noções partilhados de maneira consciente e, principalmente, de maneira inconsciente, por uma coletividade. Diz respeito, então, às formas como se estabelecem as relações de poder, inclusive as relações entre as distintas camadas sociais existentes em dada sociedade. Refere-se, ainda, às formas como se desenvolvem as relações entre sociedade e Estado, bem como ao nível de organização e protagonismo da sociedade civil diante das questões de ordem coletiva.

Partindo desse entendimento, podem-se definir os traços predominantes da cultura política brasileira. Porém, deve-se sempre considerar que, de acordo com a definição feita anteriormente, não há uma única cultura política na sociedade; há, na verdade, correntes e tendências que coexistem e disputam uma posição hegemônica. Com base nessa perspectiva, o que se enfoca neste texto é a cultura política pre-

dominante no Brasil, ou seja, aquela que há séculos vem se mantendo e que está mais arraigada e naturalizada no modo de vida do brasileiro. Assim, não se ignora a existência de outras culturas políticas que, na contracorrente, desenvolvem-se e ganham força, inclusive substituindo, embora lentamente e num movimento de avanços e recuos, práticas tradicionalmente difundidas.

A cultura política tradicionalmente hegemônica no Brasil é uma construção histórica, alicerçada no modo de vida do brasileiro desde o período colonial; ela pode ser identificada por fortes traços de autoritarismo, marcada por relações clientelistas e paternalistas, em que a “ideologia do favor”¹ dá o tom. Essa cultura é, ainda, caracterizada por um Estado patrimonialista, onde as classes dominantes apropriam-se desse espaço de forma privada. Segundo Chaui,

o Brasil é uma sociedade autoritária, na medida em que não consegue, até o limiar do século XXI, concretizar sequer os princípios (velhos de três séculos) do liberalismo e do republicanismo. Indistinação entre o público e o privado, incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato da igualdade perante a lei, combate das classes dominantes às idéias gerais contidas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, repressão às formas de luta e de organização sociais e populares, discriminação racial, sexual e de classe, a sociedade brasileira, sob a aparência de fluidez (pois as categorias sociológicas, válidas para a descrição das sociedades européias e norteamericana, não parecem alcançar a realidade social brasileira), estrutura-se de modo fortemente hierárquico e, nela, não só o Estado aparece como fundador do próprio social, mas as relações sociais se efetuam sob a forma da tutela e do favor (jamais do direito) e a legalidade se constitui como círculo fatal do arbítrio (dos dominantes) à transgressão (dos dominados) e, desta, ao arbítrio (dos dominantes) (1994, p. 47-48).

A sociedade brasileira é, então, uma sociedade autoritária, marcada pela tute-

la e pela dependência, pelo clientelismo e pelo paternalismo, onde, segundo Chaui (1994), a representação política inexistente e a esfera pública² nunca chegou realmente a se constituir. Nessa mesma direção, discutindo sobre a inexistência de uma esfera pública, Raichelis afirma: “Na tentativa de captar as peculiaridades do Estado no Brasil, observamos que sua privatização não é fenômeno recente, mas é intrínseca ao desenvolvimento capitalista da formação social brasileira. A ausência da dimensão pública nas ações do Estado, nos seus diferentes níveis e esferas, tem marcado o exercício de sua intervenção na vida social” (1998, p. 65).

Isso significa dizer que, no Brasil, o Estado sempre respondeu aos interesses das classes dominantes, e, portanto, o regime democrático nunca foi realmente implementado. De acordo com Raichelis (1998), diferentemente do que fizeram os países centrais ao adotar o modelo de Estado de bem-estar social, o Estado brasileiro nunca implantou um conjunto organizado de políticas sociais voltadas para a reprodução da força de trabalho, o que contribui para o reforço das ações de cunho paternalista e clientelista.

Logo, observa-se que a construção da cidadania é algo estranho às classes subalternas³ brasileiras. Aqui, os direitos sociais são oferecidos como benesse e favor, o que, sob a aparência da inclusão, na realidade, reforça a exclusão, uma vez que esse acesso aos direitos ocorre de forma subalternizada. Acerca da falta de uma cultura de cidadania no país, Raichelis afirma: “Na particularidade da formação social brasileira, os setores dominados jamais tiveram força de veto sobre as decisões do poder

estatal. São praticamente inexistentes os momentos em que seria possível afirmar que as massas populares, ou algum dos seus setores, tenham conseguido participar do processo político com efetiva autonomia” (1998, 69).

O Estado brasileiro, que em tese deveria ser responsável pelo financiamento de políticas sociais voltadas para a minimização da desigualdade social, é, de fato, subordinado aos interesses econômicos das classes dominantes. As políticas sociais, nesse contexto, também passam a ser marcadas pela referida subordinação. Como bem sustenta Yazbek, “a matriz conservadora e oligárquica, e sua forma de relações sociais atravessadas pelo favor, pelo compadrio e pelo clientelismo, emoldura politicamente a história econômica e social do país, penetrando também na política social brasileira” (1999, p. 40-41).

Assim, observa-se que; no Brasil, tradicionalmente se construiu uma cultura política em que o “público” é apropriado de forma “privada” pelas classes dominantes. Portanto, não há espaço legítimo na cena pública no qual os interesses das classes subalternas possam ser negociados. Praticamente isentas de qualquer noção de cidadania, essas classes reproduzem as relações paternalistas e clientelistas, visto que, de maneira individualizada, recebem seus direitos sociais travestidos em forma de favor. O resultado é a criação de laços de dependência dos grupos desfavorecidos para com as elites, reforçando as relações hierarquizadas, marcadas pelo mando-obediência, perpetuando, assim, a extrema desigualdade social existente no país. Conforme Chaui (1994), esses traços da cultura política brasileira foram naturalizados e representam

outro aspecto relevante, que é a “violência simbólica”: “Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do ‘caráter nacional’” (1994, p. 54).

Todo esse cenário resulta ainda noutro elemento relevante da vida política do país: uma tendência de não-participação da sociedade civil no que diz respeito às questões de ordem pública. Na realidade, espaços reais de participação popular são ainda bastante focalizados, apesar da institucionalização, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, de mecanismos de controle social que contam com a participação da sociedade civil. Acontece que, pela inexistência de uma cultura de participação democrática, a participação nesses novos espaços institucionalizados deixa muito a desejar, uma vez que, predominantemente, reitera a lógica do clientelismo e personalismo.

Isso posto, coloca-se para reflexão a questão de como foi construída, historicamente, essa cultura política que predomina no país. A busca desse entendimento remete à compreensão dos processos de formação da sociedade brasileira; remete, então, à colonização do país, momento no qual se constituiu sua estrutura política e social. Assim, no sentido de identificar as bases sobre as quais se ergueu essa cultura política, será utilizada a contribuição de Caio Prado Júnior, na obra *Formação do Brasil contemporâneo*.

A obra de Caio Prado Júnior

Na obra *Formação do Brasil contemporâneo*, Caio Prado Júnior inicia com uma discussão sobre o “sentido da colonização”,

quando elenca os argumentos essenciais para a compreensão do período colonial e da formação da sociedade brasileira.

Em seguida, tendo como ponto de partida o já abordado sentido da colonização brasileira, parte para a análise do período que compreende o final do século XIII e início do século XIX, que é, segundo Caio Prado, o período que sintetiza os três séculos de evolução colonial. Para tanto, divide a obra em três partes: “Povoamento”, “Vida material” e “Vida social”.

Ao discorrer sobre o sentido da colonização, Caio Prado (1983, p. 19) assenta sua reflexão no princípio de que a evolução de todos os povos possui certo sentido, o qual é identificado no conjunto de acontecimentos essenciais de sua história em um largo espaço de tempo. Ele é como uma linha que segue determinada direção. Para compreender, efetivamente, um povo ou uma nação, deve-se, primeiramente, buscar identificar essa linha mestra.

Diante disso, o autor defende que é essa busca do sentido que deve ser feita com relação ao Brasil. Para tanto, os antecedentes da colonização precisam ser considerados, uma vez que são responsáveis pela formação do sentido do país, ou seja, para compreender o sentido do Brasil é necessário, antes de mais nada, compreender o caráter que Portugal imprimiu na sua obra colonizadora. Com esse propósito, o autor afirma que, na realidade, a ocupação e o povoamento do Brasil fazem parte de um processo maior de conquista de novos continentes por parte dos países europeus, em busca de novas rotas comerciais. No Brasil interessou, portanto, o comércio, e não o povoamento. Este, aliás, só aconteceu em razão de que se tornou condição necessá-

ria para viabilizar o desenvolvimento comercial. Assim, o português veio como dirigente e grande produtor rural, apostando no comércio de escravos como forma de garantir a mão-de-obra para o trabalho. Com isso, Caio Prado conclui:

Nos trópicos surgirá um tipo de sociedade inteiramente original. Não será a simples feitoria comercial, que já vimos irrealizável na América. Mas conservará no entanto um acentuado caráter mercantil; será a empresa do colono branco, que reúne à natureza, pródiga em recursos aproveitáveis para a produção de gêneros de grande valor comercial, o trabalho recrutado entre raças inferiores que domina: indígenas ou negros africanos importados. [...] no seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução históricas dos trópicos americanos (1983, p. 31).

Assim, situando o princípio essencial para o desenvolvimento de sua obra, Caio Prado defende que o caráter comercial da colonização manteve-se hegemônico durante os três séculos que antecederam o período que se propõe enfocar – final do século XIII e início do século XIX – e, mais do que isso, ficou gravado “nas feições e na vida do país” (p. 32).

Tendo como orientação o sentido que tomou a colonização brasileira, o autor parte para a análise do cenário em que se encontrava o país no período da decadência do regime colonial. Para tanto, inicia tratando do povoamento. Segundo ele, as correntes de povoamento, a distribuição populacional e a formação racial estão diretamente relacionadas com a necessida-

de de exploração do território em proveito do comércio europeu.

Nesse sentido, demonstra que a distribuição populacional no território é bastante irregular, havendo grande desequilíbrio populacional entre o litoral e o interior, com a maior parte da população situada na zona litorânea. A razão disso assenta-se no próprio caráter da colonização, ou seja, uma vez que se desenvolvia a produção agrícola, as terras litorâneas eram as preferidas devido a sua fertilidade. Além disso, ainda se deve considerar que a concentração no litoral proporcionava maior facilidade de escoamento da produção para a metrópole. A ida para o interior do país também teve razões comerciais, uma vez que está relacionada com a descoberta do ouro em regiões centrais.

Destacando o caráter puramente exploratório da colonização brasileira, o autor afirma: "A colonização não se orienta no sentido de constituir uma base econômica sólida e orgânica, isto é, a exploração racional e coerente dos recursos do território para a satisfação das necessidades materiais da população que nela habita" (p. 73).

A obra ainda aborda, nessa parte, a constituição racial do país, situando a existência de três raças que se cruzaram: a branca, majoritariamente de origem portuguesa; a negra, buscada na África e a indígena, que foi aqui encontrada.

O branco, no Brasil, teve para si postos administrativos. Situou-se como profissional liberal ou tornou-se proprietário e fazendeiro; via de regra, sempre buscou ocupações comerciais.

Quanto ao índio, tentou-se incorporá-lo na colonização do país. Nesse sentido, o que

aconteceu foi uma aculturação do nativo à medida que este foi se integrando na população em geral. No decorrer desse processo de incorporação, muitos grupos indígenas foram extintos devido à sua hostilidade; ao mesmo tempo, aldeias decaíram, tornando-se crescente a escassez de sua população. Além disso, sua escravidão passou a ser alternativa para a falta de mão-de-obra. Outros fatores também contribuíram para a eliminação do índio, como a miscigenação, as moléstias, os vícios (a aguardente era utilizada pelo colonizador como fonte de estímulo ao trabalho), os maus-tratos e a inserção em um regime de vida estranho ao seu.

A população negra mostrou ser mão-de-obra mais capaz do que a indígena e, além disso, o negro era fisicamente mais resistente do que o índio para as atividades que deveriam ser desempenhadas e no contexto onde deveria se inserir.

O cruzamento dessas três raças, tido como alternativa para a escassez populacional, foi bastante intenso, sendo hoje uma das características mais marcantes da sociedade brasileira. Todavia, apesar da grande miscigenação, a raça que sempre exerceu dominação sobre as demais foi a branca, cujos costumes e cultura foram impostos à colônia, o que custou a quase eliminação das culturas negra e indígena. Dessa forma, uma tentativa de branqueamento da população foi forte tendência, que, aliás, resiste até os dias de hoje. Destaca-se ainda que, nessa lógica da formação racial do Brasil, os negros e índios passaram a formar as camadas sociais inferiores e os brancos, por sua vez, as camadas mais elevadas. Observa-se que essa é, também, característica que perdura atualmente na constituição social brasileira.

No que se refere à análise da vida material, o autor entende a economia colonial como totalmente organizada a partir da finalidade de servir ao comércio europeu. Então, para fornecer os gêneros importantes para a metrópole, três atividades foram fundamentais: a agricultura, a mineração e a extração.

A produção agrícola assentou-se no tripé: grande propriedade, monocultura e trabalho escravo. Aqui, cabia ao português dirigir a produção. A mineração, por sua vez, adotou a mesma organização produtiva da agricultura, efetivando-se, portanto, a partir de grandes unidades trabalhadas por escravos. Quanto ao setor extrativo, também de ampla relevância para a metrópole, organizou-se de maneira diversa, pois não tinha por base a propriedade territorial nem era atividade permanente. Esse setor organizava-se em “expedições”, em determinadas épocas do ano, para trabalhos específicos de coleta natural de frutos dos rios e da floresta, dissolvendo-se após os períodos apropriados em que acontecia. O extrativismo desenvolveu-se, predominantemente, no vale do Amazonas, sendo que a mão-de-obra indígena foi a mais adequada para o tipo de trabalho que se exigia.

As demais atividades, as quais não visavam ao comércio externo (como a pecuária, a agricultura de subsistência e as atividades industriais), foram subsidiárias voltadas para a realização daquelas principais.

O autor sintetiza as características fundamentais da economia colonial, as quais se mantiveram até o início do século XIX da seguinte forma: “De um lado, esta organização da produção e do trabalho, e a concentração de riqueza que dela resulta; do outro, a sua orientação, voltada para o

exterior e simples fornecedora do comércio internacional. Nestas bases se lançou a colonização brasileira, e nelas se conservará até o momento que ora nos interessa” (p. 125).

Ressalta que essa condição de ser produtor para a metrópole arraigou-se de tal forma na estrutura brasileira que se manteve mesmo após a independência do país. Nas palavras de Caio Prado:

O Brasil não sairia tão cedo, embora nação soberana, de seu estatuto colonial a outros respeito, e em que o “sete-de-setembro” não tocou. [...] Chegamos ao cabo de nossa história colonial constituindo ainda, como desde o princípio, aquele agregado heterogêneo de uma pequena minoria de colonos brancos ou quase brancos, verdadeiros empresários, de parceria com a metrópole, da colonização do país; senhores da terra e de toda sua riqueza; e doutro lado, a grande massa da população, a sua substância, escrava ou pouco mais que isto: máquina do trabalho apenas, e sem outro papel no sistema. Pela própria natureza de uma tal estrutura, não podíamos ser outra coisa mais que o que fomos até então: uma feitoria da Europa, um simples fornecedor de produtos tropicais para seu comércio (p. 127).

O grande resultado disso foi a forma que tomou a evolução econômica do país, ou seja, uma evolução cíclica no espaço e no tempo, com sucessivas fases de prosperidade e decadência. Esse processo continuou até depois da declaração da independência. O tipo de organização da produção no Brasil caracterizou-se pela exploração em larga escala e pelo trabalho escravo, o que foi responsável pelo tipo de estrutura social que se desenvolveu no país, ou seja, dessa organização derivou “a disposição das classes e categorias de sua população, o estatuto particular de cada uma e dos indivíduos que as compõem. O que quer dizer, o conjunto das relações sociais no que têm de mais profundo e essencial” (p. 143).

Finalmente, Caio Prado Júnior dedica a última parte da obra à vida social do Brasil-Colônia. Nesta parte, destaca a escravidão como característica marcante, a qual alcançou grandes proporções no país e atingiu os mais diversos setores da vida social, inclusive modelando a sociedade brasileira. A escravidão foi, então, o pilar básico na estruturação do país.

A escravidão adotada pelos colonizadores europeus foi isenta de qualquer elemento construtivo, buscando-se no escravo apenas a sua força física. Dessa forma, sua intervenção para a formação da sociedade brasileira foi bastante limitada, uma vez que imperou a passividade das culturas, tanto da negra como da indígena. Segundo o próprio autor, “o negro e o índio teriam tido certamente outro papel na formação brasileira, e papel amplo e fecundo, se diverso tivesse sido o rumo dado à colonização; se se tivesse procurado neles, ou aceitado uma colaboração menos unilateral e mais larga que a do simples esforço físico” (p. 273).

A diferença de raça agravou uma discriminação social, pois a diferença social passou a ter a cor como marca. Houve, portanto, uma rotulação das pessoas de cor, acentuando a dominação de uma classe sobre a outra. “Negro” ou “preto” são na colônia, e sê-lo-ão ainda por muito tempo, termos pejorativos; empregam-se até como sinônimos de ‘escravo’. E o indivíduo daquela cor, mesmo quando não o é, trata-se como tal” (p. 274). Nessa sociedade, o trabalho cabe ao escravo, sendo significado como ocupação não digna. Então, ao homem livre, se não é proprietário ou senhor, sobram poucas ocupações consideradas dignas. Além disso, muitas dessas ocupações

são inacessíveis a grande parte da população livre destituída de recursos materiais, cuja existência passa a ser crescente na colônia.

A escala social na colônia é constituída, no topo, por uma pequena camada de senhores e, na base, por uma maioria de escravos. Contudo, entre essas duas camadas, há uma crescente parcela de indivíduos de ocupação incerta ou sem ocupação, uma vez que a estrutura produtiva da colônia não comporta outras atividades fora do negócio da grande lavoura, onde há espaço somente para o senhor e o escravo. Surge, portanto, na colônia, uma massa de indivíduos livres que vivem às margens da ordem social.

Outra característica marcante da vida social da colônia é o patriarcalismo. O “clã patriarcal” foi a forma de organização predominante; com base na escravidão, reunia os indivíduos que faziam parte das atividades rurais. Caio Prado ressalta que o clã patriarcal surge do regime econômico da colônia e é o único centro efetivo de poder e riqueza. A população – escravos e homens livres – agrupa-se, portanto, ao redor do senhor e de sua família.

O domínio é vasto, o que nele se passa dificilmente ultrapassará seus limites. Fica por isso inteiramente na alçada do proprietário; esta até vai além, e se estende sobre a população vizinha que gira na órbita do domínio próximo. A autoridade pública é fraca, distante; não só não pode contrabalançar o poder de fato que encontra já estabelecido pela frente, mas precisa contar com ele se quer agir na maior parte do território de sua jurisdição, onde só com suas forças chega já muito apagada, se não nula. Quem realmente possui aí prestígio é o senhor rural, o grande proprietário (p. 287).

Nessa lógica do patriarcalismo, o escravo, apesar de açoitado pelo senhor, depende dele e conta com ele. O trato paternal e protetor do senhor para com os escravos,

e também para com indivíduos livres, estabelece laços afetivos, os quais, por sua vez, são o alicerce de intocáveis relações de dominação e dependência.

Com relação à administração da colônia, o autor evidencia que, no período analisado, não havia ainda a distinção de poderes do Estado. Imperava na colônia uma espécie de caos e desordem, visto que não havia leis uniformes e coerentes umas com as outras, além de muitas delas ficarem apenas no aspecto formal, sem nunca serem postas em prática. Na realidade, não havia preocupação em criar uma forma de administração coerente com o contexto da colônia, mas, sim, uma extensão ao país do sistema e da organização da administração portuguesa.

A organização administrativa da colônia era ineficiente e desorganizada; imperava o excesso de burocracia, onde se acumulava um funcionalismo numeroso e desnecessário. O acesso à justiça era algo raro, em razão do alto custo e da morosidade. Nesse contexto, a moralidade praticamente inexistia. “De alto a baixo da escala administrativa, com raras exceções, é a mais grosseira imoralidade e corrupção que domina desbragadamente” (p. 335). Todo esse cenário deve-se, em grande parte, ao sentido comercial que foi atribuído à colonização brasileira.

Finalmente, o autor registra que não havia um nexos moral, ou seja, um conjunto de forças aglutinadoras que pudesse definir um modo de vida brasileiro. A grande diversidade de raças, a vasta extensão territorial e a condição de subalternidade da grande maioria da população muito contribuíram para essa pobreza de vínculos sociais. Nessa lógica, o Estado criado a

partir da proclamação da independência não emanou da sociedade brasileira, mas, sim, foi um Estado imposto por interesses exteriores.

A partir dessa breve síntese da obra, na qual Caio Prado reconstrói o período colonial do Brasil, pode-se partir para a análise dos elementos da cultura política brasileira que foram construídos naquele período e que até hoje permanecem vivos.

A cultura política do Brasil contemporâneo e suas bases no Brasil-Colônia

Não há como não concordar com Caio Prado no argumento de que, na colônia, foram lançados os germes de uma cultura política com a qual nunca houve um rompimento efetivo e que, portanto, continua arraigada na sociedade brasileira.

A primeira observação que pode ser feita nessa perspectiva é a de que o sentido do Brasil ao qual Caio Prado se refere, na realidade, continua a ser o mesmo desde a etapa colonial, ou seja, o mesmo sentido comercial e voltado para os interesses econômicos das elites e do mercado externo é nitidamente observado na vida contemporânea do país. Isso porque nunca houve a adoção de uma nova “linha mestra”, que determinasse outra direção a ser seguida.⁴ Assim, sustenta-se uma cultura política marcada pela submissão, onde se naturalizaram no imaginário do brasileiro noções que legitimam a perpetuação da condição de colônia. Exemplo disso é a ampla aceitação social da noção de que o país não é capaz de, de maneira satisfatória, desenvolver-se tecnologicamente a ponto de tornar-se auto-

sustentável, sendo necessária e segura a manutenção de sua condição subalterna.

Conforme a análise de Caio Prado Júnior, outro elemento bastante presente no Brasil-Colônia foi a escravidão. O legado dessa prática, esteira da economia colonial, é nitidamente identificado na cultura política contemporânea. Nesse sentido, observa-se nos dias de hoje a existência de uma lógica de inferiorização dos indivíduos negros ou miscigenados, sendo a discriminação, como alerta Caio Prado, racial e, ao mesmo tempo, social, uma vez que há uma identificação da cor com a posição social. Somado a isso, há uma supervalorização do branco, que continua sendo o sujeito mais indicado para desenvolver a tarefa de administrar. Observa-se ainda, nesse sentido, uma certa passividade e aceitação por parte das grandes massas populacionais de práticas discriminatórias e racistas, o que evidencia a quase total inexistência de uma noção de cidadania.

No que diz respeito à falta de uma noção de cidadania – outro elemento marcante da cultura política brasileira –, Caio Prado aponta que, desde o período colonial, foram seladas por laços afetivos relações de dependência e dominação entre elites dominantes e população em geral. Nesse sentido, desde aquele período, a lógica patriarcal é o que dá a tonalidade para as relações sociais no país. Assim, nunca se pôde falar no Brasil de uma tradição de organizações populares representativas das grandes massas populacionais, que pudessem fazer frente ao poder das classes dominantes e incorporar nas políticas desenvolvidas no país medidas voltadas para a garantia dos direitos sociais das parcelas subalternas da população. Pelo contrário, o que tradicionalmente vem acontecendo é que essas classes atingem (quando atingem)

melhorias no seu padrão de vida por meio de favores e benesses concedidos pelas elites, os quais anulam qualquer possibilidade de organização, uma vez que acontecem de forma individualizada, tendo como critério a devoção do sujeito para com o representante da elite. Assim, constituiu-se uma população indiferente com relação à vida política do país e inexpressiva no que tange às possibilidades de influência nas questões de ordem coletiva. Essa característica da sociedade brasileira remete, aliás, ao apontamento feito por Caio Prado sobre a falta, no período colonial, de um “nexo moral”, ou seja, de uma unidade, uma força aglutinadora entre a população do país.

Essa falta de unidade revela-se, ainda, na observação de que nunca houve no país uma resistência popular expressiva com relação ao sentido impresso, desde o período colonial, ao desenvolvimento econômico do Brasil, o qual nunca deixou, portanto, de estar voltado para a busca da satisfação das necessidades das elites, com uma indisfarçável orientação externa. Aliás, essa orientação externa, fortemente destacada pelo autor, transformou-se numa dependência cada vez mais complexa, em que estão em jogo interesses pessoais ou de pequenos grupos, que, na direção do país, agem no sentido de manter as estruturas sempre no mesmo lugar, garantindo o atendimento dos interesses externos e disso se beneficiando privadamente.

Como resultado disso tudo, tem-se um grande abismo social entre uma minoria – as classes dominantes política e economicamente – e uma imensa maioria de brasileiros que vivem do trabalho ou, então, à margem da sociedade. Constitui-se, assim, uma sociedade autoritária, onde quem manda é

a elite e quem obedece é a grande massa brasileira, desorganizada e inexpressiva enquanto classe social. As relações de mando/obediência estão naturalizadas na vida política do país, o que é garantido pelas práticas patriarcalistas e personalistas amplamente arraigadas no modo de vida do brasileiro.

Outra característica resultante do tipo de desenvolvimento adotado no país é a inexistência de políticas efetivas de proteção e inclusão social, ou seja, nunca houve, a exemplo de outros países, políticas sociais voltadas para a inclusão da população no mercado de trabalho, muito menos políticas de combate às grandes disparidades sociais. Isso porque nunca houve também a preocupação em promover um desenvolvimento sustentável, mas, sim, imperou sempre a necessidade única de satisfazer às exigências das elites. O Estado, nessa lógica, sempre foi um Estado patrimonialista, ou seja, utilizado de forma privada como instrumento para suprir as necessidades de acumulação das classes dominantes. Como decorrência desse tipo de Estado, nunca houve espaço para a negociação, na cena pública, dos interesses das classes subalternas, o que permite inferir que, no Brasil, a esfera pública nunca existiu realmente.

Nessa discussão sobre o Estado brasileiro, Caio Prado demonstra que não existiu na sua constituição qualquer preocupação em criá-lo a partir da realidade encontrada na colônia, mas, sim, efetuou-se uma extensão da forma de administrar portuguesa, tendo em vista unicamente garantir a exploração para o enriquecimento das classes dominantes. Caio Prado ainda mostra que esse Estado, desde aquele período, caracterizava-se por uma grande burocratização e ineficiência, sendo fortemente marcado pela corrupção. Quanto às leis,

muitas delas sequer foram postas em prática, ficando apenas no seu aspecto formal. Essa realidade apresentada pelo autor, para além de ser encontrada apenas no período colonial, é visivelmente presente na vida política do Brasil de hoje. A utilização da máquina pública para interesses privados, a ineficiência, a morosidade e a burocratização excessivas, o não-cumprimento das leis e a corrupção como prática já naturalizada são, como se sabe, características fortemente arraigadas na cultura política predominante no Brasil contemporâneo.

A partir do breve paralelo que pôde ser feito, conclui-se que, apesar de ter-se passado um longo período desde aquele que é analisado por Caio Prado Júnior em *Formação do Brasil contemporâneo*, muito dele ainda continua a existir na cultura política brasileira.

Na realidade, o país continua, hegemonicamente, sendo conduzido por interesses elitistas, sendo ainda o autoritarismo a sua marca principal. A população brasileira continua reproduzindo uma cultura de passividade, de não-organização social e de ampla utilização de práticas de cunho patriarcalista.⁵ Essa cultura política, como se pôde observar, foi gestada historicamente. Para sua continuidade, porém, muito contribui o fato de que nunca houve no país algum tipo de ruptura radical, que pudesse subverter a estrutura social e, então, que pudesse consolidar uma nova cultura política. Ocorreram, sim, períodos conflituosos, que geraram mudanças significativas para o país, mas uma mudança radical, que eliminasse velhos padrões de dominação e fizesse emergir ao poder novas classes, nunca ocorreu.

Segundo Nogueira, “somos protagonistas de revoluções sem revolução. Entre nós, a mudança radical, explosiva, concedeu es-

paço a uma progressiva modificação da composição de forças: prevaleceram sucessivas restaurações de equilíbrios preexistentes, com o 'velho' sendo incorporado e certas exigências do 'novo' sendo acolhidas. Modelou-se, assim, a mudança, que não conseguiu se radicalizar" (1998, p. 12).

Disso decorre que, se o que se pretende é abolir totalmente aquela cultura política tradicional e, em seu lugar construir uma nova cultura, na qual a cidadania seja incorporada e se efetive um tipo de desenvolvimento sustentável, voltado para a melhoria das condições de vida das parcelas até hoje esquecidas, é essencial promover uma ruptura radical com as bases da velha cultura política. Isso significa dizer que não há espaço para ações conciliadoras entre elites e classes subalternas, mas, sim, faz-se necessário subverter as estruturas de poder vigentes, nas quais as elites, de uma forma ou de outra, sempre ditam as regras. Entretanto, para que isso aconteça, é fundamental que as parcelas subalternizadas, até então praticamente inexpressivas, passem a ocupar os espaços sociais de decisão da vida política do país, passando a negociar seus interesses na cena pública. E, para promover esse maior protagonismo das parcelas menos favorecidas, a educação, seja formal, seja não formal, possui papel central, uma vez que é instrumento em potencial para a construção de valores e formação de consciências.

Referências

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associati-*

vismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RAICHELIS, Raquel. *Esfera pública e conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática*. São Paulo: Cortez, 1998

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1981.

YAZBEK, M. C. *Classes subalternas e assistência social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Notas

¹ Termo utilizado por Roberto Schwarz em sua obra *Ao vencedor as batatas*. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1981.

² A noção de esfera pública, segundo Raichelis, "baseia-se na idéia de que sua constituição é parte integrante do processo de democratização, pela via do fortalecimento do Estado e da sociedade civil, expresso fundamentalmente pela inscrição dos interesses das maiorias nos processos de decisão política" (1998, p.25-26).

³ Classes subalternas é uma expressão gramsciana. Fazendo parte da complexidade da realidade, as classes subalternas abrangem os grupos sociais que se encontram em situação de dominação, exploração ou exclusão, decorrente tanto de processos econômicos quanto políticos e culturais. Nas classes subalternas encontram-se os grupos sociais que estão submetidos ao exercício do poder e direção por parte das classes hegemonicamente dominantes, os quais, portanto, são desprovidos de qualquer poder de mando ou decisão.

⁴ A não ser, em proporção tênue e confusa, no período conhecido como do desenvolvimentismo populista (1930-1964).

⁵ Entretanto, não se pode deixar de mencionar a existência de experiências que apontam para a emancipação e o desenvolvimento sustentável do país, porém são práticas bastante recentes e restritas, que não conseguem ainda fazer frente àquela tendência hegemônica.

Integração faz parte do funcionamento da escola Charlie Rivell

*Renate F. Krause**

Resumo

Este trabalho resulta de uma entrevista semi-estruturada realizada com o professor Stefan Liese, diretor em exercício da Charlie Rivell-Grundschule em Spandau, bairro de Berlim/Alemanha, em fevereiro de 2002. O tema abordado na entrevista foi a educação de alunos com deficiência integrados no ensino regular da referida escola. O diretor relatou a experiência desenvolvida na escola desde 1986, mostrando as dificuldades, preocupações e algumas medidas que fazem parte do processo de integração desses alunos no ensino integrado.

Palavras-chave: alunos com deficiência, educação especial, pedagogo especializado, Conselho de Apoio, programa de apoio pedagógico.

* Mestre em Educação Especial pela UFSM

Relato de experiência

Em fevereiro de 2002, viajei para a Alemanha por motivos pessoais. Lá tive a oportunidade de me informar sobre a questão da educação das pessoas com deficiência. Na ocasião, fui apresentada ao professor Stefan Liese, diretor da Escola de Ensino Fundamental Charlie Rivell, de um bairro de Berlim, Spandau. A seguir passo a relatar o que o professor me contou em entrevista bastante informal na fria noite de 13 de fevereiro de 2002.

Apresentei as questões que deveriam orientar a entrevista, tratando de nome e endereço da escola; endereço, nome e função do professor; experiência com alunos incluídos em escola regular; preparação dos professores, dificuldades, contribuição dessa iniciativa para a escola; como esta realiza o processo de inclusão e o que poderia ser melhorado. O professor tomou a palavra e foi falando livremente, o que passo a transcrever.

Meu contato com integração começou em 1988 ou 1989. Então, pela primeira vez, eu procurei uma escola aqui em Spandau. Nessa escola ingressei como substituto na direção, e lá vivenciei a inclusão de alunos com deficiência como uma experiência escolar.

Em Berlim existe a inclusão de alunos e alunas apenas desde, mais ou menos, 1986 ou 1987. Isso ainda é recente. Antes disso, as crianças com deficiência freqüentavam as escolas especiais, que antigamente eram chamadas de “escolas auxiliares”, logo após a guerra.

Essa experiência escolar previa que as classes normais tivessem o número de alunos reduzido para vinte crianças, entre as quais eram previstos dois alunos para inclusão. Assim foi o início.

Essas crianças tinham deficiências diversas, como deficiência física, deficiências de aprendizagem, ou tinham deficiência sensorial (visão e audição). O que não havia de jeito nenhum era a integração com a deficiência mental.

Entretanto, é preciso saber que as escolas especiais continuavam ao alcance para as deficiências em especial. Portanto, havia escolas especiais para alunos com deficiência de aprendizagem, visual, deficientes auditivos, físicos, com deficiência múltipla mais profunda e, naturalmente, deficiência mental. Isto havia.

O que era novo, era que se queria organizar isso nas escolas de ensino fundamental. E isso trouxe grandes dificuldades, dificuldades bem grandes. Era uma onda política, que se introduzia então, mas não se pensou, principalmente, em como mudar isso sob o ponto de vista profissional se não havia professores para tanto. Eles estavam nas escolas especiais e nas escolas de Ensino Fundamental e, em geral, tinham formação para séries iniciais.

Isso foi resolvido de tal forma que, para uma escola, foram previstos dois pedagogos com especialização, que foram removidos da escola especial para a escola de ensino fundamental.

Mesmo assim foi muito difícil porque muitos colegas se defenderam no início, dizendo: “Eu não tenho formação, o que posso fazer com uma criança com deficiência auditiva, por exemplo?”

É, então a gente se virou de qualquer jeito, fez algo, alguns com mais sucesso, outros com menos. A gente também não podia obrigar nenhum colega a aceitar esses alunos. O diretor precisava ver se conseguia conquistar colegas para tal: “Vocês não querem experimentar isto?” Aí houve muitos cursos de aperfeiçoamento, não na própria escola. O professor tinha de ir para um instituto, e lá podia ampliar sua formação. Ainda assim, o professor não se tornava pedagogo especial.

Isso foi muito difícil no início.

Então, no início dos anos 1990, mudou a lei do ensino, e ela previu “que criança com deficiência, em princípio, pode freqüentar a escola mais próxima da sua residência com crianças sem deficiência”.

Todos os alunos com deficiência podiam ser encaminhados à escola mais próxima. Assim se organizaram classes de inclusão. A partir daí, isso se normalizou.

Eu penso que, hoje, inclusão faz parte de um funcionamento normal de escola de ensino fundamental.¹ Outrossim, continuam existindo escolas de ensino fundamental que simplesmente não fazem a inclusão. Há colegas menos abertos e diretores que nunca estimularam essa experiência. Algumas escolas barram isso intensamente.

Temos seis séries do ensino fundamental. Em cada série há uma classe de inclusão e, ao lado, duas classes regulares. Hoje, porque o governo não tem mais dinheiro, ou tem pouco, as condições pioraram. Há um ano, havia a proporção de vinte crianças sem deficiência para três crianças com deficiência, somando uma turma de 23 alunos. Lamentavelmente, neste ano, isso foi suspenso em todo o estado. Podemos organizar tantas classes quantas queremos, não há mais limites, mas temos de resolver como organizá-las. Portanto, em nossa escola, numa 6ª série temos cinco crianças incluídas.

O trabalho então é assim organizado: para uma criança incluída, a escola recebe mais quatro horas/aula de um professor especializado. Com três crianças incluídas numa escola, recebemos mais 12 horas/aula. Isto significa que, por 12 horas, aquela classe contará com dois professores ao mesmo tempo. Essas horas de inclusão devem auxiliar as crianças com deficiência. Nessa classe de 6ª série da qual falei, há uma criança com deficiência mental, com síndrome de Down. Esse aluno recebe dez horas/aula complementares, com uma educadora especial que, como já foi mencionado, sempre está com a professora titular da classe desse aluno, trabalhando com todas as crianças. Conforme o programa desenvolvido, o aluno não participa das atividades e é atendido num grupo menor ou individualmente. Então, a especialista se ocupa desse aluno, de acordo com o programa previsto para ele.

Os pais matriculam seu filho na escola e já devem trazer uma avaliação da equipe que diagnosticou a deficiência. Na escola, organiza-se um Conselho de Apoio, que é formado pelos pais, pela direção da escola e por um educador especial. O especialista avalia essa criança e, em conjunto, decide-se onde ela receberá atendimento escolar: na escola de ensino fundamental, numa classe de inclusão, ou, se a deficiência é muito acentuada, na escola especial.

Caso o Conselho de Apoio conclua que essa criança pode frequentar uma classe de inclusão, então solicitamos educadores especializados junto ao órgão competente. O Conselho de Apoio também define se ela receberá atendimento com programa igual ou diferenciado. O programa é igual quando a deficiência permite alcançar, com outras crianças, os mesmos objetivos no mesmo nível, com menos tarefas, ou com tarefas mais simples. Ou, se foi constatado que a inclusão deve acontecer com um programa geral diferenciado, a criança deve ficar na escola de ensino fundamental, mas vai ter um plano temático da escola especial para alunos com defi-

ciência de aprendizagem. Ou, ainda, receberá o plano temático previsto para crianças com deficiência mental. Portanto, esse aluno recebe um programa de ensino bem diferente.

Fizemos boas experiências com a inclusão. Na maioria das vezes, as crianças ficam juntas na escola de ensino fundamental. Os pais querem isso, os professores querem isso também. Raramente eles devolvem uma criança para a escola especial, dizendo que não podem assumi-la, dizendo que é melhor que ela vá a uma escola para crianças com deficiência de aprendizagem. Em geral, essas crianças ficam na classe regular, onde têm grande desenvolvimento, especialmente por causa do ensino em conjunto, tendo em vista o relacionamento social.

Portanto, os sem-deficiência aprendem muito bem com seus colegas a lidar com a diferença. E crianças com deficiência desenvolvem muito com as outras crianças.

Isso é um ganho muito grande para a escola de ensino fundamental, muito grande!

Portanto, na minha escola, temos duas crianças com deficiência mental e uma criança em cadeira de rodas. Os alunos amadurecem, evidentemente, com essas deficiências. E as crianças que não pertencem a essas classes de inclusão vêem esses alunos com deficiência no pátio no recreio, brincam com eles e convivem muito bem entre si. Isso é um grande ganho, penso eu.

Na escola especial, há uma certa segregação. É necessário dizer isso, é uma segregação! A gente tem de decidir o que tem mais sentido.

Hoje também há em Berlim escolas especiais para crianças com deficiência de aprendizagem que ali frequentam classes de inclusão. Essas escolas recebem crianças sem deficiência e fazem classes mistas.

Temos feito boas experiências e, entretanto, a inclusão de crianças com deficiência faz parte da regra. Isto se pode confirmar.

A formação dos professores, porém, para o atendimento de crianças com deficiência ainda não está resolvida. Os colegas precisaram fazer muita especialização, voluntariamente, e outras vezes um pouco pressionados a fazê-lo ao lado das atividades docentes. Eles recebem apoio de educadores especiais na própria escola. Estes fazem o diagnóstico, em que avaliam as crianças e prevêem os programas de apoio, que são planos de aprendizagem organizados especialmente para essas crianças para um ano letivo. Eu trouxe um modelo (anexo). Há muitos aspectos para serem considerados nas áreas de conhecimento. É preciso resolver com que

objetivo, especialmente a criança com deficiência, junto com as demais crianças, neste ano letivo, vai cumprir o programa de ensino.

Os alunos com deficiência recebem regularmente um parecer descritivo. Não recebem nota. Os pais assim o desejam. Se as crianças têm um programa de ensino diferenciado, recebem um parecer descritivo, não uma nota. Em algumas áreas de ensino, como na educação física, o deficiente físico não recebe nota, apenas é descrito seu comportamento em aula, como ele participa, se tem interesse e como ele se integra. Isso é uma vantagem quando se faz uma avaliação descritiva, sem ser preciso dar uma nota.

Em regra, as crianças querem uma nota. Mas isso também tem a ver com a atitude dos pais. Quando estes avaliam seus filhos segundo as outras crianças, então temos que dizer a esses pais claramente que não é assim; que é uma vantagem quando a criança é avaliada de forma qualitativa e não por nota.

As crianças também percebem que são diferentes; esse também é um dos objetivos. Penso que isso deve ficar claro: "Ok, tu és diferente, tu não tens as mesmas habilidades e possibilidades que outra criança com tua idade, em situações mentais e físicas normais, mas mesmo assim, tu tens possibilidades. Olha como tu iniciaste e até hoje quanto tu já desenvolveste, e isso é maravilhoso! E, assim, fica alegre, tu podes desenvolver mais ainda, podes aprender isto ou aquilo". E, se fôssemos dar nota para isso, então... Um boletim traduzido em notas não teria força de expressão. Também não é possível fazer comparações entre as crianças. Esse argumento é aceito pelos pais e pelos alunos.

Temos muitos pais turcos na nossa escola, especialmente Berlim é um reduto de estrangeiros. Temos 54% de estrangeiros, e esses são, em grande parte, turcos. E, para turcos, é uma mácula ter uma criança com deficiência e, principalmente, se ela ainda precisa de escola especial. Por isso, constatamos justamente entre os turcos que os pais preferem colocar os filhos numa escola de ensino fundamental regular e, se conseguem isso, também são, em regra, muito solícitos, ajudam e aceitam o que a escola oferece, colaborando muito bem.

Um grande problema da inclusão é a continuidade escolar. Ela começou na escola de ensino fundamental e deverá continuar na escola secundária,² na 7ª série.

Isso ocorre hoje nas Escolas Principais³ e nas Escolas Integradas.⁴ Ocorre raramente nas Escolas Reais⁵ e Ginásios.⁶ Embora ali tam-

bém se experimente organizar classes de inclusão e oferecer horas/aula com professor especializado, as possibilidades, penso eu, continuam limitadas. Nas Escolas Reais e Ginásios ainda se poderia fazer muito mais.

No início da década de 1990, assumi uma classe, uma 1ª série, e a conduzi por seis anos. Nunca mais fiz isso. E ali havia duas crianças incluídas, uma com deficiência física e outra com séria deficiência auditiva. Para mim, isso foi extremamente desafiador, mas também muito estressante e me preocupou muito. E nós sempre questionamos novamente, especialmente com a criança com deficiência auditiva, se é consequente dar aula para ela junto com os outros. Eu darei conta disso? Então, por dois anos, requeri uma professora itinerante. Foi uma colega da escola para deficientes auditivos. Ela veio, conforme me recordo, talvez três vezes por semana para a minha escola, na minha classe. E lá, nas aulas de alemão, trabalhou com a criança e, após a aula, orientou-me também. Isso foi muito bom. Mais tarde, a partir da 3ª série, requeremos um, assim chamado, "conselheiro de família". Isso também foi ótimo. Foi uma estudante que acompanhou uma criança por muito tempo, tanto na escola como em casa. Foi um grande auxílio. Na aula, sempre junto da criança, ela pôde me auxiliar. Em casa, ela acompanhava e orientava a família.

A comunicação era boa, mas o que naquela época nos preocupou foi que não era possível reconhecer qualquer progresso na aprendizagem. A criança começou bem tarde a falar ativamente. Hoje, do meu ponto de vista, deveríamos, contra a vontade da mãe, ter enviado a criança à escola especial para deficientes auditivos porque a deficiência era tão profunda que, afinal, lá teria sido melhor. Nós precisaríamos de salas acarpetadas, onde o eco não é tão forte, para possibilitar à criança uma percepção melhor.

As escolas especiais estão mais bem equipadas, principalmente as específicas. Isso se deve reconhecer.

As crianças bem surdas não vão à escola de ensino fundamental. Essa decisão cabe ao conselho de apoio, em que estão integrados educadores especiais, psicólogos escolares, os pais e os professores. No conselho, a situação é apresentada honestamente. Se os pais querem que o filho vá à escola de ensino fundamental e isso não é possível, temos de dizer que isso não tem sentido, nem é razoável. Não conheço nenhum caso em que o surdo total frequente a escola regular.

É o caso em que não ocorreu a construção linguística antes...

Sim, e os professores não têm formação específica para trabalhar com essa criança, nem esse tipo de deficiência, e temos de pensar que o professor tem de trabalhar com dois grupos de alunos.

Só se ele trabalhasse nas duas línguas...

E também para que os dois grupos (ouvintes e não ouvintes) tenham proveito.

Somente se a integração fosse tão efetiva que todas crianças dominassem as duas línguas.

Sim, essa seria uma situação ideal. Porém, aí teríamos de cuidar para não exigir demais dos colegas professores.

Não, não é fácil. E, especialmente em Berlim, há crianças muito problemáticas. Crianças problemáticas sem deficiência. Com lares desestruturados, pais em situação de déficit social, que pouco se importam com as crianças, que têm mau relacionamento, que têm comportamento estranho. São muito problemáticos!

O senhor pode repetir seu nome e localizar a escola em que trabalha?

Meu nome é Stefan Liese. Estou desde 1989, numa escola recentemente inaugurada aqui em Spandau. Há pouco a escola recebeu um nome: ela se chama Charlie Rivell Grundschule, assim chamada em homenagem a um famoso palhaço que morreu em Berlim, em 1983. Ele se apresentou no mundo inteiro, era um espanhol. Começou na França.

Qual o endereço da escola?

O endereço é Flankenschanze, 20, em Spandau.

Estou na administração escolar. Atualmente, não tenho mais classe. Tenho o cargo de vice-diretor ou diretor substituto. A diretora, minha chefe, ficou doente há um ano e meio e foi aposentada. Desde então, estou dirigindo a escola, como substituto. Tenho um colega assessor e, por isso, não tenho tempo para classe, pois eu não daria conta.

Tenho ainda 14 horas/aula, especialmente para aulas de ensino religioso – ensino religioso católico – e 2 h/a de geografia na 6ª série. E, numa 5ª série, trabalho em matemática com dois alunos incluídos. Esse é o raio de minha ação docente, o que é pouco, mas com meu trabalho administrativo não daria conta de mais do que isso.

Fale sobre essas duas crianças incluídas.

São duas crianças com deficiência de aprendizagem. Uma delas, a menina, tem discalculia, quase chegando ao limite da deficiência mental. Ela tem um programa de aprendizagem individual. O menino tem distúrbios de percepção em algumas áreas e grandes dificuldades em casa.

Quanto alunos tem a escola?

A escola tem 469 alunos, de 1ª a 6ª série, com três turmas por série e duas classes de educação infantil. E, somando tudo, seis classes de inclusão. Portanto, em cada nível, duas classes regulares e com uma classe de inclusão. E ainda há inclusões isoladas. Isso não ocorre com total sucesso porque para essa criança só se recebem quatro horas aula a mais com especialista e, em geral, apenas um professor é responsável por todos, e isso não é tão proveitoso.

Temos duas educadoras especiais, uma para deficiência mental e um colega que se especializou para lidar com dificuldades de fala.

Como foi a preparação desses professores?

Sobre isso não tenho muita informação. Esse colega que estudou especialmente distúrbios de fala, terminou o estudo há pouco tempo. Ele tem a minha idade e estudou na Universidade Humboldt em Berlim, paralelamente ao seu trabalho. O curso se estendeu por quatro semestres, por isso ele foi liberado durante esse período e, no quinto semestre, fez a avaliação. Foi um estudo muito difícil porque, nesse curso, são abordados diferentes tipos de deficiência, e ele precisou se concentrar num ponto em especial, fazer uma monografia, prestar uma prova oral e outra escrita. Quando se faz um curso para professor, a aula prática não é o ponto mais forte porque já se está na escola.

Quanto à continuidade escolar, alunos com deficiência chegam à universidade, concluem o “Abitur”?

Sobre isso tenho pouca informação. Até onde tenho conhecimento, ainda é muito difícil. Tenho diante dos olhos dois casos, que foram muito tristes. E era porque as escolas que os receberam, que estavam dispostas a recebê-los, não se ocuparam honestamente com o acompanhamento especial. Eles disseram: “Tudo bem, ok, nós recebemos o aluno e experimentamos isso, e...” Nesse caso era um ginásio. E o aluno, após a 8ª série, precisou ir embora. Isso é muito triste porque não se

pode ajudar os pais e eles procuram uma outra escola regular. Retornar à escola especial é visto como “o passo para trás”, que nem os pais, nem o aluno querem dar. Isso nós analisamos com muita reponsabilidade no final da 6ª série. Até aonde a criança pode ir? Portanto, no último ano, em geral em novembro,⁸ nós questionamos a continuidade escolar desse aluno. Aí reunimos o conselho de apoio, com a presença dos pais e de alguém da futura escola. Nós já estabelecemos os contatos para saber em que escola é possível o aluno continuar a estudar. Analisamos se ela tem condições e vontade de continuar o trabalho de inclusão. Aí temos feito boas experiências. Em tais casos, elas também são possíveis. Se os alunos chegam à conclusão do ensino médio (Abitur), depende muito do tipo da deficiência.

Esse conselho de apoio também se ocupa com o debate em torno de outros objetivos, que não sejam os da continuidade escolar?

Sim, esses conselhos dão um parecer sobre o que é bom, o que tem sentido, o que deve acontecer para que essa criança tenha o melhor estímulo. Por outro lado, a questão está relacionada com a possibilidade financeira porque o governo tem de possibilitar essas medidas.

Tem sentido que a criança tenha continuidade escolar numa classe regular, mas, ao mesmo tempo, deve ser introduzido um professor auxiliar para tanto. Então, se diz que não há recursos para tal. Isso quer dizer que o orçamento de Berlim não é suficiente. Podemos desejar e prever muito, mas, por outro lado, a realidade tem outra cara.

Lamentavelmente, também se faz economia na educação especial. Isso também se pode afirmar. É caro. Temos também esta situação do duplo atendimento docente, quando dois professores trabalham em uma classe. Quando um dos professores não está disponível, recorremos à substituição. Isso também ocorre porque não temos outro jeito. Assim é!

Vamos terminar?

Com muito gosto!

Conclusão

Ao concluir o relato desta entrevista, entendendo que suas contribuições levam a considerar, em síntese, os seguintes aspectos:

Na Alemanha, não há uma forma única de tratar da educação da pessoa com deficiência, pois, desde 1990, segundo o professor Stefan, a Lei do Ensino legislou que “a criança com deficiência pode frequentar a escola mais próxima da sua residência, com crianças sem deficiência”. Segundo Kappler (1996, p. 457), “crianças e jovens que, por deficiência física ou mental, não podem ser promovidos devidamente nas escolas comuns, frequentam escolas especiais (Sonderschulen)”. Eberwein (2001) lembra que, nos últimos 25 anos, houve discussão e desenvolvimento da inclusão, apesar do contexto político desfavorável, e houve experiências de ensino comum de alunos com e sem deficiência em todos estados, exceto na Baviera.

A escola com alunos incluídos recebe, por aluno com deficiência, quatro horas semanais de professor especializado. O professor especializado acompanha o aluno com deficiência na classe regular e, em alguns momentos, trabalha com ele em pequenos grupos, ou individualmente.

Em princípio, a família do aluno com deficiência procura a escola mais próxima da sua residência. Aí se forma um conselho de apoio, integrando pais, direção e educador especializado, que analisam o caso e, em comum acordo, decidem pelo melhor encaminhamento da criança. Essa equipe define, ainda, o programa de apoio pedagógico para esse aluno.

As dificuldades que a educação do aluno integrado encontra giram em torno de falta de recursos financeiros do governo para a educação especial; insegurança dos professores; diretores que não motivam seus professores, barrando a inclusão; os especialistas são poucos e o aperfeiçoamen-

to é desgastante, pois precisa ocorrer paralelamente ao trabalho já que os professores não receberam essa preparação na sua formação profissional. Outra preocupação está relacionada à continuidade dos estudos do aluno com deficiência que conclui a escola de ensino fundamental, que não está garantida porque as rígidas normas de alguns tipos de escola se apóiam demais no desempenho do aluno.

Os ganhos, segundo o professor Stefan, levam a acreditar que a inclusão já é a regra, pois o relacionamento social que ocorre entre todos os alunos é um dado altamente positivo. Os pais participam e colaboram, e nem pais, nem alunos, nem professores querem o retorno à escola especial.

O relato da educação de alunos incluídos na escola de Berlim em Spandau não mostra uma experiência sem dificuldades, mas confirma que uma sociedade inclusiva é possível e que a escola de ensino fundamental tem uma grande contribuição a dar.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. DF, 2001.

EBERWEIN, Hans. *Einführung in die integrations-pädagogik*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001.

KAPPLER, Dr. Arno. *Perfil da Alemanha*. Trad. Maria José de Almeida-Müller et al. Frankfurt/Meno – Germany: Societätsddruck, 1996.

Notas

- ¹ Em alemão, *Grundschule*. Com seis anos a criança ingressa na escola de ensino fundamental, que se estende por quatro anos, exceto em Berlim e no estado de Brandemburgo, onde a duração é de seis anos.
- ² Escola Secundária, estende-se do 7 ao 10º ano letivo. O ensino médio oferece quatro modalidades, ou seja, as Escolas Principais (Hauptschulen), Escolas Reais (Realschulen), Escolas Integradas (Gesamtschulen) e os Ginásios (Gymnasium).
- ³ As Escolas Principais estão direcionadas para a formação profissional. Oferecem uma formação básica geral e de teoria do trabalho.
- ⁴ Escolas Integradas compreendem a Escola Principal, a Escola Real e o Ginásio juntos, em sua organização tanto administrativa quanto pedagógica.
- ⁵ Escolas Reais estão situadas entre as Escolas Principais e o Ginásio e oferecem uma formação geral mais ampla, cuja conclusão dá direito de ingressar em cursos mais adiantados de aperfeiçoamento profissional. Os alunos podem fazer carreira na economia como no serviço público.
- ⁶ O Ginásio propicia uma formação básica aprofundada. Encerra-se com o “Abitur”, um exame que habilita o aluno a ingressar em qualquer área curricular nas instituições de ensino superior.
- ⁷ “Abitur” é o exame final do ensino secundário, antes de ingressar na universidade.
- ⁸ O ano letivo começa em setembro.

Anexo

Programa de apoio

Nome:.....Turma:.....Ano letivo:.....

Áreas de aprendizagem	Objetivos	Procedimentos	Resultados no final do ano letivo
Autonomia			
Experiências de vida prática			
Comportamento social			
Percepção			
Motricidade			
Comportamento da fala			
Comportamento no trabalho			
Emocionalidade			
Leitura/escrita			
Domínio de quantidade/números			
Motricidade fina			

Observação:.....

RESENHAS

Fundamentos da escola do trabalho¹

Maria Helena Weschenfelder*

Sobre a biografia do autor da obra M. M. Pistrak (1898-1940) quase não existem registros. Sabe-se que foi um grande educador soviético, pautado na teoria marxista, contemporâneo de Makarenko, Lênin, Krupskaja, Kalasknikov, Lunacharsky, Shulgin, Blonski e Sukhomlinski. Escreveu a obra *Fundamentos da escola do trabalho*, em 1924, a única traduzida para o português. A obra está organizada em cinco temáticas, dialeticamente situadas e analisadas por Pistrak; teoria e prática, a escola do trabalho na fase de transição, o trabalho na escola, o ensino e a auto-organização dos alunos, constituem as temáticas abordadas no decorrer do livro. Para análise da presente obra, utilizamo-nos de uma compreensão da sua totalidade, preferindo tecer análises sem isolar cada temática discutida pelo autor.

Com a Revolução Russa (1917), o poder soviético propôs-se construir uma nova escola, que respondesse às exigências políticas, econômicas, sociais e culturais para uma nova ordem social. A luta para *formar* o novo homem, partindo dos problemas práticos e das condições históricas e concretas, era o grande desafio para os educadores soviéticos, afirmadores da concepção socialista. O projeto pedagógico dessa nova escola era centrado na idéia do coletivo, vinculado ao movimento mais amplo com vista à transformação social.

O livro de Pistrak trata dos resultados do seu trabalho prático na comunidade escolar subordinada ao Comissariado da Instrução Pública, também chamada “Escola Lepechinsky”. A obra é a sistematização de palestras, relatórios e socialização de opiniões junto a outros professores. O autor analisa

* Mestranda em Educação da Universidade de Passo Fundo-RS.

várias questões que permearam a construção da nova escola, enfatizando a necessidade de a prática pedagógica estar referendada numa concepção social bem determinada e de a escola, por sua vez, estar compreendida como elemento organizador do proletariado. Para a construção dessa escola, seria fundamental a reeducação (formação) do professor, no sentido de que seja um militante social ativo, desenvolvendo aptidão para a criatividade pedagógica sempre pautada numa teoria marxista.

O princípio educativo dessa escola é o trabalho socialmente útil como elemento articulador vida-escola determinante das relações sociais entre os sujeitos. A compreensão do valor social do trabalho, sobre o qual se constroem a vida (produção da existência) e o progresso da sociedade, exige estudar a realidade atual, penetrar e viver nela num processo dialético, em que cada um dos envolvidos se perceba como membro de uma coletividade, compreendendo: a) seu papel na luta contra o capitalismo; b) o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta; c) a possibilidade de uma nova sociedade realizada de baixo para cima.

Nessa ótica, Pistrak define o trabalho “como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe” (p. 114), objetivando transformar a realidade social, pois, em grande parte, “os alunos que saem da escola vão ser trabalhadores ligados à realidade imediata” (p. 119).

Pistrak condena os trabalhos domésticos cansativos para crianças, mas enfatiza

a preocupação que a escola deve ter com os princípios básicos da higiene pessoal, cuidados com material escolar, com jardins, espaços públicos, conservando as belezas naturais, organizando campos de jogos e práticas esportivas, participando de atividades culturais e políticas, associando as iniciativas da escola às de outros órgãos administrativos, enfim, a escola participando da vida social como um núcleo cultural. Salienta, ainda, o papel das oficinas nas escolas, em que o trabalho se liga ao estudo dos ofícios artesanais, produzindo materiais úteis e prestando serviços necessários à coletividade. Através dessas atividades produtivas, os educandos vão aprendendo habilidades, comportamentos, competências necessários ao desenvolvimento humano e à educação social, efetivando a integração do trabalho-ciência.

A base do processo pedagógico da escola, segundo Pistrak, está na auto-organização dos educandos. A constituição de coletivos para realizar determinadas ações práticas possibilita o desenvolvimento de hábitos de organização e aplicação dos princípios da organização científica como meio de fortalecer o desenvolvimento social e a autonomia.

A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo e no desempenho das diversas funções exercidas alternadamente pelas crianças, de modo que sejam sujeitos no processo em construção no presente, e não somente se preparem para vir a ser, já que vivem uma vida concreta, tendo seus problemas, interesses, objetivos e ideais, estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. Nesse sentido, a auto-organização deve ser percebida como um trabalho sério, com

obrigações e responsabilidades sentidas e compreendidas. Seu maior objetivo é a participação ativa e consciente do cidadão em todos os momentos da vida.

Segundo Pistrak, a concretude dessa escola demanda a necessidade de um ensino que rompa com a fragmentação do conhecimento, renunciando a um trabalho puramente intelectual. Aponta para o ensino através do sistema dos complexos (ou centro de interesses), que não é uma técnica metodológica, mas um sistema de organização do programa de ensino e de sua efetivação com uma visão de totalidade, numa dimensão de estudo intimamente ligada ao trabalho e à auto-organização.

O sistema dos complexos consiste em selecionar um tema relevante no plano social, cujo estudo deve servir para entender a realidade atual através da perspectiva dialética, ou seja, entendendo cada situação na sua dimensão histórica e nas suas relações com outras situações e com o todo na qual está inserida. A escolha do tema dos complexos deve encadear-se mantendo uma continuidade entre si para possibilitar aos educandos uma ampliação gradativa das concepções da vida e da luta.

Durante os primeiros anos de ensino, os temas do complexo devem ser concretos, presentes no campo visual da criança, e sua relação com uma série de outros fenômenos é superficial. Conforme as crianças vão avançando em idade, o complexo aprofunda-se e o estudo do fenômeno possibilita-lhes assimilar uma série de idéias, conhecimentos e aptidões, englobando e entendendo partes mais amplas da realidade atual.

O estudo do sistema de complexos só terá sentido se for compreendido pelos educandos e se for gerador de ações. Por isso, os temas devem: a) estar ligados ao traba-

lho real do educando; b) possibilitar a sua auto-organização na construção do conhecimento. Esses princípios permitem ao educando a apropriação sólida dos conhecimentos científicos, fundamentais para analisar as manifestações da vida. Os programas, nessa perspectiva, passariam a ter um sentido de *planos de vida*.

Trabalhar a partir do sistema de complexos, com base em temas extraídos da realidade dinâmica e das práticas sociais, aponta para a formação de sujeitos pesquisadores, conhecedores do seu mundo, que questionam a situação desumanizante e que, como sujeitos no processo, tornam-se capazes de intervir na busca da transformação social. A educação, nessa ótica, possibilita a compreensão da realidade numa dimensão histórica, interdisciplinar e totalizante.

A obra de Pistrak traz elementos significativos para estudo e aprofundamento na área da educação, principalmente para aqueles que acreditam na possibilidade de superar o ensino descontextualizado, fragmentado. Destina-se, portanto, a todos os profissionais comprometidos com a transformação social e com a melhoria da qualidade da educação pública. Torna-se, nesse caso, leitura obrigatória para nós que nos lançamos o desafio de tornar possível uma escola que esteja comprometida com as questões sociais, numa perspectiva crítico-emancipatória. Com a leitura analítica dessa obra, passamos, sem dúvida, a compreender melhor como se estabelece a relação trabalho/educação no contexto concreto em que atuamos.

Notas

¹ PISTRAC, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000. 224p.

A aprendizagem como evolução de perfis conceituais¹

Neusa Andreolla*

O livro *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*, de Eduardo Fleury Mortimer, é resultado de uma revisão e ampliação de sua tese de doutorado *Evolução do atomismo em sala de aula: mudança de perfis conceituais*, defendida em 1994 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Na obra, Mortimer aborda, como o próprio título indica, o papel da linguagem no processo de elaboração de conceitos no ensino de ciências, tendo por base a análise de pré e pós-testes e de seqüências transcritas da gravação em videocassete de aulas “construtivistas” de ciências de uma classe de oitava série do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, onde ele próprio atuou como professor.

A partir do relato e da análise de situações concretas de sala de aula, o autor, com

muita propriedade, defende que, no processo de ensino, as concepções prévias dos estudantes não são substituídas pelas concepções da cultura científica; antes, passam a conviver com elas, sendo utilizadas em contextos independentes e não relacionados. Essa idéia fundamenta a sua crítica ao modelo construtivista de aprendizagem e constitui a base do modelo alternativo que Mortimer tem a ousadia e o mérito de produzir: a aprendizagem como evolução de perfis conceituais.

O olhar do autor sobre o processo ensino-aprendizagem parte, inicialmente, do conceito de equilíbrio de Piaget e vai sendo, aos poucos, ampliado, através da incorporação de novos elementos, provindos da idéia de perfil epistemológico de Bachelard, da abordagem sociocultural de Vygotsky e da heterogenia discursiva de

* Mestranda em Educação na Universidade de Passo Fundo - RS. Bolsista da Capes.

Bakhtin. Ao percorrer esse trajeto, a sua obra representa um testemunho verdadeiro de um pensamento em constante transformação. A linguagem clara utilizada e a forma sedutora com que o autor nos convida a fazer parte de suas reflexões tornam a leitura de sua obra extremamente agradável.

Mortimer parte do esclarecimento de alguns pontos importantes sobre a pesquisa que fundamenta a sua obra. Segundo ele, a pesquisa teve por objetivo detectar e descrever a evolução das explicações atomísticas para os estados físicos da matéria entre estudantes da oitava série do ensino fundamental, cujas idades variavam entre 14 e 15 anos. A hipótese inicial era a de que a evolução das idéias atomísticas dos estudantes poderia ser descrita como resultado de um processo de *equilibração majorante* – conforme defende Piaget – e como *mudança conceitual* – segundo a concepção de Posner, Strike, Hewson e Gertzog. Piaget entende que o desenvolvimento do conhecimento se dá por aproximações sucessivas do sujeito ao objeto, por intermédio dos mecanismos de assimilação e acomodação, que permitem a construção de estruturas de conhecimentos cada vez mais complexas, ao passo que os defensores da mudança conceitual entendem que o desenvolvimento do conhecimento se dá por meio de um processo em que “os conceitos centrais e organizadores de uma pessoa se modificam de um conjunto de conceitos a outro, incompatível com o primeiro” (p. 25). Ambos não admitem, portanto, a coexistência de idéias prévias e científicas numa mesma pessoa.

Entretanto, as primeiras constatações feitas durante a pesquisa em sala de aula

revelaram que não ocorria uma mudança conceitual entre os estudantes, uma vez que as diversas concepções prévias que possuíam não eram substituídas pelos novos conceitos, mas, sim, passavam a coexistir com eles. Além disso, os resultados disponíveis na literatura também confirmavam que o processo de ensino não poderia ser descrito como uma substituição das idéias prévias dos estudantes por idéias científicas. Isso levou o autor a buscar um modelo teórico alternativo para a análise da evolução conceitual em sala de aula, o qual deveria “admitir a possibilidade de usar diferentes formas de pensar em diferentes domínios e, ainda, permitir que a construção de uma nova idéia pudesse, em algumas situações, ocorrer independentemente das idéias prévias e não necessariamente como uma acomodação de estruturas conceituais já existentes” (p. 67-68).

Tendo por base, portanto, a noção de *perfil epistemológico* de Bachelard, segundo a qual diferentes formas de ver e representar o mundo podem ser encontradas numa mesma pessoa, Mortimer constrói a noção de *perfil conceitual*. Para ele, o uso da noção de *perfil conceitual* no lugar de *perfil epistemológico* tem por objetivo introduzir três características que não estão presentes na visão filosófica de Bachelard. A primeira é a distinção entre características ontológicas e epistemológicas de cada zona do perfil. A segunda é a de que a conscientização do estudante de seu próprio perfil tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, a de que os níveis “pré-científicos” da noção de perfil conceitual são determinados pelos compromissos epistemológicos e ontológicos dos indivíduos e não por escolas filosó-

ficas de pensamento. Levando em conta que essas características individuais são fortemente influenciadas pela cultura, Mortimer define o perfil conceitual como “um sistema supra-individual de formas de pensamento que pode ser atribuído a qualquer indivíduo dentro de uma mesma cultura” (p. 80). Nesse sentido, a noção de perfil conceitual é dependente do contexto, já que recebe forte influência das diferentes experiências de cada indivíduo, e dependente do conteúdo, uma vez que “para cada conceito em particular, tem-se um perfil diferente” (p. 80).

Com base no conceito de perfil conceitual, Mortimer assume uma nova hipótese: “A de que a aprendizagem de ciências em sala de aula pode ser descrita como uma mudança do perfil conceitual do estudante, cujo novo perfil inclui também, mas não exclusivamente, as novas idéias científicas” (p. 27). Dessa forma, a passagem de um campo de idéias a outro “não se realiza por reestruturação das idéias contidas no paradigma anterior, mas pela invenção de uma nova idéia, que se desenvolve paralelamente à anterior” (p. 345). A noção de perfil conceitual permite, portanto, a convivência pacífica e consciente de diferentes concepções, possibilitando “recuperar o senso comum como parte importante da cultura, não necessariamente eliminado pelo racionalismo científico” (p. 353). Essa é a hipótese central que orientou o seu trabalho de pesquisa.

Assim, o autor vai, ao longo de sua obra, trazendo elementos das teorias estudadas e das situações concretas de ensino analisadas que comprovam a validade de sua hipótese, pelo menos no que se refere à construção do conceito de atomismo, já que este foi o conceito central utilizado por ele

para a análise da aplicação da noção de *perfil conceitual* em sua pesquisa.

Tomando como objeto de trabalho tanto a metodologia da pesquisa como a do ensino, o autor discute, primeiramente, as estratégias de ensino baseadas na mudança conceitual e na teoria de equilíbrio e, a partir da crítica a alguns aspectos psicológicos e filosóficos dessas estratégias, apresenta a noção de perfil conceitual, a qual serviu de base para a elaboração da estratégia de ensino utilizada na pesquisa e para a análise dos resultados.

Ao aplicar a noção de perfil conceitual ao átomo e aos estados físicos da matéria, Mortimer estabelece zonas a esses perfis. Em relação ao conceito de átomo, ele identifica três zonas no perfil conceitual. A primeira, chamada de “sensorialista”, relaciona-se a uma concepção contínua da matéria, ou seja, de não-aceitação da existência de partículas na constituição da matéria. O principal obstáculo que ela traz em si para a construção do conceito de átomo é a negação da existência de espaços vazios entre as partículas materiais, sendo, portanto, um obstáculo de natureza ontológica. A segunda zona, chamada de “substancialista”, caracteriza-se pela atribuição de propriedades macroscópicas às partículas, tais como dilatação, contração, etc. Apesar de estarem usando partículas na representação da matéria, essa analogia entre o comportamento das partículas e o das substâncias constitui-se no principal obstáculo epistemológico para os estudantes, “uma vez que se relaciona à ausência de uma visão apropriada de modelo” (p. 129). Mortimer chama a atenção para o fato de que um estudante pode manifestar uma concepção de atomismo substancialista

sem, necessariamente, ter ultrapassado os obstáculos da zona anterior, sensorialista. Segundo ele, é característica da noção de perfil conceitual a possibilidade de convivência, numa mesma pessoa, de concepções pertencentes a diferentes zonas do perfil. Dessa forma, a noção de que a matéria é formada por partículas pode conviver perfeitamente com aquela que nega a existência de espaços vazios entre elas, o que também ocorreu na história do atomismo.

Em relação ao processo de aquisição das idéias atomísticas por parte dos estudantes, Mortimer traz um aspecto significativo para a compreensão do mesmo, o qual envolve uma importante implicação pedagógica. Segundo ele, como não há evidências empíricas que comprovem que os materiais são constituídos por partículas em movimento no espaço vazio, o processo de aquisição das idéias atomísticas não se daria apenas na relação sujeito/objeto, mas também na relação sujeito/cultura, mediada pela linguagem. Portanto, a aceitação do atomismo, que envolve a superação de obstáculos como a descrença na descontinuidade da matéria, é uma questão a ser decidida pela *negociação* baseada em argumentos racionais e, talvez, na *autoridade do professor*, como representante da cultura científica, e não pelas evidências empíricas.

A terceira zona do perfil conceitual, zona do atomismo clássico, corresponde à noção de átomo como unidade básica de constituição da matéria, que se conserva nas transformações químicas. As categorias que caracterizam o conceito nesse nível são a de descontinuidade e ausência de substancialismo – já definidas na superação dos obstáculos das zonas anteriores –,

acrescidas de uma nova: a conservação da massa nas transformações da matéria.

Tendo estabelecido e caracterizado as diferentes zonas do perfil conceitual de átomo, o autor passa a abordar os referenciais teóricos para a análise do processo de ensino. Nesse sentido, retoma, primeiramente, a teoria de equilíbrio de Piaget, que fundamentou a construção da sua proposta pedagógica e, com base na constatação de que “o paradigma piagetiano da equilíbrio não esgota a descrição do processo de construção do aspecto contra-intuitivo do atomismo” (p. 343), busca acrescentar outros elementos para a análise do processo de ensino e do papel do professor. Dessa forma, passa a fazer uso das idéias de Vygotsky, abordando conceitos como internalização, mediação e zona de desenvolvimento proximal. Reconhecendo, entretanto, os limites da teoria vygotskiana para a análise do discurso escolar, amplia o quadro teórico delineado por Vygotsky através do uso das idéias de Bakhtin sobre as enunciações e os gêneros da fala, o que contribui para ampliar a compreensão do processo discursivo que ocorre na sala de aula e do seu papel na construção dos conhecimentos. Para Mortimer, a perspectiva sociocultural, baseada nos trabalhos de Vygotsky e no conceito de “vozes” de Bakhtin, foi um importante referencial teórico, pois evidenciou “os limites de se trabalhar com a construção de conhecimentos em sala de aula como resultado de construções individuais” (p. 343).

Ao finalizar a discussão sobre as diferentes abordagens teóricas, o autor faz um breve paralelo entre as idéias de Piaget e Vygotsky, buscando verificar se, na análise do processo de ensino, as idéias de am-

bos são complementares ou contraditórias. Nesse sentido, constata que não há contradição na incorporação da dimensão social da teoria vygotskiana à descrição pessoal do desenvolvimento do conhecimento em sala de aula, baseada na teoria da equilíbrio de Piaget. Ao contrário, as idéias de Vygotsky permitem “descobrir aspectos de clara relevância para o ensino do atomismo, que ficariam ausentes num referencial puramente piagetiano” (p. 172). Da mesma forma, as idéias de Bakhtin contribuem para clarear aspectos da dinâmica discursiva de sala de aula. Segundo o autor, Vygotsky não suplanta Piaget; ambos fornecem pontos de vista diferentes que se complementam na análise do processo de ensino. A posição assumida por Mortimer revela uma postura não dogmática em relação às diferentes teorias e nos fornece uma importante lição: num mundo em constante transformação, precisamos estar abertos às novas idéias, mas isso não implica, necessariamente, a supressão total das idéias anteriores.

Mortimer faz, ainda, a apresentação e análise dos resultados dos pré e pós-testes e do processo de construção do conhecimento em sala de aula. Com base nessas análises, o autor chega a algumas constatações. Segundo ele, a análise dos resultados dos pré e pós-testes aplicados aos estudantes evidenciou que, em geral, aqueles estudantes que estavam na primeira zona do perfil (zona sensorialista) no pré-teste e, portanto, mais distantes da visão atomística (terceira zona do perfil), tiveram dificuldades em adotar essa visão. Isso, segundo o autor, parece indicar que há uma “sequência genética” entre a primeira zona no pré-teste

e a terceira zona no pós-teste, ou seja, os estudantes tenderiam a passar por etapas sucessivas na construção do conceito de átomo. Referenciando-se na análise do processo de ensino, o autor evidencia que “a construção de significados em sala de aula caracteriza uma tensão entre dialogia e univocidade, entre discursos persuasivo e de autoridade, onde o movimento geral é da multiplicidade de vozes para a univocidade, cujo objetivo é alcançar um máximo de intersubjetividade no entendimento que os alunos vão construindo desse mundo simbólico da ciência” (p. 317).

Ao concluir o trabalho, o autor destaca algumas implicações pedagógicas dos resultados da pesquisa para o ensino de química e de ciências, relacionadas à avaliação, ao planejamento, à formação dos professores e aos limites da prática de um ensino construtivista em sala de aula, as quais nos ajudam a repensar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre em nossas escolas.

Enfim, pela forma competente com que Mortimer produz, apresenta e analisa os resultados de sua pesquisa, o seu livro constitui uma importante fonte de reflexão para todos aqueles que buscam compreender o modo como se dá o processo de aprendizagem dos conceitos científicos na sala de aula e o papel que a linguagem desempenha nesse processo.

Notas

- ¹ Resenha do livro de Eduardo Fleury Mortimer, *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. Trabalho apresentado na disciplina Teorias da Educação, segundo semestre de 2001, do curso de mestrado em Educação da UPF.

Pluralidade e ética em educação¹

Robinson dos Santos*

Nadja Hermann é doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora titular em Filosofia da Educação na mesma universidade e pesquisadora do CNPq. Além da obra sobre a qual é feita esta resenha, publicou *Educação e racionalidade e Validade em educação*, ambas pela editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, respectivamente, em 1996 e 1999. Recentemente, publicou, pela Editora DP&A, *Hermenêutica e educação*, que integra, junto com *Pluralidade e ética em educação*, a coleção “O que você precisa saber sobre...”, voltada a discussões e a temas específicos em educação.

A obra está estruturada em cinco capítulos, assim denominados: “Ética e educação: uma relação originária”; “O projeto moderno: a educação como uma ética apli-

cada e a aspiração à universalidade”; “A ruptura da metafísica”; “Pluralidade e ética” e “Pluralidade e educação”.

No primeiro capítulo, a autora discorre sobre a relação existente entre educação e ética partindo de alguns esclarecimentos conceituais. É preciso que tenhamos clareza quando estamos falando sobre ética e/ou moral. A moralidade está presente em todas as culturas; é a instância que norteia a ação dos indivíduos que compõem um mesmo grupo ou povo. A ética, por sua vez, procura interpretar, discutir, problematizar os valores morais e a fundamentação do agir moral (p. 15). Essa distinção não é uma lei, mas serve de referência uma vez que não há consenso entre os pensadores sobre a identificação desses dois conceitos. A própria autora afirma que eles podem ser utilizados de modo equivalente. Entretanto,

* Licenciado em Filosofia, mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professor da Unoesp - Campus Xanxerê. Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Estética e Cognição em Educação.

para além da discussão conceitual, é importante sabermos que ambas estão relacionadas a uma questão vital do ser humano: o exercício da liberdade.

Ora, é justamente nesse aspecto que a educação se insere, a qual, na Antiguidade, tinha como finalidade última o aperfeiçoamento moral do indivíduo. Nesse sentido, a autora retoma e discute alguns conceitos relacionados à educação durante a Antiguidade e a Idade Média, bem como seus expoentes das quais mencionamos, entre outros, Aristóteles e Tomás de Aquino. Essa idéia de educação para a virtude, para o mais elevado bem, é, de acordo com a autora, “um vestígio teológico que serviu de fundamento para o agir pedagógico” (p. 34). Constata que esses vestígios da tradição e da teologia não permitem a pluralidade, pois restringem a finalidade da educação, o que reduz muito suas perspectivas de ação.

No segundo capítulo, a autora aborda o ideal de educação contido no projeto moderno. O Renascimento marca um período de transição do período medieval para o período moderno, no qual há uma reafirmação do sujeito, ou seja, o ser humano volta a ser o centro de referência. As questões filosóficas voltam-se para a sociedade e para a ciência, numa palavra, para este mundo. Se, antes, a referência para a ação humana e a referência para a própria educação estavam em “outro mundo”, isto é, no transcendente, agora passam a ser buscadas/construídas neste mundo. A idéia central deste capítulo é que, na modernidade, a educação é vista como uma aplicação da ética. O sujeito autônomo passa a ser o legislador moral. Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant são autores referenciais

desse período. Rousseau desenvolve o conceito de educação como um processo de desenvolvimento das disposições internas do ser humano. Por meio dessas, o homem perceberia sua unidade com o mundo e seguiria o próprio ritmo da natureza no seu desenvolvimento. A natureza educa os sentidos, e a reflexão educa para a vida em sociedade. “A partir dessa interpretação de natureza, Rousseau propõe a educação moral como educação negativa, isto é, não ensinar a verdade nem a virtude, mas defender o coração do homem do erro e do vício provenientes do exterior” (p. 47).

Kant concebe a relação entre educação e ética com base noutra perspectiva. A moralidade, para ele, é algo que faz parte da essência humana, mas deve estar apoiada numa base sólida, que é a razão. “A vida moral só é possível se a razão estabelecer, por si só, o tipo de conduta que deve obedecer” (p. 59). Desse modo, conceitos como autonomia, dever, vontade boa e outros são desenvolvidos por Kant na perspectiva de fundamentar a moral. Kant formula seu conceito de educação como educação prática ou educação para a moralidade. Essa educação, preocupada com o aperfeiçoamento moral e com a busca da emancipação do ser humano, “expressa a influência e a expansão de uma ética universalista, fundamentada em princípios universais para todos os seres humanos, considerados necessários para constituir uma sociedade baseada na igualdade de todos” (p. 63). Analisando o projeto moderno, a autora conclui que, por meio da idéia de um bem universal para o qual todo qualquer projeto educativo deveria estar voltado, fica excluída qualquer outra possibilidade; logo, também não há espaço para a pluralidade.

No terceiro capítulo, a autora caracteriza o período de ruptura da metafísica. Nietzsche é o principal representante desse momento histórico. A universalidade da ética e a educação como aperfeiçoamento moral sofrem uma crítica mordaz. Para Nietzsche, os valores morais não passam de uma invenção ou ilusão que não fazem senão uma obstrução à própria vida. Ao criar uma moral, ao propor uma ordem ou hierarquia no mundo, o homem é movido pela vontade de potência (vontade de poder): “Convicções são prisões [...]” e, nesse sentido, “[...] a imposição de um ideal, de um indicativo de vida correta seria contra a vida, uma vez que um ideal é uma renúncia à realidade, que se contenta com abstrações” (p. 72). Desse modo, ao colocar por terra toda a tradição moral, plena de ideais platônicos e valores cristãos, o niilismo ganha mais espaço. Ora, se todos os valores, se todas as tentativas de fundamentar a moral não passam de uma invenção humana que deriva da vontade de potência, a religião também se encontra nessa perspectiva. Conseqüentemente, Nietzsche propõe a transvaloração de todos os valores.

Aqui a autora discute também a interpretação de Nietzsche feita por Alfred Schäfer e Stephanie Hellekamps, os quais tematizam algumas implicações do pensamento nietzscheano para a educação. O primeiro trabalha na perspectiva da irreconciliabilidade entre a autodeterminação individual e a ordem social e universal como algo trágico no ser humano; a segunda, na perspectiva das conseqüências da teoria da autocriação para a educação. Hermann salienta ao final desse capítulo que Nietzsche é, ao mesmo tempo, uma *provocação* e um *alerta*. É provocação, por-

que questiona de modo singular toda e qualquer pretensão de postularmos fundamentos normativos para a educação; quanto mais apegada a ideais, mais a educação afasta-se da própria vida, negando-a em última instância. É um alerta porque é preciso “redimensionar o programa meramente prescritivo e apodíctico, revelando que a produção de sistemas de idéias são expressão da vontade de poder [...]” (p. 86).

No quarto capítulo, Hermann expõe os desdobramentos da discussão em torno da ética e da educação, após o questionamento feito por Nietzsche. Na crítica ao projeto moderno, nomes como Heidegger, Adorno, Horkheimer, Foucault e outros acompanharam Nietzsche.

A partir do século XIX, a idéia de uma ética universal, as metanarrativas, é olhada com grande ceticismo. Emerge, assim, uma pluralidade de concepções, de racionalidades e de crenças. A razão, tida até então como una e indivisível, torna-se fragmentada; desse modo, dois desafios se apresentam à ética e, por conseqüência, para a educação: a pluralidade e o relativismo. “A ética exige o pluralismo enquanto distanciamento de si mesmo e abertura ao outro” (p. 96). É na relação entre o plural e o universal que se constitui a ética. Quanto ao relativismo, o problema é a sua radicalização: se, por um lado, favorece a pluralidade; por outro, não nos possibilita uma regra para resolvermos um conflito moral, ou, mesmo, questões sociais, permitindo que pensemos que “vale tudo”. Assim, o desafio para a ética contemporânea, afirma Hermann, “é fundamentar o agir moral, de maneira que as normas não sejam apenas generalizações de normas particulares provenientes de contextos” (p. 101-

102). Nesse sentido, a autora apresenta as tentativas contemporâneas de fundamentar a ética. Os autores que ela aborda são Alasdair Macintyre, Ernst Tugendhat e Jürgen Habermas.

No quinto e último capítulo, a pluralidade é discutida em sua relação com a educação. O desafio de pensarmos a educação encontra-se numa encruzilhada: de um lado, a inevitável aproximação com os ideais herdados da tradição moderna e, de outro, a pluralidade dos contextos, valores e noções de bem que podem se apresentar para a ação pedagógica. A autora considera que, diante da pluralidade, podem delinear-se fundamentalmente duas posturas: a suspeita e a produtividade. A postura de suspeita “[...] apresenta uma duplicidade: por um lado resulta do reconhecimento da perda de fundamentação e, por outro, exige o enfrentamento da multiplicidade de orientações valorativas” (p. 129). Por sua

vez, a produtividade percebe na pluralidade, na diferença e na alteridade o verdadeiro desafio de se pensar novas perspectivas, novos princípios, tanto para a ética quanto para a educação. Hermann conclui o texto afirmando que a pluralidade desafia a educação a considerar as diversas idéias de bem e que não há uma determinação *a priori* da educação correta. Quem refletir sobre a moralidade e a educação terá de enfrentar, necessariamente, a questão do plural.

O livro de Hermann é de uma leitura agradável e fluente. A clareza do texto facilita a compreensão das idéias e perspectivas apresentadas. É, pois, leitura recomendável para quem está discutindo e/ou investigando nas áreas de filosofia e educação.

Notas

- ¹ HERMANN, Nadja. Pluralidade e ética em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Instruções para publicação

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

Os textos somente serão submetidos ao Conselho Editorial se obedecerem aos seguintes critérios:

1. Os artigos devem ser originais e conter em torno de 15 páginas; relatórios e entrevistas, 8 páginas; e resenhas 5 páginas.
2. Os artigos devem conter, sucessivamente: a) título; b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) com informações sobre a titulação acadêmica, atividade que desempenha, instituição a que está vinculado e endereço postal e eletrônico; c) resumo em português com, aproximadamente, 250 palavras; d) *abstract*; e) palavras-chave (de três a seis) e f) *Keywords*.
3. Os textos traduzidos devem ser acompanhados do original com a autorização do autor e da editora.
4. Os textos devem ser digitados num editor de texto do ambiente Windows, utilizando papel A4 (21cm x 29,7cm, com espaço simples e fonte tamanho 12).
5. As ilustrações devem ser numeradas de acordo com a ordem em que aparecem no texto. Fotografias, figuras ou gráficos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se tiverem condições de fiel reprodução e devem ser identificados por algarismos arábicos. Quadros e tabelas devem ser identificados por algarismos romanos.
6. Referências bibliográficas, citações e notas devem ser feitas com base nas normas da ABNT em vigor.
7. Os textos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que poderá sugerir ao(s) autor(es) alterações do original, e somente serão aceitos quando tiverem o visto do Conselho. Os trabalhos não aprovados por este não serão devolvidos.
8. Os textos devem ser enviados via *e-mail* ou pelo correio em cópia impressa, acompanhada pelo respectivo disquete, para o professor Jaime Giolo, editor da revista, nos seguinte endereços: *giolo@upf.tche.br*; Faculdade de Educação - Universidade de Passo Fundo, Campos I - Bairro São José - Passo Fundo - RS - Brasil - CEP 99001-970.

